



International Journal of Sociology of Education

Volume 9, Number 1

Hipatia Press

www.hipatiapress.com



Articles

- Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste – Santiago Cambero & Noelia Rangel 1

- El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación de la Comunidad de Madrid – Weina Zhou & Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla 34

- Analyzing Social Networks of Destructive Behaviours in Universities – Kyriaki Spanou & Alexandra Bekiari 60

- Family Cultural Activities and Educational Expectations of Day High School Students – Gerasimos S. Koustourakis, Georgia Spiliopoulou, Anna Asimaki & Konstantinos Lavidas 93

Reviews

- Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis – Guiomar Meriodo 120

List of reviewers

- List of Reviewers – RISE Editors 122

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste

Santiago Cambero Rivero¹

Noelia Rangel Preciado¹

1) University of Extremadura

Date of publication: February 25th, 2020

Edition period: February 2020-June 2020

To cite this article: Cambero Rivero, S. & Rangel Preciado, N. (2020). Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste, *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 1-33. doi: 10.17583/rise.2020.4210

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4210>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Intergenerational Learning in Family and Socio-Educational Contexts. Case Study in the Extremadura Region of the Sierra Suroeste

Santiago Cambero Rivero

University of Extremadura

Noelia Rangel Preciado

University of Extremadura

(Received: 25 March 2019; Accepted: 19 September 2019; Published: 25 February 2020)

Abstract

This research shows the knowledge transfers between people of different ages, through meaningful learning processes of concepts in family and socio-educational contexts, which influence children's socialization. The fieldwork was developed using the survey applied to relatives in three localities of the Extremadura region called Sierra Suroeste. The questionnaire focus on the teaching of concepts related to norms and life skills, in addition to the learning relationships between people of three generations within home. The object of study is the verification of knowledge acquired by children of adult family members involved in their socialization, paying attention to grandparents. Likewise, the participant observation was applied in the implementation of intergenerational program at local level, evidencing the transmission of concepts between people of different ages without family relationship. Thus, it was possible to verify the results of this teaching experience, also attending to aspects related to the promotion of autonomy and active ageing. The data emphasize that the main concepts that these minors learn from their adult would be included in the category of "Ethics and morals", "Experiences", "Environmental Education" and "Sports"; while children learn more from their parents, followed by their grandparents, and finally from their siblings.

Keywords: socialization, informal learning, family life education, intergenerational relationships

Aprendizaje Intergeneracional en Contextos Familiares y Socio-Educativos. Estudio de Caso en la Comarca Extremeña de Sierra Suroeste

Santiago Cambero Rivero

University of Extremadura

Noelia Rangel Preciado

University of Extremadura

(Recibido: 25 Marzo 2019; Aceptado: 19 Septiembre 2019; Publicado: 25 Febrero 2020)

Resumen

Esta investigación muestra las transferencias de conocimiento entre personas de distintas edades, mediante procesos de aprendizaje significativo de conceptos en contextos familiares y socio-educativos que influyen en la socialización infantil. El trabajo empírico se desarrolló mediante encuesta aplicada a familiares en tres localidades de la comarca extremeña Sierra Suroeste. El cuestionario focaliza sobre la enseñanza de conceptos relacionados con normas y habilidades para la vida, además de las relaciones de aprendizaje entre personas de tres generaciones en el hogar. El objeto de estudio es la clasificación de conocimientos adquiridos por los niños de familiares adultos que intervienen en su socialización, prestando especial atención a los abuelos. Igualmente, se realizó observación participante en programas municipales intergeneracionales, evidenciando la transmisión de conceptos entre personas de diferentes edades sin relación familiar. Así, pudo comprobarse los resultados de esta experiencia socio-educativa, atendiendo también a aspectos de promoción de la autonomía y el envejecimiento activo. Los datos subrayan que los principales conceptos aprendidos por los menores de sus adultos se categorizan como “Ética y moral”, “Vivencias”, “Educación Medioambiental” y “Deportes”; mientras que los niños aprenden espontáneamente más de sus progenitores, seguidos de abuelos, y por último, de hermanos.

Palabras clave: socialización, aprendizaje informal, educación familiar, relaciones intergeneracionales

Somos parte de sociedades, organizaciones y hogares donde coexisten actualmente hasta cuatro generaciones, generando nuevas pautas residenciales y convivenciales entre personas de distintas edades con vínculos consanguíneos o no. En esta coyuntura socio-demográfico emergen oportunidades para generar otras formas de colaboración y solidaridad intergeneracional que mantengan determinadas condiciones de vida (Mestre et al., 2012). El Estado de Bienestar falla en su función proveedora de servicios públicos, dado su desmantelamiento iniciado hace décadas en Europa, siendo sustituido por las familias como proveedores subsidiarios, principalmente entre las generaciones más jóvenes y mayores. De ahí, como la abuelidad –especialmente las abuelas (Toribio, 2002)- y los roles de los adultos mayores se observan en distintos ámbitos de intervención socio-comunitario (Camero, 2015; Giró, 2006).

Este trabajo explora y describe las posibilidades de transferencia de conocimiento entre personas de distintas edades y generaciones, a través de procesos de aprendizaje significativo de conceptos en contextos familiares y socio-educativos (no reglados), que influyen en la socialización infantil. También se analiza la influencia de estas enseñanzas desde la perspectiva familiar, especialmente por adultos mayores.

La investigación empírica se efectuó mediante encuesta aplicada a familiares en tres localidades de la comarca extremeña Sierra Suroeste: Oliva de la Frontera, Valencia del Mombuey y Zahínos. El cuestionario focalizó sobre la enseñanza de conceptos relacionados con normas y habilidades para la vida, además de las relaciones de aprendizaje entre familiares de tres generaciones. El objeto de estudio es la comprobación de aquellos conocimientos que adquieren los niños de familiares adultos que intervienen en su socialización, prestando atención a los abuelos como referentes para los menores.

También, se aplicó la observación participante en los programas intergeneracionales organizados entre el Ayuntamiento de Oliva de la Frontera y el CEIP “Maestro Pedro Vera” en Oliva de la Frontera (Badajoz), demostrando la transmisión de conceptos entre personas de diferentes edades y generaciones sin relación de consanguinidad. Se evidenció el impacto individual y colectivo tras esta experiencia socio-educativa en el alumnado de Primaria y los ancianos de pisos tutelados de mencionada localidad, atendiendo igualmente a aspectos sobre la promoción de la autonomía y el

envejecimiento activo.

Este estudio permite conocer el conjunto de conceptos que los niños aprenden de los distintos miembros de las generaciones intervinientes en su socialización. De los datos obtenidos, subrayar que los principales conceptos aprendidos por estos menores de sus familiares adultos estarían englobados en la categoría de “Ética y moral”, “Vivencias”, “Educación Medioambiental” y “Deportes”; mientras que los niños aprenden más de sus progenitores, seguidos de sus abuelos, y por último, de sus hermanos.

En conclusión, los conceptos se transmiten principalmente de modo espontáneo, ya que los temas que más se aprenden y transmiten no son los más valorados en la transmisión de conocimiento, sino los que más les gusta tratar a los adultos, es decir, los asuntos relativos a las vivencias personales.

Objetivos de Investigación

La clasificación de los conceptos adquiridos por los niños mediante la transmisión por miembros de diferentes generaciones intervinientes en la socialización infantil, preferentemente de los abuelos.

Esta investigación estableció los siguientes objetivos secundarios:

1. Identificar las generaciones intervinientes en la socialización y aprendizaje de conceptos de los niños que son objetos de estudio en la comarca extremeña Sierra Suroeste.
2. Conocer los procesos de transmisión intergeneracional de conocimientos.
3. Explorar las relaciones intergeneracionales sin la existencia de lazos familiares.
4. Comprobar si enseñar a otras generaciones beneficia el envejecimiento activo.

En definitiva, evidenciar la transmisión intergeneracional de conocimiento a través de los talleres observados en los cuales personas mayores muestran sus experiencias a menores. Partiendo de la hipótesis que ambos segmentos de población se benefician recíprocamente de tales experiencias socio-educativas, ya que por un lado, los niños adquieren nuevos conocimientos, y por otro, las personas mayores envejecen activamente mientras cooperan en la socialización infantil.

Estado de la Cuestión

El objeto de estudio es la identificación de los actores influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño, además de analizar los espacios de interacción en los contextos socio-educativo y familiar. Indicar que los sujetos objeto de estudio son niños con edades comprendidas entre 6 y 10 años en las localidades de la mencionada comarca extremeña.

Esta investigación se apoya en el estudio realizado por López Larrosa (2001), pues la mayoría analizan el aprendizaje en contextos familiares y escolares, centrados en temáticas concretas, como el alumnado con necesidades de apoyo específico (Robledo, 2012), la intervención logopédica (Ruiz, 2000) y las habilidades atléticas (Campos, 1998). Otra bibliografía sobre la importancia del aprendizaje de conceptos en el seno familiar para el desarrollo cognitivo y lingüístico del menor fueron Campo (2004), Herranz y Lacasa (1989), McKenna (1980), Moreno (2001), Querejeta (2010) y Vera (1987). Así, con toda esta información se presentan los actores influyentes en el aprendizaje infantil, además de obtener puntos de vista diferentes desde la perspectiva del menor, los progenitores y los adultos mayores.

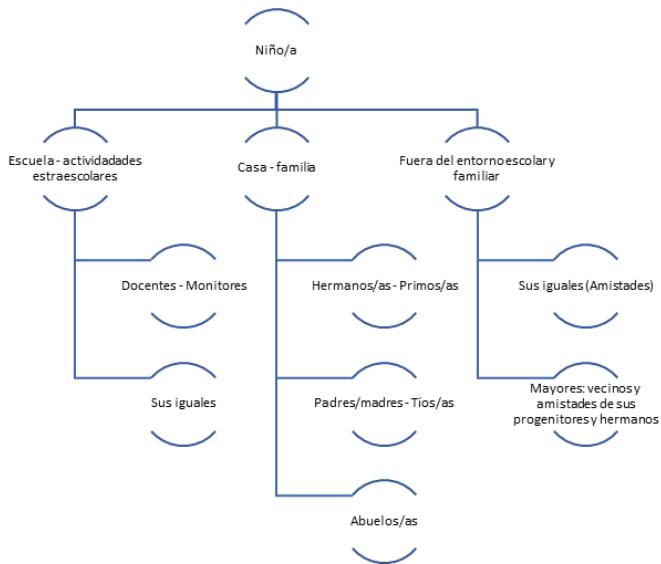


Figura 1. Actores influyentes en el aprendizaje del niño/a

6 Cambero & Rangel – Aprendizaje Intergeneracional

En la muestra infantil se comprobó la existencia de tres zonas o grupos de influencia, que intervienen en el aprendizaje de los menores, desde su propia perspectiva. Primeramente, el foco de aprendizaje en la literatura científica es la familia y el hogar, la sociedad y los propios niños, asumiendo que la función social de la educación se desarrolla en la escuela, donde también se ofertan actividades extraescolares. En este entorno hay dos tipos de actores: (1) Docentes y monitores que realizan el rol de enseñantes a los niños. A este grupo no podemos englobarlo dentro de una generación, puesto que en la escuela pública encontramos educadores de edades comprendidas entre 23 y 65 años¹, y (2) entre iguales, es decir, niños de la misma edad con necesidades de aprendizaje semejantes, aunque de entornos familiares diferentes que generan enseñanza de conceptos de modo espontáneo.

En segundo lugar, el primer núcleo de socialización infantil es el entorno familiar. Dependiendo del modelo familiar existen tres grupos etarios que interactúan en el aprendizaje infantil: (1) Progenitores que ocupan el rol principal en la educación y socialización, que además pertenecen a la misma generación que los tíos; (2) Hermanos y primos que son actores en su aprendizaje que comparten su misma generación aunque su edad puede oscilar, siendo mayores o no al sujeto de estudio, y con más o menos conocimiento; y (3) Abuelos que han adquirido mayor influencia en la educación infantil, ocupándose de su atención ante las ausencias de los progenitores por distintos motivos.

Por último, el entorno exterior del niño, es decir, fuera de la familia y la escuela, en grupos de pares que influyen primariamente en la socialización y aprendizaje: (1) Amistades que no tienen por qué tener la misma edad, lo que implica que si éstas son mayores pueden ser un foco de aprendizaje infantil de más conocimiento; y (2) Resto de actores con los que los niños interactúan, como son el vecindario, las amistades familiares, etc.

Esta tabla agrupa los actores influyentes en el aprendizaje de conocimiento desde la perspectiva generacional. La disciplina sociológica aborda este concepto como polisémico y cambiante temporalmente ([Caballero y Baigorri, 2013](#)), aunque cada generación son cohortes de edad en la población distinguidos por grupos etarios en función de diferentes vivencias socioculturales.

Tabla 1

Generaciones en España

Generación	Año de inicio	Año de fin	Edad media
Silenciosa	1914	1928	94
Franquista	1929	1943	79
Baby-Boom	1944	1958	64
Generación X	1959	1973	49
Millenium	1974	1988	34
Z	1989	-	13

Fuente: Caballero y Baigorri (2013, 35)

Esta investigación toma como muestra a los progenitores, abuelos y niños, lo que lleva a conocer a las tres generaciones descritas. Los abuelos con edades comprendidas en dos generaciones como son la *Baby-Boom* y la franquista, habiendo vivido unos cambios sociales que produjeron cambios axiológicos. A esta generación también se le llama “generación de padres obedientes” debido a la permisividad hacia sus hijos, mientras que la generación franquista exclusivamente en España engloba al grupo etario que conocieron la guerra y postguerra, y con características similares a la “generación silenciosa”.

En cuanto a los progenitores se englobarían en la generación *millennials* o “generación Y”. Sus peculiaridades es que fueron educados analógicamente para una sociedad digital, presentando cierto desinterés por asuntos políticos y religiosos. El retraso en la edad de maternidad y paternidad, unido al envejecimiento demográfico en países avanzados, como el caso de España, conlleva que algunos progenitores se encuentren dentro de la “generación X”, con características similares a la generación descrita. Por último, los niños se englobarían en la “generación Z” que reciben una educación digital para utilizar las TIC como nativos digitales (Prensky, 2001).

Tratando de generaciones y de las relaciones entre personas de distintas cohortes de edad en las organizaciones que componen la sociedad, se introduce la noción de solidaridad intergeneracional, que fue acuñada en la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento celebrada en Madrid en el año 2002, definiendo esta solidaridad entre las generaciones a todos los niveles –las familias, las comunidades y las naciones– como fundamental para el logro de una sociedad para todas las edades (Naciones Unidas, 2002). Una sociedad para todas las edades es aquella que ajusta sus estructuras y

8 Cambero & Rangel – Aprendizaje Intergeneracional

funcionamiento, sus políticas y planes a las necesidades y capacidades de todos, aprovechando por tanto sus posibilidades para beneficio propio, con el objetivo de fortalecer la solidaridad mediante los principios de equidad y reciprocidad entre generaciones (Naciones Unidas, 2002). De ahí la importancia de favorecer iniciativas que sensibilicen socialmente sobre el potencial de las personas jóvenes y mayores, de aunar talento junior y senior para crear la huella generacional en las organizaciones (Cambero, 2018). Como apuntara Delors (1996), la solidaridad intergeneracional está estrechamente ligada con el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de competencias clave que nos permiten aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir juntos.

A partir de estos objetivos globales, los programas intergeneracionales son vehículos adecuados para el intercambio continuado de recursos y aprendizaje entre las generaciones más viejas y más jóvenes que logren beneficios individuales y sociales (McCrea, Weissman y Thorpe-Brown, 2004). Según el Centro del Conocimiento de Fundación EDE (2015), los programas intergeneracionales posibilitan experiencias de relación y cooperación entre personas de diferentes edades, orientadas a favorecer la transmisión e intercambio de conocimiento, competencias y valores, contribuyendo así a la cohesión y desarrollo comunitarios. De modo que los programas intergeneracionales proporcionan oportunidades a las personas, las familias y las comunidades para disfrutar y beneficiarse de la riqueza de una sociedad para todas las edades (Sánchez, 2007).

La necesidad social de implementar programas intergeneracionales ofrece a todos los grupos etarios determinados roles significativos que implican a individuos, instituciones y organizaciones en acuerdos de colaboración que presten servicio a distintos grupos de edad en sus esfuerzos para ocuparse de necesidades comunitarias tales como el cuidado de niños tras el horario escolar, la seguridad de los barrios o el apoyo de los mayores en soledad (Sánchez, Kaplan y Sáez, 2010).

Entre las prácticas intergeneracionales pueden observarse múltiples formas de interacción, intercambio y cooperación entre generaciones, que favorecen los procesos de aprendizaje-enseñanza entre personas con distintas experiencias vitales cuyos efectos se trasladan a la ciudadanía en general. Los programas intergeneracionales posibilitan cerrar la brecha generacional con beneficios para las generaciones participantes. Las conexiones y las

relaciones interpersonales, al margen de la edad, es el resultado del compromiso social adquirido por personas jóvenes y mayores ([CENIE, 2019](#)).

En resumen, esta investigación analiza descriptiva y explicativamente los resultados del aprendizaje intergeneracional que intervienen en la socialización de la “generación Z”, en concreto, en el medio rural de una comunidad como Extremadura, donde se pretende alcanzar una sociedad más inclusiva y cohesionada para todas las edades.

Diseño Metodológico

Esta investigación recurre a la estadística descriptiva para comparar los resultados tras la aplicación de cuestionario entre las familias de la comarca extremeña de Sierra Suroeste, concretamente en Oliva de la Frontera, Valencia del Mombuey y Zahínos (provincia de Badajoz).

Para la aplicación de la estadística descriptiva se elaboró un cuestionario cerrado (Anexo 1), que se aplicó al encuestado mediante una serie de preguntas, así como la explicación de cada uno de los valores mostrados como respuestas, lo que permitió anotaciones adicionales, es decir, información adicional. Con los resultados obtenidos se compone una base de datos disponible. Y por último, con la finalidad de expresar los resultados se diseñan unas gráficas, extraídos mediante hoja de cálculo.

Población y Muestra

Características de la población objeto de estudio. Las localidades analizadas poseen una estructura de población dominada por la clase social media y baja, inmersos en un ambiente rural y con influencia cultural por proximidad geográfica a Andalucía y Portugal.

Las características de las generaciones analizadas son las siguientes:

1. La primera generación (denominado “hijos”) compuesta por menores entre 6 y 10 años, niños escolarizados que cursan estudios primarios en cada localidad.

2. La segunda generación (denominado “padres/madres”) compuesta por adultos con edades comprendidas entre 26 y 42 años, mayoritariamente con estudios primarios y/o secundarios.

10 Cambero & Rangel – Aprendizaje Intergeneracional

3. La tercera generación (denominados “abuelos”) compuestas por adultos mayores de 52 años, entre los que destaca la población analfabeta o que simplemente sabe leer y escribir sin ningún título académico.

Dada la diversidad de modelos familiares, esta investigación se centra en hogares estructurados con progenitores implicados en la educación de sus hijos, tomando como referencia la familia directa del niño.

Elección de la muestra. La elección de la muestra objeto de estudio se ajusta a tres preceptos:

1. Proporcionalidad: Extrapolación de los resultados obtenidos al conjunto de la población de las tres localidades seleccionadas (Oliva de la Frontera, Valencia del Mombuey y Zahínos), de modo que el número de encuestas familiares realizadas se pondera para que sea proporcional a la población de cada una de estas localidades. Se tiene en cuenta el dato disponible el día 1 de enero de 2014 del Instituto Nacional de Estadística.

2. Representatividad: Análisis de tres sectores de la población en base al criterio de pertenencia a distintos grupos etarios y cohortes en las mencionadas localidades extremeñas. En cada una de las encuestas familiares participa un miembro de cada generación descrita, o lo que es lo mismo, el niño, uno de sus progenitores y uno de sus abuelos. Con ello se pretende garantizar la ausencia de sesgo en la muestra de cada generación con el mismo peso de representatividad para el trabajo empírico.

3. Suficiencia: Para la fiabilidad de las encuestas y validez de los datos se deciden que son 36 miembros. Con este número de encuestas garantizamos más de 30 muestras, que hace que los resultados se ajusten a una distribución normal (0,1), al actuar la teoría de los grandes números.

Tabla 2

Estructura de la población y del muestreo

Localidad	Población ⁽¹⁾	% sobre total	Encuestas ⁽²⁾	% sobre total ⁽³⁾
Oliva de la Frontera	5.461	60	7 familias (21 miembros)	58 ≈ 60
Valencia del Mombuey	768	8,50	1 familia (3 miembros)	8,50
Zahinos	2.864	31,50	4 familias (12 miembros)	33,5 ≈ 31,50
Total	9.093	100	12 familias (36 miembros)	100

Nota:

(1) Población del término municipal a 1 de enero de 2016.

(2) Se aplica la encuesta a tres miembros de cada familia: Niño/a, parent/madre y abuelo/a.

(3) Se realiza una aproximación porcentual mediante las encuestas realizadas al total de la población.

Fuente: Padrón continuo del INE (consultado el 4 de diciembre de 2016)

Construcción y Aplicación del Cuestionario

Para la correcta construcción del cuestionario se cumplen los siguientes criterios:

1. Claridad de conceptos, realizando las preguntas de modo compresibles por los miembros de las tres generaciones analizadas, mediante un lenguaje sencillo y directo.

2. Dinámico, haciendo que el cuestionario ocupe unas dimensiones que permita que los encuestados no caigan en aburrimiento ni conteste de forma aleatoria, limitando así las preguntas a trece.

3. Facilitar la comparación, ofreciendo en respuestas similares para diferentes preguntas de forma que nos permitan comparar unas respuestas con otras.

4. Sintético, sintetizado las respuestas a las preguntas mediante el establecimiento de categorías.

5. Abierta, estableciendo unas preguntas fijas para las familias, después de que contesten las mismas el entrevistador podrá preguntar sobre ellas con

la finalidad de saber cuál es la forma por la cual se transmiten estos conceptos.

Para ello se realizaron preguntas sencillas con respuestas de afirmación o negación. Por ejemplo: Cuándo tu hijo te enseño a reciclar, ¿realizó algún tipo de dibujo o esquema para explicarlo?

En la configuración de las respuestas al cuestionario se distinguen entre dos grupos. En primer lugar, los asuntos y los conceptos que se tratan comúnmente en la familia como deportes o música. Y en segundo lugar, se añaden variables de control, como por ejemplo “Ética”. También hay preguntas al final del cuestionario con la finalidad de saber si el sujeto se interesa o no cuando sus familiares intentan enseñarle algo. Del mismo modo también hay preguntas para concretar si las enseñanzas que hace el sujeto a las familias son escuchadas o no.

Por último, para garantizar la realización correcta del cuestionario se ha pasado dicho cuestionario a algunos sujetos del estudio a modo de entrevista, siendo el encuestador el responsable de llenar el cuestionario a medida que recibía las respuestas del encuestado.

Las Enseñanzas Intergeneracionales en los Hogares Familiares. Interpretación de Resultados.

En este epígrafe se interpretan los resultados de las encuestas aplicadas a las familias seleccionadas en cada localidad.

Pregunta 1: ¿Sobre qué tema te gusta más hablar cuando estás en familia?

Se analizan aquellos asuntos de conversación que le gustaría tratar a cada uno de los miembros familiares, haciéndolo extensivo a los abuelos que conviven o no en el mismo hogar.

Con esta pregunta se encuentran las familias que les gustaría tratar 10 temas diferentes, siendo los niños los que más temas les gusta abordar, mientras los progenitores y los abuelos los que menor número les gusta abordar. Se entiende que esto puede atender a la hipótesis de que en la etapa infantil se tiene mayor curiosidad por aquellos asuntos que a los familiares adultos no les interesa por su frecuencia (Malrieu, 1979).

En cuanto a la temática más gustada familiarmente son las vivencias, es decir, compartir las experiencias personales de los familiares, probablemente para recibir consejos u orientaciones vitales. Esta categoría también es la

“Moda” para los progenitores y los abuelos, mientras que para los niños el tema preferente es “Deportes”, ambas categorías junto con “Televisión” son las que presentan mayor número de respuestas.

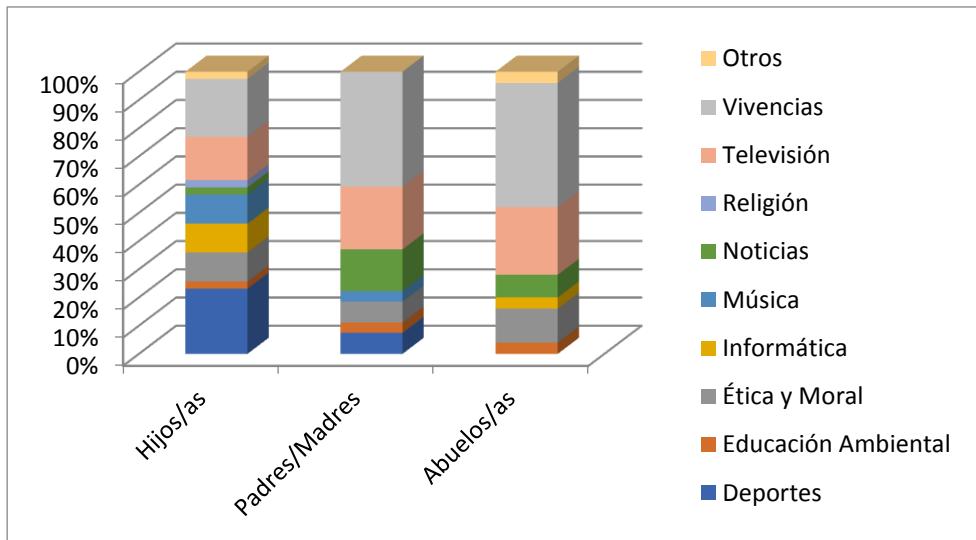


Figura 1. Temas que más gusta tratar en el seno familiar (porcentajes)

Señalar que en el apartado “Otros” una niña ha contestado que lo que más gusta hablar es de “Moda”, mientras que una abuela contesta “Costura”, al ser ambas de la misma familia, suponemos que es un tema tratado entre ambas.

Pregunta 2: ¿Qué temas tratan en tu familia cuando estáis juntos?

Se encuentra los hogares familiares donde se abordan 11 temas diferentes, siendo los niños los que nuevamente les gusta abordar más asuntos, y por el contrario, siendo tanto los abuelos los que menos temas le gustan.

En cuanto a la temática más tratada en el ámbito familiar son las vivencias, y esta premisa se cumple para todos los miembros, por tanto, y teniendo en cuenta la pregunta anterior, se puede afirmar que se imponen las conversaciones que los mayores quieren tener habitualmente. Es decir, los temas de conversación familiar están más guiados por los adultos mayores que por los menores.

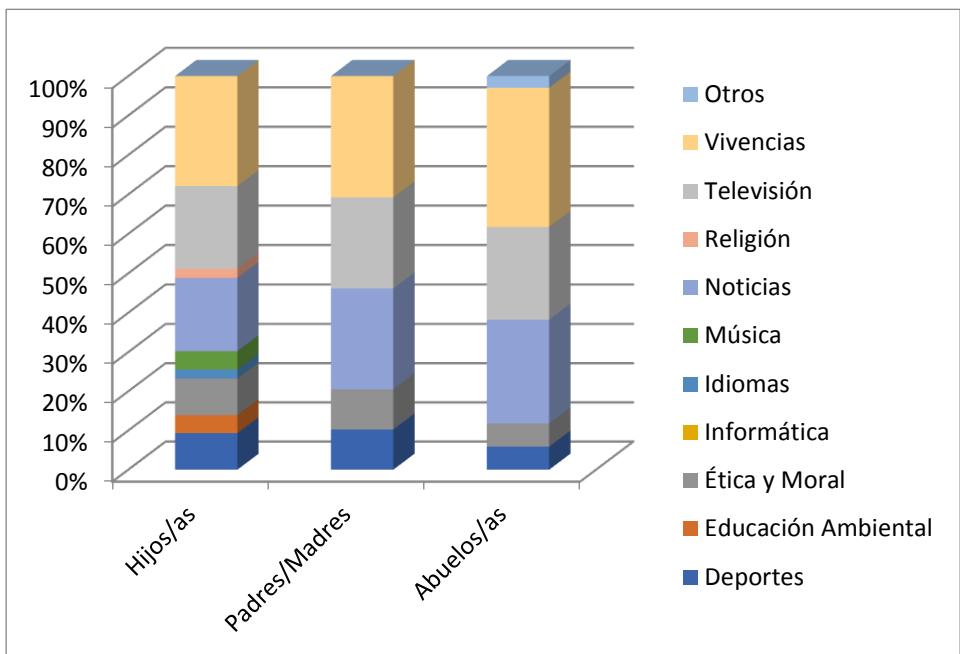


Figura 2. Temas que más gusta tratar en el seno familiar (porcentajes)

Pregunta 3: ¿Cuál son los conceptos que crees que debe enseñar la familia?

