

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Psicología

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



**ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS
DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESTUDIANTES
DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**



TESIS DOCTORAL

Francisco Javier Peralta Sánchez

Málaga, febrero de 2004

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Facultad de Psicología

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



**ESTUDIO DE LOS PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA**

TESIS DOCTORAL

Autor: D. Francisco Javier Peralta Sánchez

Directores: Prof. Dra. Dña. María Victoria Trianes Torres

Prof. Dr. D. Jesús de la Fuente Arias

Málaga, febrero de 2004

DECICADO A:

...mis padres

Mi mujer, LOLI

y mi hija Alba María

Dña. María Victoria Trianes Torres y D. Jesús de la Fuente Arias, Directores de la Tesis “Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria”, de la que es autor D. Francisco Javier Peralta Sánchez.

Programa de Doctorado: Desarrollo, Orientación y Aprendizaje Escolar: factores personales y psicosociales en programas de evaluación e intervención.

AUTORIZAN la presentación de la referida Tesis, para su defensa y mantenimiento, de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 778/1998, de 30 de abril (BOE del 1-5-1998), emitiendo el siguiente informe:

El tema de la investigación es de especial relevancia dada su importancia para entender ciertas dificultades y problemas de convivencia escolar en adolescentes. El doctorando lleva a cabo una exhaustiva revisión de la bibliografía existente al respecto sobre la que fundamenta los objetivos generales y las hipótesis de trabajo. Por último, el análisis de los datos es pertinente y le permite obtener unos resultados y conclusiones que consideramos que serán de un gran valor para los conocimientos científicos en este campo social tan necesitado de ellos.

Y para que conste y surta sus efectos en el expediente correspondiente, expido la presente en Málaga a 23 de febrero de 2004.

Fdo.: M^a Victoria Trianes Torres

Fdo.: Jesús de la Fuente Arias

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo de investigación:

A mis directores de Tesis, Dra. Dña. María Victoria Trianes Torres y Dr. D. Jesús de la Fuente Arias, por haberme permitido aprender a su lado, por su dedicación, guía y apoyo sin los cuales no hubiera sido posible llevar a cabo esta investigación.

A Dña. María Dolores Sánchez Roda por su valiosa colaboración durante todo el proceso de recogida y tratamiento de datos.

A los equipos directivos de los centros que han facilitado la información pertinente que se ha precisado.

A mis compañeros docentes de los dos centros participantes que han colaborado en la evaluación individual, alumno por alumno, cumplimentando los instrumentos utilizados.

A los tutores, padres y alumnos, por haber accedido a colaborar desinteresadamente en este estudio, cediendo parte de su tiempo para contestar a los instrumentos de recogida de datos.

A mi familia que se ha interesado continuamente por la marcha del trabajo de investigación.

“Todo acto de bondad
es una demostración de poderío”

MIGUEL DE UNAMUNO

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	29
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	33
CAPÍTULO 1: MODELOS DE EXPLICACIÓN Y DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	35
1. INTRODUCCIÓN	39
2. MODELOS DE EXPLICACIÓN Y DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	40
2.1. MODELOS INDIVIDUALES DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	40
2.1.1. MODELO PUNITIVO-SANCIONADOR	42
2.1.2. MODELO RELACIONAL VÍCTIMA-AGRESOR	43
2.1.3. MODELO INTEGRADO PUNITIVO-RELACIONAL	44
2.2. MODELOS COMUNITARIOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LA COMUNIDAD: RESOLUCIÓN SOLIDARIA DE CONFLICTOS	46
2.3. MODELOS DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA SEGÚN LA PERSPECTIVA CLÍNICA	49
2.3.1. MEDIDAS DE PREVENCIÓN PRIMARIA	50
2.3.2. MEDIDAS DE PREVENCIÓN SECUNDARIA	50
2.3.3. MEDIDAS DE PREVENCIÓN TERCIARIA	51
2.4. MODELO ECOLÓGICO-CONTEXTUAL	52
2.4.1. LA IMPORTANCIA DEL MICROSISTEMA FAMILIAR	53
2.4.2. EL MICROSISTEMA ESCOLAR	57

2.4.3. EL MESOSISTEMA: RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA	61
2.4.4. EL EXOSISTEMA: EL PAPEL DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN	63
2.4.5. EL MACROSISTEMA: ACTITUDES, CREENCIAS Y VALORES QUE FOMENTAN LA VIOLENCIA	65
3. MODELOS DE COMPETENCIA SOCIAL	67
3.1. COMPETENCIA SOCIAL Y RELACIONES HUMANAS	67
3.2. MODELOS EXPLICATIVOS DE LOS PROBLEMAS DE RELACIÓN INTERPERSONAL	72
3.3. MODELOS QUE EXPLICAN EL RIESGO ASOCIADO A LA CONDUCTA AGRESIVA EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	75
4. LIMITACIONES DE LOS MODELOS PREVIOS Y NECESIDAD DE UN MODELO INTEGRADOR, SISTÉMICO-CONTEXTUAL	81
4.1. VARIABLES INDIVIDUALES	84
4.1.1. EDAD	85
4.1.2. GÉNERO	86
4.1.3. PAÍS DE ORIGEN Y RELIGIÓN	87
4.2. VARIABLE SOCIOFAMILIAR GENERAL	87
4.2.1. NIVEL SOCIOLABORAL	90
4.2.1.1. PROFESIÓN DEL PADRE Y DE LA MADRE	91
4.2.1.2. NIVEL DE ESTUDIOS DEL PADRE Y DE LA MADRE	92
4.2.2. NIVEL SOCIOFAMILIAR	93
4.2.2.1. TAMAÑO DE LA FAMILIA O NÚMERO DE HIJOS	93
4.2.2.2. ORDEN DE NACIMIENTO ENTRE LOS HERMANOS	93
4.2.2.3. RELACIONES CON EL PADRE, CON LA MADRE Y CON LOS HERMANOS	94
4.2.2.4. ESTRUCTURA FAMILIAR	95
4.3. VARIABLE ACADÉMICA GENERAL	96
4.3.1. NIVEL ACADÉMICO INSTITUCIONAL	96
4.3.1.1. CENTRO	96
4.3.1.2. CURSO	97

4.3.1.3. GRUPO	97
4.3.2. NIVEL ACADÉMICO PERSONAL	97
4.3.2.1. REPETICIÓN DE CURSO EN EDUCACIÓN PRIMARIA O EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	98
4.3.2.2. EXPECTATIVAS DE CONSEGUIR EL TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	98
4.3.2.3. EXPECTATIVAS DE CONTINUAR ESTUDIOS DESPUÉS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	99
4.4. VARIABLES DEPENDIENTES	100
CAPÍTULO 2. CONDUCTA AGRESIVA Y ANTISOCIAL: BULLYING; VERTIENTE PERSONAL Y VERTIENTE ESCOLAR. EFECTO SOBRE EL CLIMA DE CLASE Y DEL CENTRO	103
1. INTRODUCCIÓN	107
2. CONDUCTA AGRESIVA Y ANTISOCIAL BULLYING	108
2.1. APROXIMACIÓN AL FENÓMENO DE LA AGRESIÓN	108
2.2. CONDUCTA VIOLENTA	113
2.3. CONDUCTA DE MALTRATO ENTRE IGUALES O BULLYING	115
2.3.1. AGRESORES	118
2.3.2. VÍCTIMAS	122
2.3.3. ESPECTADORES U OBSERVADORES	126
2.4. CONFLICTO	127
2.5. TRASTORNO DE CONDUCTA ANTISOCIAL	129
3. CONCLUSIONES	132
CAPÍTULO 3: CLIMA ESCOLAR Y OTRAS CONDUCTAS PROBLEMA ASOCIADAS CON LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	135
1. INTRODUCCIÓN	139
2. CLIMA DE CLASE	140
2.1. ANTECEDENTES Y DIMENSIONES EN EL CLIMA DE CLASE	140
2.2. QUÉ ENTENDEMOS POR «CLIMA DE CLASE»	142
2.3. CARACTERIZACIÓN DE LA AFECTIVIDAD EN EL CLIMA DE CLASE	148

3. LA CONDUCTA INDISCIPLINADA	153
3.1. INDISCIPLINA Y CONVIVENCIA ESCOLAR	153
4. CONDUCTA DISRUPTIVA	158
4.1. CONDUCTA DISRUPTIVA	158
4.2. CONDUCTA DISRUPTIVA Y SU RELACIÓN CON LOS BAJOS RESULTADOS ACADÉMICOS (REPERCUSIONES DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA)	164
5. DESINTERÉS ACADÉMICO	167
5.1. QUÉ ES EL DESINTERÉS ACADÉMICO	167
5.2. DESINTERÉS ACADÉMICO Y CLIMA DE CLASE	171
6. CONCLUSIONES	174
CAPÍTULO 4: INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DEL CLIMA DE CLASE	175
1. INTRODUCCIÓN	179
2. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL «CLIMA DE CLASE»	180
3. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN CONDUCTAS DE MALTRATO ENTRE IGUALES (BULLYING)	201
4. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN	216
5. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN PROBLEMAS DE CONDUCTA PERSONALES, SOCIALES Y ESCOLARES	231
6. OTROS INSTRUMENTOS	244
7. CONCLUSIONES	250
CAPÍTULO 5: JUSTIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	253
1. INTRODUCCIÓN	257
2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	258
2.1. ANTECEDENTES LEGISLATIVOS, NACIONAL Y AUTONÓMICO ANDALUZ EN RELACIÓN A VALORES DEMOCRÁTICOS Y DE CONVIVENCIA	258
2.2. CAUSAS DE LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR (CPCE)	261
2.3. FINALIDAD DE LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE	265

CONVIVENCIA ESCOLAR (CPCE)	
3. CONCLUSIONES	267
SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	269
CAPÍTULO 6: ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL CPCE	256
PRIMER ESTUDIO: ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL CPCE	271
1. INTRODUCCIÓN	275
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	277
2.1. OBJETIVOS GENERALES	277
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	278
3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	278
4. MÉTODO	280
4.1. SUJETOS	280
4.2. INSTRUMENTO: CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR (CPCE)	283
4.3. DISEÑO	285
4.4. PROCEDIMIENTO PARA EL ESTUDIO DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	285
4.4.1. FASE PRIMERA	286
4.4.2. FASE SEGUNDA	287
4.4.3. FASE TERCERA	288
5. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL CPCE	290
5.1. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DEL CPCE	290
5.1.1. VALIDEZ DE CONSTRUCTO DEL CPCE	292
5.1.1.1 ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DEL CPCE	292
5.1.2. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CPCE	308
5.1.3. VALIDEZ DE CRITERIO DEL CPCE	329
5.2. ANÁLISIS DE FIABILIDAD DEL CPCE	332
5.2.1. RESULTADOS DE CONSISTENCIA INTERNA Y FIABILIDAD	334
5.2.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE FIABILIDAD DEL CPCE	335

5.3. DATOS DESCRIPTIVOS (MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS)	336
6. ESTUDIO SEGUNDO: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL: THE SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALE, SSBS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	338
6.1. OBJETIVOS DEL SEGUNDO ESTUDIO	338
6.2. HIPÓTESIS DEL SEGUNDO ESTUDIO	339
6.3. MÉTODO	339
6.3.1. SUJETOS	339
6.3.2. INSTRUMENTO	340
6.3.3. PROCEDIMIENTO PARA EL ESTUDIO Y ADAPTACIÓN DEL THE SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR, SBSS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	341
6.3.3.1. PRIMERA FASE	341
6.3.3.2. SEGUNDA FASE	342
6.3.3.3. TERCERA FASE	342
6.4. ANÁLISIS DE LA VALIDEZ DEL SSBS, ESCALA A	343
6.4.1. VALIDEZ DE CONSTRUCTO: ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO DEL SSBS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	344
6.4.2. VALIDEZ DE CONTENIDO DEL SSBS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	348
6.4.3. VALIDEZ DE CRITERIO DEL SSBS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	351
6.4.4. CONCLUSIONES REFERENTES A LA VALIDEZ DEL SSBS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	351
6.5. FIABILIDAD DEL SSBS, ESCALA A (MERRELL, 1993)	352
6.5.1. CONCLUSIONES REFERENTES A LA FIABILIDAD DEL SSBS (MERRELL, 1993)	353
6.6. CONCLUSIONES GENERALES DEL SEGUNDO ESTUDIO	354
CAPÍTULO 7: ESTUDIO TERCERO. EFECTOS ENTRE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y EL CPCE	355
1. INTRODUCCIÓN	361
2. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO INTEGRADO	362
3. OBJETIVOS DEL TERCER ESTUDIO	363
4. HIPÓTESIS DEL TERCER ESTUDIO	363

5. MÉTODO	364
5.1. SUJETOS	364
5.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	364
5.2.1. HOJA DE RECOGIDA DE DATOS SOBRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	364
5.2.2. CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	364
5.3. DISEÑO	365
5.3.1. VARIABLES INDEPENDIENTES	365
5.3.1.1. VARIABLES INDIVIDUALES	365
5.3.1.2. VARIABLES SOCIO FAMILIARES GENERALES	365
5.3.1.2.1. VARIABLES SOCIO LABORALES	365
5.3.1.2.2. VARIABLES SOCIO FAMILIARES	366
5.3.1.3. VARIABLE ACADÉMICA GENERAL	366
5.3.1.3.1. VARIABLE ACADÉMICA INSTITUCIONAL	366
5.3.1.3.2. VARIABLE ACADÉMICA PERSONAL	366
5.3.2. VARIABLES DEPENDIENTES	368
5.3.2.1. PUNTUACIÓN TOTAL DEL CPCE	368
5.3.2.2. PUNTUACIONES EN LAS TRES DIMENSIONES DEL CPCE	368
5.3.2.3. PUNTUACIONES EN LOS SIETE FACTORES DEL CPCE	368
6. ANÁLISIS INFERENCIALES	369
6.1. EFECTOS PARA LAS VARIABLES INDIVIDUALES	369
6.1.1. INTERDEPENDENCIA ENTRE LA <i>EDAD</i> Y EL CPCE	369
6.1.2. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>SEXO</i> Y EL CPCE	374
6.1.3. INTERDEPENDENCIA ENTRE LA <i>RELIGIÓN</i> Y EL CPCE	375
6.1.4. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>PAÍS DE ORIGEN</i> Y EL CPCE	375
6.2. EFECTOS PARA LAS VARIABLES SOCIO-FAMILIARES	375
6.2.1. NIVEL SOCIO-LABORAL	375

6.2.1.1. INTERDEPENDENCIA ENTRE <i>ESTUDIOS DEL PADRE</i> Y EL CPCE	375
6.2.1.2. INTERDEPENDENCIA ENTRE <i>ESTUDIOS DE LA MADRE</i> Y EL CPCE	376
6.2.1.3. INTERDEPENDENCIA ENTRE LA <i>PROFESIÓN DEL PADRE</i> Y EL CPCE	376
6.2.1.4. INTERDEPENDENCIA ENTRE LA <i>PROFESIÓN DE LA MADRE</i> Y EL CPCE	377
6.2.2. NIVEL SOCIO-FAMILIAR	380
6.2.2.1. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>NÚMERO DE HERMANOS</i> Y EL CPCE	380
6.2.2.2. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>ORDEN DE NACIMIENTO</i> Y EL CPCE	380
6.2.2.3. INTERDEPENDENCIA ENTRE LAS <i>RELACIONES CON EL PADRE</i> Y EL CPCE	380
6.2.2.4. INTERDEPENDENCIA ENTRE LAS <i>RELACIONES CON LA MADRE</i> Y EL CPCE	380
6.2.2.5. INTERDEPENDENCIA ENTRE LAS <i>RELACIONES ENTRE HERMANOS</i> Y EL CPCE	381
6.2.2.6. INTERDEPENDENCIA ENTRE LA <i>ESTRUCTURA FAMILIAR</i> Y EL CPCE	383
6.3. EFECTOS PARA LAS VARIABLES ACADÉMICAS	384
6.3.1. VARIABLES ACADÉMICAS INSTITUCIONALES	384
6.3.1.1. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>CENTRO</i> Y EL CPCE	384
6.3.1.2. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>CURSO</i> Y EL CPCE	386
6.3.1.3. INTERDEPENDENCIA ENTRE EL <i>GRUPO</i> Y EL CPCE	390
6.3.2. VARIABLES ACADÉMICAS PERSONALES	394
6.3.2.1. INTERDEPENDENCIA ENTRE LAS <i>REPETICIONES EN EDUCACIÓN PRIMARIA</i> Y EL CPCE	394
6.3.2.2. INTERDEPENDENCIA ENTRE <i>REPETICIONES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA</i> Y EL CPCE	396
6.3.2.3. INTERDEPENDENCIA ENTRE <i>EXPECTATIVAS DE OBTENER EL TÍTULO DE LA ESO</i> Y EL CPCE	398
6.3.2.4. INTERDEPENDENCIA ENTRE LA VARIABLE <i>DESPUÉS DE LA ESO</i>	398

Y EL CPCE	
7. EFECTOS DE INTERACCIÓN (MANOVA)	398
7.1. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>EDAD</i> Y EL <i>GÉNERO</i> RESPECTO AL CPCE	398
7.2. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>EDAD</i> Y LA <i>PROFESIÓN DE LA MADRE</i> RESPECTO AL CPCE	399
7.3. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>EDAD</i> Y LAS <i>RELACIONES CON LOS HERMANOS</i> RESPECTO AL CPCE	399
7.4. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>EDAD</i> Y EL <i>CENTRO</i> RESPECTO AL CPCE	399
7.5. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>EDAD</i> Y EL <i>GRUPO</i> RESPECTO AL CPCE	404
7.6. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>EDAD</i> Y LA <i>REPETICIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA</i> RESPECTO AL CPCE	409
7.7. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE EL <i>GÉNERO</i> Y LA <i>PROFESIÓN DE LA MADRE</i> RESPECTO AL CPCE	412
7.8. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>PROFESIÓN DE LA MADRE</i> Y LAS <i>RELACIONES CON LOS HERMANOS</i> RESPECTO AL CPCE	414
7.9. INTERACCIÓN (MANOVA) ENTRE LA <i>PROFESIÓN DE LA MADRE</i> Y EL <i>GRUPO</i> CON RESPECTO AL CPCE	417
CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES	421
1. INTRODUCCIÓN	425
2. DISCUSIÓN RELATIVA A LA FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL CPCE	426
2.1. Primer Estudio: discusión relativa a las propiedades psicométricas del CPCE	426
2.2. Segundo Estudio: discusión relativa a las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencia Social (Merrell, 1993)	431
3. TERCER ESTUDIO. DISCUSIÓN RELATIVA A LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS EN RELACIÓN AL CPCE	432
4. CONCLUSIONES	444
5. LÍNEAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES	445
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	449

ANEXOS

ANEXO I: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS	501
I.1. CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR	503
I.2. CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL (THE SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALE), ESCALA A (MERRELL, 1993)	509
I.3. HOJA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN SOBRE VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	513
ANEXO II: RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE INTERDEPENDENCIA E INTERACCIÓN NO-SIGNIFICATIVOS	519
1. INTRODUCCIÓN	521
2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE INTERDEPENDENCIA (ANOVAS) NO-SIGNIFICATIVOS	521
2.1. Efectos de interdependencia en función de las Variables Individuales	524
2.1.1. Interdependencia entre <i>Género</i> y el CPCE	524
2.1.2. Interdependencia entre la <i>Religión</i> y el CPCE	525
2.1.3. Interdependencia entre el <i>País de origen</i> y el CPCE	527
2.2. Efectos en función de las Variables Sociofamiliares Generales	529
2.2.1. Variables Sociolaborales	529
2.2.1.1. Interdependencia entre <i>Estudios del padre</i> y el CPCE	529
2.2.1.2. Interdependencia entre <i>Estudios de la madre</i> y el CPCE	531
2.2.1.3. Interdependencia entre <i>Profesión del padre</i> y el CPCE	533
2.2.2. Variables Sociofamiliares	534
2.2.2.1. Interdependencia entre el <i>Número de hermanos</i> y el CPCE	534
2.2.2.2. Interdependencia entre el <i>Orden de nacimiento entre los hermanos</i> y el CPCE	536
2.2.2.3. Interdependencia entre las <i>Relaciones con el padre</i> y las puntuaciones del CPCE	538
2.2.2.4. Interdependencia entre las <i>Relaciones con la madre</i> y el CPCE	540
2.2.2.5. Interdependencia entre la <i>Estructura familiar</i> y el CPCE	542

2.3. Efectos en las Variables Académicas Generales	544
2.3.1. Variables Académicas Personales	544
2.3.1.1. Interdependencia entre las <i>Expectativas del título</i> y el CPCE	544
2.3.1.2. Interdependencia entre <i>Expectativas después de la ESO</i> y el CPCE	546
3. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE INTERACCIÓN (MANOVAS) NO-SIGNIFICATIVOS	548
3.1. Interacción entre <i>Edad</i> × <i>Género</i> y el CPCE	548
3.2. Interacción entre <i>Edad</i> × <i>Profesión de la Madre</i> y el CPCE	549
3.3. Interacción entre <i>Edad</i> × <i>Relaciones con los hermanos</i> y el CPCE	552
3.4. Interacción entre <i>Edad</i> × <i>Curso</i> y el CPCE	555
3.5. Interacción entre <i>Sexo</i> × <i>Relaciones con los hermanos/as</i> y el CPCE	557
3.6. Interacción entre <i>Sexo</i> × <i>Centro</i> y el CPCE	558
3.7. Interacción entre <i>Sexo</i> × <i>Curso</i> y el CPCE	559
3.8. Interacción entre <i>Sexo</i> × <i>Grupo</i> y el CPCE	560
3.9. Interacción entre <i>Sexo</i> × <i>Repetición en Educación Primaria</i> y el CPCE	561
3.10. Interacción entre <i>Sexo</i> × <i>Repetición en Educación Secundaria Obligatoria</i> y el CPCE	562
3.11. Interacción entre <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Centro</i> y el CPCE	563
3.12. Interacción entre <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Curso</i> y el CPCE	565
3.13. Interacción entre <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Repetición en Educación Primaria</i> y el CPCE	567
3.14. Interacción entre <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Repetición en Educación Secundaria Obligatoria</i> y el CPCE	568

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Modelo de tres vías (manifiesta, encubierta y conflicto con la autoridad) en la explicación de la conducta violenta. Tomado de Loeber y Stouthamer-Loeber (1998: 248)	78
Figura 1.2. Representación gráfica de las variables ecológico-sistémicas objeto de estudio en esta investigación	83
Figura 2.1. Diagrama de la relación entre conductas de: maltrato, violencia, agresión, conflicto y conducta antisocial (<i>Modificado de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003: 13</i>)	109
Figura 3.1. Relaciones de inclusión e intersección entre el clima de clase/centro y las conductas indisciplinadas, disruptivas y de desinterés académico	146
Figura 4.1. Representación gráfica del análisis factorial de primer orden, con expresión del % de la varianza explicada, el coeficiente alpha de Cronbach (para el total de la escala y subescalas) y por el método de las dos mitades, junto a los items que componen cada subescala	246
Figura 6.1. Porcentaje de la muestra por género	382
Figura 6.2. Porcentaje de la muestra por cursos	382
Figura 6.3. Representación del análisis factorial de primer y segundo orden del <i>Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)</i>	301
Figura 6.4. Representación de la frecuencia de sujetos según la edad y el sexo de los mismos	340
Figura 7.1. Representación de las Variables Independientes	367
Figura 7.2. Interdependencia entre la Edad y las Dimensiones del CPCE	371
Figura 7.3. Medias aparecidas en el factor 1, según Prf. madre	378
Figura 7.4. Relaciones de interdependencia entre las <i>Relaciones con los hermanos/as</i> y los factores 3 y 6 del CPCE	382

Figura 7.5. Interdependencia entre la variable Centro y los factores del CPCE	385
Figura 7.6. Interdependencia entre el Curso y los factores del CPCE	388
Figura 7.7. Interdependencia entre el Grupo y las Dimensiones y total del CPCE	392
Figura 7.8. Interdependencia entre la Repetición en Educación Primaria y conductas de Ser víctima de intimidación entre iguales (factor 7 del CPCE)	395
Figura 7.9. Interdependencia entre la Repetición en Educación Secundaria y conductas de los factores 1, 2, 3 y 6 del CPCE	397
Figura 7.10. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para el total del CPCE	401
Figura 7.11. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para la dimensión primera del CPCE	401
Figura 7.12. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para la dimensión segunda del CPCE	402
Figura 7.13. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para la dimensión tercera del CPCE	402
Figura 7.14. Efectos de interacción entre la Edad y el Grupo de alumnos en el que se encuentran los sujetos, para el factor 6	404
Figura 7.15. Efectos de interacción entre la Edad y el Grupo de alumnos en el que se encuentran los sujetos, para el factor 7	405
Figura 7.16. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en el Total del CPCE	409
Figura 7.17. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en la Dimensión 1 del CPCE	409
Figura 7.18. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en la Dimensión 2 del CPCE	410
Figura 7.19. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en la Dimensión 3 del CPCE	410
Figura 7.20. Efectos de interacción entre el Género y la Profesión de la Madre, para el factor 3 del CPCE	412
Figura 7.21. Efectos de interacción entre la Profesión de la Madre y las Relaciones con los Hnos/as, para el factor 7 del CPCE	414
Figura 7.22. Efectos de interacción entre la Profesión de la Madre y el Grupo, para el factor 2 del CPCE	417

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Semejanzas y diferencias de la conducta indisciplinada, disruptiva y de desinterés académico	146
Tabla 6.1. Frecuencias y porcentajes de la muestra por sexo y niveles educativos	282
Tabla 6.2. Tabla de contingencia Centro × Edad	283
Tabla 6.3. Características más representativas en relación al profesorado que ha participado como evaluador	289
Tabla 6.4. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del <i>Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)</i> (n=857), para el primer factor	295
Tabla 6.5. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del <i>Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)</i> (n=857) para el segundo factor	296
Tabla 6.6. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del <i>Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)</i> (n=857), para el tercer y cuarto factor	297
Tabla 6.7. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del <i>Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)</i> (n=857) para el quinto, sexto y séptimo factor	298
Tabla 6.8. Estructura factorial del análisis factorial de segundo orden, por componentes principales y rotación Varimax, del <i>Cuestionario sobre Problemas de Conducta Escolar (CPCE)</i> (n=857)	305
Tabla 6.9. Correlaciones de los items del primer factor con el factor propio y con el resto de factores	313
Tabla 6.10. Correlaciones de los items del segundo factor con el factor propio y con el resto de factores	315
Tabla 6.11. Correlaciones de los items del tercer factor con el factor propio y con el resto de factores	316
Tabla 6.12. Correlaciones de los items del cuarto, quinto, sexto y séptimo factor con el factor propio y con el resto de factores	317
Tabla 6.13. Correlaciones de los items del primer factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala	319

Tabla 6.14. Correlaciones de los ítems del segundo factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala	321
Tabla 6.15. Correlaciones de los ítems del tercer factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala	323
Tabla 6.16. Correlaciones de los ítems del cuarto, quinto, sexto y séptimo factor, con respecto a la dimensión a la que pertenecen y con el resto, así como con el total de la escala	325
Tabla 6.17. Correlaciones de las medias de cada factor con respecto a la dimensión a la que pertenecen y con las demás, así como con el total de la escala	326
Tabla 6.18. Ítems de los factores que no cumplen el criterio de correlacionar más alto con el propio factor que con el resto de factores del CPCE	327
Tabla 6.19. Ítems de los factores que no cumplen el criterio de correlacionar más alto con la propia dimensión que con el resto	328
Tabla 6.20. Medias, desviaciones típicas, y <i>F</i> de los grupos de baja (1), media (2) y alta (3) Competencia Social en función de la puntuación obtenida en cada una de las dimensiones del <i>Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar</i>	330
Tabla 6.21. Medias, desviaciones típicas, y <i>F</i> de los grupos de baja (1), media (2) y alta (3) Competencia Social en función de la puntuación obtenida en cada uno de los factores del <i>Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar</i>	331
Tabla 6.22. Resultados de fiabilidad por el método de las dos mitades y el coeficiente Alpha de Cronbach para cada uno de los factores de primer orden y de las dimensiones (de segundo orden) obtenidas en el análisis factorial	334
Tabla 6.23. Medias y Desviaciones Típicas del total del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, así como de las tres dimensiones de segundo orden y de cada uno de los siete factores de primer orden, para los cursos de 1º y 2º de la ESO	336
Tabla 6.24. Medias y Desviaciones Típicas del total del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, así como de las tres dimensiones de segundo orden y de cada uno de los siete factores de primer orden, para los cursos de 3º y 4º de la ESO	337
Tabla 6.25. Análisis factorial exploratorio de la escala A, del cuestionario Merrell (1993), por el método de componentes principales y rotación Varimax	346
Tabla 6.26. Correlaciones de los ítems (descontando su valor) de cada factor con respecto a su propio factor y con el resto de factores, de la <i>Escala de Competencia Social</i> (Merrell, 1993), Escala A	350
Tabla 6.27. Coeficientes de consistencia interna (Alpha), por el método de las dos mitades y por el método Alpha de Cronbach para cada uno de los factores y para la escala total (Escala A Competencia Social, Merrell, 1993)	352
Tabla 6.28. Coeficientes de fiabilidad, calculados a través de cuatro procedimientos: coeficiente Alpha; test-retest; interrangos y error típico de medida para cada uno de los factores y para la escala total (Escala A Competencia Social, Merrell, 1993), en la muestra americana	353
Tabla 7.1. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Edad</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	370
Tabla 7.2. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Edad</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	373
Tabla 7.3. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Género</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	374
Tabla 7.4. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Profesión del Padre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	376

Tabla 7.5. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Profesión de la Madre</i> respecto a las puntuaciones CPCE	377
Tabla 7.6. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Profesión de la Madre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	379
Tabla 7.7. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Relaciones con los Hermanos</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	381
Tabla 7.8. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Relaciones entre hermanos</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	383
Tabla 7.9. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Centro</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	384
Tabla 7.10. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Centro</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	385
Tabla 7.11. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Curso</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	386
Tabla 7.12. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Curso</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	389
Tabla 7.13. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Grupo</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	390
Tabla 7.14. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Grupo</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	393
Tabla 7.15. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Repeticiones en Educación Primaria</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	394
Tabla 7.16. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Repeticiones en Educación Primaria</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	395
Tabla 7.17. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Repeticiones en Educación Secundaria</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	396
Tabla 7.18. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Repeticiones en Educación Secundaria</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	397
Tabla 7.19. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Edad × Centro</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	403
Tabla 7.20. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Edad × Grupo</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continua)	406
Tabla 7.21. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Edad × Repetición en Educación Primaria</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	411
Tabla 7.22. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Género × Profesión de la Madre</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	413
Tabla 7.23. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Profesión de la Madre × Relaciones con los Hermanos</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continua)	415
Tabla 7.24. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Profesión de la Madre × Grupo</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continua)	418
Tabla II.1. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Sexo</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	524
Tabla II.2. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Religión</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	525

Tabla II.3. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Religión</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	526
Tabla II.4. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>País de Origen</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	527
Tabla II.5. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>País de Origen</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	528
Tabla II.6. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Estudios del Padre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	529
Tabla II.7. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Estudios del Padre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	530
Tabla II.8. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Estudios de la Madre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	531
Tabla II.9. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Estudios de la Madre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	532
Tabla II.10. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Profesión del padre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	533
Tabla II.11. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Número de Hermanos</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	534
Tabla II.12. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Número de Hermanos</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	535
Tabla II.13. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Orden de nacimiento entre los Hermanos</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	536
Tabla II.14. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Orden de nacimiento entre los Hermanos</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	537
Tabla II.15. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Relaciones con el Padre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	538
Tabla II.16. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Relaciones con el Padre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	539
Tabla II.17. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Relaciones con la Madre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	540
Tabla II.18. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Relaciones con la Madre</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	541
Tabla II.19. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Estructura Familiar</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	542
Tabla II.20. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Estructura Familiar</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	543
Tabla II.21. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Expectativas de Título</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	544
Tabla II.22. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Expectativas de Título</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	545
Tabla II.23. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Después de la ESO</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	546
Tabla II.24. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente <i>Después de la ESO</i> respecto a las puntuaciones del CPCE	547
Tabla II.25. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de <i>Edad × Género</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	548
Tabla II.26. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de <i>Edad × Profesión de la Madre</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	549

Tabla II.27. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de <i>Edad</i> × <i>Relaciones con los Hermanos</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	552
Tabla II.28. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Edad</i> × <i>Curso</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	555
Tabla II.29. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Sexo</i> × <i>Relaciones con los Hermanos</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	557
Tabla II.30. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Sexo</i> × <i>Centro</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	558
Tabla II.31. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Sexo</i> × <i>Curso</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	559
Tabla II.32. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Sexo</i> × <i>Grupo</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	560
Tabla II.33. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Sexo</i> × <i>Repetición en Educación Primaria</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	561
Tabla II.34. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Sexo</i> × <i>Repetición en Educación Secundaria</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	562
Tabla II.35. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Centro</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	563
Tabla II.36. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Curso</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	565
Tabla II.37. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Repetición en Educación Primaria</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	567
Tabla II.38. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de <i>Profesión de la Madre</i> × <i>Repetición en Educación Secundaria Obligatoria</i> con respecto a las puntuaciones del CPCE	568

PRESENTACIÓN

El origen de esta investigación ha surgido debido al creciente interés que está manifestando el estudio de distintas conductas problemáticas, por parte del alumnado, que alteran la convivencia (Jhonson y Jhonson, 1999; Watkins y Wagner, 1999) en los centros docentes y que llevan a los sectores implicados a preguntarse por la tipología de esa clase de conductas, así como por su grado de ocurrencia, gravedad e incidencia en la satisfacción de los que en el contexto escolar conviven, en el rendimiento experimentado por ellos, en la percepción del éxito/fracaso, etc.

Tradicionalmente, la investigación psicoeducativa se ha ocupado por el estudio de este tipo de conductas a través de planteamientos más o menos amplios en el campo de estudio, pero la mayor parte de ellos ofrecían una perspectiva fragmentada del clima de convivencia escolar: fracaso/rendimiento escolar (De la Torre y Barrios, 2001; Marchesi y Hernández, 2003), motivación (Rodríguez y Luca de Tena, 2001), estrategias de aprendizaje (De la Fuente, 1999 a), dificultades de aprendizaje (Defior, 1996; Santiuste y Beltrán, 1998; González-Pienda y Núñez, 1998), integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales (Lou y López, 1998; González, 1999),

atención al fenómeno de la interculturalidad (Morales, 2001; González, 2001), al de la compensación educativa (Cerrillo, 1999, 2002), la educación en valores (Gervilla, 1993; Vilanou y Colleldemont, 2000), la educación cívica y moral (Gil, 2000; González, 2000; Naval y Laspalas, 2000; Puig, 2003), los derechos humanos (Garaigórdobil, 2000), la atención a la diversidad (López Ocaña y Zafra, 2003), etc. Desde perspectivas más próximas y recientes a este campo de estudio debe citarse el notable interés que ha adquirido el fenómeno bullying, denominado por investigadores muy prolíficos en este campo (Ortega, 1998; Díaz-Aguado, 1999, 2002 a; Cerezo, 1999, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Trianes, 2000; Trianes y Fernández-Figares, 2001, entre otros) como «maltrato entre iguales».

Tenemos la convicción de que la principal aportación que se adopta en este estudio es la de ofrecer un enfoque globalizado e integrador, desde la perspectiva del profesorado, de modo que permita hacer planteamientos de evaluación, también de forma sistémica y ecológica, aunque sin renunciar, en momentos posteriores a principios de actuación e intervención específicos.

Desde la perspectiva de la evaluación e intervención en el campo de la orientación y la tutoría, el análisis de los problemas de convivencia escolar, desde la óptica del profesorado, parece interesante conocer y diferenciar distintas variables implicadas en la predicción asociada a los diferentes tipos de problemas de convivencia existentes en el centro. Ello puede permitir desarrollar programas de intervención psicoeducativa con este sector de la comunidad escolar, de forma que se compense el posible déficit que se puedan detectar a nivel psicopedagógico, así como actualizar el desarrollo profesional de los docentes. No cabe duda de que este tipo de intervenciones, tanto de evaluación como de intervención directa, deberían ser complementarias con las actuaciones e investigaciones aplicadas a otros sectores no menos importantes de la comunidad escolar (padres y alumnos).

Esta investigación consta de dos partes. En la primera, se aborda la fundamentación teórica del tema y consta de cinco capítulos. La segunda parte es la investigación empírica y consta de los tres capítulos restantes.

El primer capítulo está destinado a introducir el tema de la convivencia escolar, en función del enfoque de evaluación del profesorado que se ha adoptado, a través de la presentación de los modelos de explicación y gestión de la convivencia escolar, así como la propuesta, al final, de un modelo, que se ajusta a la perspectiva desde la que se ha realizado la recogida y análisis de datos en esta investigación.

El segundo capítulo está destinado a hacer una aclaración de otros términos que están relacionados con la convivencia escolar, de manera que su discriminación conceptual permita arrojar mayor precisión en el uso de los mismos. En este segundo capítulo se incluye específicamente la conducta antisocial y bullying, centrándose principalmente en la vertiente personal y escolar de este comportamiento desadaptado así como su efecto en el clima de clase y de centro.

El tercero de los capítulos está destinado a analizar distintas categorías de conductas que perturban el clima de los centros y de las aulas. Por ello se trata el clima de clase, la conducta disruptiva, la indisciplinada y el desinterés académico.

El cuarto de los capítulos está destinado a hacer un análisis de instrumentos que evalúan el clima de clase o aspectos de la conducta desadaptada social, escolar y personalmente. Estos instrumentos han sido utilizados como referente en el diseño del cuestionario que se presenta en esta investigación, tanto para tener en cuenta aspectos de interés que sugieren como para construir nuevos ítems que indaguen en aspectos poco estudiados hasta el momento.

El quinto de los capítulos está destinado a explicar el por qué y el para qué de la elaboración del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* (CPCE), no solo describiendo lo que se ha hecho en la construcción del cuestionario sino argumentando críticamente carencias o dificultades de modo que estas cuestiones motiven otros estudios complementarios a éste.

En el sexto de los capítulos se realiza el planteamiento metodológico general de la investigación: se formulan los objetivos y las hipótesis generales y se realiza el tratamiento estadístico destinado a comprobar la validez (de constructo, de contenido y de criterio) y fiabilidad del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE). Por ello, el capítulo sexto contiene dos estudios. En el primero de ellos se estudian las propiedades psicométricas del cuestionario objeto de esta investigación y, el segundo estudio, se analizan las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencia Social que ha servido de criterio para la validez externa del CPCE.

El capítulo séptimo contiene un tercer estudio. Aquí se presentan los objetivos e hipótesis de este tercer estudio y se analizan los efectos de interdependencia e interacción entre las variables de carácter sociodemográfico y las variables relacionadas con la problemática de la convivencia escolar.

El capítulo octavo lo hemos destinado a realizar la discusión y las conclusiones a partir de los datos recogidos y se plantean futuras líneas de investigación.

Finalmente, se reseñan las referencias bibliográficas utilizadas y se incluyen dos anexos. En el primero de ellos se presentan los instrumentos de evaluación utilizados y, en el segundo de los anexos, se presentan las tablas con los análisis estadísticos que han resultado no-significativos en relación a las variables individuales, variables socio-familiares y variables académicas.

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



Capítulo 1

MODELOS DE EXPLICACIÓN Y DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

ESQUEMA

1. INTRODUCCIÓN

2. MODELOS DE EXPLICACIÓN Y DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

- 2.1. Modelos individuales de gestión de la convivencia desde la institución escolar
 - 2.1.1. Modelo punitivo-sancionador
 - 2.1.2. Modelo relacional víctima-agresor
 - 2.1.3. Modelo integrado punitivo relacional
- 2.2. Modelos comunitarios de gestión de la convivencia desde la institución escolar y la comunidad: resolución solidaria de conflictos
- 2.3. Modelos de gestión de la convivencia según la perspectiva clínica
 - 2.3.1. Medidas en prevención primaria
 - 2.3.2. Medidas de prevención secundaria
 - 2.3.3. Medidas de prevención terciaria
- 2.4. El modelo ecológico contextual
 - 2.4.1. La importancia del microsistema familiar
 - 2.4.2. El microsistema escolar
 - 2.4.3. El mesosistema: relación escuela-familia
 - 2.4.4. El exosistema: el papel de los medios de comunicación
 - 2.4.5. El macrosistema: actitudes, creencias y valores que fomentan la violencia

3. MODELOS DE COMPETENCIA SOCIAL

- 3.1. Competencia social y relaciones humanas
- 3.2. Modelos explicativos de los problemas de relación interpersonal
- 3.3. Modelos que explican el riesgo asociado a la conducta agresiva en la infancia y la adolescencia

4. PROPUESTA DE MODELO: MODELO INTEGRADOR SISTÉMICO CONTEXTUAL

4.1. Variables individuales

4.1.1. Edad

4.1.2. Género

4.1.3. País de origen y religión

4.2. Variable Sociofamiliar General

4.2.1. Nivel Sociolaboral

4.2.1.1. Profesión del padre y de la madre

4.2.1.2. Nivel de estudios del padre y de la madre

4.2.2. Nivel sociofamiliar

4.2.2.1. Tamaño de la familia o número de hijos

4.2.2.2. Orden de nacimiento entre los hermanos

4.2.2.3. Relaciones con el padre, con la madre y con los hermanos

4.2.2.4. Estructura familiar

4.3. Variable Académica General

4.3.1. Nivel académico institucional

4.3.1.1. Centro

4.3.1.2. Curso

4.3.1.3. Grupo de alumnos

4.3.2. Nivel Académico Personal

4.3.2.1. Repetición de curso en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria

4.3.2.2. Expectativas de conseguir el título de graduado en Educación Secundaria

4.3.2.3. Expectativas de continuidad de estudios después de la ESO

4.3.3. Variables dependientes

CAPÍTULO I

Modelos de gestión y de explicación de la convivencia en escolar

1. INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un fenómeno amplio, complejo y multicausal que no puede ni debe considerarse desde una perspectiva única, ya que no solo excluiría otras perspectivas notablemente útiles, sino que, por esa misma razón, limitaría sus posibilidades de intervención y optimización educativas. Resulta difícil hallar fenómenos educativos susceptibles de ser explicados desde presupuestos exclusivamente doctrinales. Por ello se impone conocer qué fundamentos teóricos pueden explicar los planteamientos ideológicos y la intervención psicopedagógica concurrentes en este fenómeno.