Sorprende que la temática más tratada sean las vivencias, que no se corresponda con lo que se considera por sus miembros que debería enseñarse en la familia, pues se entiende que lo relacionado con los valores sociales incluidos dentro de la categoría “Ética y Moral”, sean mejor valorados por todos los miembros de la familia.

Aún sorprende más que la “Educación Ambiental”, que pueda resultar aparentemente un asunto de menor importancia familiar, tenga importancia en la enseñanza entre generaciones. Por tanto, se puede afirmar que valorando las enseñanzas familiares aparecen la “Ética y Moral” y la “Educación Ambiental”, que aun no siendo muy tratados, se entienden que sean necesarios en el aprendizaje familiar.

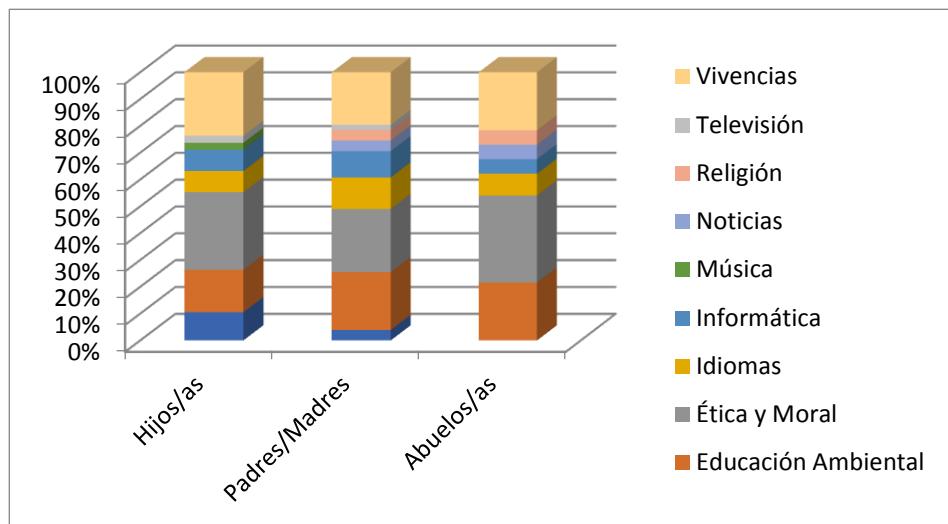


Figura 3. Los conceptos que deben enseñarse (porcentajes)

Pregunta 4: ¿Qué conceptos necesitas que te ayuden a aprender?

Una vez conocidas las temáticas más valoradas por las familias, esta pregunta incide en las necesidades de aprendizaje de cada miembro familiar. Así, el asunto más demandado sería la “Informática”, impulsada por la necesidad de progenitores y abuelos por aproximarse a las TIC; mientras que los niños no muestran tal necesidad de aprendizaje y se decantan por los “Idiomas”. Este aspecto podría deberse a:

1. En el apartado 2 se comentó que los abuelos y los progenitores fueron formados analógicamente cuando las TIC no tenían tanto impacto, y que hoy resultan desconocidas o nuevas para esas diferentes generaciones. Mientras que los niños son educados en contenidos multimedia desde Internet, propicia que sean quienes puedan enseñar, por ejemplo, el uso de telefonía móvil y otros *gadgets* electrónicos a adultos mayores.

2. La necesidad de los niños respecto a los idiomas puede resultar una exigencia curricular (Campo, 2004), que cada día se enseña con un carácter instrumental para impartir otras materias en lenguas extranjeras. También destacar la ubicación de los hogares familiares consultados en poblaciones rayanas o fronterizas, suponiendo así una mayor necesidad entre los niños para el aprendizaje del portugués.

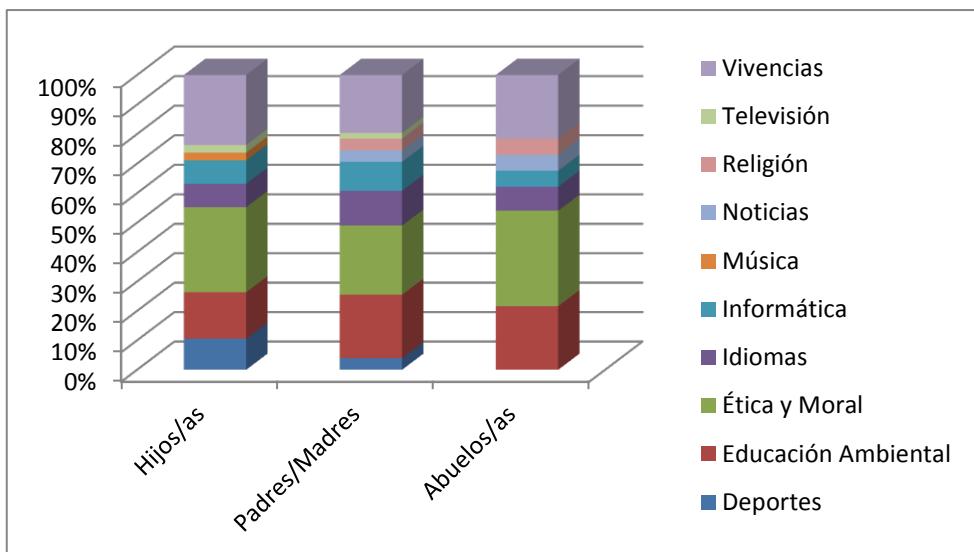


Figura 4. Los conceptos que necesitas aprender (porcentajes)

Pregunta 5: ¿Sobre qué temas tu familia necesita aprender más?

Al introducir esta pregunta se quería comprobar si la visión de necesidad de aprendizaje que sienten cada uno de los miembros es ratificada por los demás. En el conjunto familiar la “Educación ambiental” es el conocimiento que más debería enseñarse, según datos obtenidos entre progenitores y abuelos; mientras que en el caso de los niños son los deportes lo que más necesitaría aprenderse familiarmente. Curiosamente, el resto de generaciones no los ha tenido en cuenta en esta pregunta, lo que lleva a pensar que quizás los niños consideran que los demás necesitan aprender de deporte porque es la conversación que más le gusta tener.

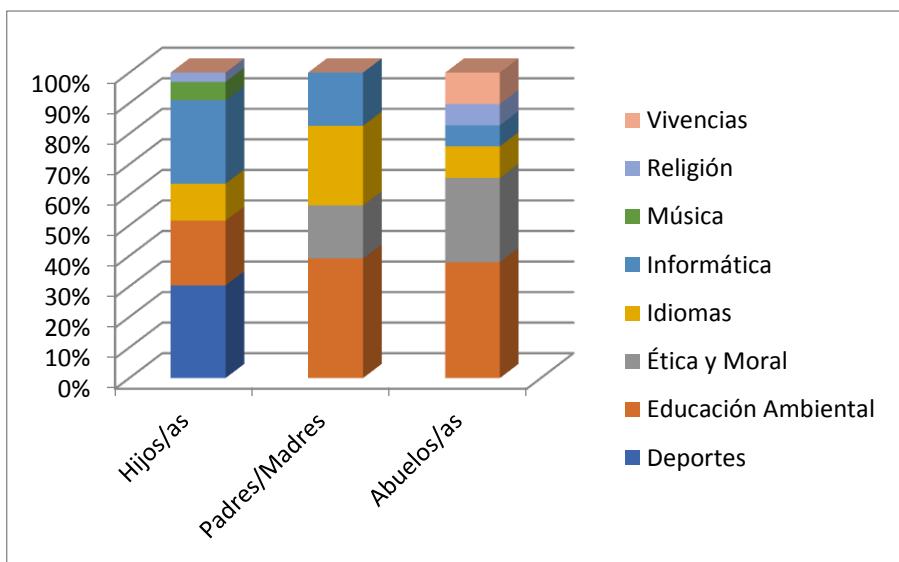


Figura 5. Los conceptos que necesita aprender tu familia (porcentajes)

Pregunta 6: ¿Tu familia te enseño alguno de estos conceptos?

Esta cuestión evidencia aquellos conceptos aprendidos en el hogar familiar, obteniendo respuestas dispares según los grupos de edad y generaciones, resumidos en los siguientes:

1. Deportes: Son los padres y las madres los que más han aprendido, presumiblemente de sus hijos, ya que son los que les gustan estos temas y los que más necesidad reconocen entre los adultos mayores para su práctica física-deportiva.

2. Ética y Moral: Son los niños principalmente los que más aprendan estos conceptos por parte de sus familiares adultos, quienes tienen la misión de inculcar actitudes y valores entre los menores como parte esencial de la socialización.

3. Informática: Son los abuelos los que más han aprendido, comprobando que se refieren a la alfabetización digital requerida para el manejo de la televisión o el teléfono móvil.

Hay otros dos conceptos que también destacan por su importancia para el aprendizaje intergeneracional en los hogares, como:

1. Educación Ambiental: Principalmente entre los niños, como en el caso

de la “Ética y moral” relacionado con los valores que los adultos enseñan a los menores como parte de su formación integral. Recordar que las familias consultadas habitan en poblaciones del medio rural donde la dehesa tiene funcionalidad social, productiva y ecológica, que genera la transmisión intergeneracional de actitudes de respeto y conservación de este ecosistema extremeño.

2. Vivencias: Cuanto más jóvenes son las generaciones más conceptos habrán aprendido en el hogar familiar sobre vivencias personales de los más añosos, puesto que a mayor edad más experiencias que compartir con personas menores. Este hecho es connatural con la función de la familia como agente de socialización donde conviven personas de distintas edades y generaciones, y generalmente el intercambio se produce en un único sentido por razón de cohorte entre educadores y educandos.

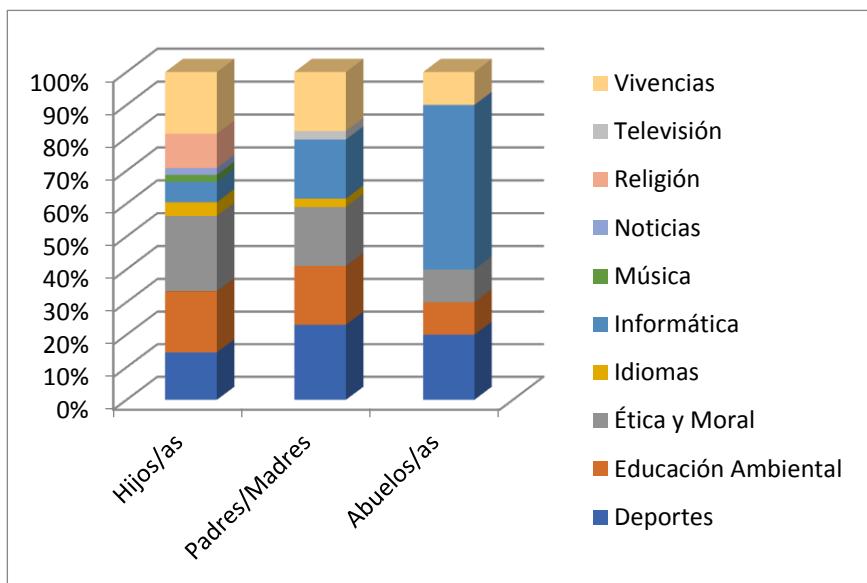


Figura 6. Conceptos aprendidos de la familia (porcentajes)

Pregunta 7: ¿Las enseñanzas de tu familia son imprescindibles en tu vida?

Esta cuestión resulta importante para valorar el grado de importancia de las enseñanzas familiares, comprobando que la respuesta es unánimemente afirmativa con un 97%, y con un 3% de respuestas “No sé” de algunos niños.

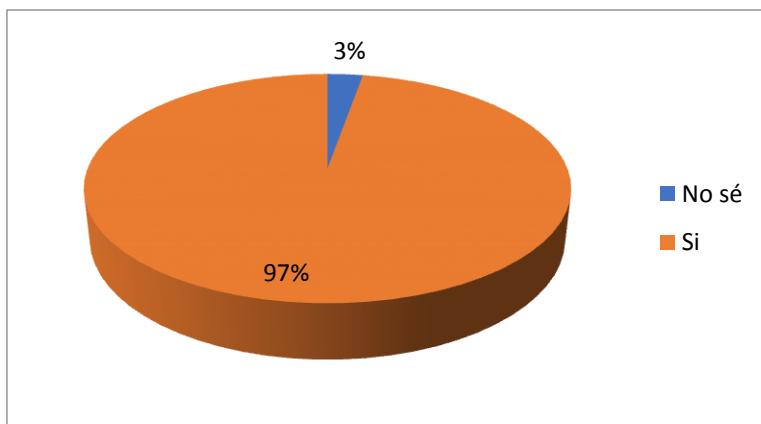


Figura 7. La imprescindibilidad de las enseñanzas de tu familia

Pregunta 8: ¿Consideras que tus enseñanzas son fundamentales en tu familia?

Al igual que la pregunta anterior, se entendía que las enseñanzas familiares son importantes para la cohesión grupal siendo la respuesta mayoritaria “Sí”.

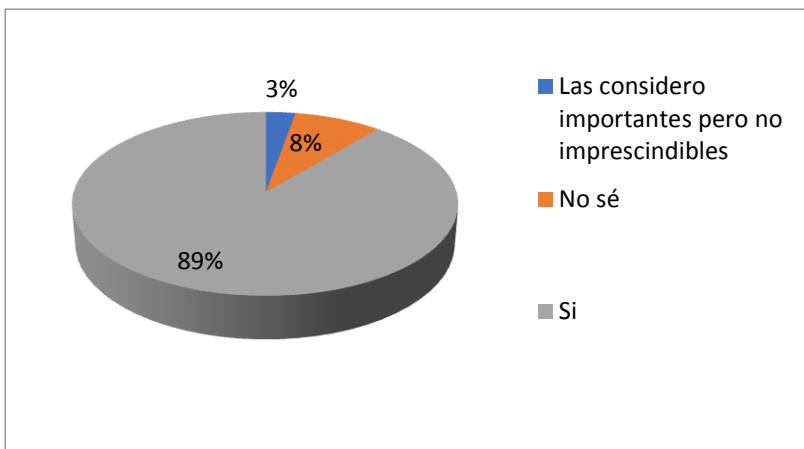


Figura 8. La importancia de tus enseñanzas en la familia

Pregunta 9: ¿Quién enseña más en tu familia?

Esta cuestión demuestra que los actores principales son la generación categorizada como padres y madres, mientras que estos aprenden por igual de las otras dos generaciones.

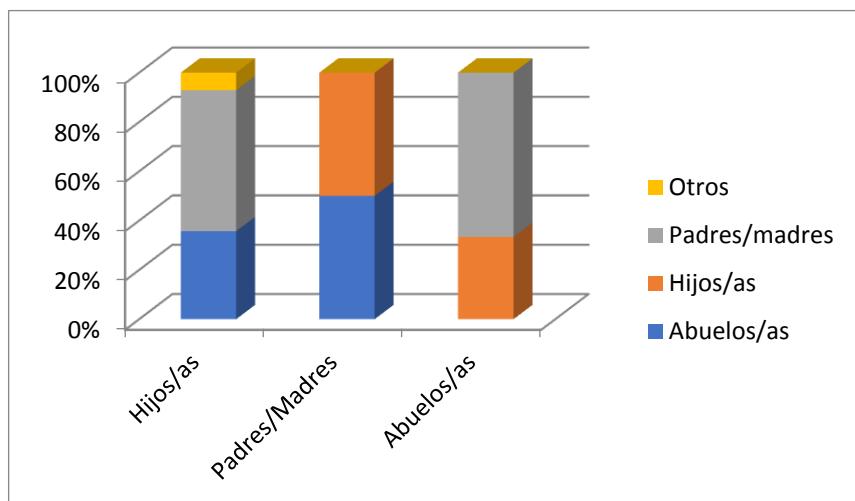


Figura 9. La generación que más enseña en las familias. En porcentaje

Pregunta 10: ¿A quién te gusta más enseñar en tu familia?

Cuando se preguntó a quién le gusta más enseñar, en este caso los actores principales son los niños. En el siguiente gráfico se observan las respuestas obtenidas donde el círculo que representa cada uno de los valores toma mayor o menor dimensión dependiendo de la importancia de los resultados, y lo mismo ocurre con las flechas a mayor número de respuestas positivas, mayor será su grosor.

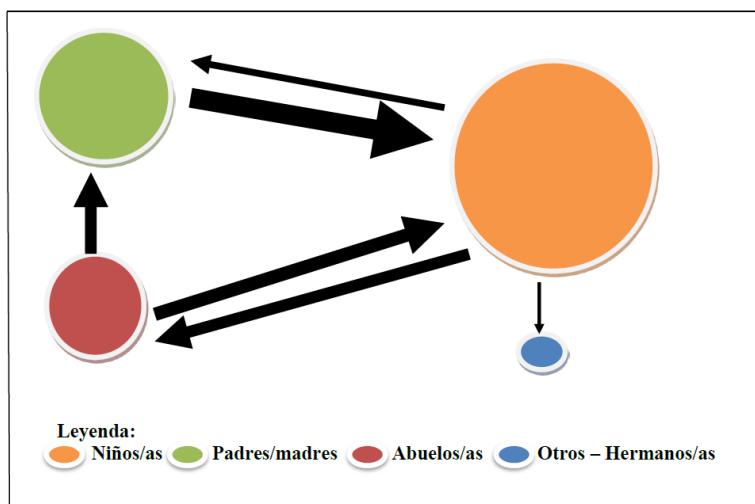


Figura 10. Relaciones de enseñanza en la familia. ¿A quién te gusta más enseñar?

Nota: La dimensión del círculo y anchura de la fecha dependerá del número de veces que se haya repetido la variable analizada

Pregunta 11: ¿A quién le prestas más atención cuando te enseña?

En este caso sobre el miembro familiar al que le prestan más atención cuando enseñan también suelen ser los menores de edad, por razones obvias, aunque solo que aquí las diferencias entre las respuestas tienen valores muy similares para todas las generaciones analizadas.

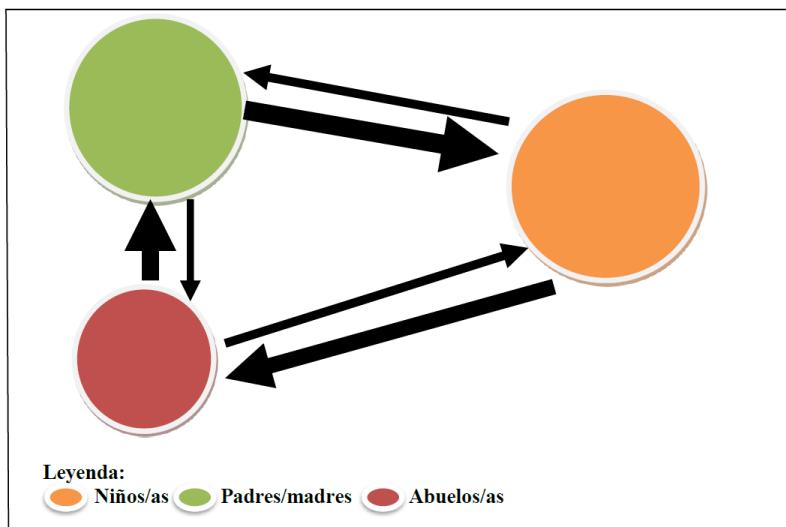


Figura 11. Relaciones de enseñanza en la familia. ¿A quién le prestas más atención cuando te enseña?

Nota: La dimensión del círculo y anchura de la fecha depende del número de veces que se repita la variable analizada

Pregunta 12: ¿Quién te presta más atención cuando túquieres enseñar algo?

Los valores más altos son para los niños, y cuanto más mayor son las generaciones menos atención se les presta a las enseñanzas de los demás.

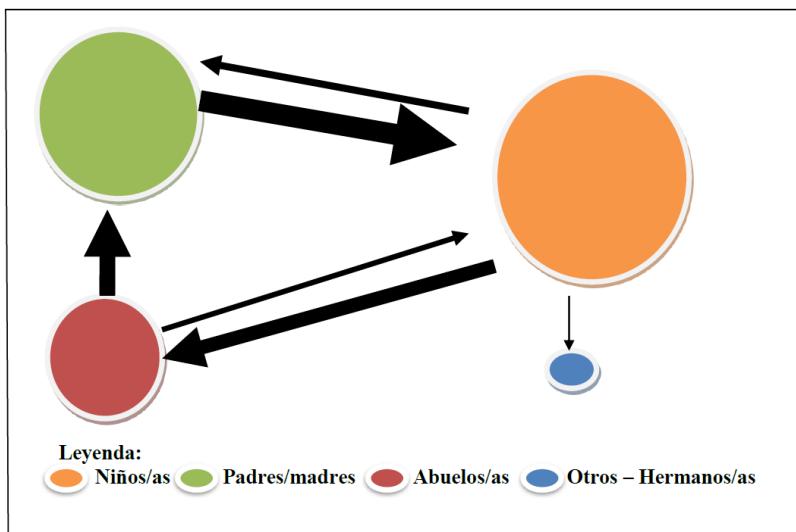


Figura 12. Relaciones de enseñanza en la familia. ¿Quién te presta más atención cuando tú quieres enseñar algo?

Nota: La dimensión del círculo y anchura de la fecha dependerá del número de veces que se repita la variable analizada

Pregunta 13: ¿Te interesa cuando alguien intenta enseñarte?

Por último, el interés que muestra cada uno de los miembros cuando alguien en la familia intenta enseñarle, obteniendo una mayoría de respuestas afirmativas del 92%, el 8% de las respuestas que solo “a veces” corresponden todas al segmento de niños.

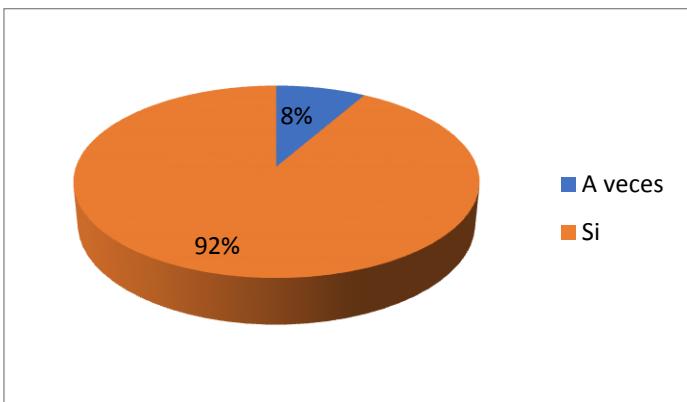


Figura 13. La importancia de tus enseñanzas en la familia

Experiencias de Enseñanzas Intergeneracionales

Este epígrafe analiza una experiencia docente desarrollada en el CEIP “Maestro Pedro Vera” durante el curso 2016/2017 y que se repitió en el curso 2017/2018, dado el éxito de participación aunque con una programación mejorada tras la primera experiencia.

Esta acción educativa intencional, debidamente planificada en base al Aprendizaje-Servicio (ApS) como metodología innovadora que pretende modificar la realidad y mejorar los aprendizajes del alumnado, partió de la necesidad del aprendizaje intergeneracional entre personas de la población infantil y senior. Para ello, se organizó en mencionado colegio un programa de talleres colaborativos con el Ayuntamiento de Oliva de la Frontera que potenciaran la transmisión intergeneracional de conocimiento y experiencias de vida.

Pilotaje del Programa Intergeneracional

El primer programa intergeneracional desarrollado en el curso académico 2016/2017, participó alumnado de primero y segundo de Primaria con edades comprendidas entre 6 y 8 años. Estos niños interactuaron con los ancianos institucionalizados en los pisos tutelados de la localidad de gestión municipal. Además, aprovechando que se impartía una Escuela-Taller de

Cocina con alumnado con edades comprendidas entre 18 y 25 años, los organizadores decidieron de forma paralela mostrar a los niños las características de desayunos y almuerzos saludables. De modo que participaban personas de tres generaciones (generación silenciosa, *millennials* y *centennials*).

Esta iniciativa socio-educativa tenía como objetivos:

1. Fomentar el aprendizaje de conceptos entre diferentes generaciones, principalmente para que los niños conocieran el estilo de la vida de los ancianos cuando tenían su edad.
2. Promover actitudes de respeto y solidaridad entre personas de distintas edades y generaciones en la localidad, sin vínculo familiar.
3. Incentivar hábitos de vida saludable entre los menores con la alimentación sana y la realización de actividades físico-deportivas.

Los talleres se realizaron en un ambiente lúdico al margen de la dinámica escolar, para que el alumnado se motivara en el aprendizaje intergeneracional, con la siguiente programación:

1. Los niños enseñaron sus juegos infantiles y mostraron con dibujos los protagonistas de sus series favoritas. Esta primera actividad estaba dirigida a una primera toma de contacto entre ambos grupos etarios.
2. Los mayores relataron al alumnado sus juegos populares y las vivencias de niñez. Esta actividad tuvo como objetivo que los mayores ejercitaran la memoria con recuerdos, a la vez que el alumnado aprendiera la historia de costumbres locales en otras épocas.
3. Se realizaron actividades deportivas en la piscina cubierta dirigida únicamente a los niños. Esta actividad fomentaba el ejercicio físico-deportivo.
4. El alumnado de la Escuela-Taller de cocina prepararon un desayuno saludable para los niños y los mayores que participaron haciendo dulces. El objetivo principal fueron las prácticas saludables en alimentación, además de reconocer los consejos familiares sobre la alimentación nutritiva expuestos por profesionales.
5. Posteriormente, se organizaron talleres de manualidades en arcilla para elaborar collares y broches. La finalidad fue el aprendizaje colaborativo y creativo entre diferentes generaciones.

Probado el éxito de participación, los menores mostraron ser participativos, al igual que el alumnado de la Escuela-Taller. Los niños

mostraban estar contentos por estos días compartidos con los jóvenes y mayores del pueblo. Estos últimos mostraron actitudes diferentes. Por un lado, un grupo de mayores de más edad fueron poco participativos, mientras que otro grupo, si disfrutaron mediante colaboraban con niños y jóvenes en un día diferente.

Con este programa se analizó si era necesario o no tener vínculos familiares para transmitir conceptos entre generaciones, y se concluyó, que no era necesario para lograr este objetivo de aprendizaje.

Consolidación del Programa Intergeneracional

Dado el éxito de la experiencia piloto el año anterior, en el curso 2017/2018 se celebró el mismo programa, aunque en esta ocasión no se contara con alumnado de la Escuela-Taller. Los participantes se agruparon en:

1. Alumnado de primero y segundo de Primaria del CEIP “Maestro Pedro Vera” con edades comprendidas entre 6 y 8 años. El alumnado estuvo acompañado por tutores.

2. Mayores de pisos tutelados gestionados por el Ayuntamiento de Oliva de la Frontera, más los usuarios del Centro de Día de la misma localidad. La cifra multiplicó la representación de este grupo etario con respecto al año anterior.

3. Alumnado del Taller de Empleo de “Atención socio sanitaria a personas dependientes en instituciones sociales”, con edades superiores a 45 años, por lo que la generación y las enseñanzas fueron diferentes al año anterior. Tratándose de personas en preparación para el desarrollo de actividades de ocio geriátrico se involucraron en su organización.

Los objetivos fueron similares al año anterior, aunque en esta ocasión dentro de los hábitos saludables solo se fomentó el ejercicio físico-deportivo, adaptado a las necesidades de cada grupo etario.

Al ser más numeroso el número de participantes, las actividades se distribuyeron en tres grupos infantiles y dos para senior, de modo que fueron rotando para participar en las siguientes actividades:

1. Taller de manualidad con temática de Semana Santa. Basada en la elaboración entre niños y mayores de “nazarenos” con materiales reutilizados, dirigida por el profesorado del colegio, que incentivaba que los ancianos relataran sus vivencias de niñez. Dado que los participantes de la

Escuela-Taller eran mayores de 45 y menores que los residentes en los pisos tutelados, también se aprovechó para que contaran sus experiencias a los niños y así comparar sus correspondientes etapas infantiles y la evolución del pueblo.