Este primer capítulo está desarrollado en tres apartados: modelos de explicación y de gestión de la convivencia escolar; modelos de competencia social y propuesta de un modelo integrador sistémico.

2. MODELOS DE GESTIÓN Y DE EXPLICACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

2.1. Modelos individuales de gestión de la convivencia desde la institución escolar

En el ámbito educativo encontramos propuestas diversas que se pueden sintetizar en modelos de carácter punitivo-sancionador y otras propuestas que pretenden no solo recomponer las relaciones interpersonales dañadas sino también prevenir futuros conflictos, estos últimos son los denominados modelos pedagógicos y preventivos. En este apartado sintetizamos la propuesta que hacen, por un lado, Sullivan (2000) y, por otro, Torrego (2001, a; 2001, b).

Sullivan (2000) apuesta por la existencia de tres tipos de enfoques para encarar el maltrato entre iguales: enfoque punitivo, enfoque de las consecuencias y enfoque de los sentimientos. En el *enfoque punitivo* las medidas adoptadas consisten en imponer al agresor un castigo con la finalidad de que no repita su mal comportamiento. Este modelo considera fundamental mantener la autoridad y hacer llegar el mensaje inequívoco al agresor o agresores de que no se tolerarán tales comportamientos, advirtiendo claramente que se está dispuesto a incrementar el tipo de sanción en una graduación que podría incluso llegar a la expulsión. Para este tipo de modelo no se contemplan actuaciones con la víctima. Lo podemos homologar al modelo que Torrego (2001, a; 2001, b) llama punitivo-sancionador.

Con respecto al denominado *enfoque de las consecuencias* parte de los mismos principios que el modelo anterior. En cambio intenta que la sanción comporte un efecto educativo sobre el agresor y no meramente punitivo. Además este modelo pretende el objetivo explícito de proteger a la víctima animándola a que denuncie el caso y confiando en el efecto disuasorio de las amenazas al agresor. Tanto en este caso como en el anterior se persigue la finalidad de la ejemplaridad, es decir, detener los comportamientos de los

agresores por temor a las consecuencias, así como de otros posibles que pudieran incurrir en la misma acción. Al igual que en el caso anterior las medidas se ponen en práctica desde la autoridad competente (equipo directivo, Consejo Escolar,...).

En opinión de Sullivan (2000) estos dos primeros modelos se fundamentan en la aplicación del condicionamiento operante, esto es, los agresores extinguirán su mal comportamiento al recibir contingentemente consecuencias adversas, pero mientras que en el primer modelo los castigos son inmutables, en el segundo modelo el agresor puede evitar esas consecuencias adversas si mejora su conducta. En ambos casos se atajan los síntomas pero no la etiología del problema, ni se interviene sobre el contexto.

En relación con el modelo llamado *enfoque de los sentimientos* se considera como objetivo fundamental recuperar el componente humano de la relación y no sólo evitar nuevos conflictos. Para este modelo es fundamental el desarrollo de la empatía en el agresor haciéndole tomar conciencia de lo que supone la acción punible tanto para él como para la víctima. Del mismo modo se pretende rehabilitar a la víctima destacando sus características más valiosas con objeto de incrementar su autoestima, sin exigirle, en cambio, que tenga que superar la relación mediante el empleo de nuevas destrezas sociales. También pretende actuar sobre el contexto, es decir, sobre el conjunto de iguales de manera que entiendan cognitivamente y afectivamente lo que está pasando, que aprendan a empatizar con la víctima y que manifiesten una actitud de rechazo a las conductas violentas para extinguirlas del comportamiento del agresor.

Como expresa Torrego (2001, a; 2001, b), en los centros educativos pueden darse distintos modelos de actuación incorporados ante conflictos de convivencia a pesar de que, en algunos casos, puede que no haya un modelo explícito e intencional. Este último caso se encontrarían aquellos centros educativos en los que predomina la improvisación y la descoordinación, tomando decisiones, en la mayor parte de las ocasiones, regidas por lo estrictamente

reglamentario y, en otras, absolutamente arbitrarias.

Torrego (2000, 2001 a; 2001 b), en un intento que permita enriquecer y orientar el debate en respuesta a los conflictos de convivencia en los centros educativos, identifica básicamente tres modelos: el modelo punitivo/sancionador, el modelo relacional y el modelo integrado. A continuación se compendian las características de cada uno de estos modelos en función de dónde ubiquen el poder de resolución, de cuáles sean las hipótesis de las que partan y cuáles las características definitorias y sus más destacadas limitaciones.

2.1.1. Modelo punitivo-sancionador

Poder de resolución:

- Ante cualquier conflicto en los centros educativos, los órganos de gobierno (equipos directivos, Comisiones de convivencia de los Consejos Escolares...) aplican correcciones de carácter sancionador.

Hipótesis:

- Se basa en el supuesto de que el castigo contingente a las acciones contrarias a las normas de convivencia comporta un efecto de persuasión en el agresor (prevención individual) y un carácter ejemplarizante en los demás (prevención generalizada).

Características definitorias:

- La capacidad de resolución del conflicto se traslada a un tercero (Consejo Escolar o a la autoridad pertinente).
- Se basa en la regulación del proceso sancionador (normas y consecuencias ante su incumplimiento).
- Se fundamenta en un enfoque retributivo de la justicia. La justicia se ejerce gracias a la aplicación de sanciones o de las oportunas correcciones.

Limitaciones:

a) *Respecto al agresor:*

- No corrige su conducta, según determinadas investigaciones (Naradowsky, 1998), ni existe evidencia de que las amonestaciones

eliminen la indisciplina.

- Provoca mayor separación y alejamiento de las personas respecto del centro, el efecto a corto plazo puede ser de alivio, pero a medio o largo plazo genera resentimiento y posible incremento del conflicto.
- No fomenta la moral autónoma ni la responsabilidad, ya que es un tercero el que juzga los actos.
- Legitima un estilo de ejercer la autoridad con indudables limitaciones de naturaleza educativa y práctica. El alumnado aprende que la forma de resolver el conflicto es la imposición por imposición del más fuerte.

b) Respecto a la víctima:

- Puede aumentar indirectamente el sentimiento de indefensión a través del castigo infringido a la víctima.

Relación entre las partes:

- El conflicto queda sin resolver. No evita el trauma de la víctima ni elimina la culpa del agresor. Lo que une a las partes es el sufrimiento ocasionado por el castigo.
- Respecto a la pretendida capacidad de prevención generalizada, hay otros modelos que ofrecen mayores posibilidades.

2.1.2. Modelo relacional víctima-agresor

En el modelo punitivo sancionador siempre existe una autoridad en quien reside la capacidad, por encima de las partes, para resolver el conflicto. En el modelo relacional tanto la víctima y el agresor disponen de autonomía para resolver su propio problema, de modo que la capacidad de resolución del conflicto se desplaza al lugar donde se originó. La víctima y el agresor pueden paliar o compensar juntos el daño ocasionado.

Poder de resolución del conflicto:

- El poder de resolución del conflicto lo asumen las partes implicadas directamente en el mismo. A través de sí mismos o animados por otros, las partes en conflicto resuelven sus problemas. A través del diálogo

con la víctima se le resarce del daño (material, inmaterial o moral) causado, lo que, por otra parte, contribuye a liberar al agresor de su culpa.

Hipótesis:

- La reconciliación con la víctima ocasiona en el agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual), al tiempo que esta propuesta establece un comportamiento educativo que puede servir de modelo a otros (prevención generalizada).

Características:

- Pone el énfasis en la restitución de sus derechos a la víctima (modelo de justicia retributiva).
- Hace más factible una moral autónoma.
- El centro educativo no participa activamente en el proceso.

Limitaciones:

- En instituciones no naturales, como es el caso de las educativas, es más difícil que se dé el diálogo de forma natural.
- Es costoso en tiempo y energía.
- No garantiza la prevención generalizada.

2.1.3. Modelo integrado punitivo-relacional

Intenta aprovechar lo más positivo de cada uno de los dos modelos anteriores, de tal modo que el consejo escolar pueda proponer un proceso de mediación con el equipo organizado al efecto en el centro, para que pueda gestionarse una medida alternativa a la sanción que sea también retributiva para la víctima.

Poder de resolución:

- El conflicto se resuelve gracias a la intervención de un tercer agente (Centro educativo).
- En el centro, además de las normas y correcciones, existe un sistema de diálogo, por ejemplo, el equipo de mediación, legitimado para mediar entre las partes.
- La víctima es compensada material, inmaterial o moralmente, por lo que el agresor libera su culpa.

Hipótesis:

- La reconciliación con la víctima ocasiona en el agresor un alto coste mental y emocional, lo cual es más disuasorio que el castigo (prevención individual), y, al mismo tiempo, resulta más explícita para disuadir a otros para que no actúen de modo incorrecto (prevención generalizada).
- La autoridad educativa se fortalece al actuar de un modo práctico y ético ante los ojos de la comunidad escolar.
- Es ecléctica de los dos modelos anteriores. Del modelo punitivo recoge la necesidad de que existan normas claramente definidas; del relacional toma el énfasis en el espacio de la relación interpersonal.

Características:

- Aúna los modelos de justicia retributiva y restitutiva, resultando una autoridad más sólida y consistente.
- El consejo escolar puede ofrecer a las partes en conflicto la aplicación de una sanción o la restitución de la víctima a través de un proceso de mediación o de diálogo.
- Enriquece el uso del reglamento disciplinario del centro, al ofrecer alternativas a través del diálogo, que evitan la pérdida de relaciones interesantes y la vivencia de sentimientos de desencuentro que influyan negativamente en el proceso educativo.
- Favorece una moral más autónoma.

- La comunidad educativa sabe que se está actuando en los conflictos y además de forma muy humanizada. El centro educativo está otorgando legitimidad y valor a la estructura organizativa del equipo de mediación.

Limitaciones:

- Exige contar con equipos de mediación o con procedimientos de resolución de conflictos a través del diálogo, que requieren un entrenamiento específico.
- Funciona mejor cuando existe un marco protector en el centro basado en el desarrollo de planes positivos y preventivos de convivencia (corresponsabilidad en la elaboración de normas, currículum inclusivo, etc.).
- Es más efectivo si hay un apoyo administrativo (incentivos económicos o de carrera docente para los profesionales), ya que es costoso en tiempo y energía.

El modelo anterior y el que se expone a continuación tienen en común el que ambos pretenden abordar los problemas de convivencia escolar. Pero se diferencian en que los modelos individuales de gestión de la convivencia desde la institución escolar, en general, no implican a la comunidad educativa salvo excepciones (sistemas de mediación escolar que comprometen a padres y otros agentes extraescolares).

2.2. Modelos comunitarios de gestión de la convivencia desde la institución escolar y la comunidad: Resolución solidaria de conflictos

En el cuadrante noreste de la península Ibérica, dentro de los modelos de gestión de convivencia escolar, abogan y ponen en práctica un modelo más global, sistémico, si se quiere, que tiene en cuenta y se desarrolla dentro de la propia institución educativa, pero ahora se aborda en estrecha colaboración con

la comunidad escolar. En este sentido, Flecha (2003) lleva a cabo un intento por superar el modelo punitivo sancionador y el modelo ecléctico de mediación de conflictos en instituciones educativas, como es el caso del propuesto por Torrego (2000) y apuesta por un nuevo modelo.

Flecha (2003) denomina a su propuesta «**modelo comunitario de resolución solidaria de conflictos**». En síntesis, el *modelo comunitario de resolución solidaria de conflictos* consiste en hacer partícipes a las propias familias y a otros agentes sociales, por ejemplo, voluntarios o agentes de organizaciones no gubernamentales, con objeto de utilizarlos para reducir la conflictividad y mejorar tanto la convivencia como los resultados académicos de los alumnos. Estos agentes (voluntarios y las familias) se incorporan durante las horas lectivas a las propias aulas de los alumnos con el profesorado de modo que puedan servir de ayuda en tareas de traducción (en caso de alumnado inmigrante), para mantener la atención de ciertos alumnos, para interactuar con ellos, en definitiva, para compartir con alumnos y profesores el aprendizaje escolar. Además en el horario extraescolar se abren los centros para que también puedan participar los padres con los propios hijos en otras tareas o actividades del Centro (internet, informática, etc). Por ello, a este modelo lo llaman "comunidades de aprendizaje". Según Flecha (2003) este modelo se está experimentando con cierto grado de éxito en las comunidades de Aragón, Cataluña y País Vasco.

Desde la perspectiva de esta investigación, el modelo solidario de resolución de conflictos (Flecha, 2003) parece interesante por varias razones:

- a) Intenta adoptar una perspectiva sistémica en el sentido de implicar y educar a otros agentes menos habituales en el contexto escolar (familias, voluntarios, organizaciones empresariales, etc.), a pesar de que no son técnicos en educación. Probablemente, este tipo de agentes no sepan que los objetivos se formulan en infinitivo, los contenidos en sustantivo, que deben contemplarse los criterios de

evaluación... es decir, aunque no dominen la tecnología educativa sin duda pueden contribuir enormemente a la mejora de la educación.

- b) Ello conlleva, por un lado vencer las reticencias del profesorado a ser “observado” o “evaluado” directamente por otros agentes distintos de los alumnos y, por otro lado, considerar a los centros públicos como instrumentos de educación y aprendizaje comunitarios, en el sentido más amplio del término, tanto en el tiempo (los centros permanecen abiertos gran número de horas al día), como en los agentes que intervienen (profesores, padres, hijos, ONG’s, etc).
- c) Implicar a los padres durante el horario escolar lectivo de forma periódica significa que, al menos, aquellos que participan deben compatibilizar de algún modo (porque solo trabaje uno de la pareja, o porque su horario laboral es compatible) su vida laboral con el horario escolar.
- d) Supone democratizar la enseñanza y la educación y hacer ver a la comunidad educativa que la educación es tarea de todos y no solo del centro escolar, superando el *centralismo escolar* (Fernández Enguita, 2001).
- e) Lo anterior significa equilibrar un aspecto en la educación que intuitivamente, al menos, en educación secundaria suele estar en desventaja: lo educativo ha de estar en paridad con lo instructivo, como mínimo hasta el fin de la educación secundaria obligatoria.
- f) Supone, además, entender la enseñanza de forma cooperativa: si deseo lo mejor para mis propios hijos debo cooperar para que los de los demás alcancen los mismos niveles que los míos. En sentido

contrario mis propios hijos también saldrán perjudicados.

- g) Supone una nueva concepción e integración de diferentes aspectos de la educación: la *educación formal*, reglada, dictaminada y regulada por las distintas disposiciones y leyes educativas; la *educación no-formal*, promovida con fines educativos o instructivos por distintas agencias educativas (academias de aprendizaje, organizaciones sindicales, concejalías de educación, cultura, festejos y deportes... de los ayuntamientos, etc), pero que no otorgan títulos académicos, por no estar reguladas dentro del sistema educativo ordinario; y la *educación informal*, aquella que educa o en ocasiones (des)educa, potenciada por otros agentes sociales: amigos, pandilla, medios de comunicación, etc.
- h) Supone entender que los recursos públicos deben ser bienes de los que hay que obtener el mayor rendimiento, máxime cuando muchos de los recursos en los que se invierte tienen una longevidad muy limitada (nuevas tecnologías, informática...), debido a la continua evolución y modernización de las mismas.

2.3. Modelos de gestión de la convivencia según la perspectiva clínica

Desde la perspectiva clínica o de salud pública también se muestra interés por entender, explicar e intervenir sobre los problemas de convivencia escolar. Clásicamente, se distingue entre Prevención Primaria, Secundaria y Terciaria (Miller, Clayton, Miller, Bilyeu, Hunter y Graus, 2000). Desde esta concepción teórica, la prevención primaria actuaría sobre las causas, la prevención secundaria actuaría sobre la detección e intervención precoz, y la prevención terciaria consistiría en actuar sobre la violencia declarada con medidas de rehabilitación y reeducación.

A continuación exponemos con cierto detalle algunas de las medidas que proponen estos tres tipos de actuaciones preventivas.

2.3.1. Medidas de prevención primaria

Consiste, esencialmente, en el desarrollo de acciones encaminadas a modificar aquellas situaciones socio-culturales que favorezcan la violencia, y promover condiciones que hagan difícil la aparición de comportamientos violentos mediante la educación de competencias (Borum, 2000; Purugganan, Stein, Silver, Benenonson, 2000). Algunas de estas medidas son:

- Sensibilizar al público en general con objeto de que adquieran compromisos con la prevención de la violencia en el contexto escolar.
- Intervención Comunitaria que modifique las condiciones sociales favorecedoras de la violencia: mejora de las condiciones de hábitat, desarrollo de guarderías, servicios médicos y psicopedagógicos.
- Establecer programas de intervención en las guarderías, en educación preescolar, primaria y secundaria que favorezcan conductas competentes socialmente y prosociales en los escolares.
- Reglamentación que regule la emisión de programas violentos en la televisión cuando exista una audiencia principalmente infantil.
- Lucha contra el consumo de drogas.

2.3.2. Medidas de prevención secundaria

Se trata de medidas que se aplican a poblaciones que son de riesgo, bien por vivir en entornos deprimidos económica o socialmente, o bien por tener otras características que hacen a los alumnos vulnerables a padecer conflictos por violencia en el centro escolar. Las acciones deben estar encaminadas a reducir el riesgo, o sea, disminuir la vulnerabilidad posibilitando en los alumnos un

desarrollo escolar normal y provechoso. Igual que en la situación anterior, deben implicarse todos los estamentos que tengan que ver con la educación de los niños y adolescentes, es decir, la familia, servicios de atención al menor y servicios sociales comunitarios. Solo un programa que sepa articular a estos estamentos puede tener posibilidades de éxito.

Schwartz y Proctor (1993) proponen integrar las actuaciones de prevención frente a la violencia en un marco integrado en un Modelo de Competencias Sociales y de Educación para la Salud. Estos autores encuadran la violencia en un horizonte extenso del concepto de salud y proponen una enseñanza planificada desde las guarderías hasta el final de la secundaria que contemple las diferentes fases del desarrollo psicológico. Se fundamenta en el aprendizaje de habilidades cognitivas y conductuales que generen actitudes, valores y una correcta percepción y aceptación de las normas sociales.

Como medidas generales en el ámbito escolar, el modelo de prevención secundaria propone:

- El establecimiento de normas antiviolencia claras, lógicas y de aplicación no arbitraria.
- Desarrollo de programas que enseñen a los alumnos habilidades sociales y prosociales.
- Regular las actividades escolares excesivamente competitivas.
- Desarrollar una buena política escolar de promoción del deporte.
- Desarrollar sentimientos de cooperación y solidaridad entre los alumnos.
- Actuación inmediata sobre los actos violentos encaminando la situación hacia el estamento que mejor pueda resolverla.

2.3.3. Medidas de prevención terciaria

Desde la prevención terciaria se plantea cómo actuar cuando la violencia ya ha aparecido (Schwartz y Proctor, 2000). En este caso, el centro vive en crisis

y los problemas son de mayor magnitud pues impiden el normal funcionamiento del centro en sus aspectos de rendimiento académico y adaptación social. Los procedimientos en estos programas de intervención en crisis pueden estar centrados en el alumno o en el contexto. Entre los centrados en los alumnos en crisis se encuentran (Trianes, 2000): Ayuda entre compañeros, Líderes de iguales, Mediación de iguales y Tratamientos individualizados. Entre los procedimientos basados en el contexto se encuentran:

- Un programa de expulsiones bien articulado.
- El establecimiento y desarrollo de medidas alternativas a la expulsión definitiva articulándolas con un programa de actuación más general y que ofrezca otras medidas.
- El establecimiento y desarrollo de modalidades escolares alternativas ya sean transitorias o definitivas.
- El establecimiento de políticas de las administraciones públicas para el tratamiento de la violencia.

2.4. El modelo ecológico contextual

El modelo ecológico contextual ha sido referido por autores tanto desde el campo de la psicología educativa como el de la psiquiatría y la psicología clínica (Trianes, 2000; Díaz, 2001; Díaz-Aguado, 2002, c) para explicar el fenómeno de la violencia escolar aludiendo a su carácter multicausal. La formulación de este modelo se lo debemos a Bronfenbrenner (1979, 1997) quien explica las causas de los fenómenos, como puede ser el de la violencia, en función de la compleja interacción entre factores más próximos (como las características psicológicas de agresores o víctimas por su familia) pasando por los amigos, los contextos educativos, el barrio, etc. hasta otros fenómenos más lejanos como son los recursos económicos y educativos proporcionados por las administraciones públicas.