2. Taller de juegos populares entre generaciones. Orientada por el maestro de Educación Física, para generar la curiosidad infantil y senior a través de los juegos de ayer y hoy.

3. Taller de actividades acuáticas. Dirigida únicamente a los niños en la piscina climatizada, donde el socorrista y una maestra especialista organizaron actividades física-deportivas, así como hábitos saludables, a la vez que se les ofrecía esta actividad lúdica asociada al verano. También se les mostró a los niños los ejercicios acuáticos que los mayores ejercitaban.

En cuanto a la valoración de los distintos agentes y grupos etarios involucrados en estas actividades fueron similares a los descritos en los talleres del curso anterior.

Discusión

Tras el análisis de resultados de esta investigación sobre esta práctica intergeneracional a escala local, se confirman los beneficios individuales y colectivos del aprendizaje intergeneracional en contextos familiares y socio-educativos, con especial incidencia en la socialización infantil. La hipótesis queda verificada en cuanto a los resultados de aprendizaje de conceptos significativos en los niños, pero igualmente la promoción del envejecimiento activo de los adultos mayores que intervienen en estos procesos de transferencia de conocimiento, habilidades y valores.

En este momento histórico de diversidad generacional en familias y organizaciones, hay otro factor que no aparece en esta investigación relativo a la revolución tecnológica actual que marca el desarrollo de la sociedad de la información. Hay evidencias de como los grupos sociales, especialmente los que se encuentren en riesgo de exclusión digital como podrían ser las personas mayores, se incorporan activamente mediante su alfabetización tecnológica ([Íñiguez-Berrozpe, Valero-Errazu y Elboj-Saso, 2018](#)); incluso hay experiencias de espacios de aprendizaje integeneracional liderados por adultos mayores que practican el voluntariado senior o cibervoluntariado en centros de mayores, escolares o penitenciarios ([Cambero, 2015](#)).

Conforme al conocimiento científico consultado, esta investigación aporta empirismo sobre las influencias en el aprendizaje intergeneracional en los contextos analizados, ofreciendo resultados por un lado, sobre la tipología de conceptos adquiridos por niños, y por otro, la percepción de atención y utilidad social entre los mayores participantes en estas iniciativas socio-educativas. Además, se evidencia la disponibilidad de los distintos agentes comunitarios que intervienen en la organización y desarrollo de estos programas intergeneracionales, en este caso, en el medio rural extremeño. De ahí, la importancia de reforzar las pedagogías activas para la implementación de acciones educativas participativas social y etariamente, cuya finalidad sea el cambio de actitudes y conductas que prevengan el edadismo, como tercera forma de discriminación social en Europa, tras el racismo y el sexismo ([Butler, 1980](#); [Stallar, Decker y Bunnell, 2002](#)).

La intergeneracionalidad es una constante a lo largo de la humanidad, acrecentada ante una coyuntura de envejecimiento demográfico que origina la coexistencia de personas de distintas cohortes de edad en familias, organizaciones y sociedad en general. Este hecho social obligará a cambios de mentalidad sobre la aceptación e integración de personas de diferentes generaciones, que suman más que restan en la convivencia cívica. De ahí que los programas intergeneracionales sean instrumentos de intervención socio-comunitario que permiten afrontar ciertos cambios demográficos, especialmente fomentando la participación activa de las personas mayores como ciudadanía senior. Ese es el reto en la era de la longevidad, construir sociedades inclusivas y cohesionadas para todas las edades, que valoricen las contribuciones senior dando como resultado la denominada huella generacional ([Cambero, 2018](#)).

Por otro lado, subrayar que estas prácticas intergeneracionales favorecen la cohesión social y territorial en el medio rural, y concretamente en Extremadura, donde al igual que en otras comunidades hay problemas de despoblación rural. Quizás los programas intergeneracionales sean un elemento estratégico más para lograr que los pueblos españoles sean lugares más atractivos para vivir, trabajar, estudiar y crecer en diversidad generacional, mediante la promoción del patrimonio natural, cultural y humano del medio rural. Esta sería una línea futura de investigación a desarrollar en el marco de la búsqueda de soluciones articuladas frente al reto demográfico en España.

Conclusiones

Esta investigación ha permitido clasificar el conjunto de conceptos que los niños aprenden de los distintos miembros familiares que intervienen en su socialización. De los datos obtenidos, subrayar que los principales conceptos que aprenden estos menores de sus familiares adultos estarían englobados en la categoría de “Ética y moral”, “Vivencias”, “Educación medioambiental” y “Deportes”; mientras que los niños aprenden más de sus progenitores, seguidos de sus abuelos, y por último de sus hermanos. Una de las razones que explicaría este último dato sería que se les considera más compañeros de juegos que unos referentes para aprender.

En cuanto a las conclusiones, subrayar los siguientes aspectos:

1. Los niños aprenden principalmente de tres actores familiares. Primeramente, de padres y madres, seguidos de abuelos, y por último, de modo aislado de hermanos. Ninguno ha entendido que aprende conceptos de su núcleo familiar más extendido como tíos o primos. A la vez que se detecta a los actores participantes en la socialización infantil, tanto fuera como dentro del colegio.

2. Los conceptos se transmiten de modo espontáneo, ya que los temas que más se aprenden no son los más valorados en la transmisión de conocimiento, sino los que más les gusta tratar a los adultos, es decir, los temas relacionados con las vivencias personales. Sin embargo, otros conceptos enseñados como “Ética y moral” y “Educación ambiental” si son valorados en la transmisión de conocimientos y no se tienen en cuenta en conversaciones. Se entiende que estos conocimientos se enseñan por convicción más que por generación espontánea.

3. El alumnado se mostró satisfecho con la participación en los programas intergeneracionales. Se creó un ambiente lúdico mediante la utilización de recursos para el aprovechamiento del ocio y el tiempo libre infantil. Los niños mejoran sus habilidades sociales (empatía, tolerancia,...) y menor riesgo de comportamientos de riesgo social. Los docentes también expresaron satisfacción por los resultados de la experiencia, principalmente en el intercambio de experiencias de vida.

4. Por último, los mayores participantes en los programas intergeneracionales manifestaron agrado por unos días diferentes. Se fomentó la movilidad física y la psicomotricidad cuando ejercitaron la

memoria mientras contaron vivencias de la niñez y aprendieron de los juegos infantiles actuales. El incremento en la actividad física, cognitiva y social, a partir de los programas intergeneracionales, puede ayudar a mejorar la salud para la población que envejece.

Notas

1 Se eligen estas edades como orientativas en los centros educativos analizados, pues el rango de edad de los docentes no es tan amplio. Pero con 23 años hacemos referencia a la edad mínima que un estudiante de Grado de Educación puede terminar sus estudios y con 65 años a la edad que suelen jubilarse.

Referencias

- Butler, R. (1980). Ageism: A foreword. *Journal of Social Issues*, 36, 8-11.
- Caballero, M. y Baigorri, A. (2013). ¿Es operativo el concepto de generación? *Aposta: Revista de ciencias sociales*, 56. Recuperado de <http://www.apostadigital.com/revistav3/hermeroteca/mcg1.pdf>
- Cambero, S. (2015). *Ciudadanía y voluntariado sénior en la sociedad telemática. Estudio de AVIMEX como paradigma del envejecimiento activo e inclusivo en Extremadura* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Recuperado de http://dehesa.unex.es/xmlui/bitstream/handle/10662/3289/TDUEX_2015_Cambero_Rivero.pdf?sequence=1
- Cambero, S. (2018). Gestión de la edad en las ENL en Extremadura: la “huella generacional”. *Comunitania, International Journal of Social Work and Social Sciences*, 16, pp. 81-101. <http://dx.doi.org/10.5944/comunitania.16.2>
- Campo, C. (2004). La lengua extranjera como vehículo de una educación global. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, 35, 105-116. Recuperado de <https://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/tarbiya/pdf/revistas/Tarbiya035.pdf>
- Campos, J. (1988). “Las habilidades atléticas: modelo para el aprendizaje de los fundamentos atléticos en el ámbito escolar” en *La educación física en el currículum de primaria*, Villamón, M. (coord.), 224-269.
- CENIE (2019). *La diversión y el valor de los programas intergeneracionales*. Centro Internacional sobre el Envejecimiento

- (CENIE). Recuperado de <https://cenie.eu/en/node/324>
- Delors, J. (1996). “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Fundación EDE (2015). *Hacia una sociedad intergeneracional: ¿Cómo impulsar programas para todas las edades? Guía práctica*. Centro del Conocimiento de Fundación EDE. Diputación Foral de Bizkaia. Departamento de Acción Social.
- Giró, J. (2006). *Envejecimiento activo envejecimiento en positivo*. Universidad de la Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=343628>
- Herranz, P. y Lacasa, P. (1989). Contexto y procesos cognitivos: La interacción niño-adulto, Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 45, 25-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48319.pdf>
- INE (2016). Estadística del Padrón continuo. Recuperado de http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710990
- Iñiguez-Berrozpe, T., Valero-Errazu, D. y Elboj-Saso, C. (2018). Hacia una Sociedad de la Información inclusiva. Competencia tecnológica y habilidades relacionadas con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de los adultos maduros. *Revista Mediterránea de Comunicación-Journal of Communication*, 9(2), 25-40. doi: [10.14198/MEDCOM2018.9.2.9](https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.2.9)
- López, S. (2001). La familia como contexto de aprendizaje de padres e hijos: límites, estructura y condiciones individuales. *Bordón. Revista de pedagogía*, 53, 1, 73-88.
- Malrieu, P. (1979). El desarrollo intelectual: La curiosidad infantil. En JUIF, P., y LEIF, J. (coord.) *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Narcea, 296-297.
- Mestre, J., Guillén, J. y Caro, F. (2012). Abuelas cuidadoras en el siglo XXI: recurso de conciliación de la vida social y familiar. *Portuaria, Revista de Trabajo Social*, 12, 231-238. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5973/Abuelas_cuidadoras_en_el_siglo_XXI.pdf?sequence=2

32 Cambero & Rangel – Aprendizaje Intergeneracional

- McCrea, J., Weissman, M. y Thorpe-Brown G. (2004). *Connecting the generations: a practical guide for developing intergenerational programs*. Pittsburgh, PA: Generations Together.
- McKenna, A. (1980). El papel del adulto en el lenguaje del niño Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*, 9, 84-94.
- Moreno, E. (2001). Análisis de la influencia de la familia en los hábitos lectores de sus hijas e hijos: Un estudio etnográfico. *Contextos educativos: Revista de educación*, 4, 177-196.
- Naciones Unidas (2002). *Informe de la Segunda Asamblea Mundial sobre el Envejecimiento*. Madrid, 2002. Ediciones Naciones Unidas, Nueva York, 5-48.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi: 10.1108/10748120110424816
- Quejereta, M. (2010). Sociedad, familia y aprendizaje: El papel de los contextos hogareños. *Orientación y sociedad: Revista internacional e interdisciplinaria de orientación vocacional ocupacional*, 10. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4759/pr.4759.pdf
- Robledo, P. (2012). *Contexto familiar y aprendizaje escolar: estudios comparativos y de intervención* (tesis Doctoral). Universidad de León. Recuperado de https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2255/tesis_f20eb5.PDF?sequence=1
- Ruiz, J.M. (2000). *Intervención logopédica en el ámbito escolar: el docente ante trastornos de aprendizaje de la lengua*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:editorial-Varia-0137244PB01A01/Documento_0137244PB01A01.pdf
- Sánchez, M. (2007). *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Sánchez, M., Kaplan, M. y Sáez, J. (2010). *Programas Intergeneracionales. Guía introductoria*. Madrid: Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).
- Stallard, J.M., Decker, I.M. y Bunnell, J. (2002). Health Care for the Elderly:

A Social Obligation. *Nursing Forum*, 37(2), 5-15.

Toribio, C. (2002). Monoparentalidad y solidaridad entre las mujeres en España: El papel de las abuelas cuando las hijas trabajan. *Inguruak: Soziologia eta zientzi politikoaren euskal aldizkaria. Revista vasca de sociología y ciencia política*, 34, 7-19.

Vera, J. (1987). La cultura próxima como fuente de contenidos significativos de un diseño curricular basado en la comprensión de conceptos. *Teoría de la educación*, 2, 35-44. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2871/2907

Santiago Cambero Rivero is a professor at the University of Extremadura, Spain

Noelia Rangel Preciado is a master graduate at the University of Extremadura, Spain

Contact Address: scamriv@unex.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación de la Comunidad de Madrid

Weina Zhou¹

Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla¹

1) Complutense University of Madrid, Spain

Date of publication: February 25th, 2020

Edition period: February 2020-June 2020

To cite this article: Zhou, W. & Rodríguez-Mantilla, J.M. (2020). El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación de la Comunidad de Madrid, *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 34-59. doi: [10.17583/rise.2020.4622](https://doi.org/10.17583/rise.2020.4622)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4622>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

The Sense of Belonging of the Young Chinese of the Second Generation of the Community of Madrid

Weina Zhou

Complutense University of Madrid

Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla

Complutense University of Madrid

(Received: 2 September 2019; Accepted: 3 January 2020; Published: 25 February 2020)

Abstract

It is relevant to know the factors that determine the sense of belonging to understand the importance of this feeling from its different contents of identification, affective bonding and construction of meanings with the group. The aim of this study is to analyze the feeling of belonging of the second-generation Chinese young people residing in the Community of Madrid. To this end, a non-experimental study has been carried out, applying a questionnaire that allowed determining the cognitive-affective and social characteristics of the subjects, with a total sample of 205 people. The possible differences in the feeling of belonging were analyzed according to sociodemographic variables (age, sex, country of birth, educational level, etc.). The results show that the subjects have, in general terms, a feeling of positive belonging. It is appreciated that most of the subjects feel a strong union towards the ethnic group to which they belong, they do not feel rejected by the Spanish people or of other ethnic groups and believe that respect for the customs and traditions of both countries is important, as well as the norms and good behaviors to be accepted by society.

Keywords: feeling of belonging, second generation, young Chinese, ethnic group

El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación de la Comunidad de Madrid

Weina Zhou

Complutense University of Madrid

Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla

Complutense University of Madrid

(*Recibido: 2 Septiembre 2019; Aceptado: 3 Enero 2020; Publicado: 25 Febrero 2020*)

Resumen

Es relevante conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia para entender el significado de este sentimiento a partir de sus diversos temas de identificación, relación afectiva y creación de la identidad en el grupo. El presente trabajo tiene como objetivo fundamental analizar el sentimiento de pertenencia que tienen los jóvenes chinos de la segunda generación que residen en la Comunidad de Madrid. Para ello, se ha realizado un estudio de tipo no experimental, aplicando un cuestionario que permitió determinar cuáles son las características cognitivo-afectivas y sociales de los sujetos, con una muestra total de 205 personas. Se analizaron las posibles diferencias en el sentimiento de pertenencia en función de variables sociodemográficas (edad, sexo, país de nacimiento, nivel educativo, etc.). Los resultados obtenidos muestran que los sujetos tienen, en términos generales, un sentimiento de pertenencia positivo. Se aprecia que la mayoría de los sujetos sienten una fuerte unión hacia el grupo étnico al que pertenecen, no se sienten rechazados por la gente española o de otros grupos étnicos y creen que es importante el respeto hacia las costumbres y tradiciones de ambos países, al igual que las normas y las buenas conductas para que sean aceptados por la sociedad.

Palabras clave: sentimiento de pertenencia, segunda generación, jóvenes chinos, grupo étnico

El aumento de los grandes movimientos migratorios que acontecen globalmente durante las últimas décadas, ha incrementado el interés por el estudio del desarrollo de la identidad, principalmente en inmigrantes y grupos minoritarios (Arenas & Urzúa, 2016; Clemente, Espinosa & Antón, 2013). La temática de la identidad y la educación se va a reforzar como un espacio para la práctica y la investigación de la pluriculturalidad, porque es lo que sirve de referencia a los jóvenes para incorporarse al modelo de las sociedades de acogida. En este sentido, Vega (2011) afirma que:

Debemos concentrarnos en elaborar herramientas de investigación que nos permitan reflejar estas dinámicas en nuestros trabajos de campo, pensar que la integración no es posible sin el reconocimiento de la diversidad, sin el reconocimiento de las nuevas identidades y sin el cambio de los modelos educativos homogeneizantes. (p.1647)

En España, al igual que sucede a nivel internacional, la población inmigrante ha aumentado significativamente durante los últimos años. Según refleja el Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 22 de enero de 2019 publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019), el número de personas extranjera en el territorio español se sitúa en 4.734.691, de los cuales 215.748 personas pertenecen a la población China. España es, por tanto, uno de los principales destinos para los inmigrantes chinos en la sociedad actual.

Durante los últimos 40 años de reforma y apertura, un gran número de nuevos inmigrantes chinos han desembarcado en España. Con el rápido crecimiento de la población china en España, se han ido publicando numerosas investigaciones sobre dicha temática. Así por ejemplo, es posible encontrar estudios que analizan la situación actual de los inmigrantes chinos en España (Antolín, 2010; Robles-Llana, 2018; Rodríguez-Wangüemert, Rodríguez-Breijo & Pestano-Rodríguez, 2019; Torruella, 2017), el rol de las mujeres chinas en España desde la perspectiva de género (Gutiérrez Sastre, 2014; Pérez, 2016; Sáiz López, 2015) o investigaciones sobre la educación de los inmigrantes chinos en el sistema educativo español (Huang, 2015; Wang & Lorenzo, 2019). De igual modo, la literatura especializada pone de manifiesto que hay numerosas investigaciones sobre el sentimiento de

pertenencia de grupos minoritarios inmigrantes (Barquín, 2009; Maillard, Ochoa y Valdivia, 2018; Merenstein, 2001; Terrén, 2011), pero son escasas las investigaciones sobre el sentimiento de pertenencia de la población inmigrante en España, y más concretamente sobre jóvenes chinos. Es por ello que, resulta de gran relevancia indagar sobre esta temática en un grupo étnico que está presente cada vez más en la sociedad española.

Esta presencia de la población china en España ha provocado, en gran medida, la existencia de una *segunda generación* de niños chinos nacidos en España, escolarizados en el sistema educativo español junto al resto de la población y dispersos por toda la geografía nacional (Olivencia, 2011; Hayes, 2013), si bien también son denominados como *segunda generación* a los niños nacidos en China que vienen a España a distintas edades y son escolarizados a su llegada, teniendo dificultades para integrarse con la población española. En este mismo sentido, y en el caso de los adolescentes que se incorporan como “nuevos” a la escuela en España, estos presentan mayores dificultades de integración y asimilación (Nieto, 2003), debido, por un lado, a las carencias que posee el sistema escolar en relación con la escolarización de extranjeros, pues existen pocos maestros de refuerzo que cubran las dificultades como el aprendizaje de la lengua, y tampoco hay profesores cualificados al respecto (Etxeberria & Elosegui, 2010). Por otro lado, no cabe duda que a estas edades, los adolescentes necesitan mucho más tiempo para adaptarse y controlar de forma afectiva el sistema de escolarización que niños de poca edad, debido a cuestiones propias del momento evolutivo en el que se encuentran (Aparicio y Portes, 2014).

En este contexto, cobra especial relevancia el concepto de *transnacionalismo* el cual hace referencia a los vínculos que continúan existiendo con el lugar de procedencia a pesar de no encontrarse en él, destacando además la multiplicidad de tópicos existentes de la población china en España (Antolín, 2010). Los jóvenes de la *segunda generación* luchan por cambiar la imagen del resto de la población acerca de su estilo de vida. Se trata de tópicos que con el paso del tiempo quedarán diluidos en las sociedades modernas. Actualmente, cada vez más jóvenes chinos se alejan del modelo tradicional de su país de origen, dando lugar a un nuevo perfil, el de universitario, emprendedor, culto y hasta con posgrados y doctorados en las universidades españolas (Aparicio y Portes, 2014).

De este modo, el presente estudio resulta de gran relevancia en el ámbito

del análisis del sentimiento de pertenencia, entendida éste como el conjunto de valores, percepciones, acciones y necesidades que constituyen un campo de comunicación y de interacción entre los individuos de una misma colectividad (Fenster, 2005), ya que cada vez es más habitual que aparezcan nuevos sectores de negocios encabezados o dirigidos por ciudadanos de origen chino, que en su día emigraron de China por diversos motivos o causas y que finalmente decidieron instalarse y crear su unidad familiar en un país diferente al que pertenecen. Por ello, resulta importante plantearse las siguientes cuestiones: ¿Qué ocurre con la *segunda generación* de chinos en la Comunidad de Madrid? ¿Cómo se sienten culturalmente los hijos de los que un día decidieron emprender su viaje a otro país con diferentes costumbres?

Brea (2014) afirma que es conveniente conocer los factores que determinan el sentido de pertenencia para entender la importancia de este sentimiento a partir de los diversos contextos de identificación, dimensión afectiva y elaboración de la identidad con el grupo y con el ambiente físico. Esta autora también señala que el sentido de pertenencia establece en sí mismo un elemento de la identidad personal, de los intereses, de las afiliaciones y del desarrollo humano, caracterizadas por los componentes cognitivos, afectivos y sociales.

Concretamente, y en relación con el componente *Cognitivo* del sentimiento de pertenencia, son diversas las investigaciones que remarcán la importancia de la identificación al grupo étnico al que pertenece el individuo, entendida como la etnicidad de la persona, caracterizado por el conocimiento de la historia y los valores del grupo étnico (Bartolomé, Cabrera, Espín, Del Campo, Marín, Rodríguez y Sabariego, 2000; Mieles-Barrera y Vesga, 2010). En esta misma línea, Smith Castro (2002) señala la necesidad que tiene el individuo de utilizar identificaciones étnicas para la categorización en su grupo de identidad, que no sólo valen como marco de referencia para estructurar la información del mundo social, sino también para proporcionar al individuo del conocimiento sobre lo que él es como persona. Por otro lado, autores como Cameron (2004), Strayhorn (2012) y Vargas Alfaro (2002) marcan la importancia que tiene las relaciones sociales dentro del sentido de pertenencia, pues la información que cada individuo tiene sobre el grupo étnico, será una respuesta afectiva y que las características del grupo darán forma a la identidad que influyen en la

creación del sentimiento de pertenencia.

Por otro lado, el componente *Afectivo* resulta un elemento clave en el estudio de sentimientos de seguridad y apoyo con los patrones culturales del propio grupo étnico, sentimientos de las relaciones interpersonales y prioridad asociativa con individuos del propio grupo étnico en oposición a otros grupos étnicos (Brea, 2014). No obstante, estudios como los de Lara (2017) y Smith (2002) sobre las actitudes de jóvenes, han evaluado la etnicidad utilizando listas de adjetivos negativos, caracterizadas por el sentimiento de rechazo. Por lo tanto, una vez profundizado en el conocimiento de uno mismo y establecido una empatía y conocimiento de los demás a través de la interacción y las relaciones interpersonales, es posible iniciar un diálogo que trascienda el nivel cognitivo y afectivo conduciendo al individuo a posicionarse y actuar frente a cuestiones relacionadas con la discriminación (Bartolomé et al. 2000).

El contexto *Social* de los individuos es otro factor a tener en cuenta en el campo de estudio sobre el sentimiento de pertenencia. Molano (2007) señala que la identidad no es una noción fija, sino que se regenera de forma individual y colectiva y que se estimula continuamente de la influencia exterior, y Bartolomé et al. (2000) indican que la dimensión social está ligada al conocimiento y comprensión de las costumbres, normas y conductas que tienen implicaciones directas en el sentimiento de pertenencia del individuo. En este sentido, Lara y Martínez-Molina (2016) señalan en su estudio la importancia del factor de la exploración como un análisis de información y experiencias valiosas para la propia identidad. Asimismo, cada individuo es consciente de realizar una acción o mostrar una conducta determinada, derivada de una valoración introspectiva dentro de su propia escala de valores (Huerta Orozco, 2018).

La literatura especializada muestra que, generalmente, el uso de las identificaciones con el país o la cultura de origen dominan en la primera generación de inmigrantes, y es difícil que cambien durante toda su vida (Phinney, 2003). La *segunda generación* de inmigrantes se encuentra en una situación intermedia, entre su cultura de origen y la de acogida. Entre los inmigrantes de *segunda generación*, que ya han nacido en el país de acogida, es más probable que utilicen etiquetas compuestas, en las que ya incluyen referencias al país de acogida (Kiang, Perreira, & Fuligni, 2011), es decir, poseer una doble identidad, entre el país de origen y el país de acogida. En

diversas investigaciones se ha estudiado la relación de la identidad étnica con otros aspectos más allá del desarrollo evolutivo de la misma, como las relaciones familiares o el bienestar (Dávila de León y Jiménez García, 2014; Giró, 2010; Lara et al., 2016; Martínez, 2003; Terrén, 2011). De sus resultados se extrae que el contexto familiar es considerado una variable importante en el desarrollo de la identidad étnica.

Por todo ello, el objetivo principal del presente estudio es analizar el sentimiento de pertenencia que tienen los ciudadanos jóvenes chinos de la *segunda generación*, es decir, los hijos de los migrantes chinos que residen en la Comunidad de Madrid. De igual modo, se pretende analizar el conocimiento que tienen sobre su grupo étnico, así como las posibles diferencias existentes en su nivel de pertenencia en función de diversas variables (sexo, edad, país de nacimiento, etc.) e identificar distintos perfiles de sujetos en función de los niveles de sentimiento de pertenencia que presentan.

Método

Diseño

El presente estudio responde a un diseño no experimental con un enfoque cuantitativo de tipo ex-post facto y de carácter descriptivo.

Muestra

Para este estudio se ha utilizado un procedimiento de muestreo de tipo no probabilístico e incidental, mediante la participación voluntaria de los sujetos, obteniendo una muestra final de 205 jóvenes chinos residentes en la Comunidad de Madrid. El 64,9% son mujeres y el 35,1% hombres. El 55,1% de los participantes han nacido en España y el 41,5% en China. El 67,8% tienen edades comprendidas entre los 14 y los 24 años y el 32,2% restante entre los 25 y los 35 años. La distribución detallada de la muestra de estas y otras variables sociodemográficas que se utilizaron en el estudio aparece en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de la muestra según variables sociodemográficas

		Porcentaje
Sexo	Mujer	64,9
	Hombre	35,1
Edad	14-24 años	67,8
	25-35 años	32,2
País de nacimiento	España	55,1
	China	41,5
	Otros	3,4
Perfil personal-social	4 años o menos	5,9
	5-10 años	16,1
	España	38,0
	20 años o más	40,0
Tienen amigos españoles	No	1,0
	Sí	99,0
Tienen amigos chinos	No	2,9
	Sí	97,1
Perfil académico-profesional	Sin estudios	1,0
	Primaria	0,5
	Secundaria	20,0
	Formación Profesional	8,3
	Universitarios	70,2
Ocupación actual	Estudiante	57,1
	Con empleo	41,5
	No estudia ni busca trabajo	1,5

Instrumento

Para alcanzar el objetivo de este estudio se ha utilizado un instrumento elaborado *ad hoc*, configurado por 24 ítems (ver Tabla 2), con una escala tipo Likert de 0 a 4, donde 0 indica *Totalmente en desacuerdo* y 4 *Totalmente de acuerdo*. La elaboración de la escala para evaluar el

sentimiento de pertenencia de los jóvenes chinos se realizó mediante la configuración de un sistema de dimensiones, subdimensiones e ítems fundamentado en una amplia y profunda revisión teórica, asegurando así la validez de contenido del instrumento. De este modo, el cuestionario quedó estructurado en dos grandes dimensiones: *Cognitivo-afectiva* y *Social*.

Tabla 2.