El contenido teórico de este modelo recoge la complejidad de causas ambientales que incrementan o minimizan el riesgo de que surja la violencia (Bronfenbrenner, 1979; Belsky, 1980) diferenciando en cuatro niveles:

- 1º el *microsistema*, o contexto más próximo e inmediato en que se encuentra un individuo, es un lugar en el que las personas pueden interactuar cara a cara fácilmente, como por ejemplo, el aula como escenario en el que se produce el aprendizaje, o la familia, el hogar, la guardería;
- 2º el *mesosistema*, es un sistema de microsistemas, o conjunto de contextos en los que se desenvuelve el alumno, por ejemplo, la comunicación entre la familia y la escuela, o la comunicación de los profesores entre sí y con los alumnos. A este nivel se sitúan condiciones protectoras de riesgo o mediadoras que ejercen una influencia sobre los problemas y logros de la convivencia escolar.
- 3º el *exosistema*, estructuras sociales que no contienen en sí mismas a las personas pero que influyen en los entornos específicos que sí las contienen, como la administración educativa, la publicidad, la televisión, el tejido productivo de la zona, o la facilidad para acceder a las armas;
- 4º y el *macrosistema*, conjunto de esquemas y valores culturales (sociedad, valores, cultura) del cual los niveles anteriores son manifestaciones concretas.

A continuación, relatamos con más detalle cada uno de estos niveles.

2.4.1. La importancia del microsistema familiar

Bronfenbrenner (1987), en su obra *La ecología del desarrollo humano* define al microsistema como: “... un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”. El entorno lo

constituyen los espacios en los que las personas pueden interactuar cara a cara. Los factores de *actividad*, el *rol* y la *relación interpersonal* constituyen los *elementos* o componentes del microsistema.

La familia constituye uno de los grupos sociales primarios. En la sociedad occidental la familia sigue siendo un núcleo socializador de primera importancia. A través de ésta los seres que van naciendo y creciendo en ella aprenden los primeros esquemas, formas de vida y comportamiento y modelos de competencia social, etc. que repercutirán en el desarrollo social posterior, así como su ajuste o inadaptación en otros contextos sociales (escuela, empresa, amistades, relaciones con el otro sexo, etc.) (De la Fuente, Trianes, Peralta y Sánchez, 2003).

Del tipo y grado de relación que mantengan las personas que la componen entre sí se van a derivar importantes consecuencias de cara a la socialización de los hijos nacidos y criados en su seno. Una gran parte de la violencia que existe en nuestra sociedad tiene su origen en la violencia familiar (Díaz-Aguado, 2002, c). Por ello cobra especial importancia la intervención que se realice a través de la familia ya que en ella se adquieren los primeros esquemas y modelos en torno a los cuales se estructuran las relaciones sociales y se desarrollan las expectativas básicas sobre lo que se puede esperar de uno mismo y de los demás. Dichos esquemas adquieren gran trascendencia en las relaciones que el individuo establezca con otras personas.

Algunos estudios indican que la composición familiar y proceso de desestructuración en el que se ven inmersas algunas de ellas ocasionan grandes desajustes personales en los hijos (Hilton, Desrochers y Devall, 2001) y sociales (Kesner y McKenry, 2001), aunque otros estudios sólo dan cuenta de estos desajustes en el caso de que se produzcan malas relaciones personales (Anderson, Greene, Hetherington y Clingempeel, 1999). En este sentido, otros estudios matizan que la importancia de determinados estresores familiares (ruptura familiar, conflicto matrimonial y relaciones del padre-niño) radica en función del período de desarrollo de los hijos en que suceden esos

acontecimientos y de la madurez personal de los hijos o la adaptación que experimenten a los mismos (Sim y Vuchinich, 1996). Para Rodríguez, Cuesta, Herrero, Garrido y colaboradores (2001) los procesos de estrés familiar, ruptura de la pareja o matrimonio, problemas económicos, influencias de terceras personas, etc., pueden, de forma aislada o conjunta, crear conflictos familiares y ello, globalmente, repercute en la educación de los hijos.

Los padres como educadores y la calidad de la relación de afecto y educación que mantienen con sus hijos encierran la máxima importancia en la explicación del desarrollo afectivo y social que un niño presenta, en los primeros años sobre todo. Esta relación de afecto y las habilidades como educadores de los padres proporciona la base para desarrollar en los hijos aptitudes necesarias para acercarse al mundo que los rodea con eficacia, de forma que les sea posible entablar adecuadas relaciones sociales, cooperar con los demás, desarrollar sentimientos de solidaridad, resolver dificultades con los demás de forma positiva y constructiva; recursos que van a ser necesarios para actuar como escudos protectores contra la violencia.

Rutter y colaboradores (1998) expresan que las necesidades que debe cubrir un estilo parental deben ser las siguientes: monitorización y supervisión afectivas de las actividades de los hijos; establecimiento de normas a través de instrucciones claras y no ambiguas, para que el hijo sepa claramente qué se espera de él; evitación del desarrollo de confrontaciones y crisis a través de la búsqueda de elementos de diversión y distracción; sensibilidad ante las propensiones y necesidades de los hijos; fomento de las conductas prosociales, de la autoeficacia y de las herramientas para la resolución de problemas sociales; potenciación del desarrollo de controles internos a través de la comunicación abierta, el reconocimiento de los derechos de los hijos y la toma de responsabilidades.

La literatura sobre el tema también manifiesta la importancia e influencia que el estilo educativo de los padres tiene en el desarrollo afectivo y social de los

hijos. En ocasiones el estilo educativo de los padres tiene desviaciones hacia alguno de los extremos, en el sentido de potenciar una autoridad muy severa o un «laissez-faire» en cuanto al apoyo afectivo y el grado de control, creando carencias, por un lado, o excesos de autoridad y severidad, por otro, y puede mediar hacia conductas desviadas (Patterson, Reid y Dishion, 1992).

Ardelt y Day (2002) han encontrado que la disciplina paternal y el control de los adolescentes por parte de los adultos correlacionan de forma negativa con conductas de tipo antisocial de los adolescentes. También se ha encontrado que los sujetos más propensos a las presiones de otros iguales antisociales son aquellos que están sujetos a una baja supervisión por parte de los padres (Curtner-Smith y MacKinnon-Lewis, 1994), manifestando, además, dificultades escolares o problemas relacionados (Fisher, Leve, O'Leary y Leve, 2003).

Cuando los padres no pueden cumplir este papel de educadores generalmente por estar afectada la familia por graves problemas personales, sociales o económicos, los hijos crecen con propensión a sufrir determinados problemas o dificultades en su desarrollo. Se toma como ejemplo el caso de la violencia familiar. Los hijos que la padecen en su desarrollo pueden estar en riesgo de legitimar la violencia como medio de resolver problemas interpersonales. La exposición a modelos de confrontación personal y/o social en el que el único estilo exhibido es el agresivo proporciona al joven aprendiz un modo de respuesta muy parecido con el que intentará hacer frente a situaciones cotidianas. Esta forma de entender y hacer frente a las relaciones interpersonales suele deteriorar la mayor parte de las relaciones que se establecen, reproduciendo en ellas la violencia sufrida en la infancia (Díaz-Aguado, 2002, c).

Algunos estudios corroboran que, en referencia a las características de adultos que viven en el seno de familias en las que se desarrollan actos violentos, la familia de procedencia de estos adultos también era violenta (Ma, 2002).

La investigación psico-socio-educativa ha permitido recoger también suficiente evidencia de tal modo que los niños en edad infantil sometidos a experiencias de maltrato pueden ser considerados con toda claridad como sujetos en una condición de potencial riesgo. Estos sujetos tienen gran probabilidad de desarrollar en sucesivas etapas de vida posteriores relaciones interpersonales problemáticas, incluyendo las que se pudieran establecer con los propios hijos y con la pareja. Podría pensarse, en consecuencia, que la exposición a modelos de violencia durante la infancia acarreará consecuencias irreparables. Pero se encuentran estudios que manifiestan que muchas personas que fueron maltratadas en su infancia no reprodujeron dicho problema con sus hijos (Kauffman y Zigler, 1989). Y simultáneamente, también se afirma que el maltrato en la vida adulta se produce en personas que no fueron maltratadas en su infancia (Díaz-Aguado, 2002 c).

Pero la familia no es un grupo social aislado, un subsistema apartado de otros subsistemas existentes en la sociedad, sino que necesariamente establece interacciones constantes con otros elementos, por ejemplo, con el sistema escolar. Esto hace que la transmisión intergeneracional de modelos agresivos dentro de la propia familia aumente el riesgo de violencia en el centro escolar y en la sociedad. Los niños inician su vida en el grupo familiar, pero ya desde cortas edades, en muchas ocasiones motivado por la incorporación de la mujer al mercado laboral, se ven obligados a incorporarse y simultanear su vida en otro grupo o microcontexto: el escolar.

2.4.2. El microsistema escolar

Se trata de un microcontexto con gran relevancia en las sociedades occidentales. En este nuevo contexto, en los primeros años (a veces meses) de vida, el niño tiene que ir compaginando la relación cálida, afectiva, estrecha, casi exclusiva solo para él o ella, establecida con otros seres con los que mantiene lazos de consanguinidad con otro tipo de relación, si cabe más «profesional», en

la que el afecto está más distribuido entre todos, porque hay más sujetos de la misma edad y características, porque ya no hay lazos de sangre entre el adulto y el aprendiz, etc.

En este nuevo contexto, a medida que va creciendo y desarrollándose, la persona va adquiriendo nuevos roles y competencias, va percibiendo cómo y en qué grado lo aceptan los demás, aprende que debe ir valiéndose por sí mismo y que, a veces, ese aprendizaje entra en contradicción entre lo que le dicen en su familia y lo que le dicen en la escuela (guardería, centro de educación infantil, colegio...), entre lo que le dicen que es «bueno» y las necesidades que tiene de hacerse hueco ante y con los demás. La persona va aprendiendo que uno gana la consideración de los demás en aquellas facetas en las que mejor muestra su competencia y que su relación con los demás se encuentra desprovista de esa “incondicionalidad” que tenía en el seno familiar. Aprenderá que su conducta está sujeta a ciertas contingencias, en función de la aprobación o desaprobación proveniente de los demás. Se trata de ajustar y regular el propio comportamiento a los requerimientos de la nueva institución. Es aprender a convivir con otros seres. Y en esta convivencia aprenderá que existen normas, derechos, deberes, sanciones, rechazos, odios, admiraciones, a veces vencedores y vencidos, satisfacciones, insatisfacciones, etc. Así surgirá un abanico de conductas desde las más ajustadas a las demandas del contexto hasta otras más apartadas de las mismas.

Los problemas de convivencia en contextos escolares, tradicionalmente llamados problemas de disciplina, son conductas variadas en los alumnos que pueden tener orígenes, manifestaciones, características y pronósticos muy diversos (Trianes, 2000). Su manifestación más perceptible, desde la perspectiva del profesorado, es el hecho de que desestabilizan la convivencia cotidiana del aula y el centro, entorpeciendo, dificultando e incluso haciendo imposible el logro de los objetivos de aprendizaje y formación que el centro persigue (Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes, 2003). Desde el área de la evaluación psicoeducativa puede considerarse que son conductas de tres tipos:

- a) bajo rendimiento académico, implicando déficit en los procesos de motivación, aprendizaje y estudio. Estas conductas pueden ser causa y además consecuencia de otros problemas de autoestima, interacción social, cohesión con el grupo clase y el centro, y, en definitiva, pueden conducir a inadaptación escolar;
- b) conductas disruptivas, aquellas: “que producen ruptura, desestabilización brusca de la convivencia” (Fernández, 2001). Suelen ir contra la norma y pueden ser tachadas de indisciplinadas, entorpeciendo la enseñanza y repercutiendo gravemente en el aprendizaje de los alumnos de la clase. Esta categoría puede también asimilarse a la etiqueta de conductas externalizadas (Kazdin y Buela-Casal, 2002) que son conductas psicopatológicas problemáticas, de diversas intensidades y pronósticos, que pueden también conducir a inadaptación escolar; y
- c) conducta agresiva, antisocial (Farrington, 1989, 1993; Tremblay, Kurtz, Masse, Vitaro y Phil, 1995), señalada por la investigación como de alto riesgo de padecer problemas posteriores en la adolescencia, o en la vida social al terminar la enseñanza obligatoria. En esta categoría, aunque reconociendo que se trata de una línea de investigación diferente de la anterior, puede introducirse también la conducta agresiva de intimidación a un compañero, estudiada exhaustivamente por la investigación sobre el comportamiento *bullying* (Olweus, 1993; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Ortega, 2000), desde la perspectiva del agresor, la víctima o los espectadores, así como las consecuencias a largo plazo de vivir estas experiencias de violencia.

Dentro de las múltiples manifestaciones de los problemas de convivencia escolar cabe destacar el fenómeno del maltrato entre iguales. Los estudios realizados en los últimos años (Cerezo, 1997; Trianes, 2000; Mora-Merchán, 2000; Defensor del Pueblo, 2000; entre otros) sobre la violencia escolar (comportamiento que se ha denominado con el término inglés *bullying*, derivado

de *bull*, matón) reflejan que dicha violencia se caracteriza por una conducta de agresión y persecución física, psicológica o moral que realiza un alumno o grupo de alumnos sobre otro, con desequilibrio de poder y de manera reiterada.

Las fuentes bibliográficas consultadas sobre el fenómeno *bullying* consideran que éste tiene una incidencia muy superior a lo que se puede suponer. A lo largo de los años de escolaridad cualquier alumno puede verse afectado por este fenómeno como sujeto perteneciente a alguna de las categorías en las que se suele clasificar este tipo de comportamiento: como observadores pasivos, víctimas o agresores.

Según Hernández, Sarabia y Casares (2002) la escuela constituye la segunda variable en importancia para explicar la etiología de los actos violentos, ya que el centro educativo es el lugar donde los estudiantes ocupan la mayor parte de su tiempo relacional, por lo que se convierte en el lugar y tiempo propicio para entablar tanto amistades como enemistades, para ejercer como dominador y como vasallo. Según estos autores, un buen clima en el centro escolar y la predisposición para aprender son factores desinhibidores de la violencia, en tanto que el fracaso escolar, la desidia y la imposición han sido factores explicativos de la agresividad.

Pero si el microcontexto familiar es importante porque en él, como se acaba de argumentar, los neonatos inician el aprendizaje de una variedad de modelos que le permitirán enfrentarse a nuevos retos e incorporarse a la vida en sociedad, con mayor o menor éxito, y que el microcontexto escolar proporciona otra serie de aprendizajes adicionales y complementarios a la vida familiar, no es menos importante aún que el microcontexto familiar, al menos en nuestra sociedad occidental, juega un importante papel, según su grado de implicación y relación, con este otro microcontexto, en este caso el escolar. Entre ambos microcontextos se han de establecer necesariamente relaciones de cooperación.

2.4.3. El mesosistema: relación escuela-familia

Una de las principales finalidades de la acción tutorial es la de promover líneas de actuación conjunta y cooperativa entre las familias, el profesorado y el alumnado. Esta vía de colaboración debe ser fuente para incrementar una comunicación positiva entre los centros educativos y la familia. Si en todos los supuestos esta colaboración es necesaria, aún lo es más en el caso de aquellos alumnos que presentan mayores dificultades de adaptación a los centros educativos y que pueden padecer mayores riesgos de violencia. Sin embargo, la propia historia familiar de fracaso escolar y las razones que subyacen al aislamiento que padecen estas familias afecta a la relación entre dichas familias y el sistema escolar. Ciertas medidas, como respetar el papel de cada agente educativo y evitar el paternalismo y la estigmatización... pueden contribuir a superar estas dificultades de relación (Díaz-Aguado, 2002, c).

La implicación activa de los padres en la vida académica de los hijos contribuye a mejorar el rendimiento y la adaptación escolar. Por lo tanto, se considera que este tipo de colaboración ayuda a reducir la probabilidad de emitir conductas violentas (Margolin y Gordis, 2000; Fan y Chen, 2001; Fernández y Rodríguez, 2002), al tiempo que propicia mayores niveles de identificación de la familia, como grupo, con otro ente, el centro escolar, al que en muchas ocasiones se considera como algo adverso, inhóspito y que debe ser considerado y vivido de la forma más trivial y pasajera posible, especialmente cuando los propios padres también sufrieron en sus carnes historias de fracaso escolar.

De acuerdo con los datos proporcionados por el Consejo Escolar del Estado (INCE, 1997), la participación de los padres puede canalizarse a través de dos actividades diferentes. Una, en órgano colegiado, por medio de la participación en el Consejo Escolar de cada centro y, previamente, en los procesos electorales para ello. Otra, es la participación a título individual. La participación colectiva en los niveles de secundaria, bachillerato y formación

profesional es baja en comparación con los niveles contabilizados en educación primaria. La participación individual de los padres se formaliza cuando participan en diferentes actividades que se desarrollan en el centro y en la supervisión de la marcha de los hijos e hijas, por medio de la comunicación directa con el tutor. Según el informe del INCE (1997), el grado de participación de las familias en el centro es bastante o muy alto en el primer ciclo de educación primaria (46%) y bajo en el tercer ciclo (24%); la colaboración es bastante alta en el primer ciclo (55%) y algo inferior en el tercero (40%). Por tanto, estos datos reflejan que los padres tienen mayor grado de supervisión y control de los hijos en edades más tempranas a la adolescencia.

Los contextos escolares no pueden considerarse como algo aislado y desconectado del sistema socioeconómico y cultural en que se encuentran inmersos. Por ello, deben tenerse en cuenta dos niveles de análisis. El externo, en el que está enclavado el centro escolar, y el interno, caracterizado por la dinámica de organización interna del mismo. Se ha tratado anteriormente en el epígrafe correspondiente al microsistema familiar la incidencia en el fenómeno de la violencia de gran número de variables relacionadas con la familia. En este sentido, como especifican Scandroglio, Martínez, Martín, López, Martín, San José y Martín (2002), muchas conductas antisociales encontradas en la escuela presentan clara relación con las características sociales, culturales, económicas y demográficas de la comunidad en la que se engloba, en especial con variables relacionadas con la desestructuración familiar, la inmigración o conflictos familiares.

En este mismo capítulo, se ha abordado con anterioridad, en referencia a los modelos de resolución de conflictos, el modelo comunitario de resolución solidaria de conflictos (Flecha, 2003). Esta nueva propuesta hace más explícita, si cabe, la necesidad de colaboración recíproca entre los microcontextos familiar y escolar. Es un modelo de colaboración en el que las familias participan ya no sólo en la elección de sus representantes a Consejos Escolares o en actividades puntuales de los centros (fiestas de fin de trimestre, seguimiento con los tutores

de sus hijos, etc.), sino también en los propios procesos educativo-instructivos de sus hijos y convecinos, de forma permanente a lo largo de toda la escolaridad. En este sentido, la relación familia-escuela cobra una nueva dimensión, ya que por una parte conjuga la ayuda a la educación obligatoria y, por otra, hace más patente el concepto de «*educación permanente*», en la que los padres y agentes sociales, además de ayudar, también aprenden de forma comunitaria con sus propios hijos.

2.4.4. El exosistema: el papel de los medios de comunicación

Los medios de comunicación, en especial la televisión, suponen un vínculo de conexión permanente de nuestras vidas con el mundo real o ficticio, al que continuamente pone en relación, por ejemplo, la violencia actual (en el deporte, conflictos entre países, etc) con la imaginaria (cine) (García Galera, 2000; Sabaté y Tomás, 2001; Mesa, 2002; Castells y Bofarull, 2002).

Por este motivo, se considera a los medios de comunicación como una de las principales causas que origina violencia en los niños y en los jóvenes (March, 1994; Sanmartín, 1998, Gabelas, 2003). Los estudios científicos realizados en torno a este tema permiten extraer, en este sentido, las siguientes conclusiones:

- 1º Los niños tienen tendencia a imitar las conductas y a asumir valores que observan en la televisión, ya sean de tipo positivo (solidaridad, tolerancia, cooperación, compromiso...) como de tipo negativo (violencia, discriminación, abuso de poder, promiscuidad, oportunismo...). Por tanto, desde la perspectiva educativa cabe proceder:
 - a) establecer y educar a los adultos para que, a su vez, protejan a los niños de la influencia perniciosa de una exposición indiscriminada a cualquier programa de televisión;

- b) educar a los propios niños a interpretar, decodificar y seleccionar los mensajes de este medio con objeto de prevenir la violencia y otros efectos dañinos.
- 2º Mientras que la educación o, mejor dicho, la instrucción permanece centrada en el aula con muros, los jóvenes permanecen gran número de horas frente a las pantallas. De este modo mientras las nuevas generaciones adquieren nuevas y mayores habilidades con las nuevas tecnologías (ordenador, televisión, vídeo-juegos, teléfonos móviles...), simultáneamente se incrementan las dificultades de comunicación y de relación interpersonal. Por ello, a falta de modelos cercanos, las pantallas modelan el comportamiento y estilo de vida de unos y otros.
- 3º El impacto, efecto y afectos que los medios de comunicación ocasionan en las personas depende no sólo de la cantidad y calidad de exposición a estos estímulos, sino más bien del tipo y grado de relaciones que los jóvenes establecen con quienes los rodean. Las personas cercanas ayudan a interpretar los mensajes de las pantallas. Como consecuencia de la exposición a este tipo de modelos virtuales, muchos jóvenes y adolescentes son mucho más vulnerables a los efectos de la violencia televisiva que otros.
- 4º Desde la comunicación y la empatía, con un consumo racional y autónomo se puede emprender la formación de nuevas generaciones para que proyecten una mirada inteligente y cooperativa sobre los medios de comunicación, en aras de la promoción de la salud.
- 5º La continua exposición a la violencia que ofrecen los medios de comunicación puede producir cierta *habituación*. Este hecho puede repercutir en la percepción de la violencia como algo normal,

inevitable, incluso un instrumento al que acudir para conseguir determinados objetivos. Por ello, se debe promover una actitud reflexiva y crítica respecto a la violencia que les rodea, particularmente la que les llega a través de la televisión.