Dimensiones, subdimensiones e ítems

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	ÍTEMES
COGNITIVO-AFECTIVA	Conocimientos sobre el grupo de pertenencia	1-4
	Sentimiento hacia el grupo étnico	5-7
	Sentimiento de apoyo	8-9
	Relaciones interpersonales	10-14
SOCIAL	Sentimiento de rechazo	15-17
	Costumbres y tradiciones	18-19
	Normas	20-22
	Conducta	23-24

Por un lado, la dimensión *Cognitivo-afectiva* está formada por cinco subdimensiones (con un total de 17 ítems): *Conocimientos sobre el grupo de pertenencia* (ítems 1-4 referidos al conocimiento sobre la cultura del grupo étnico), *Sentimiento hacia el grupo étnico* (ítems 5-7 aludiendo a las emociones hacia el grupo étnico), *Sentimiento de apoyo* (ítems 8-9 que comprenden la protección y defensa de otras personas), *Relaciones interpersonales* (ítems 10-14 entendidos como el vínculo de una interacción recíproca) y, por último, *Sentimiento de rechazo* (ítems 15-17 referidos a la sensación negativa de exclusión). Por su parte, la dimensión *Social* (constituida por 7 ítems) incluye las subdimensiones *Costumbres y tradiciones* (ítems 18-19 que aluden al respeto hacia los hábitos de ambos países), *Normas* (ítems 20-22 entendidos como el conjunto de reglas de una comunidad para una mejor convivencia) y *Conducta* (ítems 23-24 referidos al comportamiento humano en la sociedad). La descripción de los ítems se especifica en las Tablas 3 y 4.

De igual modo, el cuestionario incluye 11 variables sociodemográficas,

tales como: edad, género, país de nacimiento, tiempo de residencia en España, ocupación actual, nivel educativo, etc. (recogidos en la Tabla 1).

Procedimiento de Recogida y Análisis de Datos

Para llevar a cabo el presente estudio, en primer lugar, se realizó una búsqueda presencial de lugares donde hubiera más afluencia de población china, como puede ser en universidades, institutos, lugares de ocio, bazares o restaurantes chinos en la provincia de Madrid, especialmente en el barrio de Usera y en el Polígono Industrial Cobo Calleja de Fuenlabrada. Los sujetos que decidieron participar, respondieron al cuestionario que fue aplicado en formato papel y de forma online. La recogida de la información se llevó a cabo durante los meses marzo y abril de 2019.

Para el análisis de datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 24. En primer lugar, se analizó la fiabilidad del instrumento de medida mediante el cálculo e interpretación del alfa de Cronbach. Posteriormente, se realizó un estudio descriptivo de cada uno de los ítems, junto a análisis diferenciales aplicando ANOVA de un factor y t de student para muestras independientes, calculando el tamaño del efecto a través del estadístico eta cuadrado. Igualmente, se llevó a cabo un análisis clúster o de conglomerados por el método de *k medias* para identificar distintos perfiles de sujetos en función de su nivel de sentimiento de pertenencia a su grupo étnico.

Resultados

Fiabilidad del Instrumento

Para el análisis de la fiabilidad del instrumento se calculó el Alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0,802 para el conjunto global de los ítems. De igual modo, se analizó la fiabilidad por dimensiones, obteniendo valores adecuados (α dimensión *Cognitivo-afectivo*: 0,784, α dimensión *Social*: 0,742).

Análisis Descriptivos

En términos globales, los sujetos muestran un nivel medio en la dimensión *Cognitivo-afectiva*, con un promedio general de 39,70 sobre 68 (ver Tabla 3). De forma específica, se observa que valoran con un nivel alto *la*

comprensión de lo que significa formar parte de un grupo étnico, su sentimiento de felicidad, de orgullo y de una fuerte unión hacia su grupo étnico (ítems 1, 5, 6 y 7). La *asistencia a organizaciones compuestas por personas del mismo grupo étnico* (ítem 14) presenta una valoración de nivel medio, mientras que los sujetos manifiestan un nivel bajo del *sentimiento de rechazo por parte de gente española, de discriminación por otros grupos étnicos y de recriminación por gente china por relacionarse con gente española* (ítems 15, 16 y 17).

Tabla 3.

Medidas y desviaciones típicas de los ítems de la dimensión Cognitivo-afectiva

		Media	D.T.
1.	Comprendo lo que significa e implica formar parte de mi grupo étnico	3,24	0,81
2.	He hablado con otras personas para aprender más sobre los valores de mi grupo étnico	2,70	1,12
3.	He invertido tiempo para averiguar más sobre la historia de mi grupo étnico	2,47	1,15
4.	Conozco más sobre la historia de China que de España	1,60	1,35
5.	Me siento feliz de ser miembro de mi grupo étnico	3,26	0,94
6.	Me siento orgulloso de mi grupo étnico al que pertenezco	3,34	0,92
7.	Siento una fuerte unión con mi propio grupo étnico	2,94	1,00
8.	Me siento apoyado por chinos cuando tengo problemas	2,85	1,14
9.	Me siento apoyado por españoles cuando tengo problemas	2,40	1,10
10.	Me siento mejor estando con personas chinas	2,43	1,20
11.	Procuro relacionarme principalmente con chinos	1,60	1,28
12.	Creo que es importante buscar y mantener relaciones con españoles	2,83	1,02
13.	Prefiero que mi pareja sea de etnia china	2,78	1,38
14.	Asisto a grupos y organizaciones que están compuestas por personas de mi grupo étnico	2,11	1,42
15.	Me siento rechazado por la gente española	1,03	1,08
16.	Me siento discriminado por gente de otros grupos étnicos	1,25	1,15
17.	Me siento o me he sentido recriminado por gente china cercana a mí por relacionarme con gente española	0,87	1,13
COGNITIVO-AFECTIVA (0-68)		39,70	19,19

Por otro lado, los sujetos muestran un nivel alto en la dimensión *Social* (ver Tabla 4), con un promedio de 22,44 sobre 28. Concretamente, presentan un nivel alto de *respeto hacia las costumbres y las tradiciones de China y de España*, y valoran con niveles altos *la importancia que tienen las normas de convivencia de España* y que *las personas del grupo étnico sepan convivir con otros grupos étnicos* (ítems 18-21). Asimismo, se observan valoraciones de nivel medio-alto en *la importancia de introducir las normas de otra cultura a personas del grupo étnico* y que *para sentirse más integrado en la*

sociedad hay que tener una buena conducta hacia los españoles (ítems 22 y 28).

Tabla 4.

Medidas y desviaciones típicas de los ítems de la dimensión Social

		Media	D.T.
18.	Respeto las costumbres y las tradiciones de China	3,52	0,74
19.	Respeto las costumbres y las tradiciones de España	3,38	0,86
20.	Creo que son importantes las normas de convivencia de España	3,41	0,78
21.	Creo que las personas de mi grupo étnico deben saber convivir con otros grupos étnicos	3,30	0,89
22.	Considero importante introducir las normas de otra cultura a personas de mi grupo étnico	2,98	1,00
23.	Considero que es importante tener una buena conducta para que la sociedad me acepte	3,22	0,95
24.	Creo que tener una buena conducta hacia los españoles me hace sentir más integrado en la sociedad	2,63	1,14
SOCIAL (0-28)		22,44	6,36

Análisis Diferenciales

Para llevar a cabo los análisis diferenciales, se tomaron cada uno de los ítems del instrumento y las variables sociodemográficas contempladas en el estudio (ver Tabla 5), aplicando las pruebas estadísticas t de Student y ANOVA de un factor, ambas para grupos independientes.

Los estudios diferenciales en función del *Sexo*, indican que las mujeres chinas valoran significativamente más alto aspectos referidos con *el sentimiento de orgullo por pertenecer a su grupo étnico*, con *la preferencia de que la pareja sea de etnia china* y con *la importancia de tener una buena conducta para que sean aceptados por la sociedad* (ítems 6, 13 y 23), con un tamaño del efecto pequeño (η^2 entre 0,023 y 0,025), según Hair, Anderson, Tathan y Black (2009). En cuanto a los estudios en función de la *Edad*, el *sentimiento de felicidad por ser miembro del grupo étnico* y el *respeto a las costumbres y tradiciones de España* (ítems 5 y 19) es significativamente superior en aquellos sujetos de 14 a 24 años respecto a los de 25 a 35 años, con un tamaño del efecto pequeño (η^2 entre 0,021 y 0,029).

En relación con la variable *País de nacimiento*, los sujetos nacidos en China presentan niveles significativamente más altos que los nacidos en España u otros países, referidos al *aprendizaje sobre los valores o la historia del grupo étnico*, a la *relación principalmente con chinos*, a la *asistencia a organizaciones compuestas por chinos* o al *sentimiento de recriminación por parte de gente china cercana por relacionarse con gente española* (ítems 2, 3, 11, 14 y 17), con tamaños del efecto pequeños y moderados (η^2 entre 0,032 y 0,088) y el *conocer más sobre la historia de China que de España* (ítem 4) con un tamaño del efecto grande ($\eta^2 = 0,262$).

Tabla 5.

Análisis diferenciales en función de las variables sociodemográficas

Respecto al *tiempo de residencia en España*, los análisis muestran que los sujetos que llevan 10 años o menos en España, puntuán con niveles significativamente más altos en la *relación fundamentalmente con chinos*, la *asistencia a grupos y organizaciones compuestas por personas del mismo grupo étnico*, la *recremación por gente china cercana por relacionarse con españoles* (ítems 11,14 y 17, con un tamaño del efecto moderado, eta² entre 0,045 y 0,098) y el *conocimiento sobre las historia de China más que de España* (ítem 4) con un tamaño del efecto grande (eta² = 0,234). Por otro lado, los sujetos que llevan 11 años o más en España, valoran con puntuaciones significativamente más altas aspectos relacionados con la *preferencia de que la pareja sea de etnia china* y con la *creencia de que las personas del mismo grupo étnico deban saber convivir con otros grupos étnicos* (ítems 13 y 21), con un tamaño del efecto moderado (eta² entre 0,043 y 0,052).

En función de la variable *Nivel Educativo*, los resultados muestran que los sujetos que poseen estudios de Educación Secundaria y de nivel superior (FP o Universitarios), perciben con un nivel significativamente mayor la importancia de *mantener relaciones con españoles* y la *asistencia a organizaciones compuestas por personas del mismo grupo étnico* (ítems 12 y 14), con respecto a los sujetos que tienen estudios de Primaria o sin estudios, con un tamaño del efecto moderado (eta² entre 0,058 y 0,084). Por su parte, la *felicidad que provoca formar parte del grupo étnico*, el *sentimiento de sentirse apoyados por chinos cuando tienen problemas*, el *sentimiento de recremación por parte de gente china cercana por relacionarse con gente española* y la *creencia de que las personas de su grupo étnico deban saber convivir con otros grupos étnicos* (ítems 5, 8, 17 y 21), son valorados de forma significativamente mayor por los sujetos con estudios de Primaria o sin estudios, con un tamaño del efecto moderado (eta² entre 0,051 y 0,074).

Respecto a la *Ocupación actual de los sujetos*, los análisis muestran que los estudiantes valoran de forma significativamente superior la *relación principal con chinos*, la *búsqueda de relaciones con españoles*, la *importancia de las normas de convivencia de España y de tener una buena conducta para que la sociedad les acepte* (ítems 11, 12, 20 y 23), respecto de los que tienen un puesto de trabajo, con tamaños del efecto pequeños y moderados (eta² entre 0,036 y 0,060). Mientras tanto, los que no trabajan ni

estudian, presentan niveles significativamente más altos que los otros en relación al *sentimiento de recriminación por gente china cercana por relacionarse con gente española y el respeto a las costumbres y tradiciones de China* (ítems 17 y 18), con un tamaño del efecto moderado (η^2 entre 0,044 y 0,094).

En función de si los sujetos tienen amigos españoles o no, los resultados muestran que estos últimos puntúan con niveles significativamente más altos aspectos relacionados con el *sentimiento de rechazo por gente española*, de *discriminación por gente de otros grupos étnicos* y de *recriminación por gente china cercana por relacionarse con gente española* (ítems 15, 16 y 17). Por su parte, los que sí tienen amigos españoles, valoran con puntuaciones significativamente más altas aspectos relacionados con la *creencia de la importancia de las normas de convivencia de España* y de que *las personas del propio grupo étnico sepan convivir con otros grupos étnicos* (ítems 20 y 21). Igualmente, los que tienen amigos chinos valoran con puntuaciones significativamente más altas, aspectos relacionados con el *conocimiento de la historia de China* y el *respeto de sus costumbres y tradiciones*, el *sentimiento de una fuerte unión con el propio grupo étnico, apoyado por ellos cuando tienen problemas, sentirse mejor y relacionarse principalmente con ellos* (ítems 4, 7, 8, 10, 11, 14 y 18), con tamaños del efecto pequeños y moderados (η^2 entre 0,027 y 0,077).

Análisis Clúster

Para explorar la existencia de distintos posibles perfiles de jóvenes chinos, vinculado a los indicadores analizados en el presente estudio, se realizó un análisis clúster o de conglomerados por el procedimiento de k medias, obteniendo como satisfactoria la configuración de 3 clústeres.

Respecto al número de variables, inicialmente se incluyó el conjunto total de ítems para ver cómo se comportaba cada uno de ellos. Sin embargo, los resultados no mostraron variabilidad significativa entre los distintos clústeres en los ítems 3, 9, 12 y 24, por lo que fueron eliminados de la interpretación los mismos al resultar no discriminantes. Los ítems finalmente utilizados se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6.

Centros de los conglomerados finales por ítems

Ítems	Conglomerados		
	1	2	3
1	2,33	3,07	3,44
2	2,00	2,19	3,06
4	1,47	0,55	2,18
5	2,40	2,75	3,65
6	2,40	2,91	3,69
7	1,80	2,31	3,41
8	2,00	2,12	3,36
10	1,87	1,66	2,92
11	2,27	0,54	2,11
13	2,13	1,45	3,59
14	1,67	0,97	2,79
15	2,07	0,57	1,15
16	2,07	0,85	1,37
17	2,33	0,75	0,76
18	2,27	3,37	3,76
19	2,20	3,30	3,56
20	2,33	3,48	3,51
21	2,00	3,51	3,35
22	2,27	2,97	3,07
23	2,27	3,13	3,38

A partir de los resultados obtenidos se han podido definir cada uno de los clústeres del siguiente modo:

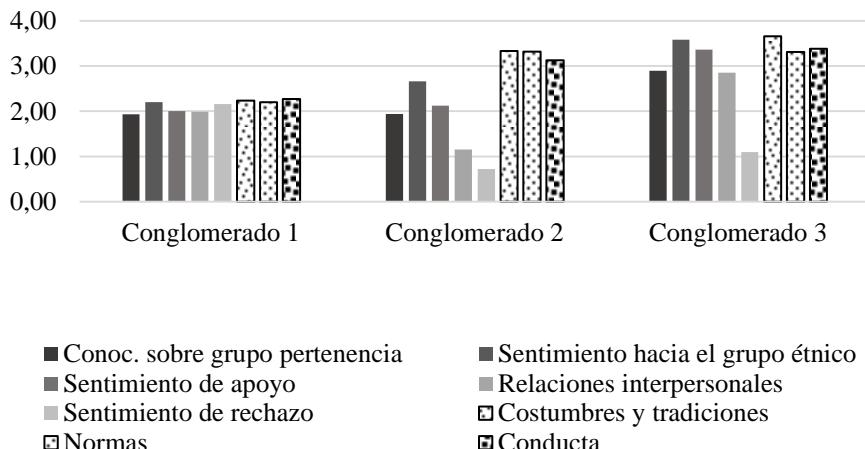


Figura 1. Representación de los clústeres en función de las puntuaciones medias por subdimensiones

- El conglomerado 1, formado por el 7,32% de la muestra, corresponde a sujetos de etnia china con puntuaciones de tipo medio-bajo en la dimensión *Cognitivo-Afectiva* (representada con texturas lisas en el Gráfico 1) y en la dimensión *Social* (con texturas rugosas en el Gráfico 1). De forma específica, analizando los resultados de la Tabla 6, encontramos que los sujetos presentan puntuaciones medio-bajas en las subdimensiones referidas al *conocimiento sobre el grupo de pertenencia* (ítems 1, 2 y 4), el *sentimiento de apoyo* (ítem 8) y las *relaciones interpersonales* (ítems 10, 11, 13 y 14). En el resto de subdimensiones, los sujetos chinos de este conglomerado presentan puntuaciones de nivel medio en lo referido al *sentimiento hacia el grupo étnico* (ítems 5-7), el *sentimiento de rechazo* (ítems 15-17), las *costumbres y tradiciones* (ítems 18-19), las *normas* (ítems 20-22) y la *conducta* (ítem 23) (ver Tabla 6).
- El conglomerado 2 está formado por el 32,68% de la muestra. Este grupo se caracteriza por poseer puntuaciones muy altas en la dimensión *Social* (en las subdimensiones *costumbres*, *tradiciones*, *normas* y *conductas sociales* -ítems 17-23-) y puntuaciones medias en aspectos

relativos al *conocimiento y sentimiento hacia el grupo étnico* (ítems 1, 2 y 4-8). Por otro lado, los sujetos chinos de este conglomerado presentan puntuaciones bajas o muy bajas en las subdimensiones sobre las *relaciones interpersonales* y el *sentimiento de rechazo* (ítems 10-14 y 15-17).

- El conglomerado 3, formado por el 60% de la muestra, se configura por sujetos con puntuaciones altas o muy altas en las dos grandes dimensiones analizadas (*Cognitivo-Afectiva* y *Social*). En concreto, los sujetos de etnia china de este conglomerado presentan valoraciones muy altas en las subdimensiones relacionadas con el *conocimiento sobre el grupo de pertenencia* (ítems 1, 2 y 4), el *sentimiento hacia el grupo étnico* (ítems 5-7), el *sentimiento de apoyo* (ítem 8) y las *costumbres, tradiciones, normas y conductas sociales* (ítems 18-23). Por otro lado, estos sujetos presentan valoraciones de nivel medio en la subdimensión relacionada con las *relaciones interpersonales* (ítems 10, 11, 13 y 14) y de nivel bajo en el *sentimiento de rechazo* (ítems 15-17).

Discusión y Conclusiones

El presente trabajo ha permitido dar respuesta a los objetivos propuestos relacionados con el nivel de sentimiento de pertenencia que presentan los jóvenes chinos de la Comunidad de Madrid, encontrando que los sujetos participantes en el estudio perciben, en términos generales, un nivel medio-alto de sentimiento de pertenencia hacia el grupo étnico al que pertenecen.

De igual modo, el trabajo realizado permite obtener una serie de conclusiones, las cuales se exponen a continuación:

- En relación con la dimensión *Cognitivo-Afectiva* de los sujetos de la muestra participante, la mayoría de ellos comprenden lo que significa e implica formar parte de su propio grupo étnico, se sienten felices y orgullosos del grupo étnico al que pertenecen. Además, no se sienten rechazados por la gente española o de otros grupos étnicos y no procuran relacionarse principalmente con chinos. No obstante, manifiestan conocer poco sobre la historia de China, siendo este un elemento clave en el sentimiento de pertenencia hacia el grupo étnico, y relacionado de forma directa con un mayor nivel de participación y con mejores resultados escolares (Oñate, Aretxabala, Armendari & Oiarzabal, 2012).

- Respecto a la dimensión *Social*, la mayoría de los jóvenes chinos participantes, consideran importante el respeto hacia las costumbres y tradiciones tanto de China como de España. En este sentido, autores como Martínez, Paterna y Goveia (2006) señalan la importancia que tiene para una persona mantener sus costumbres y valores tradicionales cuando realiza el proceso de aculturación, dado que le aporta un sentimiento de continuidad en la vida a la vez que le proporciona contacto con un grupo con la misma forma de ver el mundo. Por otro lado, los jóvenes chinos manifiestan la importancia del cumplimiento de las normas de convivencia y el desarrollo de una buena conducta para que la sociedad les acepte. En este sentido, siendo el respeto un componente importante para los jóvenes chinos, autores como Chao & Tseng (2002), afirman la importancia de la familia en el desarrollo de valores como el respeto y la educación en las relaciones sociales, resaltando la interdependencia entre los miembros de la familia como una característica general de la cultura asiática.

Por otro lado, los estudios diferenciales llevados a cabo han permitido obtener las siguientes evidencias:

- Las jóvenes chinas valoran significativamente más alto que los varones aspectos referidos con *el sentimiento de orgullo y la importancia de tener una buena conducta para que sean aceptados por la sociedad*. Estos resultados pueden estar relacionados con el hecho de que, en términos generales, son las mujeres las que valoran con un mayor interés el desarrollo personal y la calidad de las relaciones sociales (según Rodríguez, Matud & Álvarez, 2017; Zubietá, Muratori & Fernández, 2012).
- En función de la edad, los sujetos más jóvenes (de 14 a 24 años) manifiestan mayor *felicidad por ser miembro del grupo étnico*, con respecto a los sujetos de más edad (de 25 a 35 años). En esta misma línea, autores como Auné, Abal y Attorresi (2017) y Beytia (2016) afirman que la edad es un factor directo asociado con el nivel de felicidad y, a su vez, con la calidad de los lazos familiares.
- Los sujetos que han nacido en China y que llevan menos de 10 años en España, coinciden en que *conocen la historia de China más que de España*, que se *relacionan principalmente con chinos* o que *asisten a organizaciones compuestas por chinos*. Esto puede ser debido a que han

pasado menos tiempo en un país con unas tradiciones y costumbres totalmente diferentes a las natales, provocando una difícil integración. Autores como De Lizarrondo Artola, Rinken, Márquez y Godenau (2016) y Pascual (2013) afirman que los inmigrantes aparecen en la sociedad de acogida como un grupo social bien diferenciado, de manera que parece difícil una integración completa, debido a la coexistencia de grupos con culturas diferentes en un mismo espacio.

- En función del nivel educativo, los sujetos que tienen estudios de Primaria o que no tienen estudios, presentan un mayor sentimiento de *felicidad por formar parte del grupo étnico*. En este sentido, autores como Beytia (2016) y Marmot y Wilkinson (2006) afirma que el nivel educativo es un factor indirecto asociado con el nivel de felicidad, y que para entender estos niveles es necesario analizar la calidad de los lazos familiares. Además, la relación de la felicidad con el nivel educativo es difícil de asociar, ya que generalmente los bajos niveles de educación formal se relacionan con una menor esperanza de vida y menor bienestar.
- Los jóvenes chinos que no tienen amigos españoles presentan un mayor *sentimiento de rechazo por gente española, de discriminación por gente de otros grupos étnicos y de recriminación por gente china cercana por relacionarse con gente española*. Sin embargo, la mayoría de los sujetos, que tienen amigos de ambas nacionalidades, consideran igual de importante mantener relaciones de amistad tanto con las personas de sus países como con los españoles. En este sentido, autores como Mercado Maldonado y Hernández Oliva (2010) afirman que los individuos examinan mejor la pertenencia al grupo étnico cuando se relacionan con miembros de grupos diferentes al suyo. No obstante, los resultados aquí obtenidos han de ser tomados en cuenta con precaución dado el importante desequilibrio en la muestra de sujetos que sí y no manifiestan tener amigos españoles.

Finalmente, el análisis de conglomerados ha permitido definir tres claros perfiles de sujetos de etnia china en función de su sentimiento de pertenencia:

- Los sujetos del perfil 1, que representa una minoría de la muestra, presentan un nivel medio de sentimiento de pertenencia. Así, estos sujetos, manifiestan valores moderados en lo relativo al conocimiento de

lo que significa e implica formar parte de un grupo étnico, su relación social principalmente con chinos, el sentimiento de felicidad y de orgullo por formar parte del grupo étnico, el respeto de las normas y costumbres de China y de España y la importancia de las normas y las conductas.

- Los sujetos del perfil 2 presentan un nivel medio alto de sentimiento de pertenencia. En concreto, los sujetos de este conglomerado presentan niveles altos en la dimensión *Social* (en aspectos relacionados con las costumbres, tradiciones, normas y conductas) y niveles bajos en el sentimiento de rechazo, es decir, no se sienten rechazados por españoles u otros grupos étnicos ni recriminados por gente cercana por relacionarse con gente española. Por otro lado, presentan niveles medios en aspectos relacionados con el conocimiento y el sentimiento hacia el grupo étnico.
- Los sujetos del perfil 3, correspondientes al 60% de la muestra de estudio, presentan un nivel alto de sentimiento de pertenencia, manifestando niveles altos en todas las dimensiones evaluadas y un sentimiento muy bajo de rechazo.

De este modo, y como se ha señalado anteriormente, el trabajo realizado ha permitido alcanzar los objetivos inicialmente propuestos aportando información relevante en el campo de conocimiento estudiado, si bien cabe señalar como limitación el tamaño de la muestra obtenida, debido a las dificultades que ha supuesto acceder a la población de estudio y lograr la participación de los individuos. No obstante, este mismo hecho, junto a los resultados aquí presentados, pueden servir para profundizar en estudios posteriores sobre aspectos relacionados con la identificación de las causas del nivel del sentimiento de pertenencia alcanzado por los jóvenes chinos desde un enfoque cualitativo (aplicando entrevistas, realizando pequeños grupos de discusión, etc.) o el estudio de la relación entre el sentimiento de pertenencia y el rendimiento académico de dichos jóvenes.

Referencias

- Antolín, J. B. (2010). Comunidades asiáticas en España: movilidad transnacional en un territorio de frontera. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 15-37.

- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crecer en España: La integración de los hijos de inmigrantes*. Obra Social "La Caixa".
- Arenas, P., & Urzúa, A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sursur en el norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 15(1), 117-128.
- Auné, S. E., Abal, F. J. P., & Attorresi, H. F. (2017). Efectos del género y la educación en la felicidad en adultos argentinos. *Liberabit*, 23(2), 169-188.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educar*, 44, 81-96.
- Bartolomé, M., Cabrera, F., Espín, J. V., Del Campo, J., Marín, M. A., Rodríguez, M., ... y Sabariego, M. (2000). La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Madrid: CIDE.
- Beytía, P. (2016). The singularity of Latin American patterns of happiness. En *Handbook of happiness research in Latin America* (pp. 17-29). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Brea, L. (2014). *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Campus Santo Tomás de Aquino* (tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and identity*, 3(3), 239-262. doi: [10.1080/13576500444000047](https://doi.org/10.1080/13576500444000047)
- Chao, R. K., & Tseng, V. (2002). *Parenting of Asians*. En M. H. Bornstein (Ed), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (2^a ed., pp. 59-93). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Clemente, M., Espinosa, P., & Antón, M. F. (2013). La integración de los inmigrantes a través de la comunicación. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales*, 16, 83-96.
- Dávila de León, C., & Jiménez García, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 32(2), 271-302.
- De Lizarrondo Artola, A. M., Rinken, S., Márquez, G. M., & Godenau, D. (2016). La integración del colectivo inmigrante en las regiones españolas. *Papers: revista de sociología*, 101(3), 289-313.
- Etxeberria, F., & Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*,

- 16, 235-264.
- Fenster, T. (2005). Gender and the city: the different formations of belonging. En L. N. Seager, *A Companion to Feminist Geography Routledge* (pp. 242-256). Malden, Massachusset, USA: Blacwell Publishing Ltd.
- Giró, J. (2010). Identidad étnica, adolescencia y aculturación. En Bernuz, Mª. y Susín, R., (coords.) Seguridad, excepción y nuevas realidades jurídicas (pp.161-176). Granada: Comares.
- Gutiérrez Sastre, M. (2014). Emprendimiento familiar inmigrante: el caso de las mujeres chinas en España. *Revista de Empresa Familiar*, 4(2), 70.
- Hair, J., Anderson, R., Tathan, R. y Black, W. (2009). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson.
- Hayes, N. (2013). Los estereotipos culturales como obstáculo para la convivencia en la escuela inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (18), 101-114.
- Huang, Y. T. (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza/aprendizaje del ELE: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20.
- Huerta Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97.
- Instituto Nacional de Estadística (2018). Recuperado de <http://www.ine.es/>
- Kiang, L., Perreira, K. M., & Fuligni, A. J. (2011). Ethnic label use in adolescents from traditional and non-traditional immigrant communities. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 719-729.
- Lara, L. (2017). Adolescentes latinoamericanos en España: Aculturación, autonomía conductual, conflictos familiares y bienestar subjetivo. *Universitas Psychologica*, 16(2), 26-36.
- Lara, L. & Martínez-Molina, A. (2016). Validación de la Escala de Identidad Étnica Multigrupo-Revisada en adolescentes inmigrantes y autóctonos residentes en España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), pp. 591-601.
- Maillard, C., Ochoa, G., & Valdivia, A. (2018). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarias indígenas de la

- Región Metropolitana. *Calidad en la educación*, 28, 176-201.
- Marmot, M., & Wilkinson, R. G. (2006). *Social determinants of health*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Martínez, A. G. (2003). Identidad y cultura: Efectos en la educación intercultural. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 10, 253-264.
- Martínez, M. C., Paterna, C., & Goveia, V. (2006). Relevancia del modelo dual de valores en relación con el prejuicio y la intención de contacto hacia exogrupos. *Anales de Psicología*, 22, 243-250.
- Mercado Maldonado, A., & Hernández Oliva, A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. *Convergencia*, 17(53), 229-251.
- Merenstein, B. (2001). La construcción de identidad en las minorías: acerca de su importancia y sus consecuencias teóricas. *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 6, 96-112.
- Mieles-Barrera, M. D., & Vesga, M. C. G. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Molano, O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7, 69-84.
- Nieto, G. (2003). La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 167-189.
- Olivencia, J. J. L. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos: Revista de educación*, 14, 119-134.
- Oñate, C. M., Aretxabala, E., Armendariz, A. I., & Oiarzabal, P. J. (2012). El concepto de Pertenencia (Belonging) como marco analítico para la investigación sobre la juventud de origen inmigrante. *Anuario de acción humanitaria y derechos humanos. Yearbook of humanitarian action and human rights*, 10, 101-112.
- Pascual, M. S. (2013). La integración sociolingüística de la inmigración hispana en España: lengua, percepción e identidad social. *Lengua y migración/Language and Migration*, 5(2), 91-110.
- Pérez, M. I. S. (2016). Estudio de Casos sobre el Grado de Intervención de la

- Milics en el Ámbito de la Salud Sexual y Reproductiva: Usuarias de Origen Chino. *FITISPos International Journal*, 3, 184-194.
- Phinney, J. S. (2003). Ethnic identity and acculturation. En K. M. Chung, P. Balls Organista, & G. Marín (Eds.) *Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research* (pp. 63-81). Washington, DC: American Psychological Association.
- Robles-Llana, P. (2018). Cultural Identities of Children of Chinese Migrants in Spain: A Critical Evaluation of the Category 1.5 Generation. *Identity*, 18(2), 124-140. doi: [10.1080/15283488.2018.1447481](https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1447481)
- Rodríguez Belmaresa, P., Matud Aznar, M. P., & Álvarez Bermúdez, J. (2017). Género y calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 9(2), 89-98. doi: [10.1016/j.jbhs.2017.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jbhs.2017.11.001)
- Rodríguez-Wangüemert, C., Rodríguez-Breijo, V., & Pestano-Rodríguez, J. M. (2019). The framing of China on Spanish television. *Communication & Society*, 32(3). doi: [10.15581/003.32.3.123-137](https://doi.org/10.15581/003.32.3.123-137)
- Sáiz López, A. (2015). Mujeres y sociedad civil en la diáspora china: el caso español. *Inter Asia Papers*, 47, 1-35.
- Smith Castro, V. (2002). La Escala de Identidad Etnica Multigrupo (EIEM) en el contexto costarricense 1. *Actualidades en psicología*, 18(105), 47-67.
- Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.
- Terrén, E. (2011). Identidades desterritorializadas. El sentimiento de pertenencia nacional entre los adolescentes de familias inmigradas. *Papers. Revista de Sociología*, 96(1), 97-116.
- Torruella, I. M., & López, A. S. (2017). Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transnacional chino. *RES. Revista Española de Sociología*, 26, 385-397.
- Vargas Alfaro, A. T. (2002). Identidad y sentido de pertenencia. Una mirada desde la cotidianeidad. *Centro Prov. de Cultura Comunitaria. Ciudad de La Habana, Cuba*.
- Vega, H. F. (2011). Identidad e inmigrantes: casos particulares, procesos generales. In Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en

- Andalucía (pp. 1639-1648). Instituto de Migraciones.
- Wang, L., & Lorenzo, M. T. C. (2019). Factores y estrategias del aprendiz preadolescente en chino como lengua extranjera. Estudio de caso en España. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 43, 158-175.
- Zubieta, E., Muratori, M. & Fernández, O. (2012). Bienestar subjetivo y psicosocial: explorando diferencias de género. *Salud & Sociedad: investigaciones en psicología de la salud y psicología social*, 3(1), 66-76.

Weina Zhou is a Master Student at the Complutense University of Madrid, Spain

Jesús Miguel Rodríguez-Mantilla is profesor at the Complutense University of Madrid, Spain

Contact Address: weinazho@ucm.es

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Analyzing Social Networks of Destructive Behaviours in Universities

Kyriaki Spanou¹

Alexandra Bekiari¹

1) University of Thessaly, Greece

Date of publication: February 25th, 2020

Edition period: February 2020-June 2020

To cite this article: Spanou, K. & Bekiari, A. (2020). Analyzing Social Networks of Destructive Behaviours in Universities, *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 60-92. doi: [10.17583/rise.2020.4642](https://doi.org/10.17583/rise.2020.4642)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4642>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Analyzing Social Networks of Destructive Behaviours in Universities

Kyriaki Spanou

University of Thessaly

Alexandra Bekiari

University of Thessaly

(Received: 7 September 2019; Accepted: 10 December 2019; Published: 25 February 2020)

Abstract

The aim consists in presenting determinants and types of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellian behaviour among Physical Education students. Twelve network samples were collected from four Greek departments (538 students). Network questionnaires were used. Visone software was used for calculating network variables (in/outdegree, Katz, pagerank, authority). Spearman and PCA have been implemented for relating non-network variables with network ones. Results: Travelling abroad for athletic reasons, surfing internet for studies and being inspired from others' behaviours trigger disruptive behaviours. Mothers' education level, economic state, surfing internet for entertainment encourage victimization. Students who have experienced these detrimental behaviours as victims or victimizers during school years continue to experience destructive behaviours during academic years showing that such negative behaviours are adopted.

Keywords: verbal aggressiveness, bullying, machiavellianism, social network analysis, university students

Analizando las Redes Sociales de Comportamientos Destructivos en las Universidades

Kyriaki Spanou

Alexandra Bekiari

University of Thessaly

University of Thessaly

(*Recibido: 7 Septiembre 2019; Aceptado: 10 Diciembre 2019; Publicado:
25 Febrero 2020*)

Resumen

El objetivo consiste en presentar los determinantes y tipos de agresión verbal, intimidación y comportamiento maquiavélico entre los estudiantes de Educación Física. Se recogieron doce muestras de red de cuatro departamentos griegos (538 estudiantes). Se utilizaron cuestionarios de red. El software de Visone se utilizó para calcular las variables de red (entrada / salida, Katz, pagerank, autoridad). Spearman y PCA se han implementado para relacionar variables que no son de red con las de red. Resultados: viajar al extranjero por razones deportivas, navegar por Internet para estudiar e inspirarse en los comportamientos de comportamiento disruptivo de los demás. El nivel de educación de las madres, el estado económico, navegar por Internet para entretenerte fomentan la victimización. Los estudiantes que han experimentado estos comportamientos perjudiciales como víctimas o victimarios durante los años escolares continúan experimentando comportamientos destructivos durante los años académicos, lo que demuestra que se adoptan tales comportamientos negativos.

Palabras clave: agresividad verbal, intimidación, maquiavelismo, análisis de redes sociales, estudiantes universitarios

Destructive behaviours are here distinguished in verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism. Such behavioural patterns appear not only in school or in everyday life but also in higher education. Infante and Wigley (1986) depict verbal aggressiveness as attack on individual's self-concept causing unpredictable psychological pain and constant negative outcomes (Infante & Rancer, 1996; Bekiari, Kokaridas, & Sakellariou, 2005; 2006; Bekiari, Digelidis, & Sakellariou, 2006; Bekiari et al. 2006; Bekiari, 2012; 2014; Bekiari, Perkos, & Gerodimos, 2015; Syrmpas & Bekiari, 2018), considering character attacks, threats, insults, sarcasm, yelling, profanity and belittling to be certain examples (Rancer & Avtig, 2006; Avtgis & Rancer, 2010). However, they have focused only on verbal aggressiveness considering it just from a psychometric (self-perceptional) and not structural (socially incorporated) point of view.

Research has shown that a period critical for students' development in personal, social and professional arena is considered to be their college years (Astin, 1993), without showing the implications of verbal aggression or any other kind of destructive behaviour. When verbal aggression is frequent then the individual is not characterized as a defender but rather as a verbal aggressor (Infante & Gorden, 1987; Mattina, 2008). However, this has not been structurally yet nor in combination with other kind of destructive behaviour.

A structural approach (complete network analysis) has been carried out revealing determinants of verbal aggressiveness hierarchies (highest and lowest verbal aggressor) (Bekiari & Hasanagis, 2015). In this way, both the detection and the visualization of the relations created by verbal aggressiveness through the social network analysis would provide a glimpse into its causes and impacts so as to reduce its "presence" in the academic sector and in general, individuals would "stop harming other human beings" (DeWall, Anderson, & Bushman, 2011). Therewith, several analyses on students' network samples exploring verbal aggressiveness were further implemented (Bekiari et al. 2019a; Vasilou, Bekiari, & Hasanagis, in press; Spanou, Bekiari, & Theocharis, in press). Nevertheless, the need of repeating network analyses on further samples from various sectors of the education system, offering additional insights in the non-network determinants and much more of exploring the interaction and possible

synergy of verbal aggressiveness with other kinds of destructive behaviours such as bullying or Machiavellianism was still remaining an open challenge.

Bullying is a destructive action more organized and discernible than verbal aggressiveness. Although bullying is considered to be a well-known phenomenon in the educational sector, it had drawn researchers' attention mainly when victims committed suicides and have killed others (Olweus, 1993; Karatzias, Power, & Swanson, 2002; Nansel et al. 2004; Molcho et al. 2009; Hilton, Anngeila-Cole, & Wakita, 2010). Even in these cases, the approach had been a psychometric and not a structural one. Bullying is regarded as an intentional action of harming others repetitively by a more powerful person within the same social milieu (Greene, 2000; Monks & Smith, 2006; Atik & Güneri, 2013). However, though such definitions have been suggested by these papers, the question of what properties they have (namely what determinants and conditions bullying depends on or what its further impacts are) was disregarded.

Recent approaches include both individual and environmental factors such as peer groups, family, school environment and neighborhoods (Espelage & Swearer, 2010; Swearer et al., 2010), without, though, offering insights in the structural nature of this phenomenon nor focusing on university students. Also, there are students who can play the dual role of bullies and victims (Smith, Boulton, & Cowie, 1993; Austin & Joseph, 1996; Andreou, 2000; 2001), insisting, however, only on the psychometric approach, though the dual nature could be an appropriate issue for structural (network) analysis.

According to Adams and Lawrence (2011) and Chapell et al. (2006), students, who were victimized in school, were also victimized in college revealing not only a temporal stability of the 'bullying victim' role but also a close relation between past victimization and future one. "Negative baggage" of harassment can be carried from school to college environment. Thus, more support should be offered to formerly victimized students by the university staff as there is the risk of relapsing. Moreover, bullying victims in universities carry long-term effects into adulthood such as high stress levels, low self-esteem and psychological well-being (Schäfer et al., 2004; Newman, Holden, & Delville, 2005) let-alone-depression, anxiety and trauma (Sesar et al., 2012). Whether there are similar effects on college students who are suffering from constant victimization to those who have

experienced only a past one constitutes an open question (Young-Jones et al., 2015). Such issues could more insightfully be explored as structural effects. Consequently, it is urgent to approach bullying at higher education via social network analysis as the relations, which are based on bullying shape hierarchies (Bekiari, Pachi, & Hasanagas, 2017). Social network analysis is fundamental to quantify to what extent students tend to be victims or bullies within a network like a semester class (Bekiari et al., 2019a) since the network-based studies are limited up to now (Bekiari & Pachi, 2017). Nevertheless, the exploration of the synergy of bullying with other kind of destructive behavior and the repeating analyses of further samples are still a challenging research issue.

Machiavellianism is an additional and less discernible destructive behaviour. Kowalski (2001) as well as Paulhus and Williams (2002) suggested that Machiavellianism constitutes behavioural type of high abhorrence. It can be defined as a manipulative action in terms of management and leadership (Christie & Geis, 1970; Griffin & O'Leary-Kelly, 2004). It has also been used as an “umbrella” term for negative actions or thoughts which are related to aloof manipulation, ruthlessness, self-interest, contempt towards morality and cynicism (Zettler & Solga, 2013). In fact, Machiavellians act as “social chameleons” in order to adapt to the dominating environment (Láng, 2015) while considering other individuals “as a means to an end” (Ali, Amorim, & Chamorro-Premuzic, 2009). However, these papers just suggested definitions, without exploring determinants and empirical properties of the phenomenon.

As for the styles of Machiavellianism, evidently there is a negative view of victimizers about themselves and others when they both manipulate others and are manipulated themselves (Andreou, 2000; 2001) adopting the belief that they are members in a world where only victimizers or victims can survive. In this way, they tend to play both roles in order to be in accordance with their negative attitudes at society using Machiavellian tactics in their social interactions (Andreou, 2004). Such a dual nature of the Machiavellianism, however, could more insightfully be explored structurally (by network analysis).

At higher education, Machiavellians hide any sign of weakness or vulnerability as part of their defense system in order to retain their image of strength, dominance and perfectionism (Gurtman, 1992), portraying

themselves as competent and skillful (Shepperd & Socherman, 1997), though, being characterized by low levels of life satisfaction (Kiamarsi & Abdi, 2008) and creating social relationships of poor quality in adulthood (Lyons & Aitken, 2010). Nevertheless, these approaches were psychometric and not structural ones.

Malinowski (2009) emphasized that cheating and lying belong to the Machiavellians' features (Fletcher, 1990) and their life perception is far away from their peers' needs, rights and feelings (Winter, Stylianou, & Giacalone, 2004; Rawwas, Swaidan, & Oyman, 2005). Malinowski and Smith (1985) found out a positive relation between cheating and desire for social approval. However, these papers suggested a self-perceptional and not socially incorporated point of view. Rawwas (1996) concluded that the more ethical an individual is, the less a Machiavellian he is. Considering that Machiavellian relations in a university students' class (social network) shape certain hierarchies where each student can cover a scale from high to low victimization. Therefore, a holistic exploration of Machiavellian behaviour as a structural phenomenon can be emerged via the approach of a complete network analysis (Bekiaris & Spanou, 2017). A further challenge would be not just a structural approach based on additional network samples and the examination of possible of Machiavellianism with other destructive behaviours such as verbal aggressiveness and bullying.

Expected Innovation

All the aforementioned research works have been based on self-perceptional (psychometric) approaches and not on structural ones until 2015. The structural (network) analysis on such destructive behaviours (verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism) appearing afterwards still need support by additional network samples and insights in the non-network determinants of the network-depicted behaviours in the university students' environment as well as in the synergy among these behaviours. This is the research gap which is expected to be covered by this research.

Thus, goal of this research is to explore parameters and depict types of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellian behaviour among university students. The innovation is expected to lie in the extensiveness of sampling focused on all three destructive behaviours (verbal aggressiveness,

bullying, Machiavellianism) among students. Particularly, twelve students' classes of all Physical Education & Sports Science departments of Greece (University of Athens, Thessaly, Thessaloniki and Thrace) were examined as social networks.

The theoretical added value lies in exploring the relevant processes being responsible for the three aforementioned behavioural phenomena via network analysis (semester classes). The analysis of hierarchies shaped by the relations of these behavioural (and structural) phenomena would detect perpetrators who have the tendency to practice these behaviours or victims preferred as targets.

The practical added value lies in investigating core dimensions of the aforementioned detrimental behaviours in university. In fact, the recognition of prevalent behavioural patterns (typology) concerning verbal aggression, bullying or Machiavellianism would reduce the occurrence of these behaviours. This is crucial both for the everyday life and for the professional profile of the future scientists, especially in the field of sports which would reasonably be supposed to be susceptible to aggressiveness.

Method

The design of this study is strongly connected with the method used, which is network analysis. The behavioral dimensions (of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism) are going to be measured as cross-assessed variables within classes of university students and thereafter the behavioural variables will be processed with network indicators. Thus, the design of this study consists in the correlation of these behavioural (network) variables with non-network variables (personal features which are expected to make someone verbally aggressive, bully or Machiavellian). The network variables will also be correlated with each other.

Network analysis is not based on conventional statistics but on algebraic indicators aiming at depicting hierarchies derived from the interactive relations among the nodes (students). The nodes belong to the same semester class and they are selected from all Physical Education departments in Greece. Each class of n students is visually depicted as a polygon (n-gon) representing a network of n nodes. The diagonals depict the relations of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism among the nodes. The

polygon itself provides an illustration of the structures.

The variables describing verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism reveal that these relations which were witnessed among the nodes, playing the role of victims or perpetrators, were measured as network indicators (algorithms). They were calculated and normalized (%) by software Visone. Specifically, the simplest social interpretation of the aforementioned indicators is depicted as follows (formulas are not presented here as they are accessible in the web): in- and out-degree (occasional hierarchy – the directly contacted nodes), Katz status (accumulative hierarchy - successive contacts), pagerank (distributive hierarchy - successively transferred value), authority (qualified competitiveness - attracting most links seeking to develop relations such as verbal aggression, Machiavellianism or bullying). Students' personal features such as socio-economic state, gender etc. are non-network variables.

Sample and Questionnaires

Network samples are by definition non-random. This is not considered to be a weakness of this research as its purpose is to provide analytical statistics (correlations) and not descriptive ones (generalization of the total population). Apart from that, a purposive sampling was necessary for this research, as a population of noticeable verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism was needed in order to present more intensive phenomena and structures of such behaviours. Thus, department classes of all Physical Education & Sports Science departments of Greece were selected as network samples because they are supposed to be susceptible to verbal aggressiveness, bullying and Machiavellian tactics due to the considerable sport-like competitiveness, high levels of stress and extreme pressure comparing their co-athletes/co-students athletic performances.

Each student's class was considered to constitute a network, where the nodes were the students and the links among them the behaviours (verbal aggression, bullying and Machiavellian tactics to each other). Each class was examined as a clearly bounded network (without implications of any other network where the students might be involved, e.g. students associations, family etc). Thereby, each network was formally bounded as a particular semester class of certain members and definite size and its analysis was

feasible. Thus, the whole network (class) was analyzed and the class population was well known. Network sampling has been applied in this study because the goal was to detect and measure structures and not psychometric (self-perceptional) data.

Twelve semester class networks were collected from all Physical Education & Sports Science departments in Greece: five classes from the Thessaly University (82, 58, 59, 63 and 54 students), one class from Thrace University (45 students), two classes of Athens University (42 students in each one of them) and four classes of Thessaloniki University (23, 24, 24 and 22 students). In total, the sample consisted of 538 nodes (265 female and 273 male). The students came from different regions of Greece and Cyprus and they were familiar to each other in each class (network).

Standardized questionnaires were distributed and answered by the students during the lectures regarding relations of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism which may experience among them at the end of the semester. Questions relevant to verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism were converted from psychometric into network form (Infante & Wigley, 1986; Espelage & Holt, 2001; Dahling, Whitaker & Levy, 2009). Tested questionnaires contained network variables (verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism structures) which were measured as network indicators (centralities) (Hasanagis & Bekiari, 2015; 2017; Bekiari, Pachi, & Hasanagis, 2017; Bekiari & Spanou, 2017; Spanou, Bekiari, & Theocharis, *in press*). The questionnaires had to be named, so as the nodes (students) of a network to be recognizable for carrying out complete network analysis. Therefore, it was emphasized to students that research ethics and discretion would be guaranteed concerning their personal data in order not to hesitate to provide sincere answers, as only the researcher would have access to their data. Permission was provided by the responsible academic staff and the students so as to avoid any disturbance of the teaching or research program.

Statistical Analysis

Visone 1.1 software was used for calculating centrality network variables like in- and outdegree, Katz status, pagerank and authority. Both non-network and network data were entered and processed in SPSS. It should be

pointed out that although permutation techniques have usually been developed to deal with dependence limitations of network data (QAP, ERGM etc.) and probabilities of ties appearance and correlations between networks considering them as “dependent” and “independent” variables as a whole, these techniques cannot exhibit such a correlation in this research, where various centrality values of nodes (not ties) are correlated not only between each other but also with non-network variables.

Additionally, aim of this research is not to make predictions if a network will derive from another but to investigate if, for instance, an occasional verbal aggressor (high indegree) has the tendency to become an accumulative not only verbal but even worse a physical aggressor (high Katz status). As a result, this can be calculated with techniques related to conventional analytic statistics such as Spearman test which has been applied after normality control was conducted with Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov test and it was focused on statistically coefficient statistics [$p \leq 0.01$ (*) and $p \leq 0.05$ (**)]. Consequently, as it is a non-parametric test, a Bivariate Analysis was preferable to multivariate analysis, because it can reveal various correlations among network and non-network variables unfolding any possible relations (Hasanagis & Bekiari, 2015; 2017; Bekiari & Spyropoulou, 2016). A Principal Component Analysis (PCA) was also implemented for formulating typology (behavioural patterns). The results were interpreted using in-depth interviews.

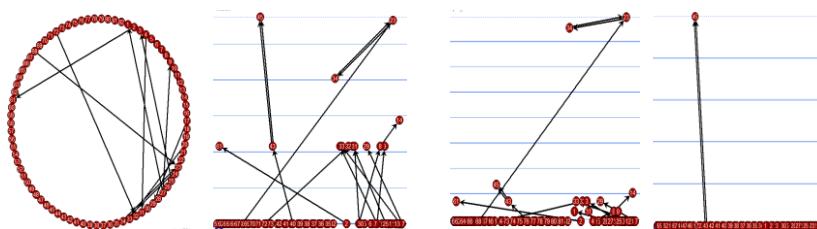
Results

In Figure 1, three network examples of verbal aggressiveness (irony), bullying (disseminating negative rumors) and Machiavellian (using information for personal benefit) behaviour are illustrated as hierarchies by three hierarchical indicators - Katz status, pagerank, authority - (nodes who are at the top of the pyramids are supposed to be highly targeted). It is noticeable that the density among the networks seems to be similar as depicted at the networks of verbal aggressiveness, Machiavellianism and bullying (0,24%, 0,31%, 0,33% respectively). In particular, the intensity of the relations between students at the same university department was reflected by the density of the networks.

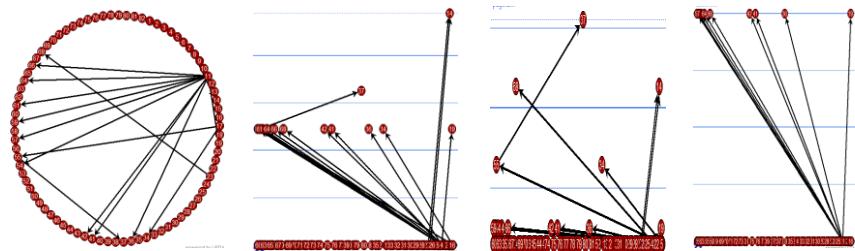
This constitutes the first evidence that students of the Physical Education

department exhibit an average network of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism since they are subject to constant competition and pressure due to the competitive nature of this department. Another point worth mentioning is that students who are at the last year of studying (4th year) seem to adopt the use of destructive behaviours such as verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism in order to succeed in their goals proving that targeted students are relatively easy to discrete throughout the academic years.

On the contrary, in Figure 2, the three network examples of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellian behaviour demonstrate differences between the structures of these networks. The density and the pyramid structure among networks appear to be similar at the networks of bullying and Machiavellianism (0.30%) while it significantly increases at the network of verbal aggressiveness (0.85%). This is understandable since students of the previous to last year of studying (3rd year) do not seem to present so much intimacy with their fellow students as those in Figure 1 who are at their final year of studying (4th year). Thus, they hesitate to express their bullying and Machiavellian tactics, though, this is not the case with verbal aggressiveness (irony), which may be characterized as a common (and easily expressed) pattern of aggressiveness or even considered as a friendly teasing and therefore, many students may often practice it.

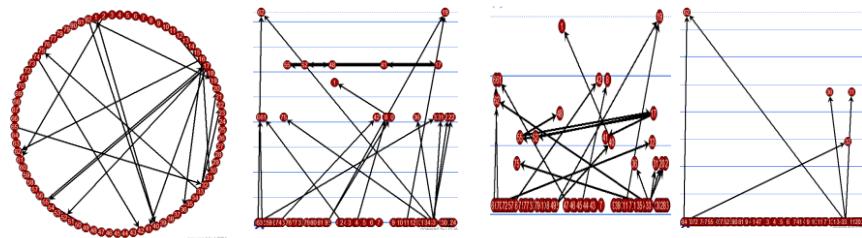


Basic form of network	Hierarchy of Katz status	Hierarchy of pagerank	Hierarchy of authority
Relation: Verbal Aggressiveness, dimension: irony (Physical Education department),			
nodes = 82, links = 21 [density = 16/(82 ² - 82) = 0.24%]			



Basic form of network	Hierarchy of Katz status	Hierarchy of pagerank	Hierarchy of authority
-----------------------	--------------------------	-----------------------	------------------------

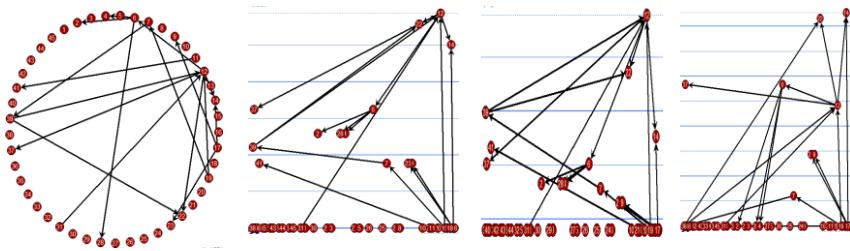
Relation: Bullying behavior, dimension: negative rumors (Physical Education department),
 nodes = 82, links = 22 [density = $22/(82^2-82) = 0.33\%$]



Basic form of network	Hierarchy of Katz status	Hierarchy of pagerank	Hierarchy of authority
-----------------------	--------------------------	-----------------------	------------------------

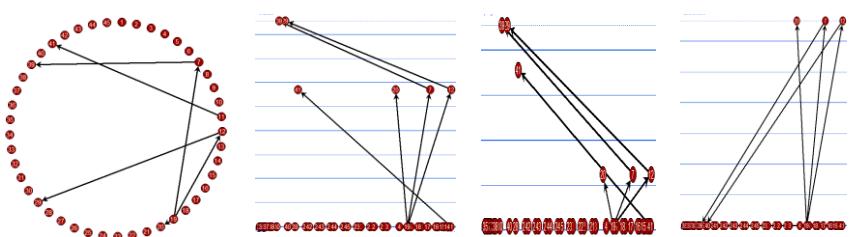
Relation: Machiavellianism, dimension: information for own benefit (Physical Education department), nodes = 82, links = 21 [density = $21/(82^2-82) = 0.31\%$]

Figure 1. Examples of diagrams at the Dept. of Physical Education & Sports Science (4th year), University of Thessaly, Greece.



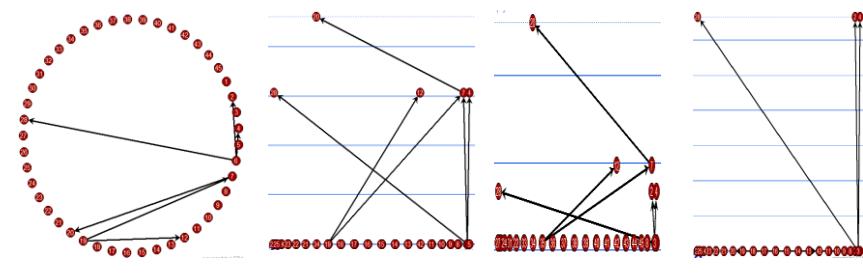
Basic form of network Hierarchy of Katz status Hierarchy of pagerank Hierarchy of authority

Relation: Verbal Aggressiveness, dimension: irony (Physical Education department),
nodes = 45, links = 17 [density = 17/(45²-45) = 0.85%]



Basic form of network Hierarchy of Katz status Hierarchy of pagerank Hierarchy of authority

Relation: Bullying behavior, dimension: negative rumors (Physical Education department), nodes = 45, links = 6 [density = 6/(45²-45) = 0.30%]



Basic form of network	Hierarchy of Katz status	Hierarchy of pagerank	Hierarchy of authority
Relation: Machiavellianism, dimension: information for own benefit (Physical Education department), nodes = 45, links = 6 [density = $6/(45^2 - 45) = 0.30\%$]			

Figure 2. Examples of diagrams at the Dept. of Physical Education & Sports Science (3rd year), University of Thrace, Greece.

In Table 1, those who had been victims of verbal aggression, bullying and Machiavellianism during their school years seem to have adopted an aggressive behaviour and became verbal aggressors, bullies and Machiavellians themselves at university too. Students, who experienced behaviours of verbal aggression, bullying and Machiavellianism during their school years, either as victims or as victimizers, have presented a holistic tendency of practicing all these destructive behavioural patterns (.364 to .274, .361 to .285, .248 and .470, .369 and .403, .396). Simultaneously, deception, harassment and irony tend also to be simultaneously practiced at university (.396, .463 and .222). Finally, it is noticeable that those who were victims of Machiavellianism at school slightly tend to reproduce this behaviour as university students (.168).

Table 1.

Relation between non- network and network determinants of practicing destructive behaviours in the past and the present.

		Spearman's rho	In the past (at school)			In the present (at university)			
		Machiavellists	Verbal aggressors	Victims of bullying	Victims of Machiavellianism	Victims of verbal aggression	Practicing deception (outdegree)	Practicing harassment (outdegree)	Practicing irony(outdegree)
In the past (at school)	Bullies	.364 ** .000	.360 ** .000	.324 ** .000	.356 ** .000	.274 ** .000	.122	-.099	.115
	Machiavellists	.361 ** .000	.207 ** .004	.449 ** .000	.285 ** .000	.075	.075	-.002	.005
	Verbal aggressors		.075	.248 **	.470 **	.088	.035	.013	
	Victims of bullying		.307	.001	.000	.230	.632	.858	
	Victims of Machiavellianism			.369 ** .000	.403 ** .000	.022	-.069	-.041	
					.396 ** .000	.168 * .020	.044	.102	.577
In the present (at university)	Practicing deception (outdegree)						.396 ** .000	.463 ** .000	
	Practicing harassment (outdegree)						.000	.000	.222 ** .000

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In Table 2, non-network variables examined in this study seem to be relevant for becoming a target of verbal aggression, bullying and Machiavellianism. As for the family background, the high education level of mother appears to encourage victimization (.163 to .192 and .194). The family's high financial status seems to trigger targeting of Machiavellian strategies in terms of deception (.168). Students who are not characterized

by orderliness (absence at school and university) tend to avoid targeting of verbal aggression in terms of being hurt through insulting comments (-.196 and -.164).

Concerning the travelling experience, specifically for athletic reasons, it seems to be quite irrelevant to almost all destructive behaviours. It encourages (.166 and .179), however, Machiavellian tactics such as controlling and deception. Concerning internet surfing, it appears to affect various dimensions of destructive behaviours (.157, -.161, -.158, -.180, -.169). The effect is either encouraging destructive behaviours or protective against them.

As for the experience of destructive behaviours either as victimizers (.205 to .144) or as victims (-.160 and -.147), it seems that both properties have effect to the students targeting. Although there are students who seem to admit that they behave as bullies at university, they themselves draw Machiavellians' attention in terms of control and deception not to mention that they are subject to refusal of help (bullying tactic) by their fellow students. On the other hand, students who admit that they are undergone Machiavellianism at university, are protected against harassment and irony.

Table 2.

Non-network determinants of being a target of destructive behaviours (sum = indegree + katz status + pagerank + authority).

	Harm for benefit	Control	Dece- ption	Refuse help	Harass- ment	Exclu- sion	Irony	Insulting comments
Family Situation	Mother's education level	.163(*) .025	.147(*) .043	.142(*) .050	.152(*) .036	.183(*) .011	.192(**) .008	.125 .085
	Economic status	.117 .116	.100 .180	.168(*) .023	.108 .146	.068 .358	.064 .388	.110 .137
	Absence at school	-.037 .616	-.049 .499	-.078 .283	-.084 .251	-.018 .804	-.110 .131	-.019 .790
	Absence at university	-.065 .374	-.019 .794	-.089 .221	-.111 .126	-.099 .099	-.032 .663	-.031 .667
	Abroad for sport	.095 .191	.166(*) .013	.179(*) .021	.113 .120	.100 .169	.122 .092	.031 .667
	Internet surfing for studies	.055 .450	.157(*) .030	.043 .553	.109 .132	.002 .980	.046 .531	-.134 .065
	Internet surfing for fun	.026 .086	.323 .205(**)	.029 .147(*)	.191 .144(*)	-.095 .038	-.180(*) .087	-.169(*) .083
	Bullies at university	.237 .086	.005 .205(**)	.042 .147(*)	.047 .144(*)	.602 .038	.234 .087	.256 .083
	Victims of Mach at university	-.092 .205	.013 .854	.013 .859	-.089 .222	-.160(*) .027	-.119 .102	-.147(*) .043
								.317

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In Table 3, practicing verbal aggression, bullying and Machiavellianism seems to be encouraged by various non-network variables. In other words, students who travel abroad for athletic reasons (.184 and .199) appear to be susceptible to practice bullying (refuse help and exclusion) since they become more competitive and dominant due to their broadening of their athletic ambitiousness. Surfing internet for academic reasons (.151, .163 and .150) is also another factor that enhances the practicing of verbal aggression (causing hurt by insulting comments), bullying (causing harassment) and Machiavellianism (harming others for personal benefit). The inspiration of other students' behaviour (.158) seems to necessitate the practice of controlling others (Machiavellian dimension) in order to manipulate and control students' actions pursuing their future goals. Moreover, the desire of a successful professional career (.162) seems to stimulate the practicing of bullying in terms of refusing help.

As expected, having experienced behaviours of verbal aggression, bullying and Machiavellianism during school years seems to be correlated with such detrimental actions at university too. More specifically, students, who were victims of bullying at school, have become Machiavellians at university (.190) while students, who admit that they behave as bullies at university, adopt Machiavellians' tactics at university (.174 and .159). Students, who admit that they are victims of Machiavellianism at university, are involved in Machiavellians' practices of harming (.203). Students, who were victims of Machiavellianism at school, have become Machiavellians and bullies at university (.255, .168 and .152). Students, who were victims of verbal aggression at school, have become Machiavellians at university (.159) while students who admit that they are verbal aggressors at university they act as Machiavellians as well (.159 and .149).

Table 3.

Non-network determinants of practicing destructive behaviours (outdegree).

		Harm for benefit	Control	Deception	Refuse help	Harass- ment	Exclu- sion	Irony	Insulting comments	
Ins pira tion	Internet Travel	Travel abroad for sports .151(*)	.021 .771 .092	.134 .198 .137	.094 .011 .127	.184(*) .102 .163(*)	.119 .006 .134	.199(**) .306 .057	-.075 .633 .150(*)	
	internet for studies	Inspired from others behavior	.037 -.013	.204 .158(*)	.060 .108	.081 .086	.024 .073	.430 .058	.039 .048	
	Professio- nal success	Future goals	.862 .030	.029 .081	.137 .084	.238 .162(*)	.315 .119	.426 .038	.303 .054	
				.679 .264	.250 .025	.025 .101	.604 .636	.459 .125	.088 .008	
	Bullying experience	Victims bullying school Bullies university Victims of Mach university Victims of Mach school Machiave llists university Victims of verbal aggression school Verbal aggressors university	-.014 .844 .174(*) .016 .203(**) .005 .124 .088 .155(*) .033 .116 .116 .159(*) .029	.190(**) .008 .159(*) .028 .107 .142 .255(**) .000 .134 .066 .194(**) .007 .149(*) .919	.022 .768 .134 .064 .090 .219 .168(*) .020 .073 .318 .104 .154	-.022 .761 -.002 .973 .017 .812 .128 	-.069 .344 -.058 .430 .007 .921 .044 	.035 .636 .085 .242 .066 .367 .152(*) .036 -.067 .565 .110 .131	.125 .086 .095 .192 .084 .252 .033 .656 -.042 .573 .112 .122	.916 .356 .115 .088 .229 .428 .077 .291 .090 .220

*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

In Table 4, three behavioural types of verbal aggressors, bullies and Machiavellists at university in combination with the practicing of these behaviours at school are revealed. These can be named “Current tactical manipulator” (.682 to .494, .834 and .764), “Current pure bully” (.638 to .840) (meaning presently at university) and “Former abuser” (.747 to .769) (in the past at school).

Table 4.

Typology of destructive behaviour (practicing).

			“Current tactical manipulator”	“Current pure bully”	“Former abuser”
Practicing (outdegree) at university	Verbal Aggressiveness	Harming for benefit	.682	.336	.028
		Control	.648	-.004	.062
		Deception	.797	.276	.065
		Refusing help	.494	.638	.075
		Harassment	.125	.801	.099
		Exclusion	.197	.840	-.056
		Irony	.834	.108	.014
		Insulting comments	.764	.230	-.086
		make use of verbal aggression	.019	.017	.747
		make use of bullying	.074	-.047	.789
School Behaviour		make use of Machiavellianism	-.029	.115	.769

Extraction Method: Principal Component Analysis, 3 components extracted.

In Table 5, five behavioural types of victims of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism in combination with the experience of these behaviours at school are pointed out, which can be named “Easy target” (.592 to .670), “Past victim” (.788 to .775), “Just victimized” (.642 and .602), “Controlled” (.877) and “Deceived” (.921).

Table 5.

Typology of destructive behaviour (targeting defined as sum=indegree + katz status + pagerank + authority).

		“Easy target”	“Past victim”	“Just victimised”	“Controlled”	“Deceived”
Targeting at university	Bullying Mach/nism	Harming for benefit	.459	.156	.642	-.044
		Control	.094	.199	-.054	.877
		Deception	.135	-.039	-.068	-.292
		Refusing help	.592	-.061	.602	.076
		Harassment	.733	-.047	.151	-.005
Verbal Aggress/ness		Exclusion	.668	.010	-.237	-.231
		Irony	.583	.076	-.503	.153
		Insulting comments	.670	.119	-.458	-.093
	School Behaviour	victim of verbal aggression	.004	.788	.211	-.065
		victim of bullying	-.222	.725	-.054	-.281
		victim of machiavellianism	.015	.775	-.104	.106
						.084

Extraction Method: Principal Component Analysis, 5 components extracted.

Discussion and Conclusions

Aim of this research was to detect relations of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism among students of all Physical Education departments of Greece (University of Athens, Thessaly, Thessaloniki and Thrace) and examine hierarchies shaped of these relations as well as possible determinants of them since there are no other studies applying network analysis in verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism within student classes at the university. Focusing on the data analyzed above, the following interpretation can be endeavored:

It is noticeable that there are differences between the density and structures of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellian networks (figure 1). In particular, this constitutes the first evidence that all the aforementioned behavioural forms are not necessarily characterized by the same intensity, as also has been proved in previous papers (Bekiari et al.

2019a, 2019b; Vasilou, Bekiari, and Hasanagas, *in press*). For example, verbal aggressiveness (irony) seems to be a common practice among students and therefore, they often practice it even in terms of a friendly teasing.

As far as the practicing of these destructive behaviours is concerned (table 1), the holistic adoption of practicing destructive behaviours both at school and university age shows that the aggressors seem not to be tactically selective considering the appropriateness and effectiveness of each destructive behaviours under each particular condition or incident but rather to be impulsive, and that this destructive impulsiveness does not depend on the age (and subsequently on the age-related everyday experience which would obviously include disappointments and observations or also distancing from them). This seems rather to support the hypothesis of the aggression instinct rather than the models of observational learning or disappointment-induced aggression. Especially, Machiavellianism seems also to be regenerated through observational patterns. Similar research has been carried out (Bekiari & Spanou, 2017; Spanou, Bekiari, & Theocharis, *in press*).

As for the determinants of becoming target of destructive behaviours (table 2), the fact that the high education level of mother appears to encourage victimization can be attributed to the fact that as motherhood dominates in the children's upbringing - children's personalities are evolved to be tolerant and compromise to those negative behaviours according to a "mother figure" in a Greek family setting. Students originating from rich families are easy victims of deception, since they adopt a "naive" and innocent way of living due to their upbringing and their family background. Students not characterized by orderliness (absence at school and university) seem to be not targeted as absence from educational institutions (school, university) is an indicator of gradual disintegration (from school to university) in the educational system which acts against verbal aggressiveness probably as ignorance towards those students. Simultaneously, it is evident that the more frequently one is absent, the less targeted he becomes.

Regarding the determinants of practicing destructive behaviours (table 3), travelling experience for sport reasons and the subsequent students' feelings of jealousy towards their fellow students' athletic recognition abroad can be

expressed under the “veil” of manipulation in order not to be so obvious and provocative. The fact that students surfing internet for academic reasons tend to be targeted by Machiavellians (table 2) can be understandable as they are absorbed in collecting information on the internet about their university projects in order to increase their academic performance. Thus, they are easy targets of Machiavellians who may attempt to control them even in their academic work in order to gain recognition (even based on deceit).

Nevertheless, students who surf the internet for entertainment tend to be protected from being targets of many dimensions of destructive behaviours (table 2), since they belong to a “global community” via the social media which helps them be aware of “exploitation signs” such as those of verbal aggressors, bullies and Machiavellians or to discourage them with staggering arguments. The fact that Machiavellian students draw also Machiavellians’ attention (table 3) can be attributed to that students due to their familiarity (3rd-4th semesters) with the students behavioural arena use these tactics to the “official” bullies in order to control, deceive and reject them from the students’ social milieu. On the other hand, the partial protection of students who admit that they are undergone Machiavellianism at university (table 2) indicates that they are well prepared and familiar with negative behaviours with the intention of defending themselves. Such network analysis has been made in previous studies (e.g. Bekiari & Spyropoulou, 2016; Bekiari & Pachi, 2017).

The positive relation of surfing internet for academic reasons with the practicing of destructive behaviours (table 3) shows the desire of dominance in the student community via mental and social superiority which is represented by the constant use of internet applications in the name of a high academic performance. The parallel Machiavellian behaviour of controlling other students and refusing help to them (table 4) can be understood as a tendency to adopt an extremely competitive value system which forces them to desire superiority, even unsocially.

It is noticeable that students who are demonstrating such negative behaviours as “recipients” or “providers” at school (table 2 and 3) continue to “play these roles” or “exchange” them at university either as a defense tool to protect themselves or as a more decisive action to become dominant. Students who had a disruptive behaviour at school equipped with all the above personality variables have “carried” it to the university with more

generalized or selected strategies as their upbringing was characterized by similar hostile environments under the “veil” of normality (Bandura, 1977; Andreou, 2000; 2001; 2004; Spanou, Bekiari, & Theocharis, *in press*).

As for the types of practicing destructive behaviours (table 4), the first one (“Current tactical manipulator”) depicts a verbally aggressive (irony, hurting through insulting comments) and manipulative (through the Machiavellian tactics of harming for benefit, control and deception) behavioural pattern of a person who is totally directed by Machiavellian and verbal aggression tactics, while being selective in his bullying behavioural patterns as he prefers less provocative strategies of bullying such as “refusing help” (instead of “harassment” and “exclusion”). In other words, it is a type which activates destructive behaviours extensively but also selectively. Extensiveness and selectiveness point out a tactical mentality which tries to combine appropriate behaviours. On the contrary, the second type (“Current pure bully”) illustrates a person who mainly functions under the “auspices” of bullying behaviours (refusing help, harassment, and exclusion). This is a behaviourally straight type which does not combine many various dimensions of destructive behaviours but only bullying. The third type (“Former abuser”) reveals a person who has “confessed” the practicing of the above mentioned detrimental behavioural phenomena during school years without significantly adopting destructive behaviours at university. It seems to be a type which could be characterized as “mature”, “saturated” with destructive behaviours in the past or regretted.

Comparing the types described above, only bullying dimensions appear as an autonomous type (second one) of current behaviour. This could be perceived as an effect of the explicitly destructive character of bullying. Bullying aims at the immediate social elimination and normally takes place when the asymmetry of power relations between victimizer and victim is considered to be certain (in contrast to verbal aggression and Machiavellianism which may be reciprocal, not necessarily eliminating and may implemented complementarily). Such typologies have been proposed in previous papers (Bekiari & Spyropoulou, 2016; Bekiari, Nikolaïdou, & Hasanagas, 2017).

Concerning the victim types (table 5), the “Easy Target” depicts a person victimized with verbal aggression and bullying (refusing help, harassment, exclusion, irony, insulting comments) while this is not the case with

Machiavellianism. In contrast to Machiavellianism which necessitates planning and sophistication and thus, it cannot be practiced by anyone to anyone, bullying and verbal aggression are quite simplistic destructive behaviours. As a result, this type constitutes an easy target.

The “Past Victim” is a behavioural pattern that highlights a person who had been a victim of verbal aggression, bullying and Machiavellian tactics throughout the school years. This type does not appear to become a target at university, as his experience at school seems to help him/her avoid such a targeting at university.

The “Just Victimized” is a particular type that seems to be vulnerable to certain combination of bullying and Machiavellian dimensions (refusing help and harming for benefit). These dimensions depict a tactically selective but ruthless exploitation of a victim (both harming for benefit without even helping when needed). The “Controlled” and “Deceived” seem to be sole victims of quite selective Machiavellian dimensions in order to be manipulative such as controlling and deceit respectively.

These five types of targets mentioned above express five strategies of a selective victimization creating a variety of victimization patterns, ranging from quite serious “Easy Target” which represents a extreme case of marginalization to less serious ones like the “Controlled” or “Deceived”, which seem to be common ways of behaviour in today’s competitive society. Beyond typologies suggested in the past ([Bekiari & Hasanagis, 2015](#); [Bekiari & Pachi, 2017](#)), a gradual victimization is “diagnosed” via this typology.

In conclusion, verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism among students of all Physical Education departments in Greece has been carried out to shed light on the above mentioned devastating behaviours among students in the academic arena through a pedagogic and social spectrum. In other words, depicting these behavioural patterns as social relations, measure and quantify them as network variables (algebraic approaches) in university student communities - relatively unexplored milieu - was of paramount importance to provide innovative material and significant evidence to discover what parameters lead to such destructive behaviours and what correlations among non-network and network variables function as determinants to the demonstration of those detrimental behaviours in order to be minimized or even better avoided in the long run.

An additional theoretical and practical aim of this research is based on the typology of practicing and targeting of verbal aggressiveness, bullying and Machiavellianism. Thereby, various dimensions related with these deconstructive behaviours seemed to be combined in certain types respectively depicting distinct and stable student profiles of social roles varying from quite invulnerable to totally victimized.

As in most empirical social researches, both limitation and challenge for further research is to expand the sample in various higher education departments not only in Greece but also in other countries in order to have a deeper insight to different nations and disciplines concerning these pathogenic phenomena. Consequently, future results based on more extensive and detailed typologies of verbal aggression, bullying and Machiavellianism patterns, more non-network variables and their correlations with network ones (also deepened with qualitative research) would be of paramount importance with the purpose of enriching our awareness about the functions of these disruptive behaviours worldwide.

Acknowledgements

The authors are grateful to the academics and to the students who collaborated in this research project.

This research is co-financed by Greece and the European Union (European Social Fund- ESF) through the Operational Programme «Human Resources Development, Education and Lifelong Learning» in the context of the project “Strengthening Human Resources Research Potential via Doctorate Research” (MIS-5000432), implemented by the State Scholarships Foundation (IKY) to the first author.

References

- Adams, F. D., & Lawrence, G. J. (2011). Bullying victims: The effects last into college. *American Secondary Education*, 40, 4-13.
- Ali, F., Amorim, S., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Empathy deficits and trait emotional intelligence in psychopathy and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 47, 758-762.
[doi:10.1016/j.paid.2009.06.016](https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.06.016)

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year-old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 49-56. doi:10.1002/(SICI)1098- 2337(2000)26:149::AID-AB43.0.CO;2-M
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim Problems and their Association with Coping Behavior in Conflictual Peer Interactions Among School-age Children. *Educational Psychology*, 21(1), 59-66. doi:10.1080/01443410020019830
- Andreou, E. (2004). Bully/Victim Problems and Their Association with Machiavellianism and Self-Efficacy in Greek Primary School Children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297-309. doi:10.1348/000709904773839897
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Atik, G., & Güneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. *School Psychology International*, 34(6), 658-673. doi:10.1177/0143034313479699
- Austin, S., & Joseph, S. (1996). Assessment of Bully/Victim Problems in 8 to 11 Year Olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-
- Avtgis, T., & Rancer, A. S. (2010). *Arguments, aggression and conflict: New directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bekiari, A. (2012). Perceptions of Instructors' Verbal Aggressiveness and Physical Education Students' Affective Learning. *Perceptual and Motor Skills*, 115, 325-335. doi:10.2466/06.11.16.PMS.115.4.325-335
- Bekiari, A. (2014). Verbal Aggressiveness and Leadership Style of Sport Instructors and Their Relationship with Athletes' Intrinsic Motivation. *Creative Education*, 5, 114-121. doi:10.4236/ce.2014.52018
- Bekiari, A., Deliligka, S., Vasilou, A., & Hasanagas, N. (2019a). Socio educational determinants of "bad behavior" of students. A comparative analysis among primary, secondary and high school.

The International Journal of Learner Diversity and Identities, 26(1), 1-19. doi:10.18848/2327-0128/CGP/v26i01/1-19

Bekiari, A., Delilikka, S., Vasilou, A., & Hasanagas, N. (2019b). Examining pedagogic parameters and verbal aggressiveness through social network analysis: Comparing primary, secondary and high school. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(1), 1-17. doi: 10.18848/2327-011X/CGP/v15i01/1-17

Bekiari, A., Digelidis, N., & Sakellariou, K. (2006). Perceived verbal aggressiveness of coaches in volleyball and basketball: A preliminary study. *Perceptual and motor skills*, 103(2), 526-530. doi:10.2466%2Fpms.103.2.526-530

Bekiari, A., & Hasanagas, N. (2015). Verbal Aggressiveness Exploration through Complete Social Network Analysis: Using Physical Education Students' Class as an Illustration. *International Journal of Social Science Studies*, 3, 30-49. doi:10.11114/ijsss.v3i3.729

Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2005). Verbal aggressiveness of physical education teachers and students' self-reports of behavior. *Psychological Reports*, 96, 493-498. doi:10.2466/pr0.96.2.493-498

Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Associations of Students' Self-reports of Their Teacher's Verbal Aggression, Intrinsic Motivation, and Perceptions of Reasons for Discipline in Greek Physical Education Classes. *Psychological Reports*, 98(2), 451-461. doi:10.2466/pr0.98.2.451-461

Bekiari, A., Nikolaidou, Z. A., & Hasanagas, N. (2017). Typology of Motivation and Aggression on the Basis of Social Network Variables: Examples of Complementary and Nested Behavioral Types through Conventional Statistics. *Social Networking*, 6(2), 135-147. doi:10.4236/sn.2017.62008

Bekiari, A., & Pachi, V. (2017). Insights into Bullying and Verbal Aggressiveness through Social Network Analysis. *Journal of Computer and Communications*, 5(09), 79-101. doi:10.4236/jcc.2017.59006

Bekiari, A., Pachi, V., & Hasanagas, N. (2017). Investigating bullying determinants and typologies with social network analysis. *Journal of Computer and Communications*, 5(07), 11-27. doi:10.4236/jcc.2017.57002

- Bekiari, A., Patsiaouras, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Verbal aggressiveness and state anxiety of volleyball players and coaches. *Psychological Reports*, 99(2), 630-634.
[doi:10.2466/2Fpr0.99.2.630-634](https://doi.org/10.2466/2Fpr0.99.2.630-634)
- Bekiari, A., Perkos, S., & Gerodimos, V. (2015). Verbal aggression in basketball: perceived coach use and athlete intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 96-102.
[doi:10.7752/jpes.2015.01016](https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01016)
- Bekiari, A., & Spanou, K. (2017). Machiavellianism in Universities: Perceiving Exploitation in Student Networks. *Social Networking*, 7(01), 19-31. doi:10.4236/sn.2018.71002
- Bekiari, A., & Spyropoulou, S. (2016). Exploration of verbal aggressiveness and interpersonal attraction through social network analysis: Using university physical education class as an illustration. *Open Journal of Social Sciences*, 4(6), 145-155. doi:10.4236/jss.2016.46016
- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S. N., MacIver, K. W., & Sarullo, P. L. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. *Adolescence*, 41(164), 633-649.
- Christie, R., & Geis, F. (1970). *Studies in Machiavellianism*. San Diego, CA: Academic Press.
- Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism scale. *Journal of management*, 35(2), 219-257. [doi:10.1177/0149206308318618](https://doi.org/10.1177/0149206308318618)
- DeWall, N. C., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2011). The general aggression model: Theoretical extensions to violence. *Psychology of Violence*, 1(3), 245-258. [doi:10.1037/a0023842](https://doi.org/10.1037/a0023842)
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 123-142.
[doi:10.1300/J135v02n0208](https://doi.org/10.1300/J135v02n0208)
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model form bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools. An International Perspective* (pp. 61-72). New York: Routledge.
- Fletcher, C. (1990). The relationship between candidate personality, self-

- presentation strategies, and interviewer assessments in selection interviews: an empirical study. *Human Relations*, 43, 739-49.
[doi:10.1177/001872679004300803](https://doi.org/10.1177/001872679004300803)
- Greene, M. B. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser, & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Griffin, R. W., & O'Leary-Kelly, A. M. (2004). An introduction to the dark side. In R. W. Griffin, & A.M. O'Leary-Kelly (Eds.), *The dark side of organizational behavior* (pp. 1-19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurtman, M. B. (1992). Trust, distrust, and interpersonal problems: a circumflex analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 989–1002.
- Hasanagas, N., & Bekiari, A. (2015). Depicting Determinants and Effects of Intimacy and Verbal Aggressiveness Target through Social Network Analysis. *Sociology Mind*, 5(3), 162-175.
[doi:10.4236/sm.2015.53015](https://doi.org/10.4236/sm.2015.53015)
- Hasanagas, N., & Bekiari, A. (2017). An exploration of the relation between hunting and aggressiveness: Using inmates networks at prison secondary school as an Illustration. *Social Networking*, 6(1), 19-37.
[doi:10.4236/sn.2017.61002](https://doi.org/10.4236/sn.2017.61002)
- Hilton, J. M., Anngela-Cole, L., & Wakita, J. (2010). A cross-cultural comparison of factors associated with school bullying in Japan and the United States. *The Family Journal*, 18, 413–422.
[doi:10.1177/1066480710372919](https://doi.org/10.1177/1066480710372919)
- Infante, D. A., & Wigley III, C. J. (1986). Verbal Aggressiveness: An Interpersonal Model and Measure. *Communication Monographs*, 53, 61-69. [doi:10.1080/03637758609376126](https://doi.org/10.1080/03637758609376126)
- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1987). Superior and subordinate communication profiles: Implications for independent-mindedness and upward effectiveness. *Communication Studies*, 38(2), 73-80.
[doi:10.1080/10510978709368232](https://doi.org/10.1080/10510978709368232)
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and Verbal Aggressiveness: A Review of Recent Theory and Research. *Communication Yearbook*, 19, 319-351.
[doi:10.1080/23808985.1996.11678934](https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678934)

- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28*, 45–61. doi:10.1002/ab.90005
- Kiamarsi, A., & Abdi, R. (2008). Machiavellianism and perfectionism as predictors of life satisfaction. *International Journal of Psychology, 2(2)*, 103-117.
- Kowalski, R. M. (2001). *Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Láng, A. (2015). Borderline personality organization predicts Machiavellian interpersonal tactics. *Personality and Individual Differences, 80*, 28-31. doi:10.1016/j.paid.2015.02.022
- Lyons, M., & Aitken, S. (2010). Machiavellian friends? The role of Machiavellianism in friendship formation and maintenance. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology, 4(3)*, 194-202.
- Malinowski, C. I., & Smith, C. P. (1985). Moral reasoning and moral conduct: an investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 49*, 1016-27. doi:10.1037/0022-3514.49.4.1016
- Malinowski, C. (2009). The relationship between Machiavellianism and undergraduate student attitudes about hypothetical marketing moral dilemmas. *Competitiveness Review: An International Business Journal, 19(5)*, 398-408. doi:10.1108/10595420910996019
- Mattina, J. A. (2008). The influence of verbal aggressiveness and verbal argumentativeness on college student leadership styles (Doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, Hattiesburg, MS. (UMI No. AAT 3346542).
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International journal of public health, 54(2)*, 225-234. doi:10.1007/s00038-009-5414-8
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24(4)*, 801–821. doi:10.1348/026151005X82352
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, J. W. (2004).

- Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives Pediatric Adolescent Medicine*, 158, 730-736. doi:10.1001/archpedi.158.8.730
- Newman, M. L., Holden, G. W., & Delville, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence*, 28, 343-357. doi:10.1016/j.adolescence.2004.08.002
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of research in personality*, 36(6), 556-563. doi:10.1016/S0092-6566(02)00505-6
- Rancer, A. S., & Avtig, T. A. (2006). *Argumentative and aggressive communication: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rawwas, M. YA. (1996). Consumer ethics: an empirical investigation of the ethical beliefs of Austrian consumers. *Journal of Business Ethics*, 15, 1009-19. doi:10.1007/BF00705579
- Rawwas, M. YA., Swaidan, Z., & Oyman. M. (2005). Consumer ethics: a cross-cultural study of the ethical beliefs of Turkish and American consumers. *Journal of Business Ethics*, 57, 183-95. doi:10.1007/s10551-004-5092-7
- Schäfer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. A., Singer, M. M., & Van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22(3), 379-394. doi:10.1348/0261510041552756
- Sesar, K., Barišić, M., Pandža, M., & Dodaj, A. (2012). The relationship between difficulties in psychological adjustment in young adulthood and exposure to bullying behaviour in childhood and adolescence. *Acta Medica Academica*, 41, 131-144. doi:10.5644/ama2006-124.46
- Shepperd, J. A., & Socherman, R. E. (1997). On the manipulative behavior of low Machiavellians: Feigning incompetence to "sandbag" an opponent. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1448-1459. doi:10.1037/0022-3514.72.6.1448
- Smith, P. K., Boulton, M. J., & Cowie, H. (1993). The Impact of Cooperative Group Work on Ethnic Relations in Middle School. *School Psychology International*, 14, 21-42.

[doi:10.1177/0143034393141002](https://doi.org/10.1177/0143034393141002)

- Spanou, K., Bekiari, A., & Theocharis, D. (in press). Bullying and Machiavellianism in university through social network analysis. *International Journal of Sociology (Revista Internacional de Sociologia)*.
- Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2018). Differences between leadership style and verbal aggressiveness profile of coaches and the satisfaction and goal orientation of young athletes. *Journal of Physical Education and Sport, 18*(2), 1008-1015. [doi:10.7752/jpes.2018.s2149](https://doi.org/10.7752/jpes.2018.s2149)
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38-47.
[doi:10.3102/0013189X09357622](https://doi.org/10.3102/0013189X09357622)
- Vasilou, A., Bekiari, A., & Hasanagas, N. (in press). Aggressiveness networks at school classes: Dynamic analysis and comparison of structures. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*.
- Winter, S. J., Stylianou, A. C., & Giacalone, R. A. (2004). Individual differences in the acceptability of unethical information technology practices: the case of Machiavellianism and ethical ideology. *Journal of Business Ethics, 54*, 279-301.
- Young-Jones, A., Fursa, S., Byrket, J. S., & Sly, J. S. (2015). Bullying affects more than feelings: the long-term implications of victimization on academic motivation in higher education. *Social psychology of education, 18*(1), 185-200. [doi:10.1007/s11218-014-9287-1](https://doi.org/10.1007/s11218-014-9287-1)
- Zettler, I., & Solga, M. (2013). Not enough of a ‘dark’ trait? Linking Machiavellianism to job performance. *European Journal of Personality, 27*(6), 545-554. [doi:10.1002/per.1912](https://doi.org/10.1002/per.1912)

Kyriaki Spanou is a Phd candidate at the University of Thessaly, Greece

Alexandra Bekiari is an Assistant Professor at the University of Thessaly, Greece

Contact Address: sandrab@pe.uth.gr



Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Family Cultural Activities and Educational Expectations of Day High School Students

Gerasimos S. Koustourakis¹

Georgia Spiliopoulou¹

Anna Asimaki¹

Konstantinos Lavidas¹

1) University of Patras, Greece

Date of publication: February 25th, 2020

Edition period: February 2020-June 2020

To cite this article: Koustourakis, G.S., Spiliopoulou, G., Asimaki, A. & Lavidas, K. (2020). Family Cultural Activities and Educational Expectations of Day High School Students, *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 93-119. doi: [10.17583/rise.2020.4715](https://doi.org/10.17583/rise.2020.4715)

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4715>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to Creative Commons Attribution License (CC-BY)

Family Cultural Activities and Educational Expectations of Day High School Students

Gerasimos S. Koustourakis

University of Patras

Anna Asimaki

University of Patras

Georgia Spiliopoulou

University of Patras

Konstantinos Lavidas

University of Patras

(Received: 24 September 2019; Accepted: 5 January 2020; Published: 25 February 2020)

Abstract

This paper, which uses the concepts of ‘cultural capital’ and ‘practice’ from Pierre Bourdieu’s theory, presents the family cultural activities that Day High School students in Greece adopt in their everyday life and which contribute to shaping their cultural capital. Moreover, an attempt is also made to investigate the role played by the family cultural activities that students adopt, in shaping their expectations concerning their educational future. In this cross-sectional research the sample consists of 1430 2nd grade Day High School students, who attended High School during the school year 2017-2018, and the research data were collected using a questionnaire. The research results showed that the students in the sample tend to accumulate and integrate into the system of their predispositions a smaller or larger volume of cultural capital, which is a function of the range of family cultural activities they adopt in their everyday lives. In addition, the students’ everyday family cultural activities tend to ‘organize’ the system of their expectations, defining their future educational careers, and orienting them to different educational outlets.

Keywords: family cultural activities, educational expectations, students, Day High Schools

Actividades Culturales Familiares y Expectativas Educativas de los Estudiantes de Escuelas Secundarias Diurnas

Gerasimos S. Koustourakis

University of Patras

Anna Asimaki

University of Patras

Georgia Spiliopoulou

University of Patras

Konstantinos Lavidas

University of Patras

(Recibido: 24 Septiembre 2019; Aceptado: 5 Enero 2020; Publicado: 25 Febrero 2020)

Resumen

Este documento, que utiliza los conceptos de "capital cultural" y "práctica" de la teoría de Pierre Bourdieu, presenta las actividades culturales familiares que los estudiantes de Day High School en Grecia adoptan en su vida cotidiana y que contribuyen a dar forma a su capital cultural. Además, también se intenta investigar el papel desempeñado por las actividades culturales familiares que los estudiantes adoptan, para dar forma a sus expectativas con respecto a su futuro educativo. En esta investigación transversal, la muestra consta de 1430 estudiantes de secundaria de segundo grado, que asistieron a la escuela secundaria durante el año escolar 2017-2018, y los datos de la investigación se recopilaron mediante un cuestionario. Los resultados mostraron que los estudiantes en la muestra tienden a acumular e integrar en el sistema de sus predisposiciones un volumen menor o mayor de capital cultural, que es una función del rango de actividades culturales familiares que adoptan en sus vidas. Además, las actividades culturales familiares cotidianas de los estudiantes tienden a "organizar" el sistema de sus expectativas, definiendo sus futuras carreras educativas y orientándolos a diferentes medios educativos.

Palabras clave: Actividades culturales familiares, expectativas educativas, estudiantes, escuelas secundarias diurnas

Numerous empirical sociological studies have placed the central theme of Pierre Bourdieu's theory of cultural reproduction at the heart of their investigation; namely, that a family's cultural capital has a positive and immediate impact on the educational success of its children. In particular, they highlight the impact of different measurements of cultural capital, such as parents' reading habits, as well as their participation in the 'fine arts', on the children's educational success. In fact, the conceptualization of cultural capital in the context of these studies is mainly linked to the most prestigious practices, such as attending an opera and listening to classical music (Crook, 1997; De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000; DiMaggio, 1982; DiMaggio & Mohr, 1985; Dumais, 2002; Farkas, Grobe, Sheehan, & Shuan, 1990; Kalmijn & Kraaykamp, 1996; Sullivan, 2001; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007).

There are also sociological studies that reveal the impact of cultural capital and habitus on educational success, as well as on young people's educational and occupational choices in relation to their social class of origin, confirming Pierre Bourdieu's theory of cultural reproduction (Davies, Qiu, & Davies, 2014; Kaufman & Gabler, 2004; Mullen, 2009; Noble & Davies, 2009; Sianou-Kyrgiou, 2006; Sianou-Kyrgiou, 2010; Sianou-Kyrgiou & Tsiplikides, 2009, 2011; Symeou, 2007; Thompson, 2009; Wakeling, 2005; Waters & Brooks, 2010).

In the context of a review of scientific literature, it is noted that the issue of young people's educational expectations in relation to socio-economic and educational factors of influence, such as the nationality and the educational level of parents, has garnered interest in a large number of scientific papers (see: Broc, 2018; Goyette & Xie, 1999; Koustourakis, Asimaki, & Spiliopoulou, 2016; Manganelli Rattazzi & Capozza, 1995; Marjoribanks, 2003; Minello, 2014; Moussa-Inaty & De La Vega, 2013; Pac & Martínez, 2018; Pérez & Requena, 2019).

Scientific papers exploring the cultural practices that students' families adopt in relation to factors such as the social origin and the educational level of students' parents, have been the subject of limited investigation (see: Koustourakis, Asimaki, & Spiliopoulou, 2018; Thanos & Tolios, 2013, 2015; Tolios & Thanos, 2015). The present paper attempts to cover the research gap found in scientific literature using the concept of 'practice' from Pierre Bourdieu's theory in order to highlight the family cultural

activities that Day High School students in Greece adopt in their everyday lives, which contribute to the formation and integration of cultural capital into the system of their predispositions (*habitus*). Furthermore, in the context of the present study, an attempt is made to investigate the role played by the family cultural activities that Day High School students in Greece adopt in the formation of their expectations concerning their educational future.

Theoretical Notes

In the present paper we will use the concepts of ‘cultural capital’ and ‘practice’ from the theory of Pierre Bourdieu.

According to Bourdieu (1986), cultural capital refers to the estimated cultural sources that contribute to maintaining or improving a particular type of the individual’s social status (Kim, 2011, p. 111). Cultural capital could be defined as ‘the accumulated abilities and capabilities of the family to cultivate the most appreciated social knowledge, sensitivities, modes of expression and action’. It is a ‘corpus de savoir, de savoir-faire and mainly de savoir-dire’, which reflects attitudes, knowledge and skills in relation to the individuals’ social origin (Chauviré & Fontaine, 2003, p. 12; Lamnias, 2001, p. 157).

Bourdieu (1986, 1994) recognizes three forms of cultural capital: the ‘embodied’, the ‘objectified’ and the ‘institutionalized’ in the form of educational titles.

‘Embodied’ cultural capital could be defined as the ‘durable, transposable predispositions’ of the mind and body that direct the individual’s actions. Its acquisition is influenced by its primary mode of implantation within the immediate family environment. Cultural capital in its ‘embodied’ state, which is acquired through a durable process of engraving and incorporation, requires time in order to be invested by the social subject and constitutes ‘a have that became a be’ (Accardo, 1983, p. 88; Bourdieu, 1994, pp. 77-78).

Cultural capital in its ‘objectified’ state is associated with the possession of cultural goods and a set of attributes that are defined in relation to the ‘embodied’ cultural capital. ‘Objectified’ cultural capital is transmissible in its materiality and the visible cultural goods it includes can be, for example, books and bookcases (Bourdieu, 1994, p. 81; Kraaykamp & Eijck, 2010, p. 211).

The ‘institutionalized’ form of cultural capital refers to the cultural capital that the education system guarantees through the qualifications granted to the subjects of learning (Bourdieu, 1986, p. 248; Lamnias, 2001, p. 158; Levitas, 2004, p. 51; Santasombat, 2004, p. 106).

The concept of practice explains how the objective world and subjective interpretations are united in social action (Vaara & Whittington, 2012, p. 288). It is the ‘ontological coupling’ between objective and subjective structures (Robbins, 2008, p. 44), structures and hexis (Bourdieu, 2006, p. 88). The cognitive structures that enable individuals to acknowledge the social world in a practical way are ‘internalized’ social structures. The practical way of acknowledging the social world activates historical ‘schemes’ of perception, defining the actions of social subjects (Bourdieu, 2002, p. 495). In this sense, the individuals’ actions are placed in the dialectic relationship of ‘objectified’ history and ‘embodied’ history, which takes the form of ‘systems of durable and transposable predispositions’. This system of predispositions channels into the social agents modes of perception, preference, thought and action, which function as bodies of ‘organizing principles’, which tend to shape their expectations and practices (Asimaki & Koustourakis, 2014, p. 123; Bourdieu, 2006, pp. 88-91).

In the context of this study, we attempt to explore the family cultural activities that Day High School students in Greece adopt in their everyday lives, defined by the ‘schemes’ of perception and thought that students have incorporated into the system of their predispositions, and the role they play in shaping their expectations concerning their educational future (Bourdieu, 2000, 2006).

Research Questions – Methodology

In this paper we attempt to answer the following research questions:

- Through which family activities is the cultural capital of Day General and Vocational High School students in Greece shaped?
- What is the role of family cultural activities in shaping the educational expectations of Day High School students in Greece?

Research Tool

We used cross-sectional research, collecting data at one point in time measuring current attitudes and practices, that is, family cultural activities and educational expectations of Day High School students in Greece (Creswell, 2011). The present study was conducted during the school year 2017-2018, with the administration of a questionnaire to second grade students at 34 Day General and Vocational High Schools in the Educational Region of Western Greece. We chose to investigate 2nd grade High School students, since it is these students that choose school subjects according to their preferences and interests, thus forming an initial educational orientation. In fact, the choices made by the 2nd grade High School students appear to have a decisive impact on the formation of their expectations concerning their educational future, including whether or not they attend 3rd grade of High School, and their subsequent educational path.

The questionnaire that we drew up for the present research is composed of two parts. The first part includes questions concerning the demographic data of the students and their parents. The second part includes questions which explore the family cultural activities that students adopt in their everyday life using the following ‘indicators’ derived from Pierre Bourdieu’s theoretical scheme regarding the concept of ‘practice’ (Bourdieu, 2002, 2006): ‘Visiting museums’, ‘Visiting archaeological sites’, ‘Visiting galleries’, ‘Going to the theatre’, ‘Going to bookshops’, ‘Going to libraries’, ‘Attending the opera’, ‘Trips to areas of Greece’ and ‘Travelling abroad’. The second part of the questionnaire includes questions that attempt to highlight students’ expectations for their educational future, defined, in particular, by their expectation concerning choosing an Orientation Group and a Scientific Field in the 3rd Grade of General High School, their expectation concerning choosing a Specialization in the 3rd Grade of Vocational High School, their expectation concerning choosing an education path after the second grade of High School and their expectation concerning choosing a tertiary education Department/School.

The questionnaire was piloted with ten 2nd grade students at a Day General High School and seven 2nd grade students at a Day Vocational High School, who were then excluded from the research sample. The pilot investigation did not reveal issues that affect the feasibility of this research.

In the discussion that followed, the students questioned did not report that any parts of the questions were unintelligible (Bryman, 2017; Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Sample

We used ‘cluster sampling’ for the collection of data from the questionnaires. Clusters, in the present research, are the Day General and Vocational High Schools in Greece (Bryman, 2017; Cohen et al., 2008; Creswell, 2011). The research sample includes 1430 second grade students from 34 Day General and Vocational High Schools in Greece. The students participated voluntarily in the research, and their parents’ signed consent had previously been secured (Bryman, 2017; Creswell, 2011). As far as the gender distribution of the students is concerned, 51.5% (736 subjects) of the students are boys and 48.5% (694 subjects) of the students are girls.

Data Analysis

We used the cluster analysis (Sharma, 1996) to define groups of students based on the cultural activities they adopt in their everyday lives. The cluster analysis could identify groups from the data based on small within-group and large between-group variance. As discriminant variables for this group, we used the following variables: ‘Visiting museums’, ‘Visiting archaeological sites’, ‘Visiting galleries’, ‘Going to the theatre’, ‘Going to bookshops’, ‘Going to libraries’, ‘Attending the opera’, ‘Trips to areas of Greece’ and ‘Travelling abroad’. For the determination of clusters or groups, 30 different markers were calculated as described in the R Package analysis (R Core Team, 2018) NbClust (Charrad, Ghazzali, Boiteau, & Niknafs, 2014). Grouping of students was carried out with hierarchical clustering (Sharma, 1996). The Euclidean distance, which increases the significance of long distances, has been calculated to place the subjects into two groups, while reducing the significance of short distances. In addition, the Ward method was used to distinguish student groups. This method uses F (F value) to maximize the significance of differences between clusters (Charrad et al., 2014; Sharma, 1996).

Presentation and Analysis of Data

Cluster Analysis

For the cluster analysis, the following discriminant variables were used: ‘Visiting museums’ (Min=1, Max=5, M=1.8, SD=1.0), ‘Visiting archaeological sites’ (Min=1, Max=5, M=1.8, SD=1.0), ‘Visiting galleries’ (Min=1, Max=5, M=1.2, SD=0.6), ‘Going to the theatre’ (Min=1, Max=5, M=1.7, SD=1.0), ‘Going to bookshops’ (Min=1, Max=5, M=2.4, SD=1.1), ‘Going to libraries’ (Min=1, Max=5, M=1.3, SD=0.8), ‘Trips to areas of Greece’ (Min=1, Max=5, M=3.0, SD=1.2) and ‘Travelling abroad’ (Min=1, Max=5, M=1.4, SD=0.9). The ‘attending the opera’ variable was not used in the analysis of this paper. This was because it showed almost zero fluctuation (Min=1, Max=5, M=1.0, SD=0.2). In fact, the overwhelming majority of students (97.5%) replied to the corresponding question that they had not attended this particular ‘high brow’ cultural activity ever (Bourdieu, 2002).

Initially, we determined the number of student clusters. According to the majority of Indices and in particular the indices KL, CH, DB, Silhouette, Ratkowsky, McClain, SDindex (Charrad et al., 2014), the best number of clusters is 2. In terms of the expectation regarding the choice of an Orientation Group and a Scientific Field in the 3rd grade of General High School, the hierarchical classification indicated: 293 (27.0%) second grade General High School students in the first group and 793 (73.0%) second grade General High School students in the second group. Regarding the expectation concerning a Specialization choice in the 3rd grade of Vocational High School, the hierarchical classification indicated: 34 (10.0%) second grade Vocational High School students in the first group and 310 (90.0%) second grade Vocational High School students in the second group. Finally, in terms of the expectation concerning an educational path choice after the second grade of High School and the expectation concerning a Department/School choice, the hierarchical classification indicated: 327 (22.9%) second grade High School students (General/Vocational) in the first group and 1103 (77.1%) second grade High School students (General/Vocational) in the second group.

Table 1 presents Descriptive Statistics data (minimum value, maximum value, mean and standard deviation) concerning the composition of the two groups based on the discriminant variables: ‘Visiting museums’, ‘Visiting archaeological sites’, ‘Visiting galleries’, ‘Going to the theatre’, ‘Going to bookshops’, ‘Going to libraries’, ‘Trips to areas of Greece’ and ‘Travelling abroad’, used in the cluster analysis. The Eta square, shown in Table 1, indicates that the variance of the discriminant variables is explained to a very satisfactory level by the two groups (Tabachnick & Fidell, 2007).

Table 1

Descriptive Statistics data on family cultural activities adopted by the two groups of Day High School students in the sample

	1st Cluster				2nd Cluster				Eta square
	Min	Max	M*	SD	Min	Max	M*	SD	
Visiting museums	1	5	3.2	.9	1	4	1.4	.6	0.571
Visiting archaeological sites	1	5	3.2	.9	1	4	1.4	.6	0.539
Visiting galleries	1	5	1.8	1.0	1	2	1.0	.1	0.315
Going to the theatre	1	5	3.1	1.0	1	5	1.3	.5	0.559
Going to bookshops	1	5	3.7	.9	1	5	2.0	.7	0.453
Going to libraries	1	5	2.3	1.1	1	4	1.0	.2	0.47
Trips to areas of Greece	2	5	4.3	.8	1	5	2.6	.9	0.385
Travelling abroad	1	5	2.2	1.4	1	4	1.1	.4	0.298

*The M represents means for all students within clusters.

Descriptive Statistics data in Table 1 indicate that the two groups of students have been formed on the basis of the smallest and highest degree of adoption of family cultural activities in their everyday lives. Thus, the first group of students adopts to a greater extent, as against the second group of students, visits to museums ($M=3.2$, $SD=0.9$ and $M=1.4$, $SD=0.6$ respectively), visits to archaeological sites ($M=3.2$, $SD=0.9$ and $M=1.4$, $SD=0.6$ respectively), visits to galleries ($M=1.8$, $SD=1.0$ and $M=1.0$, $SD=0.1$ respectively), visits to theatres ($M =3.1$, $SD=1.0$ and $M=1.3$, $SD=0.5$ respectively), visits to bookshops ($M=3.7$, $SD=0.9$ and $M=2.0$, $SD=0.7$ respectively), visits to libraries ($M=2.3$, $SD=1.1$ and $M=1.0$, $SD =0.2$

respectively), trips to areas of Greece ($M=4.3$, $SD=0.8$ and $M=2.6$, $SD=0.9$ respectively) and travelling abroad ($M=2.2$, $SD=1.4$ and $M=1.1$, $SD=0.4$ respectively).

It could be argued that through the implementation of the specific cultural activities, a wide range of cultural representations and experiences can be added to the ‘embodied’ cognitive structures of the students in the sample. This can contribute to the restructuring of the system of the student’s predispositions and to ‘orchestrate’ the system of their expectations/choices (Bourdieu, 2002, 2006; Bourdieu & Wacquant, 1992; Sirna, Tinning, & Rossi, 2010).

Students' Educational Expectations

Table 2 shows the distribution of the 2nd grade General High School students in the sample regarding their expectations of an Orientation Group choice in the 3rd grade of General High School according to the degree of adoption of family cultural activities.

Table 2

Expectation of an Orientation Group choice by 3rd grade General High School students, according to the degree of adoption of family cultural activities

Expectation of an Orientation Group choice by 3rd grade General High School students	A large degree of adoption of family cultural activities by the 1st group of students	A small degree of adoption of family cultural activities by the 2nd group of students
Humanities Orientation Group	102 (34.8)	336 (42.4)
Sciences Orientation Group	160 (54.6)	300 (37.8)
Economic and Computer Studies Orientation Group	31 (10.6)	157 (19.8)
Sum total	293 (100.0)*	793 (100.0)**

*Number and (percentage) of the sum total of the 1st group of 2nd grade General High School students in the sample.

** Number and (percentage) of the sum total of the 2nd group of 2nd grade General High School students in the sample.

The statistical elaboration of the research data in Table 2 revealed the existence of a statistically significant relationship between the ‘expectation of an Orientation Group choice by the students in the third grade of General High School’ and the ‘cultural activities’ adopted by the students’ families

($\chi^2=27.749$, df=2, p=0.001, Cramer's V=0.160). The data in Table 2 show that the 2nd group of students expect to choose the Humanities Orientation Group (336 subjects, 42.4%) and the Economic and Computer Studies Orientation Group (157 subjects, 19.8%) in the third grade of General High School at a higher rate compared to the students in the 1st group (102 subjects, 34.8% and 31 subjects, 10.6% respectively). On the other hand, the 1st group of students expects to choose the Sciences Orientation Group (160 subjects, 54.6%) in the third grade of General High School at a higher rate when compared to the students in the 2nd group (300 subjects, 37.8%).

Table 3 gives the distribution of the 2nd grade General High School students in the sample as regards their expectations of a Scientific Field choice in the 3rd grade of General High School according to the degree of adoption of family cultural activities.

Table 3

Expectation of a Scientific Field choice by 3rd grade General High School students, according to the degree of adoption of family cultural activities

Expectation of a Scientific Field choice by 3rd grade General High School students	A large degree of adoption of family cultural activities by the 1st group of students	A small degree of adoption of family cultural activities by the 2nd group of students
1st Scientific Field: Humanities, Law and Social Sciences	96 (32.8)	303 (38.2)
2nd Scientific Field: Positive and Technological Sciences	74 (25.3)	189 (23.8)
3rd Scientific Field: Health and Life Sciences	69 (23.5)	79 (10.0)
4th Scientific Field: Sciences of Economics and Informatics	31 (10.6)	157 (19.8)
1st or 3rd Scientific Field	6 (2.0)	30 (3.8)
2nd or 3rd Scientific Field	17 (5.8)	35 (4.4)
Sum total	293 (100.0)*	793 (100.0)**

*Number and (percentage) of the sum total of the 1st group of 2nd grade General High School students in the sample.

** Number and (percentage) of the sum total of the 2nd group of 2nd grade General High School students in the sample.

The statistical analysis of the research data in Table 4 revealed the existence of a statistically significant relationship between the ‘expectation of a Scientific Field choice by 3rd grade General High School students’ and

the ‘family cultural activities adopted by the students’ ($\chi^2=44.195$, df=5, p=0.001, Cramer's V=0.202). The data in Table 3 show that the 2nd group of students expect to choose the 1st Scientific Field, namely the Humanities, Law and Social Sciences (303 subjects, 38.2%) more than the 1st group of students (96 subjects, 32.8%). On the other hand, the expectation that they will choose the 3rd scientific field, namely Health and Life Sciences, is expressed at a higher rate by the first group of students (69 subjects, 23.5%) compared to the 2nd group of students (79 subjects, 10.0%).

Table 4 shows the distribution of the 2nd grade Vocational High School students in the sample with regard to their expectations of a Specialization choice in the 3rd grade of Vocational High School according to the degree of adoption of family cultural activities.

Table 4

Expectation of a Specialization choice by 3rd grade Vocational High School students, according to the degree of adoption of family cultural activities

Expectation of a Specialization choice by 3rd grade Vocational High School students	A large degree of adoption of family cultural activities by the 1st group of students	A small degree of adoption of family cultural activities by the 2nd group of students
Food and Drink Technology Technician	3 (8.8)	12 (3.9)
Plant Production Technician	2 (5.9)	8 (2.6)
Animal Production Technician	1 (2.9)	7 (2.3)
Administrator and Financial Officer	7 (20.6)	47 (15.2)
Tourism Industry Employee	2 (5.9)	14 (4.5)
Marketing and Advertising Employee	0 (0.0)	1 (0.3)
Electronics and Computing Systems, Installations, Networks and Telecommunications Technician	0 (0.0)	17 (5.5)
Electrical Systems, Installations and Networks Technician	0 (0.0)	28 (9.0)
Mechanical Engineering and Construction Engineer	2 (5.9)	20 (6.5)
Vehicle Technician	1 (2.9)	54 (17.4)
Ventilation and Air Conditioning Cooling Technician	1 (2.9)	7 (2.3)
Thermal and Hydraulic Installations and Technology of Oil and Natural Gas Technician	1 (2.9)	4 (1.3)
Computer Engineer and Computer Networks Technician	2 (5.9)	12 (3.9)
IT Application Technician	4 (11.8)	17 (5.5)
Merchant Navy Captain	1 (2.9)	20 (6.5)
Merchant Navy Engineer	0 (0.0)	6 (1.9)
Nurse's Assistant	1 (2.9)	13 (4.2)
Nursing Home Assistant	4 (11.8)	6 (1.9)
Beautician	1 (2.9)	12 (3.9)
Physiotherapist's Assistant	1 (2.9)	3 (1.0)
Hairdressing	0 (0.0)	2 (0.6)
Sum total	34 (100.0)*	310 (100.0)**

*Number and (percentage) of the sum total of the 1st group of 2nd grade Vocational High School students in the sample.

** Number and (percentage) of the sum total of the 2nd group of 2nd grade Vocational High School students in the sample.

From the statistical elaboration of the research data in Table 4, no statistically significant relationship emerged between the ‘expectation of a Specialization choice by 3rd grade Vocational High School students’ and the ‘family cultural activities adopted by the students’ ($\chi^2=28.523$, df=21, $p=0.126$). The data in Table 4 show that the expectations of a Specialization choice by 3rd grade Vocational High School students do not reveal significant differences between the two groups based on cluster analysis. It could therefore be argued that the factor of Vocational High School attendance appears to be decisive in shaping, in almost an undifferentiated way, the expectations of the students concerning their choice of a Specialization in the 3rd grade of Vocational High School. That is, the specific factor greatly homogenizes the expectations of the Vocational High School students in the sample regardless of the kind of cultural activities their families adopt (Bourdieu, 2000, 2006).