- 6° El uso de la tecnología audiovisual (televisión, cine, vídeo...) en los centros docentes es clave para fomentar esa actitud reflexiva y crítica que se ha comentado, al convertir al alumnado en sujeto activo en el proceso de codificación y decodificación de los mensajes, complementando la funcionalidad de otros instrumentos curriculares.

Sin embargo, aunque no es posible establecer relaciones causales estadísticamente significativas entre la violencia en los medios y las conductas violentas en los niños (Steinberg y Kincheloe, 2000), desde una perspectiva más cualitativa, la cultura infantil privilegia la violencia como el método más efectivo de solución de problemas en la vida diaria de los niños. Esta situación se agrava debido a que las presiones de la competencia empuja a los patrocinadores de televisión infantil y de la cultura cinematográfica a elaborar productos cada vez más violentos que proporcionen mayores beneficios económicos (Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Gabelas, 2003)

2.4.5. El macrosistema: actitudes, creencias y valores que fomentan la violencia

La última ley orgánica de educación desarrollada (LOGSE, 1990) se ha hecho eco de la necesidad de cultivar las actitudes, valores y normas en todos los contenidos curriculares, pero además introducía los temas transversales con objeto de atender aquellos otros temas de actualidad, importantes para la sociedad actual, que debían tener un tratamiento reflejado (impregnación) en el resto de áreas de aprendizaje (coeducación, educación vial, educación sexual,

educación para el consumo...). El sentido de este tipo de intervención psicopedagógica se basa en la necesidad de fomentar actitudes, valores y normas que hagan posible una vida en sociedad más justa e igualitaria (Bolívar, 1995; Buxarrais y Martínez, 1996; Ortega, Mínguez y Gil, 1996; Carreras y otros, 1999; Cascón y Beristáin, 1999; Paniego, 1999; Naval y Laspalas, 2000). Por ejemplo, el desarrollo de actitudes tolerantes y pacíficas que permitan resolver conflictos sin recurrir a la violencia; sensibilizar ante fenómenos de violencia y de discriminación por cualquier causa (edad, sexo, religión...); responsabilizarse de las propias acciones sin ampararse en otros agentes que la puedan sustentar...

Entre las variables culturales occidentales más importantes en la socialización de los niños se encuentra el denominado *machismo hegemónico*, lo que institucionaliza una visión patriarcal del poder y de la supremacía masculina en los roles tradicionales de género, y en la visión en que la fuerza varonil es un camino aceptable para imponerse a los demás. Este tipo de creencias inciden en determinadas prácticas (Hernández, Sarabia y Casares, 2002) tales como: derecho a creer en que el control de la mujer es algo legítimo, creencia de que la mejor forma de resolver conflictos es a través del uso de la fuerza; la sutileza de que cuando la hegemonía del hombre se encuentra amenazada ha de superarla a través de la prepotencia, etc.

Debe considerarse igualmente el antagonismo que aparece en nuestra sociedad y sistema educativo entre los valores que tratan de fomentarse y otros que modelamos con nuestra conducta de forma más o menos explícita. Aparecen de forma contrapuesta valores como la cooperación (yo gano solo si tú ganas) y otros como el individualismo y la competición (yo gano solo si tú pierdes). En nuestras sociedades desarrolladas, aunque se acepta la igualdad de los derechos humanos predominan valores de individualismo que promueven desigualdades, jerarquías sociales y serias restricciones a la libertad y de derechos que se aplican a otros grupos étnicos, clases sociales o grupos de distinta orientación sexual, etc. La búsqueda de la felicidad personal, quizás de forma hedonista y consumista, es otro valor en nuestras sociedades relacionado

con el individualismo. Aparejada a esta idea puede estar el valor de la propia realización personal y cuidado del cuerpo, crear una buena imagen social a la que sin duda contribuyen a fomentar los medios de comunicación. Todos esos valores influyen en y gobiernan las relaciones sociales e interpersonales, además de que los criterios de adecuación social de la conducta, lo que se considera hábil tiene que ver también con estos valores.

Las relaciones sociales aparecen condicionadas por el flujo de relaciones que se mueven entre el individualismo y la competición frente a la cooperación. En el deporte, la búsqueda de empleo, la promoción profesional... los que suelen triunfar es en detrimento de que otros no lo consigan y, sin embargo, lo que se postula es que debe promoverse la cooperación, el trabajo en equipo, la ayuda al compañero/a necesitado.

Después de haber hecho este recorrido por distintos modelos de gestión y explicación de la convivencia escolar, es necesario centrarse en los modelos de competencia social, dada la conexión que parece haber entre este modelo y la gestión de conflictos.

3. MODELOS DE COMPETENCIA SOCIAL

3.1. Competencia social y relaciones humanas

Para lograr una aproximación al concepto de "competencia social" hay que considerar las perspectivas psicoeducativas más modernas relativas al ámbito de la integración social y, como consecuencia de ello, aquellas perspectivas relacionadas con la prevención del fracaso personal y social. Más en concreto, el término «competencia» alude a un modelo o repertorio de conductas que le permiten a la persona adaptarse con efectividad al ambiente. Para considerar si realmente ha habido o no efectividad hay que considerar el carácter amplio y restringido de ese ambiente (López, Garrido, Rodríguez y Paíno, 2002). En un sentido general y amplio se dice que la adaptación ha sido

efectiva si el sujeto consigue alcanzar las metas del desarrollo propias de su edad y género en una cultura determinada. En un sentido más restringido y particular la competencia habrá sido efectiva en función de si ha tenido éxito según el tipo de contexto o dominio de que se trate. Así se hablará de buena integración escolar, de un adecuado rendimiento escolar, de una buena competencia o madurez para titular (graduado en educación secundaria), etc.

Las circunstancias de cada ambiente favorecerán o disminuirán el grado de competencia social que pueden alcanzar los individuos. En el ámbito educativo se han mostrado enormemente efectivos los programas para el desarrollo de la competencia social a través del entrenamiento con programas de orientación y apoyo proporcionados y aplicados por profesionales de la enseñanza y/o, una vez entrenados, por los mismos padres (Echeburúa, 1993; Trianes, 1996; Monjas, 1996; Verdugo, 1997; Monjas y González, 2000, entre otros). En sentido contrario, puede darse el caso de que otros escolares fracasen si su medio no les proporciona suficientes oportunidades para la acción, en ocasiones porque los mismos padres no son modelos adecuados para que los hijos los imiten o, en otras ocasiones, porque los someten a condiciones muy restrictivas emocional o físicamente.

En este sentido, autores como Huxley (1999), Musitu (2000), Gracia y Musitu (2000) proponen que para conseguir un adecuado desarrollo de la competencia social hay que fomentar múltiples niveles de intervención, por ejemplo, desde las propias familias, el centro escolar. Ello repercute en una mejor adecuación y ajuste de la conducta del niño a cada contexto.

Distintos autores (Monjas, 1996; Trianes, 1996; Monjas y González, 2000; Trianes y Fernández-Figares, 2001) abogan por el desarrollo de competencias de tipo social y afectivo, a través del entrenamiento en competencias conductuales, cognitivas e interpersonales dirigidas a la formación general del alumno como persona, apuntando en la necesidad de que el entrenamiento en esos repertorios conductuales puedan hacerse efectivos en la vida cotidiana de

los sujetos y por tanto contribuyan a su educación integral como personas.

El tramo de edad que abarca la escolaridad obligatoria supone una oportunidad en la que el alumnado debe poner a prueba variados repertorios conductuales que, en el caso de tener un desarrollo adecuado, asegurarán un buen ajuste personal y social. De esta manera, la adaptación surge como resultado de poner en práctica un conjunto de características consideradas social y culturalmente como positivas: ser tolerante, sensible a los sentimientos y necesidades de los otros, autónomo personalmente, seguro emocionalmente, autorregulado conductualmente, solidario, respetar las normas y valores sociales... en definitiva, conductas sociales habilidosas, prosociales de ayuda y cooperación.

En el supuesto de que esos repertorios conductuales no obtengan el grado de desarrollo deseable acarreará que el sujeto se sitúe en estatus más desfavorecidos en los ámbitos académico, vocacional y social, posicionándolo e incrementando el riesgo de futuros desajustes personales y sociales. La investigación psicoeducativa viene confirmando una de las variables más influyentes que desembocan en comportamientos de tipo violento o de fracaso escolar son precisamente aquellas relacionadas con un retraso en el desarrollo sociocognitivo de los sujetos (Reiss y Roth, 1993; Rodríguez y Paíno, 1994; López, Garrido y Ross, 2001).

Si bien es verdad que el retraso en el desarrollo cognitivo de los sujetos es enormemente influyente en la competencia social, sin embargo no se puede imputar, en opinión López, Garrido, Rodríguez y Paíno, (2002) que esta variable por sí sola sea la causa directa del fracaso y la conducta antisocial, sino que más bien la capacidad cognitiva de los sujetos actúa como escudo protector contra los mismos. Esto lleva a afirmar a Garrido y López (1995) que no existe una relación directa entre condiciones adversas y conductas desadaptadas, ya que los sujetos pueden disponer de otros mecanismos y repertorios conductuales para hacer frente a esas situaciones desfavorables. Entre esos repertorios

destacan las habilidades de cognición social (planificación, generación de soluciones alternativas a los problemas, y pensamiento de medios-fines). Por tanto, la capacidad cognitiva y las habilidades que conlleva pueden contribuir a que el sujeto supere determinadas presiones ambientales o personales que le empujen hacia el comportamiento antisocial y delictivo, autorregulando su conducta de forma más adaptada al entorno situacional.

Pero el grado de desarrollo en la competencia social no lo debemos explicar apelando solo al desarrollo sociocognitivo, sino que también hay que mencionar la influencia de otras variables como el desarrollo emocional y moral en cuanto causa de conducta inhábil socialmente. Un mismo acontecimiento es posible vivirlo de forma diametralmente distinta en función de si estamos con unas personas o con otras. El ser humano necesita de otras personas para encontrarse bien. Unas buenas relaciones con la familia, con los iguales, en el centro escolar... ofrecen enormes oportunidades para experimentar estados óptimos o de crecimiento personal. La experiencia óptima se refiere a las ocasiones en que sentimos una especie de regocijo, un profundo sentimiento de alegría o felicidad, que lo habíamos estado buscando y deseando durante mucho tiempo y que se convierte en un referente de cómo nos gustaría que fuese la vida. Ideas que se basan en la *Teoría de la experiencia óptima* de Csikszentmihalyi (1997, citado por Bisquerra *et al.*, 2000).

Se puede afirmar que las relaciones sociales pueden ser una fuente de satisfacción y al mismo tiempo pueden convertirse en la principal causa de frustración. Una de las claves en la explicación de este fenómeno reside en que las personas dependen del afecto y aprobación de los demás. Si el clima emocional que lleva la persona dentro de sí es positivo, es probable que recíprocamente reciba el mismo efecto y viceversa, las personas envueltas por un clima emocional negativo es posible que reciban efectos negativos de los demás. Por ello, la persona que desarrolla las habilidades sociales y habilidades de autonomía e independencia para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas mejorará su calidad de vida y su bienestar personal (Bisquerra *et al.*,

2000).

En el mismo sentido que el desarrollo socioemocional opera el desarrollo moral. Las personas que desarrollan experiencias óptimas moralmente, en el sentido de que se ajustan a lo que se espera de ellas estarán en disposición de alcanzar mayores niveles de plenitud personal y social que otras que no se ajusten a los cánones de su cultura y sociedad.

Por otra parte, el currículo debe conceder tanta importancia a las capacidades emocionales, de relación interpersonal y de inserción social como a las intelectuales (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeíta, 2003), asumiendo que todo tiempo y espacio escolar es tiempo educativo.

Para la investigación psicológica tiene gran interés aislar cuáles son las características o factores que le permiten a determinados escolares desarrollar un adecuado grado de competencia social a pesar de las circunstancias adversas en las que puedan vivir. La extracción de esos factores es esencial para elaborar programas de prevención e intervención en ambientes hostiles al desarrollo (incidencia elevada de fracaso escolar, consumo de drogas, altas tasas de delitos, pobres servicios sociales, etc.) intentando inocular en las personas y en los medios aquellos aspectos considerados críticos para promover la resistencia ante la violencia y la delincuencia.

Como señala Musitu (2000) la competencia tiene lugar siempre dentro –aunque tal vez muchas veces no exclusivamente– de una determinada cultura; y es aquí en donde el individuo tiene que aprender a comportarse de una forma competente. La realidad social que vivimos hoy en día en la comunidad andaluza nos lleva a creer y a afirmarnos de manera persistente en la necesidad de socializarnos no sólo en lo que son las bases de nuestra cultura (la autóctona), sino en el sistema multicultural en el que nos vemos inmersos.

Trianes y García (2002) señalan la importancia que tiene el tratamiento y la intervención psicopedagógica para potenciar la dimensión socio-afectiva y emocional y no solo, como hasta ahora se ha venido haciendo, la dimensión cognitiva. Por ello proponen que el fin de la educación debe ser el pleno desarrollo de la personalidad en todos los aspectos: cognitivo, afectivo, moral y social.

Aunque se han formulado críticas por distintos teóricos sobre el carácter alienante del sistema escolar en relación con su rol educativo y socializador (Goodman, 1973; Illich, 1974; Bourdieu y Passeron, 1977; Lerena, 1980, 1987; Reimer, 1981), ya que desde su perspectiva esta institución trata de inculcar los valores, modos de pensar, de sentir y de comportarse. En cambio, si se echa un vistazo a las últimas leyes orgánicas de educación (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985, -Título preliminar, artículo 1-; Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo, 1990, -Título preliminar, artículo 1-; Ley Orgánica de Calidad en la Educación, 2002) hacen hincapié en la idea fundamental del pleno desarrollo de la personalidad humana. Desde este punto de vista crítico una de las funciones prioritarias de la institución escolar sería mantener, reproducir y legitimar las desigualdades sociales. Frente a esta crítica puede argüirse que la institución escolar se dedica, en muchos casos, a proteger y disminuir el riesgo de alumnos que, por su procedencia o naturaleza, están en riesgo de fracasar en su escolaridad y socialmente, promoviendo adaptación a la cultura escolar y a las normas y usos sociales.

3.2. Modelos explicativos de los problemas de relación interpersonal

Los fenómenos de *inadaptación social* se deben interpretar en el medio en el que se relaciona el sujeto, además de cómo son las relaciones que se establecen con ese medio. La inadaptación debe ser entendida como un proceso, algo que se construye en la historia individual o grupal. La *adaptación* es entendida como un fenómeno por el cual un individuo se relaciona con el medio y para el ser humano es esencialmente la adaptación a un medio humano.

Por tanto, se parte de un modelo interactivo para comprender los fenómenos de adaptación y de inadaptación. Este modelo interactivo, parte de una concepción del sujeto como ser activo e intencional como un polo de la interacción pues construye significados en un contexto interactivo, tiene intenciones, interpreta las situaciones y les asigna un significado activo.

La competencia social se encuentra en la base del establecimiento de un buen clima de trabajo en el aula. Sin embargo, puede explicar la existencia y naturaleza de las dificultades sociales del alumnado, es decir sus dificultades para las relaciones interpersonales, en función de dos ejes (Monjas y González, 2000). Uno de los ejes sería el formado por aquellos alumnos que tienen déficit versus excesos sociales. El otro eje está formado por los que manifiestan problemas de adquisición versus ejecución.

En un polo del primero de los ejes, podemos observar a aquellos que se mantienen al margen, poco integrados con el resto de compañeros. Siguiendo a Monjas (2000) en uno de los extremos de este eje están «aquellos niños y niñas que se relacionan muy poco con sus iguales y mantienen relaciones insuficientes, niños/as con un patrón de conducta caracterizado por carencia o déficit de relaciones interpersonales y escape o evitación del contacto social con otras personas». En el extremo opuesto encontramos al alumnado que sí mantiene relaciones con sus compañeros pero éstas rebasan los límites de la asertividad, manteniendo un comportamiento agresivo, de avallasamiento e intromisión. La competencia social resulta de una serie de complejas interacciones entre un individuo y su entorno (Hawkins, Von Cleve y Catalano, 1991; McCord y Tremblay, 1992; Catalano y Hawkins, 1996).

Monjas y González (2000) (citando a Gresham, 1988) explican la inhabilidad social en la infancia aportando dos modelos explicativos: uno es el modelo del déficit y el otro el modelo de interferencia.

- a) Modelo de “déficit de habilidad” o de déficit en el repertorio conductual: las personas con este tipo de problemas de competencia social no pueden interactuar con los demás porque carecen en su repertorio conductual de los prerrequisitos y habilidades apropiadas necesarias para establecer una relación interpersonal. Este tipo de déficit se explica bien porque el sujeto nunca ha aprendido ese repertorio conductual o bien porque no conoce el comportamiento deseable en un determinado contexto. Las causas que se aducen para explicar el déficit se basan, por ejemplo, en una inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados y significativos para el sujeto o carencia de estimulación, inadecuadas pautas educativas y escasas oportunidades de aprendizaje.
- b) El modelo de «Hipótesis de interferencia o déficit de ejecución», se aplica a tipos de problemas en los que la persona tiene o puede disponer en su repertorio conductual de las habilidades necesarias, pero no las exhibe porque factores de tipo emocional, cognitivo y/o motor interfieren con su ejecución. Las causas que se esgrimen para explicar este modelo consisten en aludir a factores como: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, inadecuadas habilidades o ausencia de empatía, bajas expectativas de autoeficacia, ansiedad, miedo, comportamiento agresivo, comportamiento motor, atribuciones inexactas, autoafirmaciones negativas, creencias irracionales, déficit en percepción y discriminación social, expectativas negativas, indefensión, pensamientos de autoderrota y frustración.

3.3. Modelos que explican el riesgo asociado a la conducta agresiva en la infancia y la adolescencia

Por su interés, exponemos a continuación distintas concepciones polémicas que los agentes educativos (familia, educadores, trabajadores sociales, etc) y la sociedad en general expresan respecto a la conducta agresiva. Trianes (2003) y Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) aportan argumentos teóricos suficientes para clarificar estas cuestiones. Esas concepciones que expusieron Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) son, de forma esquemática, las siguientes:

- 1º La conducta agresiva ¿es estable en el tiempo?
- 2º ¿Todas las formas graves de violencia tienen su origen en agresiones durante la primera infancia?
- 3º La conducta antisocial y violenta ¿se explica mejor su desarrollo por un camino o por varios?
- 4º ¿La conducta violenta es lo mismo que el daño contra la propiedad?
- 5º ¿Es igual el desarrollo de la violencia en la mujer que en el hombre?

Respecto a la primera concepción, Trianes (2003) señala que si bien se considera como hipótesis de trabajo habitual que la conducta agresiva permanece estable a lo largo del tiempo, por ejemplo, desde poco antes de la pubertad hasta la adolescencia o bien desde la adolescencia hasta la edad adulta (Farrington, 1994), otras investigaciones señalan que se produce una disminución de la conducta agresiva, por ejemplo, desde preescolar hasta finales de la educación primaria (Tremblay, Boulerice, Harden, McDuff, Pérusse, Pihl, y Zoccolillo, 1996), o bien desde la adolescencia hasta la vida adulta (Moffitt, 1993).

A raíz de estos resultados parece que puede haber dos trayectorias diferentes: mientras que en un grupo decrece el número e intensidad de las peleas, en otro grupo, preferentemente varones, aumenta. Por otra parte, la conducta antisocial y violenta se manifiesta de forma episódica, en función de determinados factores, por ejemplo, en respuesta a motivaciones individuales, provocaciones, incentivos, y oportunidades de los entornos físicos y sociales (Loeber, 1991; Verhulst y Van der Ende, 1992). Esto explica que determinados sujetos interrumpen en determinados momentos su conducta violenta, por lo que hace falta estudios longitudinales que indaguen el riesgo de recaídas o de conductas violentas en contextos como el hogar (pareja, hijos).

Asimismo, parece interesante conocer las causas que originan los comportamientos agresivos y si esas causas son las mismas en los distintos períodos o etapas evolutivas de las personas, con objeto de realizar programas de prevención e intervención escolar y social que contribuyan a minimizar riesgos posteriores, por ejemplo, maltrato familiar.

Respecto a la segunda de las concepciones controvertidas que exponen Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) hace referencia a si la infancia es el período crítico en el que tienen su origen las conductas violentas. Esto ha ocasionado el que se concentren durante estas edades los programas de intervención, en detrimento de otros períodos evolutivos que tampoco hay que descuidar, como la adolescencia. Sin embargo, la revisión realizada por Trianes (2003) hace referencia a que durante el período de la adolescencia también pueden aparecer conductas agresivas, por ello esta investigadora cita el modelo que proponen Moffitt, Caspi, Dickson, Silva y Stanton (1996), quienes diferencian dos tipos de trayectorias de desarrollo de la conducta violenta en varones:

- a) Una trayectoria de aparición temprana, en la que probablemente se vayan acumulando distintos factores hasta llegar a la etapa adulta. Trianes (2003) afirma que éste es el tipo más frecuente entre jóvenes varones diagnosticados como de conducta antisocial

y agresiva. Dentro de esta trayectoria, Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) diferencian dos subtipos: uno, que se inicia en la etapa preescolar, encontrando muchos de estos niños diagnosticados de hiperactividad/ déficit de atención / impulsividad. Trianes (2003) cita varios estudios (Mannuzza, Klein, Bessler, Malloy y LaPadula, 1993) de niños afectados por este problema quienes presentan riesgos de conducta antisocial en edades posteriores. Otro subtipo es el que se inicia en la adolescencia, con la probabilidad de que estos niños hayan mostrado conducta oposicional de forma encubierta.

- b) La segunda trayectoria se puede denominar de aparición de la conducta violenta de forma tardía. Entre los delincuentes adultos, una pequeña proporción tuvieron antecedentes de agresividad temprana en sus vidas. Esto repercute en la necesidad de realizar estudios más exhaustivos que permitan detectar en edades previas síntomas asociados a riesgos.

La tercera de estas controversias hace referencia a si entre las causas de la conducta agresiva pueden ser explicadas por una única vía o por varias. También, incluido en el análisis sobre la causalidad de la conducta agresiva, otra cuestión de alto interés es la de los caminos que pueden llevar a un adolescente varón a la delincuencia y a problemas de conducta. Como señala Trianes (2003), citando a Loeber y Hay (1997), señalan tres causas:

- a) Un camino “abierto” iría desde mostrar agresiones mayores como comportamiento bullying, agresiones a otros, pasando por afición a agresiones físicas y empleo de armas, hasta llegar a asaltos con violencia, ataques, violaciones, y otros crímenes.
- b) Un camino “encubierto” comenzaría con problemas de conducta menor encubierta como robos, mentiras, pasando por daños a la propiedad (vandalismo, piromanía) concluyendo en delincuencia

de gravedad media o severa.

- c) Un tercer camino de “conflicto con la autoridad” iría desde conflictos con la autoridad tempranos, en la preadolescencia, pasando por desobediencia y conducta desafiante terminando en confrontación con la autoridad”.

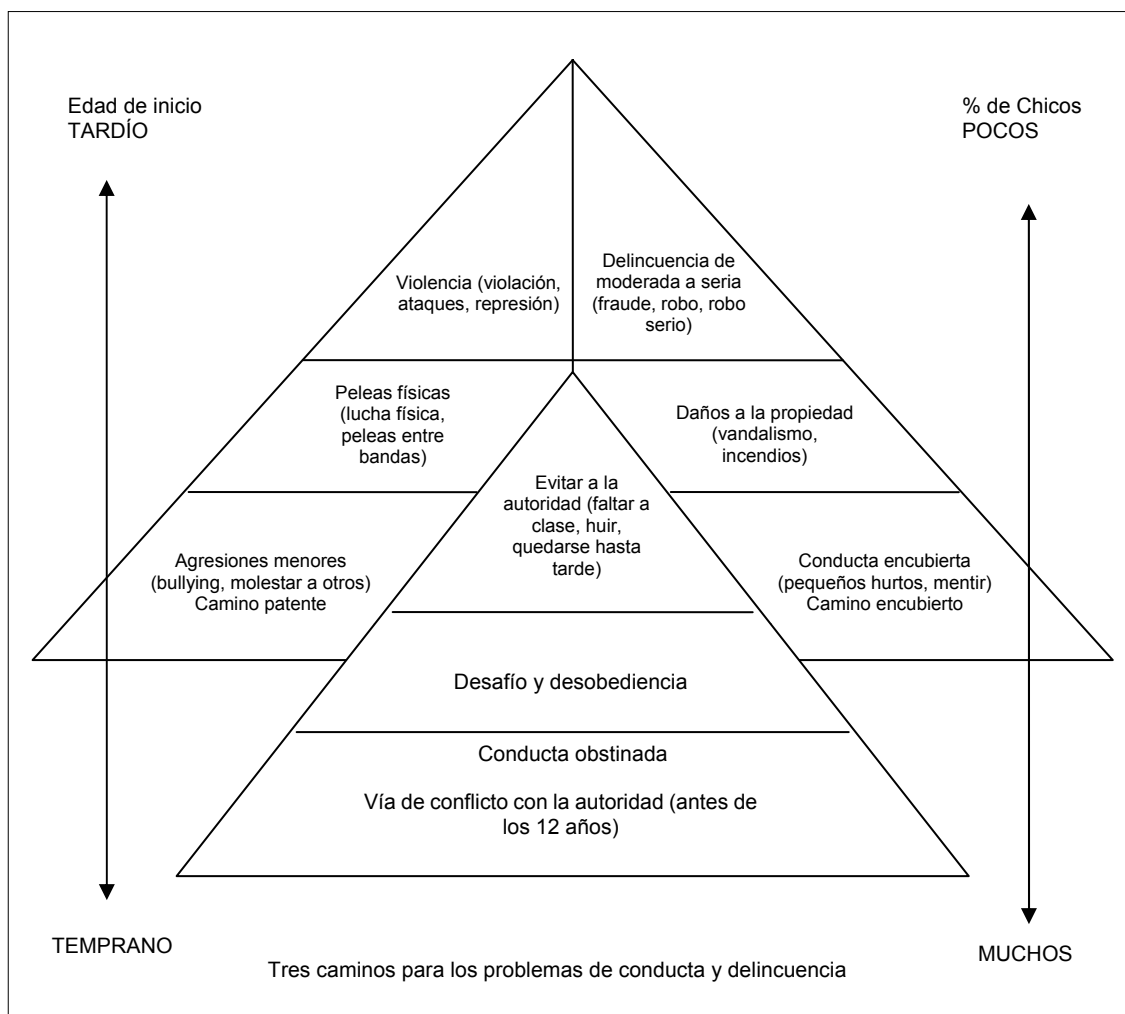


Figura 1.1. Modelo de tres vías (manifiesta, encubierta y conflicto con la autoridad) en la explicación de la conducta violenta. Tomado de Loeber y Stouthamer-Loeber (1998, p. 248)

Tanto el modelo de la vía única, como el de las tres vías coinciden en que los peores casos se dan en chicos que exhiben tanto conductas antisociales manifiestas como las encubiertas. También establecen ambos modelos que muchos jóvenes se implican en problemas de conducta menos graves pero que

solamente una minoría de ellos avanza hacia problemas más graves.

La cuarta de las controversias planteada por Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) hace referencia a si las causas de las conductas agresivas y violentas son similares a las del daño contra la propiedad. Para indagar en dicho fenómeno es preciso tener, en su opinión, como referencia varios aspectos: (a) los patrones de conducta; (b) las emociones, (c) pensamientos, (d) el desarrollo de la conducta agresiva y el de la conducta de daños contra la propiedad. Ya que si no hay diferencias en esos factores no habría que investigar en las causas que las diferencian. Para Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) es necesario considerar los componentes manifiestos y encubiertos de los factores anteriores.

De este modo encuentran que, en relación a la *emoción*, mientras la ira está presente en la mayoría de las conductas manifiestas, otras emociones más neutrales se dan en actos encubiertos. Respecto a los *pensamientos* argumentan que la agresión proviene, al menos, parcialmente de déficit socio-cognitivos que obstaculizan al niño para hallar soluciones pacíficas a sus conflictos interpersonales y en las atribuciones sobre cuáles son las intenciones de los otros. Del mismo modo, dado que se hipotetiza que los déficit en la resolución de problemas interpersonales y en las atribuciones no son aplicables en los actos encubiertos, en la literatura revisada por ellos se postula que es la premeditación, la preocupación por objetos y propiedades y las mentiras las que facilitan los actos encubiertos. Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) concluyen que es posible distinguir entre problemas de conducta patentes y encubiertos ya que difieren en los patrones de conducta, emociones y pensamientos a partir de factores familiares, fisiológicos y genéticos.

Respecto a los factores familiares, la interacción entre padres, hijos y hermanos puede hacer que se desarrollen o no patrones de conducta antisocial. En los problemas de conducta manifiestos distintas formas de agresión contra los hermanos o compañeros de preescolar pueden predisponer hacia la violencia. Los adultos tienen gran relevancia a la hora de detener la agresión y

fomentar estrategias de resolución alternativas a la agresión (Coie y Dodge, 1998), ya que se ha demostrado que muchos adultos en vez de prevenir fomentan estas conductas a través de respuestas de escape o evitación (teoría de la coacción). Para los problemas de conducta encubiertos un aspecto de capital importancia es que el castigo físico y unos padres autoritarios favorecen acciones de tipo furtivo, además la enseñanza por parte de los padres de la honradez y el respeto a las propiedades ajenas permite encontrar alternativas sociales a la falta de honradez, al robo y a la mentira. Por ello, Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) concluyen que mientras unos aspectos de las relaciones familiares se asocian con los problemas de conducta manifiestos, otros procesos familiares se asocian con problemas encubiertos y delitos contra la propiedad. Sin embargo, algunas de estas relaciones parecen ser más complejas de los que se pensaba anteriormente.

Ya que las reacciones emocionales difieren generalmente de conductas patentes y encubiertas, hay diferentes factores fisiológicos que pueden ser asociados con estos dos tipos de conducta. Los resultados de la investigación demuestran que ciertas hormonas y neurotransmisores pueden facilitar una conducta patente, pero que se puede encontrar cierta activación en el arousal tanto en actos manifiestos como encubiertos.

Respecto a la base genética de los actos manifiestos y encubiertos, determinados estudios (Raine, 1993; Rutter, 1996) han producido algunas especificaciones en cuanto a los problemas de conducta agresiva y no-agresiva, pero los resultados no son del todo consistentes. También es bastante posible que se produzcan avances a nivel fisiológico que permitan distinguir entre actos manifiestos y encubiertos.

Por último, el quinto supuesto hacía referencia a si la violencia se desarrolla de igual forma en el hombre que en la mujer. En este sentido, se ha afirmado que la violencia en las mujeres es diferente a la de los hombres debido a la influencia de distintas variables:

- a) diferencias de género en la agresividad,
- b) riesgo específico de género y factores protectores que pueden explicar el desarrollo de la agresividad en las chicas y
- c) el riesgo relativo de las condiciones de comorbilidad y de pobres resultados.

Loeber y Stouthamer-Loeber (1998), concluyen que las perspectivas de las diferencias de género en el comportamiento antisocial se han visto enriquecidas por los hallazgos acerca de los cambios a lo largo de la vida. El hecho de que el riesgo relativo para las mujeres pueda ser más alto que para los hombres es algo destacable, pero no se ha proporcionado la atención que merecen en la práctica clínica las explicaciones teóricas y los programas de investigación. Debe destacarse que aunque las diferencias de género son de gran importancia, la explicación de las diferencias en las acciones de los sujetos de cada género permanece todavía como un algo confuso.

4. LIMITACIONES DE LOS MODELOS PREVIOS Y NECESIDAD DE UN MODELO INTEGRADOR SISTÉMICO CONTEXTUAL

Centrando nuestra atención en los modelos anteriormente expuestos, principalmente en el ecológico sistémico y el basado en la “competencia social” intentaremos en este apartado clarificar cuál es el modelo de relaciones entre variables en el que se basa la presente investigación.

Se da por supuesto que las conductas de riesgo que se manifiestan en el entorno escolar se originan a través de la interrelación de los distintos sistemas que lo configuran (Pianta y Walsh, 1996). De este modo, coincidiendo con Orte, Touza y Ferrà (2002), se entiende el conflicto en términos relacionales, como una relación entre conjuntos de variables: personales del alumno/a (personalidad, conducta, expectativas, etc); contextuales (del aula, del centro escolar, del docente); del entorno social y ambiental (familia, grupo de iguales,

comunidad, medios de comunicación, etc). Hay coincidencia, por tanto, con otros autores que comparten esta misma idea de implicar a distintos microsistemas: profesores, alumnos, padres, comunidad educativa, etc. (Casamayor, 2000; Sureda, 2001; Luca de Tena, Rodríguez y Sureda, 2001; Sastre y Moreno, 2002) al explicar la génesis de la conducta socialmente competente. En el mismo sentido Palomero y Fernández (2001) afirman:

«... el problema de la violencia escolar no puede ser resuelto con parches y recetas, o desde un modelo psicoterapéutico centrado en el caso concreto e individual, pues la violencia no responde tan solo a un problema de conducta de los estudiantes, o a déficit en sus competencias cognitivas o en sus habilidades de tipo social; ni tampoco en exclusiva a problemas conectados con su contexto socio-familiar (marginación social, aislamiento étnico, bolsas de pobreza, desestructuración familiar...). Aunque muy conectada con los diferentes factores que acabamos de señalar, la violencia escolar está, además, profundamente imbricada en el micro, meso, exo y macrocontexto escolar. De ahí la necesidad de un enfoque sistémico y ecológico comunicativo» (Palomero y Fernández, 2001, p. 35).

Por ello, se asume, en esta investigación –respecto a la explicación de la conducta competente e incompetente– un modelo “integrador-sistémico” que se estructura en dos niveles: unas variables que se manifiestan en el propio contexto escolar y otras de carácter sociodemográfico.

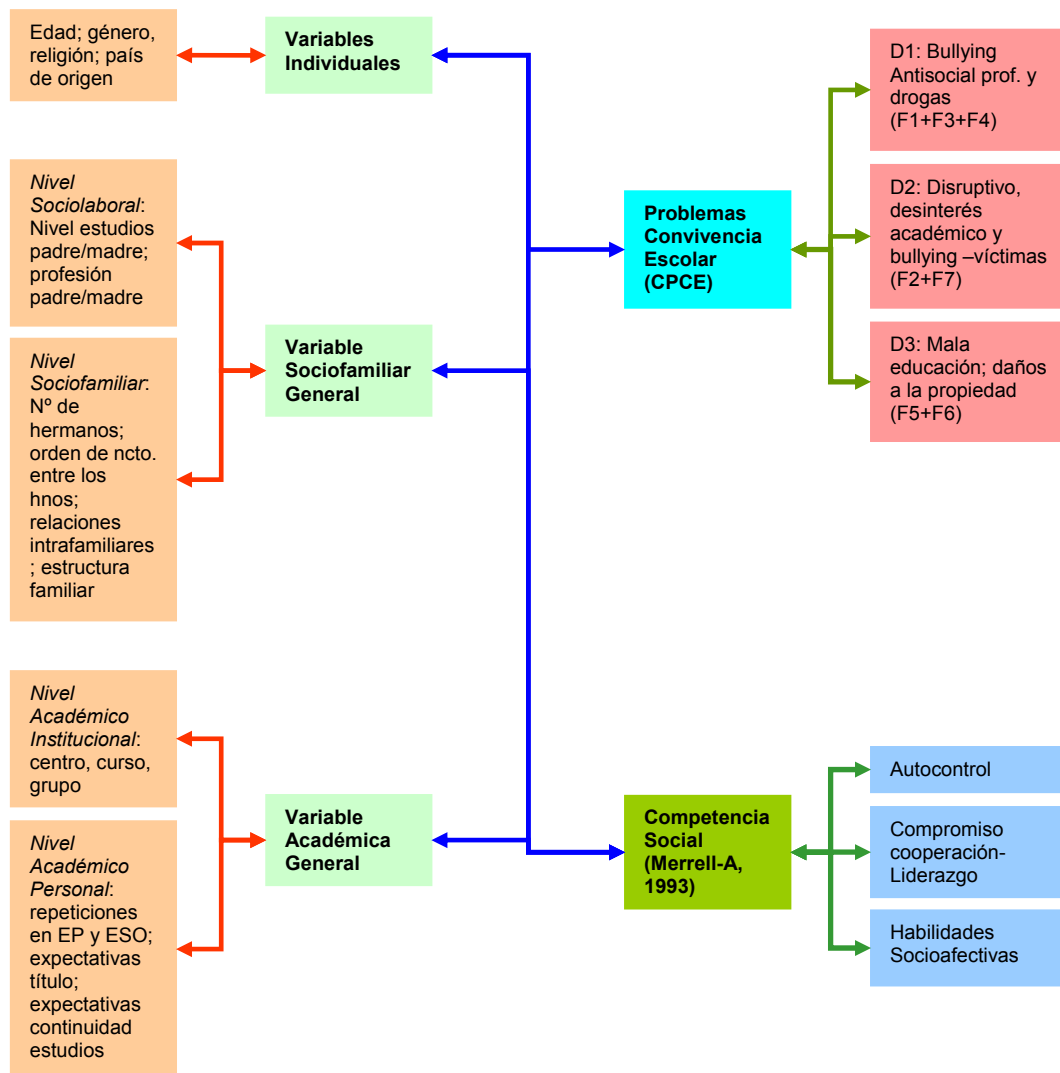


Figura 1.2. Representación gráfica de las variables ecológico-sistémicas objeto de estudio en esta investigación

Hemos recogido información sobre aquellas variables más próximas al contexto escolar, pero sin duda hay muchas más variables que influyen en la temática que estamos abordando (el papel de los medios de comunicación, el estilo educativo de los padres, participación en actividades de educación no-formal realizadas –academias de danza; escuelas municipales de música; clubes deportivos; asociaciones de vecinos, de padres, de antiguos alumnos; redes asistenciales municipales...–). No obstante, sin pretender ser exhaustivos, los límites temporales, espaciales y de índole metodológica obligan a acotar una investigación de estas características.

En este capítulo procederemos, a continuación, a la justificación y argumentación de las variables independientes que se han utilizado en la presente Tesis y que se han sintetizado en la figura precedente (figura 1.2.). Para describirlas se utilizará el siguiente criterio: se comenzará abordando las variables desde el centro de la figura hacia la izquierda y de arriba hacia abajo; es decir, se abordarán desde lo general hasta lo particular. Posteriormente, se procederá con el mismo criterio, desde el centro hacia la derecha y de arriba hacia abajo, para abordar las variables dependientes de esta investigación a partir de su posición en la figura 1.2. aunque este aspecto se irá desarrollando en el capítulo segundo y tercero de esta Tesis.

4.1. Variables individuales

En primer lugar, se abordarán las **variables individuales**. Este bloque comprende la edad, el género, la religión y el país de origen de los sujetos objeto de estudio. En conjunto, estas variables se han contemplado porque existen datos en la investigación precedente que permiten pensar que pueden provocar efectos diferenciales en la evaluación de variables de la competencia social y de la convivencia escolar, lo cual es objetivo de esta investigación.

4.1.1. Edad

En la revisión de la literatura realizada para el tema de la edad, hemos encontrado algunos estudios en los que se afirma que la **edad** (etapa) de la adolescencia comporta altos riesgos de implicación en conductas desviadas, incluyendo la violencia, debido a los rápidos cambios psicológicos y físicos que sobrevienen en la transición a la edad adulta (Lowry, Sleet, Duncan, Powell y Kolbe, 1995). Según Trianes (2000) el máximo riesgo en los problemas de convivencia escolar se produce entre los 14 o 15 años, ya que el alumno puede tener relaciones sociales y opciones de comportamiento fuera del control de los padres y, por otra parte, carece de madurez social para ser consciente de los problemas en que se implica. Cuando estos adolescentes además tienen dificultades sociales o familiares son más proclives a conductas de tipo antisocial y delictivas, consumo de drogas, etc. (Farrington, 1989).

Como han documentado otros estudios, existen diferencias entre la violencia que se lleva a cabo en diferentes edades y según el género de los implicados. Algunos estudios concluyen que el comportamiento antisocial puede disminuir desde la adolescencia temprana hasta la juventud temprana y tardía tanto para hombres como para mujeres. Al mismo tiempo mientras que los chicos desarrollan una agresividad física y personal desde los primeros años de la escuela, las chicas tienden a expresar su comportamiento antisocial más tardíamente, sobre todo en la adolescencia (McGee *et al.*, 1992; Zoccolillo, 1993; Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998).

En la presente investigación se trabaja con alumnado de toda la ESO por tanto cuatro niveles de edad, concretamente entre los 12 y 16. Es posible contrastar edades de adolescencia inicial con edades de adolescencia media, lo cual, en interacción con el nivel académico, consideramos que puede producir resultados diferenciales.

4.1.2. Género

Por otra parte, referente a la **variable de género**, según Díaz-Aguado (2003) los chicos presentan más conductas disruptivas y menor variabilidad de refuerzos en la escuela, en comparación con las chicas. En el Informe del Defensor del Pueblo (2000) se manifiesta que el género es una variable relevante puesto que origina diferencias significativas en todas las investigaciones sobre la conducta agresiva, la violencia escolar o el comportamiento antisocial. El género que predomina en la mayor parte de los tipos de maltrato es el masculino, aunque las chicas tienen un papel muy relevante en el maltrato por exclusión social y maltrato verbal: hablar mal de otros. Alonso y Navazo (2002) también han hallado una asociación entre el sexo femenino, el rendimiento escolar y el ejercicio de autoridad (dar órdenes, exigir, despreciar a otro, etc.).