Table 5 presents the distribution of the 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample concerning their expectations of an educational path choice after the second grade of High School according to the degree of adoption of family cultural activities.

Table 5

Students' expectation regarding an educational path choice after the second grade of High School according to the degree of adoption of family cultural activities

Expectation regarding an educational path choice by the students after the second grade of High School	A large degree of adoption of family cultural activities by the 1st group of students	A small degree of adoption of family cultural activities by the 2nd group of students
Finish High School and then find a job	4 (1.2)	108 (9.8)
Finish High School and then attend an Institute of Vocational Training	1 (0.3)	52 (4.7)
Finish High School and then study at a Technological Educational Institute	23 (7.0)	187 (17.0)
Finish High School and then study at University	62 (19.0)	260 (23.6)
Finish High School, study at University and then pursue postgraduate/PhD studies	199 (60.9)	307 (27.8)
Finish High School and then pursue studies related to the Army and Security Corps	38 (11.6)	189 (17.1)
Sum total	327 (100.0)*	1103 (100.0)**

* Number and (percentage) of the sum total of the 1st group of 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample.

** Number and (percentage) of the sum total of the 2nd group of 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample.

The statistical analysis of the research data in Table 5 revealed the existence of a statistically significant relationship between the 'expectation of an educational path choice after the second grade of High School' and the 'family cultural activities adopted by the students' ($\chi^2=138.718$, df=5, $p=0.001$, Cramer's V=0.311). As shown in Table 5, the 1st group of students tends to express higher educational expectations concerning their educational path after the second grade of High School, compared to the 2nd group of students. In particular, a higher percentage of the 1st group of students (199 subjects, 60.9%), compared to the 2nd group of students (307 subjects, 27.8%), expects to study at University and then pursue postgraduate/PhD studies. On the other hand, a higher percentage of the 2nd group of students (187 subjects, 17.0%) expects to finish high school and study at a Technological Educational Institute compared to the 1st group of students (23 subjects, 7.0%).

In this case, it could be argued that the greater degree of acquaintance of students with cultural ‘practices’ strengthens their cultural capital in the context of the accumulation of an enlarged body of cultural stimuli and images. This seems to contribute to the formation of a system of higher educational expectations regarding their future educational careers (Bourdieu, 1994, 2000, 2006; Bourdieu & Passeron, 1996).

Table 6 presents the distribution of the 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample regarding their expectations of a Department/School choice according to the degree of adoption of family cultural activities.

Table 6

Expectation regarding a Department/School choice of the 2nd grade High School students according to the degree of adoption of family cultural activities

Expectation regarding a Department/School choice by the 2nd grade High School students	A large degree of adoption of family cultural activities by the 1st group of students	A small degree of adoption of family cultural activities by the 2nd group of students
I do not want to study in any Department/School	4 (1.2)	108 (9.8)
Departments of Health and Life Sciences (University)	66 (20.2)	76 (6.9)
Polytechnic Departments (University)	51 (15.6)	103 (9.3)
Science Departments (University)	23 (7.0)	53 (4.8)
Law Departments (University)	24 (7.3)	37 (3.4)
Departments of Pedagogical Studies (University)	26 (8.0)	104 (9.4)
Departments of Economic Sciences (University)	14 (4.3)	73 (6.6)
School of Philosophy Departments (University)	46 (14.1)	101 (9.2)
Departments of Sociology (University)	11 (3.4)	20 (1.8)
Departments/Schools related to the Army and Security Corps	38 (11.6)	189 (17.1)
Departments of Health and Life Sciences (Technological Educational Institute)	5 (1.5)	39 (3.5)
Technological Departments (Technological Educational Institute)	8 (2.4)	89 (8.1)
Departments of Economics (Technological Educational Institute)	8 (2.4)	51 (4.6)
Preschool Teaching Departments (Technological Educational Institute)	2 (0.6)	8 (0.7)
Technical Schools (Institute of Vocational Training)	1 (0.3)	52 (4.7)
Sum total	327 (100.0)*	1103 (100.0)**

* Number and (percentage) of the sum total of the 1st group of 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample.

** Number and (percentage) of the sum total of the 2nd group of 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample.

The statistical elaboration of the research material related to the data in Table 6 revealed the existence of a statistically significant relationship between the ‘expectation regarding a Department/School choice’ and the ‘family cultural activities adopted by the students’ ($\chi^2=137.088$, df=14, $p=0.001$, Cramer’s V=0.310). As the data in Table 6 reveal, a higher percentage of the expectations of the 1st group of students are oriented

towards university studies in the School of Health and Life Sciences (66 subjects, 20.2%), the Polytechnic School (51 subjects, 15.6%) and the School of Philosophy (46 subjects, 14.1%), which tend to lead to occupations with high prestige in Greece, such as the medical profession, compared to the expectations of the 2nd group of students (School of Health and Life Sciences: 76 subjects, 6.9%, Polytechnic School: 103 subjects, 9.3% and School of Philosophy: 101 subjects, 9.2% respectively). Moreover, it is worth noting that a higher number of the 2nd group of students (108 subjects, 9.8%) state that they do not wish to study in any Department/School compared to the 1st group of students (4 subjects, 1.2%). It could therefore be argued that the (higher or lower) levels of integration of cultural capital in the High School students' system of predispositions tend to dictate their educational aspirations regarding, in particular, their expectation to make a University choice for the continuation of their studies (Bourdieu, 2000, 2006).

Discussion and Conclusions

From the elaboration and analysis of the research data, the following findings emerge:

As regards the answer to the first research question, the cultural capital of the Day General and Vocational High School students in the sample seems to be shaped by adopting a series of family cultural activities that tend to characterize the image of the 'cultivated' person (Bourdieu, 2002, 2006; Bourdieu & Passeron, 1996; Vryonides, 2009). In particular, it is about adopting the practice of visiting museums, archaeological sites, galleries, theatres, bookshops and libraries, as well as going on trips to areas of Greece and travelling abroad. It could be argued that through the adoption of these cultural activities it is possible to channel a variety of cultural stimuli and images related to Art and Culture into the system of cognitive structures of the students in the sample (Blackledge & Hunt, 2000; Bourdieu, 2002; Bourdieu & Passeron, 1996; Lamnias, 2001; Li, 2007; Swingewood, 1998).

The two groups of 2nd grade High School students (General/Vocational) in the sample, as they were composed on the basis of the cluster analysis in the context of this study, are differentiated according to the small or large adoption of family cultural activities. In particular, the first group of students

in the sample tends to adopt, to a greater extent, the practice of visiting museums, archaeological sites, galleries, theatres, bookshops and libraries, as well as going on trips to areas of Greece and travelling abroad. In this case, the possibility of incorporating and appropriating a body of cultural representations and images into the system of predispositions of the students in the sample, especially those who largely adopt these cultural activities, could be mentioned. This can contribute to the students' integration into an expanded culture offering stimuli of a more 'cultivated' reality (Accardo, 1983; Bourdieu, 1994; Bourdieu & Passeron, 1996; Koustourakis et al., 2018; Wacquant, 2008, 2011).

As far as the answer to the second research question is concerned, the adoption of family cultural activities by the Day General and Vocational High School students in the sample tends to play a role –to a greater or lesser extent– in their educational aspirations. In particular, the High School students (General/Vocational) in the sample who adopt to either a certain extent or to a large extent the specific cultural activities tend to express differentiated educational expectations, including the expectation of an Orientation Group and a Scientific Field choice in the 3rd grade of General High School, the expectation of an educational path choice after the second grade of High School and the expectation of a Department/School choice. It is worth noting, however, that the expectation of a choice of Specialization in the 3rd grade of Vocational High School by the 2nd grade Vocational High School students in the sample does not show significant differences between the two groups.

In particular, it is noted that the 2nd grade General High School students in the sample who adopt the specific cultural activities to only a small extent, expect to a greater degree to choose the Humanities Orientation Group and the Economic and Computer Studies Orientation Group in the 3rd grade of General High School, as compared with the 2nd grade General High School students who adopt them to a large extent. On the other hand, the 2nd grade General High School students in the sample who adopt them to a large extent express a greater expectation of choosing the Orientation Group of Positive Studies in the 3rd grade of General High School, in comparison with the 2nd grade General High School students who adopt them to a small extent. Also, the 2nd grade General High School students in the sample who adopt the specific cultural 'practices' to a small extent expect to a greater

degree to choose the 1st Scientific Field in the 3rd grade of General High School, namely the Humanities, Law and Social Sciences, in relation to the 2nd grade General High School students who adopt them to a large extent. On the other hand, the expectation of choosing the 3rd Scientific field, namely Health and Life Sciences, is expressed by a higher percentage of the students who adopt the specific cultural ‘practices’ to a large extent, compared to the 2nd grade General High School students who adopt them to a small extent.

In addition, the 2nd grade General High School students in the sample, mainly those attending the General High School, who largely adopt the specific cultural activities, tend to express higher educational expectations concerning their educational path after the second grade of High School, compared to the students who adopt them to a small extent. In particular, the expectations of the students in the sample who adopt them to a large extent are oriented more towards University studies in the School of Health and Life Sciences, in the Polytechnic School and in the School of Philosophy, compared to the students who adopt them to a small extent. Findings of related studies reveal the impact of cultural capital, expressed through various cultural ‘indicators’, in the formation of students’ high educational expectations/choices (see: Davies et. al., 2014; Koustourakis et al., 2016; Noble & Davies, 2009; Van de Werfhorst, Sullivan, & Cheung, 2003), which leads them to a successful educational career (see: Dumais, 2002; Sullivan, 2001). In this sense, it could be argued that the system of high educational expectations of the students in the sample, mainly those who attended the General High School, who largely adopt the specific cultural activities, tends to be dictated by the accumulation, in the system of their predispositions, of a body of cultural stimuli and experiences formed in the context of familiarity with a range of cultural ‘practices’ (Bourdieu, 2000, 2006; Bourdieu & Passeron, 1996).

Finally, the research findings lead us to draw the following conclusions:

- The cultural capital of the Day General and Vocational High School students in the sample as it is accumulated and integrated into the system of their predispositions through the adoption of family cultural activities in their everyday lives, and which includes the practice of visiting museums, archaeological sites, galleries, theatres, bookshops and libraries, as well as going on trips to areas

of Greece and travelling abroad, tends to play a role –to a greater or lesser extent– in shaping their educational expectations. In particular, the larger or smaller volume of accumulated cultural capital tends to dictate the ‘schemes’ of perception, thought and action of the students in the sample, which, in turn, contribute to the shaping of their differentiated expectations concerning their educational future (Blackledge & Hunt, 2000; Bourdieu, 1987, 1994, 2002, 2006).

- It could therefore be argued that the (higher or lower) levels of integration of cultural capital into the system of predispositions of the Day General and Vocational High School students in the sample through the adoption of a range of family cultural activities tend to direct the ‘repertoire’ of their educational expectations, as well as to ‘orchestrate’ –to a greater or lesser extent– their educational outlets (Accardo, 1983; Bourdieu, 2000, 2002, 2006; Bourdieu & Passeron, 1996).

The findings of the present study are interesting because they highlight the family cultural activities of the General and Vocational High School students in Greece to a large or small extent and at the same time they reflect the role they play in shaping their expectations concerning their educational future. Similar research on a larger scale in other countries would be of particular interest in terms of the possibilities it would offer for highlighting the family cultural activities adopted by the High school students in the context of the cultural particularities of the country they live in and which may contribute to the shaping of their educational aspirations.

References

- Accardo, A. (1983). *Initiation à la Sociology. L’ illustrationnisme social*. Bordeaux: Le Mascaret.
- Asimaki, A., & Koustourakis, G. (2014). Habitus: An attempt at a thorough analysis of a controversial concept in Pierre Bourdieu’s theory of practice. *Social Sciences*, 3(4), 121-131. doi: [10.11648/j.ss.20140304.13](https://doi.org/10.11648/j.ss.20140304.13)
- Blackledge, D., & Hunt, B. (2000). *Sociology of Education*. Athens: Metaixmio.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Texts of Sociology*. Athens: Delfini.
- Bourdieu, P. (2000). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Athens: Plethron.
- Bourdieu, P. (2002). *Distinction. A Social Critique of the Judgment of Taste*. Athens: Patakis.
- Bourdieu, P. (2006). *The sense of practice*. Athens: Alexandreia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *The inheritors: Students and their culture*. Athens: Kardamitsas.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Broc, M. (2018). Academic performance and other psychological, social and family factors in compulsory secondary education students in a multicultural context. *International Journal of Sociology of Education*, 7(1), 1-23. doi: [10.17583/rise.2018.2846](https://doi.org/10.17583/rise.2018.2846)
- Bryman, A. (2017). *Social research methods*. Athens: Gutenberg.
- Charrad, M., Ghazzali, N., Boiteau, V., & Niknafs, A. (2014). NbClust: An R Package for Determining the Relevant Number of Clusters in a Data Set. *Journal of Statistical Software*, 61(6), 1-36. doi: [10.18637/jss.v061.i06](https://doi.org/10.18637/jss.v061.i06).
- Chauviré, C., & Fontaine, O. (2003). *Le vocabulaire de Bourdieu*. Paris: Ellipses.
- Cheadle, J. E. (2008). Educational investment, family context, and children's Math and Reading growth from Kindergarten through the third Grade. *Sociology of Education*, 81(1), 1-31. doi: [10.1177/003804070808100101](https://doi.org/10.1177/003804070808100101)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Research methods in education*. Athens: Metaixmio.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Athens: Ion.
- Crook, C. J. (1997). *Cultural practices and socioeconomic attainment: The Australian experience*. Westport, CN: Greenwood Press.

- Davies, P., Qiu, T., & Davies, N. M. (2014). Cultural and human capital, information and higher education choices. *Journal of Education Policy*, 29(6), 804-825. doi: [10.1080/02680939.2014.891762](https://doi.org/10.1080/02680939.2014.891762)
- De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-111. doi:[10.2307/2673239](https://doi.org/10.2307/2673239)
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47(2), 189-201. doi: [10.2307/2094962](https://doi.org/10.2307/2094962)
- DiMaggio, P., & Mohr, J. (1985). Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), 1231-1261. doi: [10.1086/228209](https://doi.org/10.1086/228209)
- Dumais, S. A. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68. doi: [10.2307/3090253](https://doi.org/10.2307/3090253)
- Farkas, G., Grobe, R. P., Sheehan, D., & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55(1), 127-142. doi: [10.2307/2095708](https://doi.org/10.2307/2095708)
- Goyette, K., & Xie, Y. (1999). Educational expectations of Asian American youths: Determinants and ethnic differences. *Sociology of Education*, 72(1), 22-36. doi: [10.2307/2673184](https://doi.org/10.2307/2673184)
- Kalmijn, M., & Kraaykamp, G. (1996). Race, cultural capital, and schooling: An analysis of trends in the United States. *Sociology of Education*, 69, 22-34. doi:[10.2307/2112721](https://doi.org/10.2307/2112721)
- Kaufman, J., & Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32(2), 145-168. doi: [10.1016/j.poetic.2004.02.001](https://doi.org/10.1016/j.poetic.2004.02.001)
- Kim, J. (2011). Aspiration for global cultural capital in the stratified realm of global higher education: why do Korean students go to US graduate schools? *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 109-126. doi: [10.1080/01425692.2011.527725](https://doi.org/10.1080/01425692.2011.527725)
- Koustourakis, G., Spiliopoulou, G., & Asimaki, A. (2016). The influence of a family's cultural capital on the formation of the educational and occupational expectations of native and immigrant primary school

- students. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3(1), 8-27.
- Koustourakis, G., Asimaki, A., & Spiliopoulou, G. (2018). Cultural activities and the family's 'institutionalised' cultural capital: the case of native and immigrant primary school pupils. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(3), 397-415. doi: [10.1080/14681366.2017.1412340](https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1412340)
- Kraaykamp, G., & Eijck, K. V. (2010). The intergenerational reproduction of cultural capital: a threefold perspective. *Social Forces*, 89(1), 209-231. doi: [10.1353/sof.2010.0087](https://doi.org/10.1353/sof.2010.0087)
- Lamnias, K. (2001). *Sociological theory and education*. Athens: Metaixmio.
- Li, G. (2007). Home environment and second-language acquisition: the importance of family capital. *British Journal of Sociology of Education*, 28(3), 285-299. doi: [10.1080/01425690701252028](https://doi.org/10.1080/01425690701252028)
- Manganelli Rattazzi, A. M., & Capozza, D. (1995). The influence of the family on status expectations of Italian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5(4), 263-286. doi: [10.1080/02673843.1995.9747771](https://doi.org/10.1080/02673843.1995.9747771)
- Marjoribanks, K. (2003). Family background, individual and environmental influences, aspirations and young adults' educational attainment: A follow-up study, *Educational Studies*, 29(2-3), 233-242. doi: [10.1080/03055690303283](https://doi.org/10.1080/03055690303283)
- Minello, A. (2014). The educational expectations of Italian children: the role of social interactions with the children of immigrants. *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 127-147. doi: [10.1080/09620214.2014.896567](https://doi.org/10.1080/09620214.2014.896567)
- Moussa-Inaty, J., & De La Vega, E. (2013). From their perspective: Parental involvement in the UAE. *International Journal of Sociology of Education*, 2(3), 292-312. doi: [10.4471/rise.2013.35](https://doi.org/10.4471/rise.2013.35)
- Mullen, A. L. (2009). Elite destinations: pathways to attending an Ivy League University. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 15-27. doi: [10.1080/01425690802514292](https://doi.org/10.1080/01425690802514292)
- Noble, J., & Davies, P. (2009). Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(5), 591-605. doi: [10.1080/01425690903101098](https://doi.org/10.1080/01425690903101098)
- Pac, D., & Martínez, C. S. (2018). Family practices in the construction of creative professionals. A biographical perspective. *International*

Journal of Sociology of Education, 7(3), 256-277. doi: [10.17583/rise.2018.3631](https://doi.org/10.17583/rise.2018.3631)

Pérez, M. Á. L., & Requena, A. T. (2019). El Capital Cultural como Predictor del Rendimiento Escolar en España. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-74. doi: [10.17583/rise.2019.3862](https://doi.org/10.17583/rise.2019.3862)

R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing*. Vienna, Austria. Retrieved from <https://www.R-project.org/>

Robbins, D. (2008). Theory of practice. In M. Grenfell (Ed.), *Pierre Bourdieu: Key Concepts* (pp. 27-40). Stocksfield: Acumen.

Santasombat, Y. (2004). Karen cultural capital and the political economy of symbolic power. *Asian Ethnicity*, 5(1), 105-120. doi: [10.1080/1463136032000168925](https://doi.org/10.1080/1463136032000168925)

Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. New York: John Wiley and Sons.

Sianou-Kyrgiou, E. (2006). *Education and social inequalities – The transition from Secondary to Higher Education (1997 – 2004)*. Athens: Metaixmio.

Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in higher education, choice and social inequalities in Greece. *Higher Education Quarterly*, 64(1), 22-40. doi: [10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2009.00427.x)

Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I. (2009). Choice and social class of medical school students in Greece. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 727-740. doi: [10.1080/01425690903235276](https://doi.org/10.1080/01425690903235276)

Sianou-Kyrgiou, E., & Tsiplakides, I. (2011). Similar performance, but different choices: social class and higher education choice in Greece. *Studies in Higher Education*, 36(1), 89-102. doi: [10.1080/03075070903469606](https://doi.org/10.1080/03075070903469606)

Sirna, K., Tinning, R., & Rossi, T. (2010). Social processes of health and physical education teachers' identity formation: reproducing and changing culture. *British Journal of Sociology of Education*, 31(1), 71-84. doi: [10.1080/01425690903385501](https://doi.org/10.1080/01425690903385501)

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893-912. doi: [10.1177/0038038501035004006](https://doi.org/10.1177/0038038501035004006)

Swingewood, A. (1998). *Cultural theory and the problem of modernity*. New York: St. Martin's Press.

- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487. doi: [10.1080/01425690701369525](https://doi.org/10.1080/01425690701369525)
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Thanos, Th., & Tolios, E. (2013). Educational-cultural practices of parents and social origin. *Journal of Research in Education and Training*, 6, 54-89. doi: [10.12681/jret.757](https://doi.org/10.12681/jret.757)
- Thanos, Th., & Tolios, E. (2015). Cultural practices of parents and social origin. In Th. B. Thanos (Ed.), *The Sociology of Education in Greece. Selection of Research* (pp. 185-211). Athens: Gutenberg.
- Thompson, R. (2009). Social class and participation in further education: evidence from the Youth Cohort Study of England and Wales. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 29-42. doi: [10.1080/01425690802514318](https://doi.org/10.1080/01425690802514318)
- Tolios, E., & Thanos, Th. (2015). Cultural practices of parents and social origin. In Th. B. Thanos (Ed.), *The Sociology of Education in Greece. Selection of Research* (pp. 448-455). Athens: Gutenberg.
- Vaara, E., & Whittington, R. (2012). Strategy-as-practice: Taking social practices seriously. *The Academy of Management Annals*, 6(1), 285-336. doi: [10.1080/19416520.2012.672039](https://doi.org/10.1080/19416520.2012.672039)
- Van de Werfhorst, H. G., & Hofstede, S. (2007). Cultural capital or relative risk aversion? Two mechanisms for educational inequality compared. *British Journal of Sociology*, 58(3), 391-415. doi: [10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x](https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00157.x)
- Van de Werfhorst, H. G., Sullivan, A., & Cheung, S. Y. (2003). Social class, ability and choice of subject in Secondary and Tertiary Education in Britain. *British Educational Research Journal*, 29(1), 41-62. doi: [10.1080/0141192032000057366](https://doi.org/10.1080/0141192032000057366)
- Vryonides, M. (2009). Applying Bourdieu's Concepts of Social and Cultural Capital in Educational Research in Greece and Cyprus. In K. Robson & C. Sanders (Eds.), *Quantifying Theory: Pierre Bourdieu* (pp. 129-140). Netherlands: Springer.

- Wacquant, L. (2008). Pierre Bourdieu. In R. Stones (Ed.), *Key sociological thinkers* (pp. 261-277). Hounds mills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Wacquant, L. (2011). Habitus as topic and tool: Reflections on becoming a prizefighter. *Qualitative Research in Psychology*, 8(1), 81-92. doi: [10.1080/14780887.2010.544176](https://doi.org/10.1080/14780887.2010.544176)
- Wakeling, P. (2005). *La noblesse d' état anglaise?* Social class and progression to postgraduate. *British Journal of Sociology of Education*, 26(4), 505-522. doi: [10.1080/01425690500200020](https://doi.org/10.1080/01425690500200020)
- Waters, J., & Brooks, R. (2010). Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experiences of UK students overseas. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 217-228. doi: [10.1080/01425690903539164](https://doi.org/10.1080/01425690903539164)

Gerasimos S. Koustourakis is professor at the University of Patras, Greece.

Georgia Spiliopoulou is teaching assistant staff at the University of Patras, Greece.

Anna Asimaki is associate professor at the University of Patras, Greece.

Konstantinos Lavidas is teaching and research associate at the University of Patras, Greece.

Contact Address: koustourakis@upatras.gr

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis

Guiomar Merodio¹

1) Nebrija University, Spain

Date of publication: February 25th, 2020

Edition period: February 2020 – June 2020

To cite this article: Merodio, G. (2020). Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis, Annalisa Murgia & Barbara Poggio [Review of the Book]. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 120-121. doi: 10.17583/rise.2020.4737

To link this article: <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2020.4737>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Reviews

Murgia. A. & Poggio B. (2019). *Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis*. Routledge

La obra *Gender and Precarious Research Careers: A Comparative Analysis*, [Género y carreras de investigación precarias: un análisis comparativo], disponible en acceso abierto y editado por Annalisa Murgia y Barbara Poggio, trata, a través de distintas colaboraciones sobre cómo la reestructuración neoliberal de la universidad ha llevado a precarizar la situación de las mujeres investigadoras, especialmente en sus primeros años de carrera, tanto en las ramas de ciencia y tecnología, como en las de Humanidades y Ciencias Sociales.

Las autoras y sus colaboradores y colaboradoras analizan desde una perspectiva de género, cómo el giro mercantilista de la academia hacia objetivos como la rentabilidad o la competitividad, ha llevado a una cultura de exceso de trabajo y mayor ansiedad para investigadores e investigadoras. En el caso de estas últimas, este giro neoliberal supone un impacto mayor, según los autores y autoras de esta obra. Así, mediante investigaciones llevadas a cabo en universidades de Islandia, Italia, Eslovenia y Austria, se analiza cómo precariedad y género se relacionan de forma habitual en la academia, centrándose especialmente en aquellas investigadoras temporales o postdoctorales que o bien eligieron abandonar este ámbito, o bien el propio sistema las expulsó antes de consolidar su carrera.

Esta precariedad de la investigación en los primeros años en general y en las investigadoras en particular, se analiza evidenciando cómo una mayor parte de contratos cero, temporales y/o precarios están ocupados por mujeres, o cómo aquéllas áreas más masculinizadas tienen habitualmente más beneficios académicos que aquéllas dominadas por mujeres. Además, se llama la atención sobre cómo la necesidad de conciliación personal, familiar y laboral afecta mucho más negativamente a las mujeres en este entorno competitivo en el que se ha convertido la academia. De esta forma, si bien el aumento de la participación de la mujer en el mundo académico ha desafiado el modelo de relaciones entre el trabajo familiar y ser el sostén del hombre o mujer cuidadora, todavía existen poderosas normas de género que

estructuran la división del trabajo dentro del mundo académico. Los autores y autoras hablan incluso de un cierto cuestionamiento en este ámbito de la mujer como capaz de tenerlo todo (carrera profesional y familia), incluso desde la visión de sus supervisores, que pueden llegar a ignorar la maternidad de las investigadoras, existiendo una especie de “cultura del silencio” en torno a ello, y, consecuentemente, provocar que la crianza se convierta en algo secundario para estas profesionales con el objetivo de ser más competitivas, en palabras de algunas de las entrevistadas en el libro. Es decir, en el entorno académico, como en otros ámbitos profesionales, el cuidado o la crianza se tornan en ser una “elección” de las mujeres, no ocurriendo así para los hombres. Aquí, los autores señalan cómo esto conduce a una "cultura del silencio" en torno a la maternidad, en la que las académicas femeninas sienten que la crianza de los hijos es secundaria a la academia.

No obstante, el libro no se queda en analizar la situación únicamente, sino que propone una serie de planes de acción de género adaptados a cada una de las universidades en las que se ha realizado las investigaciones presentadas en la obra. Este diseño de los planes incluye la voz de las personas entrevistadas, y sus contribuciones a las propuestas realizadas, de tal forma que los sujetos investigados son también parte interpretativa de la propia investigación.

Por último, el libro resulta ciertamente catártico para aquéllas investigadoras que han visto limitadas sus posibilidades en la academia, dado que se presenta esta precariedad (e incluso abandono de la carrera científica) como algo estructural y no atribuible a una elección errónea, además de presentar propuestas para la consideración de la perspectiva de género en la carrera investigadora.

Guionmar Merodio
gmerodio@nebrija.es

R i S E

INTERNATIONAL
JOURNAL OF SOCIOLOGY
OF EDUCATION



Hipatia Press

www.hipatiapress.com

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

List of Reviewers

Date of publication: February 25th, 2020

To cite this review: (2020). List of Reviewers. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 122.

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

List of Reviewers

As the editors of the International Journal of Sociology of Education, we would like to thank all the reviewers for the evaluations realized in 2019. We deeply appreciate their work, which have contributed significantly to the quality of this journal. Yours sincerely,

Carmen Elboj & Adriana Aubert
Editors

Beloki, Nekane	Lugonzo, Humphrey
Buciega, Almudena	Pastor, Inmaculada
Castro, Marcos	Pérez-Agote, José María
Denís, Matías	Pintos, Carlos
Dulsat, Carles	Rojas, M. Teresa
Foncillas, Mercedes	Sandoval, Eduardo
García, Juan	Serrano, Cecilia
Granero, Alejandro	Valero, Diana
Íñiguez, Lara	Vicente de Vera, M. Inmaculada
Íñiguez, Tatiana	