Estudios realizados con niños en educación infantil han hallado que en los chicos la conducta antisocial se va incrementando, mientras que en las chicas se produce una clara regresión (Martínez y Gras, 2002). Para Mora-Merchán (1997) y Byrne (1994) los chicos están más implicados que las chicas en el maltrato entre iguales, al igual que afirma Olweus (1985). En otros trabajos (Menesini, 1996) también se relatan que los problemas de convivencia disminuyen con la edad, y que los problemáticos eran principalmente chicos. Para Vieira, Fernández y Quevedo (1989) las chicas demostraban ser más comunicativas, mientras que los chicos eran más agresivos, al mismo tiempo afirman que el volumen de problemas decrece con la edad del alumnado. En otros estudios aparece que los chicos utilizan la agresión física y las amenazas con mayor frecuencia que las chicas, las cuales son más dadas a esparcir rumores y aislamiento social que los chicos (Ortega, 1998).

4.1.3. País de origen y religión

También se ha considerado importante averiguar en qué medida el **país de origen** así como la **religión** profesada –en relación a estas variables– ejercen efectos influyentes o no en los problemas de convivencia escolar. Provenir de un país extranjero y, por tanto casi siempre, profesar una religión distinta supone un proceso de adaptación a la nueva cultura y contexto, el cual puede presentar dificultades y problemas lo que puede redundar también en dificultades para la convivencia. Los dos centros investigados en este trabajo son centros receptores de alumnado inmigrante. Por ello se espera que los alumnos que provienen de países con culturas y/o religiones, etnias menos afines a las del lugar, estén más expuestos a padecer o manifestar conductas inadaptadas o antisociales.

4.2. Variable Sociofamiliar General

Dentro de la **Variable Sociofamiliar General** se incluyen dos niveles (subgrupos) de variables: el nivel sociolaboral (compuesto por el nivel de estudios del padre y de la madre; y por la profesión de padre y de la madre) y el nivel sociofamiliar (número de hermanos; orden de nacimiento dentro de los hermanos; relaciones con el padre, relaciones con la madre y relaciones con el resto de los hermanos; estructura de la familia).

Se parte de la consideración de que las conductas se originan, se aprenden, se modelan y se modifican en función de las contingencias que la persona recibe en esa situación o contexto. Dentro del contexto no se puede desdeñar las características personales del sujeto (el individuo responde o actúa en una situación). Partiendo de esta consideración, no es de extrañar que se acentúe la importancia del núcleo familiar, como el primer contexto de transmisión de normas y valores sociales y de pautas de socialización. Por otra parte, el contexto familiar siempre se ubicará en un contexto físico y este último

va a presentar una serie de peculiaridades que lo harán más o menos adecuado para el desarrollo del individuo. En este sentido, se considera el ambiente como algo activo -no estático- que influye y determina, en cierta medida, el comportamiento de las personas. Así, y por diferentes motivos, existen familias (tanto antes como ahora) incapaces de llevar a cabo la socialización y educación de sus miembros, lo que parece facilitar la aparición de conductas desviadas (Bandura y Ribes, 1980; Garrido, 1987; Vega, 1987; López Coira, 1987; Funes, 1990; Rodríguez y Paíno, 1994; Paíno, 1995; Rodríguez y Grossi, 1999).

El estudio de los comportamientos problemáticos e inadaptados debe tener en cuenta un conglomerado de situaciones psicosociopersonales que, en este estudio, se han englobado dentro de la variable sociofamiliar general, ya que distintos estudios avalan el efecto que la misma ejerce (Quay, 1979; Garrido, 1987; Garza, 1987; Vega, 1987; Valverde, 1988; Arenal, 1991; Larrauri, 1991; Paíno, Rodríguez, Cuevas y Ordóñez, 1994; Rodríguez, Paíno y Valverde, 1994; Garrido y Martínez, 1998).

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de diferentes estudios (Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002), la familia, es una institución social de vital importancia para entender el surgimiento de la violencia en las relaciones escolares, ya que además de transmitir normas y valores, moldea las habilidades suficientes para enfrentarse a situaciones nuevas y conflictivas, enseñando patrones de comportamiento que actúan como modelos cuando los padres no están presentes, facilita la regulación de los impulsos, refuerza o castiga las respuestas que son positivas o negativas, y marca lo que está establecido como socialmente reprobable o aceptable, es decir, facilita la autorregulación de manera innata el comportamiento básico ante la vida y ante los demás.

Kellerhals y Montandon (1991) establecen tres estilos educativos de las familias en función del tipo de interacción que se establece en su seno y su condición socioeconómica. A grandes rasgos son el estilo *contractualista* que

fomenta la autorregulación y autonomía del niño a través de la incitación, el estímulo y la motivación, desistiendo en la obligación, el control o la coacción. El segundo es el *estatutario*, que enfatiza la importancia de la obediencia y de la disciplina, y una menor valoración de la autorregulación y de la sensibilidad del niño, se apela más al control que a la motivación o relación, con grandes distancias entre padres e hijos. El tercero es el *maternalista* que enfatiza la acomodación (obediencia y conformidad) más que en la autonomía o en la autodisciplina, sus técnicas se basan en el control más que en la motivación o relación, existe gran comunicación entre padres e hijos desarrollando muchas actividades en común.

Pero si los autores anteriores hablaban de un estilo educativo por parte de los padres de cara a la socialización de los hijos, otros investigadores tratan de hallar cualquier detalle que pueda explicar el surgimiento y mantenimiento de conductas agresivas y antisociales por parte de alguno de los miembros de la familia. Así, Rutter y Giller (1988) hablan de que el favoritismo o la preferencia de los padres hacia unos hijos frente a otros, puede actuar como una variable que refuerce determinados comportamientos desviados, por lo que el número de hijos puede actuar como una variable mediadora produciendo diferencias en familias con tres hijos/as frente a las de dos o cuatro.

Respecto a la investigación de las características familiares implicadas en el tema de la violencia y de conductas antisociales se han consolidado dos líneas básicas de investigación en las relaciones familiares (Hernández, Sarabia y Casares, 2002). La primera se ha centrado en los *efectos estructurales* considerando variables importantes el tamaño del hogar, el tamaño de la familia, el número de hermanos, la posición que se ocupa en la jerarquía de éstos, la ausencia de alguno de los cónyuges bien por abandono, bien por fallecimiento, las enfermedades físicas o mentales padecidas por algún miembro familiar, el desempleo de los padres y su edad, la edad en la que contraen matrimonio y tienen el primer hijo, la convivencia con otros familiares y con padres y madres distintos a los naturales.

Desde la perspectiva ecológica-sistémica que se adopta en esta propuesta de modelo, el estudio de algunas de estas variables tiene sentido, ya que cuando se producen cambios en algunas de estas variables, por ejemplo, se amplía el número de hijos, automáticamente supone que se cambia el control conductual y el método para implantar reglas y comportamientos afectivos, como ha sido demostrado, concretamente el tamaño de las familias, podría correlacionar positivamente con una mayor tendencia hacia la conducta desviada. Igualmente, el distanciamiento entre los hermanos implica diferencias en el comportamiento familiar, en donde a mayor distancia entre los nacimientos mejor clima para el conjunto de los miembros, dado que se puede dedicar más atención a cada hijo, existe menor dependencia, el estilo de disciplina puede ser más relajado, y la colaboración entre hermanos más acentuada al no existir momentos de tensión por competir ante los mismos recursos (West y Farrington, 1982; Wagner *et al.*, 1983).

La segunda línea de investigación considera más relevantes los efectos *interaccionales*. Por ejemplo, el clima afectivo, la comunicación con la madre, los efectos del ejemplo-modelo que constituye la conducta de los padres, las prácticas educativas, la falta de supervisión, las actitudes crueles de los padres con los hijos, la falta de comunicación, la disciplina férrea o pusilánime, el rechazo parental, la hostilidad y el estrés. A través de estudios longitudinales se ha podido demostrar cómo las variables interaccionales tendrían efectos directos sobre la conducta antisocial, mientras que las variables denominadas como estructurales tendrían más bien efectos indirectos a través de otras variables como la comunicación familiar (Hernández de Frutos, Sarabia y Casares, 2002). Dentro de las diferentes variables del ámbito familiar estudiadas se desglosan en esta investigación en dos ámbitos:

4.2.1. Nivel Sociolaboral

El Nivel Sociolaboral engloba, en esta investigación, categorías como el nivel de estudios del padre y de la madre o profesión del padre y de la madre.

4.2.1.1. Profesión del padre y de la madre

La profesión del padre y de la madre tiene, normalmente, gran relación con el nivel cultural alcanzado por los mismos. Simultáneamente, la profesión de los progenitores está asociada con el tiempo disponible para pasar con los hijos y, por lo tanto, para poder suministrarles pautas de actuación y de socialización. Se espera que aquellos padres con profesiones de mayor nivel de cualificación profesional pasen más tiempo con los hijos y simultáneamente ofrezcan estrategias y habilidades más prosociales en comparación con aquellos otros de menor nivel de cualificación profesional. Del mismo modo, el círculo de amistades de los progenitores y el ámbito laboral en el que se desenvuelven favorecerá la adaptación social.

La economía familiar, medida en el presente estudio a través de la profesión ejercida por el padre y la madre, debe influir en el proceso de socialización del individuo; de forma que, un bajo nivel adquisitivo (profesional de los padres) puede desestabilizar y alterar las relaciones familiares, generándose un nivel elevado de frustración y una pérdida de motivación (Ruesga, 1992).

Merrell (1993) seleccionó la ocupación de los padres como el principal indicador socio-económico porque (a) sería más rápido para los profesores completar esta información que otras variables como los ingresos anuales o el nivel educativo y (b) una cantidad importante de investigación ha sugerido que la categoría laboral está fuertemente ligada a la clase social y a la socialización (Kohn y Schooler, 1973, 1978, 1983).

En el ámbito sociolaboral, las características del entorno económico, social y cultural en el que se desenvuelve la familia serán características que indudablemente deben afectar a la familia y a sus miembros. Por ello, surge la necesidad de establecer la posición de la familia respecto al grupo normativo. Y en esta línea de pensamiento, se establece que la familia es el primer agente socializador encargado de transmitir las normas, costumbres y valores sociales (Henggeler, 1989), ejerciendo una influencia sobre las conductas de sus

descendientes (Bronfenbrenner, 1979, 1997), y dependiendo de la distancia, entre el grupo al que pertenece la familia y el grupo normativo, esos valores coincidirán o no (Funes, 1990; López Coira, 1987; Rodríguez y Grossi, 1999; Valverde, 1988, 1992; Vega, 1987).

4.2.1.2. Nivel de estudios del padre y de la madre

El nivel educativo y cultural, medido en función del nivel de estudios del padre y de la madre, es un aspecto relacionado con el proceso de maduración, ya que un nivel cultural bajo de los padres condicionará el aprendizaje de los hijos. Distintos estudios establecen que no es posible transmitir aquello que no se sabe, que no se practica; en una palabra, aquello en lo que no se es competente (Valverde, 1988; Funes, 1990; Garrido y Martínez, 1998; Fernández Ríos, Gómez Fraguera y Rodríguez, 1999). Teniendo en cuenta la variable implicación activa de los padres en la vida académica de sus hijos, la cual puede suponerse superior en padres con más estudios académicos, ésta contribuye a mejorar el rendimiento escolar en los hijos. Por lo tanto, se supone que ayuda a reducir la probabilidad de realizar conductas violentas (Margolin y Gordis, 2000; Fan y Chen, 2001).

Palacios (2003) llama la atención de que existen diversas variables que interaccionan para explicar los efectos de las variables sociolaborales de los padres sobre la conducta de los hijos, ya que, si bien un nivel económico alto y/o de estudios universitarios, por parte de los progenitores, influye en el desarrollo del lenguaje de los hijos, en comparación con progenitores con bajos ingresos y/o nivel de estudios, sin embargo, el potencial en el dominio del lenguaje de los hijos de estos últimos no se ve limitado necesariamente por estas condiciones (nivel de ingresos y/o de estudios). Los niños con menores oportunidades para el aprendizaje son los que provienen de familias con un nivel sociocultural bajo e ideas tradicionales de la educación (visión poco optimista de las capacidades de los hijos, expectativas evolutivas tardías, alta valoración de la obediencia, estilos educativos impositivos, concepción innatista de las capacidades de sus hijos y

poco optimismo sobre la capacidad de influir personalmente sobre dichas capacidades).

4.2.2. Nivel sociofamiliar

Para el **Nivel Sociofamiliar** se han contemplado categorías como número de hermanos; orden de nacimiento dentro de los hermanos; relaciones con el padre, la madre y resto de los hermanos; estructura de la familia (West y Farrington, 1982; Wagner, 1983). Fernández Ríos y Rodríguez Díaz (2002), analizando el papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos, mencionan como una de las variables influyentes en las conductas desviadas, el escaso control que algunas familias tienen sobre lo que hacen sus hijos en el tiempo de ocio, debido principalmente a que los padres están trabajando y los hijos pasan a ocupar un lugar secundario. Esto implica que los niños aprenden rápido a librarse de los controles de sus progenitores, dando por supuesto de que existan estos controles.

4.2.2.1. Tamaño de la familia o número de hijos

Respecto al número de hijos y, por tanto, de miembros que componen la familia, distintos estudios ponen de manifiesto la predominancia de familias numerosas en el ámbito de la inadaptación. Se ha llegado a la conclusión de que el tamaño de la familia, en interacción con el nivel socioeconómico, puede ser considerado como una variable diferencial (Serrano y Fernández, 1978; Fuster, 1978; López Coira, Cano Vindel, Sancha y Miguel, 1985; Miguel, López Coira y Cano Vindel, 1985; Ruiz Fernández, 1986; Paíno, 1995).

4.2.2.2. Orden de nacimiento entre los hermanos

El orden o lugar de nacimiento que ocupa el sujeto entre sus hermanos ha mostrado ser una variable relevante en el proceso de inadaptación del sujeto. Aquellos sujetos que se sitúan en un orden entre los tres primeros hermanos

tienen mayor probabilidad de cometer actos antisociales contra la salud pública, mientras que cuando ocupa un orden de nacimiento a partir del tercer lugar manifiestan más conductas antisociales contra la propiedad (Grossi, Paíno, Fernández, Rodríguez, Herrero, 1997). Sin embargo, Harris (1999) en su metaanálisis acaba concluyendo que la variable “orden de nacimiento de los hermanos” no tiene ningún efecto evidente en el desarrollo de la personalidad, mientras que otros estudios (Sulloway, 1996) afirman que los primogénitos son conservadores, autoritarios, celosos y agresivos y que los nacidos después, son más abiertos, flexibles y creativos.

4.2.2.3. Relaciones con el padre, la madre y los demás hermanos

Respecto a las relaciones intrafamiliares, del hijo/a con el padre, con la madre o con los hermanos entre sí, los estudios consultados establecen que una relación familiar adecuada con una buena comunicación, la existencia de lazos afectivos, una educación no punitiva, en definitiva, una relación enriquecedora, que satisfaga las necesidades de los miembros en las distintas fases por las que atraviesa su desarrollo, parece ser un buen mecanismo de prevención de futuros comportamientos desviados o inadaptados. Esta relación puede verse afectada, entre otros, por problemas tales como alcoholismo, enfermedades físicas y mentales, separación o divorcio de los padres;... (Minuchin, 1974; Funes, 1990; Paíno, Rodríguez, Cuevas y Ordóñez, 1994). Las situaciones de estrés familiar, ruptura de la pareja o matrimonio, problemas económicos, influencias de terceras personas, etc. pueden, aislada o conjuntamente, crear conflictos familiares y ello, en conjunto, repercute en la educación de los hijos (Rodríguez, Cuesta, Herrero y Garrido, 2001).

Desde la perspectiva interactiva, el proceso de interacción entre los hermanos influye en el proceso de desarrollo psicológico. Perner, Ruffman y Leekan (1994) señalan cómo la interacción con un hermano mayor facilita en el pequeño el desarrollo precoz de una *teoría de la mente*, habilidad que le permitirá superar la desventaja que tiene con su hermano, que, al mismo tiempo,

le permitirá resolver otras situaciones importantes en el proceso de desarrollo. Respecto al desarrollo emocional los hermanos pequeños se benefician de las conversaciones con sus hermanos mayores, desarrollando un lenguaje más complejo acerca de las emociones (Brown y Dunn, 1992; Brown, Donelan-McCal y Dunn, 1996). Desde la perspectiva sistémica que interesa a esta investigación, se destacan trabajos como los de Dunn (1992), en el cual se relaciona el comportamiento agresivo con los iguales, con el hecho de haber recibido agresión de los hermanos.

4.2.2.4. Estructura familiar

Fernández (1998) encuentran que la desestructuración familiar, los malos tratos, la violencia dentro del seno familiar, los métodos de crianza, la falta de afecto entre los cónyuges con ausencia de seguridad y cariño familiares son circunstancias de alto riesgo para la agresividad y la violencia entre los niños.

Los efectos de la relación sentimental entre los padres en la que situaciones de pre y post divorcios y pre y post separaciones tienen una contundente repercusión en los hijos a todos los niveles: emocional, económico, personalidad, estatus, etc. Bastantes fuentes documentales citan los daños que ocasionan sobre los niños incluso once años antes de que se produzca la separación (Block, 1986; Shaw, 1999). El estudio de la relación entre las conductas violentas y antisociales con respecto a las relaciones que se dan entre los adultos de la familia tiene gran interés, ya que la frecuencia de los conflictos, de desacuerdos, o de discusiones continuas entre los padres con un desenlace o no de divorcio generan unas relaciones de inseguridad en los hijos (Mizell, 2003). Por ello, los padres deberían reprimirse en implicar a los hijos, en tanto que aliados en los conflictos que se producen en el seno de la familia. En la medida en que los padres dirimen en privado sus conflictos, existen menos efectos negativos que cuando los plantean delante del niño (Olweus, 1998). Para Popenoe (1996) existe una gran relación entre la forma de solventar los conflictos en la familia y la conducta de los hijos, por ejemplo, cuando existe una

separación traumática entre los padres o cuando se vive una situación de predivorcio se puede detectar un aumento de tensión que puede afectar el nivel de violencia de los hijos como resultado del grado de frustración a que se ven sometidos.

4.3. Variable Académica General

La escuela constituye el segundo contexto en importancia para explicar la etiología de la conducta desviada y antisocial. Dentro de la institución escolar los jóvenes en edad escolar obligatoria pasan la mayor parte de su tiempo relacional. En este contexto los jóvenes tienen la oportunidad de adaptarse según lo que se considera socialmente deseable en función de las relaciones mantenidas con otros congéneres y con los adultos responsables. Es lo que se conoce como clima escolar (Hernández, Sarabia y Casares, 2002). Esta variable se ha estructurado, en la presente investigación, en dos niveles: el académico personal y el académico relacional.

4.3.1. Nivel académico institucional

En el *Nivel Académico Institucional* se han incluido variables como el centro escolar, curso o grupo de alumnos.

4.3.1.1. Centro

La LOGSE partía del principio de diversidad en el que consideraba que ningún centro es igual al resto, que incluso dentro de un mismo centro, ningún nivel educativo es igual a los demás, o que dentro de los mismos niveles educativos eran muy evidentes las diferencias existentes entre unos grupos y otros de alumnos. Pero ahondaba aún más, consideraba que dentro de un mismo grupo-clase se podían advertir diferencias de motivaciones, ritmos de aprendizaje, intereses, capacidades, etc. entre unos alumnos y otros. Por este

motivo cabe plantearse si la variable *Centro* ejerce efectos diferenciales en función de las variables que se están sometiendo a estudio.

4.3.1.2. Curso

En el Informe del Defensor del Pueblo (2000), respecto a la variable curso, se informa de que los alumnos de primer curso de la ESO sufren en mayor medida los maltratos, mientras que los de segundo curso suelen ser los agresores. Otros estudios apuntan en la misma dirección (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

4.3.1.3. Grupo de alumnos

Puede parecer que sea otra variable relevante ya que, en función del nivel educativo de los alumnos, la optatividad y la opcionalidad, que en principio estaban pensadas para compensar esas diferencias que hemos enunciado anteriormente al hablar de la variable “centro”, en la organización escolar actual de la mayoría de los IES acaba siendo una variable que discrimina a los alumnos en función de las optativas u opciones que acaban escogiendo o que se les ofrecen «forzosamente». Se debe recordar que las optativas de refuerzo en lengua y matemáticas, en 1º, 2º y 3º de la ESO, no las eligen los alumnos voluntariamente, sino que se les «recomiendan» por el profesorado en caso de que no progresen en esas materias instrumentales.

4.3.2. Nivel Académico Personal

En el *Nivel académico Personal* se han incluido categorías de variables como repeticiones de curso en Educación Primaria o en la ESO; expectativas de título; expectativas de continuidad de estudios.

4.3.2.1. Repetición de curso en Educación Primaria o en la Educación Secundaria Obligatoria

El alumnado que repite en Educación Primaria o en la ESO, además del retraso escolar que manifiestan, es muy probable que presenten otros tipos de déficit (Cerezo, 2001), por ejemplo, en competencia social, en autoestima y autoconcepto, excesos motrices o déficit de atención, memoria, razonamiento, metacognición, etc. Por su parte, otros estudios (Martín, Carbonero, Rojo, Cubero y Blanco, 2002) afirman que entre el perfil de los agresores es frecuente encontrar a alumnos repetidores de curso.

Grisay (2003) explicita que la práctica de la repetición de curso provoca, en el mejor de los casos, efectos neutros cuando no nocivos. En base a la revisión bibliográfica realizada por esta autora y, citando al Holmes (1990), mantiene que las adquisiciones escolares de los alumnos repetidores es significativamente menor que el resto de alumnos promocionados del mismo nivel, y a nivel afectivo (autoestima, autoconcepto), aunque en menor medida, también se provocan efectos nocivos, explicando que tal vez estos efectos se produzcan por la deseabilidad social. Por tanto los argumentos habitualmente utilizados para la puesta en práctica de la repetición (a los alumnos lentos hay que darle más tiempo para el aprendizaje; suele tratarse de alumnos inmaduros que mejorarán con la edad) deberían cuestionarse seriamente.

4.3.2.2. Expectativas de conseguir el título de graduado en Educación Secundaria

El informe del MECD (2002) arroja cifras muy parecidas al estudio de Cara (1999) respecto al porcentaje de alumnos que alcanzan los objetivos de la enseñanza obligatoria. En ambos estudios las cifras oscilan aproximadamente entre el 70% y 75%. Azevedo (2003) afirma que existen mercados de trabajo que

funcionan como elementos de atracción para la salida de la escuela y el abandono, a veces precoz, de los estudios, mientras que otros mercados de trabajo actúan en sentido inverso, fomentando la permanencia y la formación inicial de los jóvenes. Los segmentos de mercado secundarios, en los que se encuadran empresas generalmente familiares, reducen la motivación de los adolescentes, atrayendo a estudiantes que de algún modo están en conflicto con el ambiente escolar. Esta circunstancia familiar puede hacer más vulnerables a estos alumnos para no completar sus estudios, induciendo en ellos bajas expectativas de titular en la secundaria.

Las escasas perspectivas de obtener la titulación en muchos estudiantes, junto con las exigencias de atenerse a la normativa escolar, el desfase escolar, problemas familiares, etc. pueden contribuir a incrementar los problemas de convivencia. Hay que partir de la representación que los alumnos de los distintos cursos tienen del hecho de titular en la secundaria. Así, mientras el alumnado de primer curso de la ESO ven muy lejana la titulación, los de tercer y, sobre todo, los de cuarto curso lo ven como un hecho más cercano y, en función de las posibilidades que perciben de conseguirlo, sus niveles de motivación, persistencia en el estudio, adaptación escolar estarán en consonancia con ello. Y, al contrario, aquellos que lo ven como un hecho poco probable, sus niveles de motivación, dedicación al estudio, adaptación a las normas será menor y, por tanto, su adaptación escolar y social también será menor.

4.3.2.3. Expectativas de continuidad de estudios

Esta variable tiene clara relación con la anterior, ya que el título de graduado en educación secundaria es, en la mayor parte de las ocasiones, requisito imprescindible para continuar estudios. Al mismo tiempo el alumnado con buen rendimiento escolar suele ser el que menor número de problemas de convivencia presenta. Se trata de alumnos bien adaptados escolar y socialmente.

4.4. Variables dependientes

Las variables dependientes en este estudio son problemas de convivencia relacionados con la indisciplina escolar, conductas disruptivas, conductas agresivas y bullying, conductas de tipo antisocial y de desinterés académico; aspectos de los alumnos que se evaluarán a partir de sus profesores y serán descritos con mayor profusión en el capítulo II y III de esta investigación.

Como se expone en investigaciones recientes (Trianes, Muñoz y Sánchez, 2001; Calvo, 2002), de entre lo que pueden ser consideradas conductas inadaptadas social y escolarmente, son los comportamientos disruptivos, indisciplinados y de bajo rendimiento los que mayor frecuencia alcanzan en las aulas, mientras que el maltrato entre iguales tiene, por ahora, una baja incidencia en las instituciones educativas europeas. Además, estas categorías de problemas no suelen presentarse en forma aislada sino que un alumno que manifieste alguna conducta antisocial grave puede presentar otras conductas problemáticas acompañantes tanto internalizadas como externalizadas tal como ha reconocido la investigación sobre sintomatología psicopatológica en adolescentes (Achenback, 1991; McConaughy y Skiba, 1993).

La evaluación de estos aspectos relevantes de la convivencia escolar se ha realizado a través de las opiniones emitidas por el profesorado, concernientes al alumnado de ambos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria. El empleo del profesorado como agente evaluador se considera un procedimiento válido y fiable. Su labor cotidiana dentro del aula le lleva a detectar no solo a aquellos comportamientos que manifiestan mayor saliencia perceptiva (Kenrich y Stringfield, 1980), sino también a aquellos otros que suelen pasar más desapercibidos (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002).

Como expresan Peralta, Sánchez, Trianes y De la Fuente (2003), desde la perspectiva psicopedagógica las conductas que perturban el normal funcionamiento de los Centros educativos son de tres tipos: a) las de bajo rendimiento académico, implicando déficit en los procesos de motivación, aprendizaje y estudio; b) conductas de tipo disruptivo, que perturban el normal desarrollo de la actividad docente-discente; y c) conductas de tipo agresivo y antisocial (Catalano y Hawkins, 1996; Allen, Moeller, Rhoades, y Cherek, 1997; Borum, 2000; Carmichael, 2002), a través de las cuales se atenta contra la persona o sus propiedades o contra bienes de interés público (vandalismo), y en las que hay que incluir las conductas de maltrato hacia los iguales (Cerezo, 2001; Debarbieux y Blaya, 2001; Ortega, 2001; De Rivera, 2003).



Capítulo 2

**Conducta agresiva y
antisocial/bullying.**

**Vertiente personal y
vertiente escolar. Efecto
sobre el clima de clase y el
centro**

ESQUEMA

1. INTRODUCCIÓN

2. CONDUCTA AGRESIVA Y ANTISOCIAL/BULLYING

- 2.1. Aproximación al fenómeno de la agresión
- 2.2. Conducta violenta
- 2.3. Conducta de maltrato entre iguales o «bullying»
- 2.4. Conflicto
- 2.5. Conducta antisocial

3. CONCLUSIONES

CAPÍTULO II

Conducta agresiva y antisocial/bullying. Vertiente personal y vertiente escolar. Efecto sobre el clima de clase y el centro

1. INTRODUCCIÓN

El capítulo I de esta investigación está dedicado a realizar una exposición de cuáles son los modelos de explicación y gestión de la convivencia escolar. Así se ha realizado un recorrido desde distintos modelos, unos, en los que casi todo depende de los recursos y medidas internas del propio centro puestas en juego, como es el caso de las propuestas que hace Torrego (2000, 2001 a, 2001 b); otras, más «comunitarias», en las que se intenta dar cabida a la comunidad en su conjunto, no solo en lo que se refiere a la gestión de los conflictos, sino también en el aprovechamiento de los recursos escolares y en compartir de forma comunitaria los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flecha, 2003); otras propuestas tomadas del modelo de salud, con distintos niveles de intervención, en función de la gravedad de las situaciones o de los objetivos que se pretenden; también se ha realizado un repaso por las propuestas ecológico-sistémicas a partir de las ideas de Bronfenbrenner (1979, 1997).

Otro bloque de contenidos –en ese primer capítulo– comprende los modelos de competencia social a través del recorrido realizado analizando la relación entre competencia social y relaciones humanas, cómo se pueden explicar los problemas de relación interpersonal o la explicación que ofrecen Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) sobre factores de riesgo asociados a la conducta agresiva en la infancia y la adolescencia.

Finalmente, expresamos una propuesta de modelo “integrador-sistémico”, detallando las variables que se analizan en esta investigación y resultados de otros estudios relacionados con la temática.

En este capítulo se procede a detallar las partes de que consta. En un primer momento se habla de la conducta agresiva y antisocial/bullying, para seguir con las conductas violentas y seguidamente entrar de lleno en el fenómeno de maltrato entre iguales o más conocido por el término bullying.

2. CONDUCTA AGRESIVA Y ANTISOCIAL/BULLYING

2.1. Aproximación al fenómeno de la agresión

Funes (2001) afirma, en las conclusiones de su investigación de campo, que los asuntos en los que el profesorado debe adoptar más serias medidas son: interrumpir y molestar en la clase (27%), faltas de disciplina (21%) y mal comportamiento (10%). No obstante, la violencia y la agresividad empieza a considerarse como uno de los aspectos que más preocupa a los profesionales de la enseñanza. Entre las causas de esta preocupación hay que considerar, en primer lugar, el aumento de conductas violentas hacia los iguales y hacia los adultos (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, 1998), y, segundo lugar, la importancia que se le concede a la escuela en el proceso de socialización de los alumnos. Pero el fenómeno de la agresividad es sumamente extenso, ya que incluye un amplio abanico de conductas, desde las agresiones físicas y psíquicas directas hasta la indisciplina o el mal comportamiento.

El creciente interés que ha originado el estudio de las conductas violentas entre iguales ha hecho surgir gran cantidad de términos (agresión, conducta antisocial, bullying, maltrato entre iguales, conflicto, violencia escolar...) con distintos matices que es preciso concretar, así como su relación con otras conductas ligadas al funcionamiento escolar que se están analizando en este trabajo de investigación (disrupción, disciplina, desinterés académico, etc). A continuación se concretan más estos aspectos.

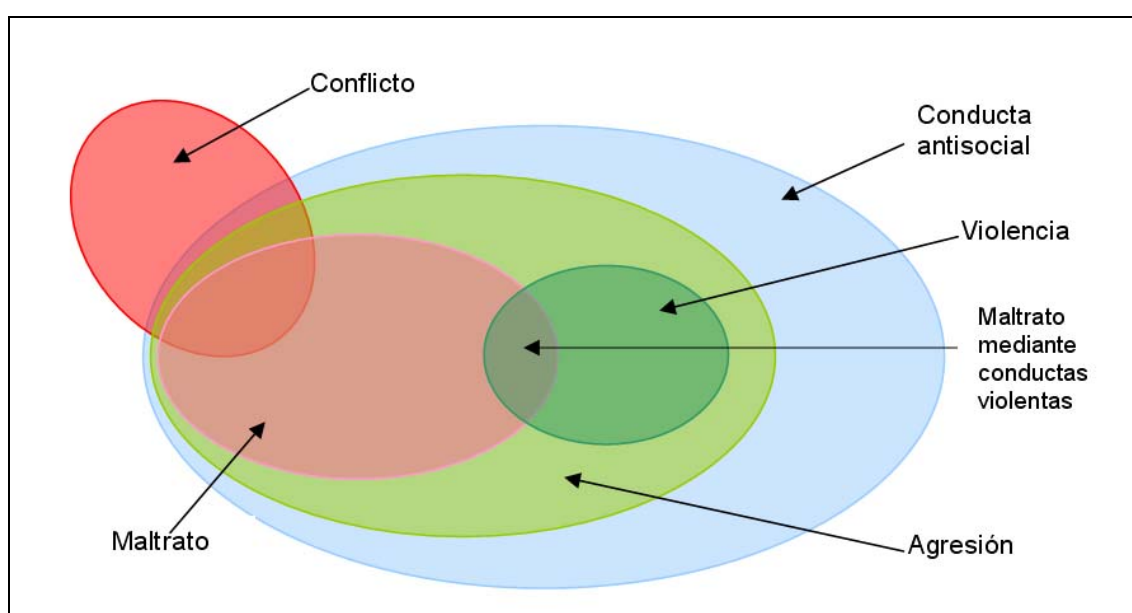


Figura 2.1. Diagrama de la relación entre conductas de: maltrato, violencia, agresión, conflicto y conducta antisocial (Modificado de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003, p. 13)

Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) citando a diversos autores (Coie y Dodge, 1998; De Rivera, 2003), analizan distintas definiciones que se han proporcionado respecto al término agresión. Una de las primeras conclusiones que obtienen es que tanto la acepción académica como la coloquial se apartan del carácter evolutivo y adaptativo que este término suponía para los etólogos. Así, sin negar la naturaleza biológica de este tipo de conducta se prioriza la influencia social que modela a la conducta agresiva.

Una primera aproximación al término nos permite **definir la agresión** como cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien (Berkowitz, 1996). La intencionalidad de la conducta agresiva (variable antecedente) es un factor que se debe tener en cuenta, dado que, a través de este tipo de conducta, se pretende obtener algo, coaccionar a otro para conseguir un cambio de conducta, expresar poder y dominio, e incluso tratar de impresionar al otro y demostrarle que se es alguien respetable. En cambio, el daño físico o psicológico causado sin intencionalidad, no se consideraría agresión, por ejemplo, dar un traspies y empujar a alguien. Otros autores (Parke y Slaby, 1983) le dan prioridad a los efectos de la conducta agresiva, considerando agresión a cualquier acto que ocasione daño a otro sujeto. En síntesis, observamos, de acuerdo con Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003), que estamos ante un tipo de conducta multifactorial cuya característica más esencial reside en que se trata de conductas potencialmente dañinas, son causadas intencionalmente y resultan aversivas para la víctima. Como ejemplo claro de lo que es una agresión puede señalarse el maltrato o abuso entre iguales el cual se propone infligir un daño físico o psicológico a otros (personas o animales) (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

Trianes (2000) y Trianes, Muñoz y Sánchez (2001) matizan que la conducta agresiva es una estrategia empleada en la resolución de problemas interpersonales destinada a la consecución de un objetivo personal (proactiva) o bien una medida destinada a hacer frente o dar respuesta a una agresión (reactiva). Estas autoras, para catalogar un acto como agresivo, se fijan en la intencionalidad y los efectos dañinos de dicho acto, y que tenga una valoración social negativa.

Con el fin de explicar el fenómeno de la agresividad humana se han formulado distintas teorías que, básicamente, se agrupan en dos tipos: (a) aquellas que opinan que la agresividad tiene causas endógenas; (b) aquellas que se inclinan por factores exógenos.

Mackal (1983) propuso clasificar las *teorías sobre la agresión* tomando para su formulación el elemento determinante. Esto es:

- 1° El comportamiento agresivo formulado desde la *teoría del dolor* basada en el condicionamiento clásico, que sostiene que ante un estímulo adverso respondemos con agresividad.
- 2° La *teoría de la frustración-agresión*, que explica la conducta agresiva como respuesta ante un estado de privación.
- 3° La *perspectiva sociológica*, que estudia el fenómeno de la agresión como una forma de conducta colectiva.
- 4° La *teoría catártica*, que considera la agresividad como una forma de desahogo de la tensión negativa acumulada.
- 5° La *teoría etológica* o de desarrollo instintivo, basada en la idea de que los estilos agresivos de conducta de subespecies específicas son heredados por el hombre como miembro de una escala filogenética.
- 6° La *teoría bioquímica* de la agresión, que sostiene que ésta se produce por una serie de procesos bioquímicos que tienen lugar en el interior del organismo.

Entre los *factores que favorecen el desarrollo de la agresión* en la infancia podríamos citar los siguientes como más significativos (Martín, Carbonero, Rojo; Cubero y Blanco, 2002):

- 1° *Factores biológicos*: Predisposición biológica hacia las conductas desadaptadas.
- 2° *Factores ambientales*: Una de las primeras influencias capitales en la conducta de todo sujeto lo constituye el factor familiar, ya que es en este contexto en el que el sujeto adquiere las bases de su conducta. Por ello, es usual que los estudios se interesen por el tipo de relaciones familiares con objeto de llegar a determinar su alcance e implicación en la conducta de los hijos. Los autores ambientalistas, basándose en que la agresión es una forma de interacción aprendida, insisten en que las conductas agresivas se generan, inicialmente, en el ambiente familiar.

- 3º *Factores sociocognitivos*: Los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, y sugieren que la conducta agresiva, como forma de interactuar con el medio, es el resultado de una inadaptación debida a problemas en el procesamiento y codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternativas.
- 4º *Factores de personalidad*: Se trata de establecer las características de personalidad que estén asociadas a las conductas agresivas de los niños. Algunas de estas características serían: despreocupación por los demás, gusto por burlarse de los demás y ponerles en ridículo e incluso crueldad e insensibilidad ante los problemas de los demás.

Según Martín, Carbonero, Rojo, Cubero y Blanco (2002) las conductas agresivas en el marco escolar pueden manifestarse de diversas maneras: (a) Agresión física, real o fingida, (b) Destrucción de objetos, las posesiones o la producción de otros, (c) Apropiación de objetos, (d) Agresiones verbales, (e) La delación, esto es, una falta real o supuesta de un compañero que el niño denuncia al adulto, lo que supone siempre apelar a la represión, (f) Agresiones dirigidas contra el adulto, que suponen por lo común una forma de desafío. Intentando buscar los determinantes sociales de la agresión escolar apuntan los siguientes: (a) algunas pautas sociofamiliares de educación que propician en el niño la conducta agresiva; (b) algunas experiencias escolares que inciden significativamente en la conducta agresiva, encontrando que a mayor nivel agresivo, menor éxito escolar y viceversa; (c) los niveles de popularidad entre los compañeros del aula ya que los alumnos más agresivos eran también más impopulares; (d) el tiempo que pasaban viendo la televisión, ya que los niños que veían más la televisión durante los días de la semana mantenían una actitud menos positiva hacia la escuela y unas relaciones más negativas con sus padres.

2.2. Conducta violenta

Atendiendo a la etimología del término «violencia», éste proviene del latín *vis* y hace referencia a los acontecimientos de destrucción, fuerza y coerción, que ocurren en las relaciones, la sociedad o incluso en la propia naturaleza (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Por ejemplo, la destrucción que causan unas tropas al invadir otro territorio, o los efectos devastadores de las inundaciones, terremotos, volcanes o ciclones. Para algunos autores este término se restringe a las situaciones en las que se emplea una fuerza o ímpetu de tipo físico en las relaciones establecidas entre personas e incluso con el empleo de armas (Debarbieux, 2001). Otras definiciones ponen el énfasis en algunos hechos mediante los que se perturba, atenta o destruye la realidad. Así, se puede afirmar que estas definiciones consideran no solo los actos físicos, sino también las verbalizaciones, incluso las intenciones y los anhelos de las personas. Por ello la destrucción no solo afecta a la realidad material, sino también a la realidad psíquica de las personas tales como las emociones, los afectos, los sentimientos, la conciencia de las personas y la propia convivencia de los pueblos y comunidades (Funes, 1995).

Pero la violencia no se detecta solo entre las relaciones que se establecen entre las personas. También existe violencia en la organización y funcionamiento que rigen los grupos sociales e incluso las agrupaciones de naciones. Es lo que algunos autores llaman desequilibrios económicos, desequilibrio Norte-Sur, o que se manifiesta en la desventaja en la que algunos grupos se encuentran para acceder a la cultura o a otros derechos humanos (Carmichael, 2002; Madeira, 2002). Por su parte Galtung (2000) manifiesta que la violencia directa, ya sea física o psicológica, es la más visible, ya que se concreta en conductas tangibles. Pero indica también que existe una violencia cultural, como expresión de cada cultura que legitima la violencia a través de variadas expresiones (machismo, competitividad, xenofobia, etc). Y una violencia estructural que tiene que ver con el mantenimiento de determinadas estructuras que impiden a las personas satisfacer sus necesidades básicas.

Para Trianes (2000) y Trianes, Muñoz y Sánchez (2001) existe «violencia interpersonal» cuando se ejercen agresiones contra personas en el seno de las relaciones establecidas. Y matizan que el término «violencia escolar» se aplica cuando se producen agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad en contextos escolares, ya se trate de acciones dirigidas en contra de personas, propiedades u otras.

El Seminario de Educación para la Paz (1994) define la violencia del siguiente modo:

«... una actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebato al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades...). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o instituciones o puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad» (Seminario de Educación para la Paz, 1994, p. 16).

Por tanto, como afirman Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) es necesario establecer los límites que existen entre los conceptos de violencia y agresión:

- 1º En ocasiones, violencia y agresión son términos distintos, ya que la violencia, al centrarse en los resultados de la destrucción, no es necesariamente intencional. Por ejemplo, un accidente de aviación puede ser muy violento porque ha ocasionado numerosas víctimas, pero no ha sido intencionado.
- 2º En circunstancias de relaciones interpersonales, los conceptos de violencia y agresión pueden tratarse como conceptos sinónimos, y cuando la violencia va dirigida contra las instituciones, en este caso se

trata de una conducta antisocial.

- 3º Considerando otros usos de estos términos, la violencia es un subtipo de agresión, en modo cualitativo pero también cuantitativo ya que incorpora la vehemencia, el ímpetu o el abuso de la fuerza. En las relaciones entre iguales se habla de maltrato mediante conductas violentas, aunque pueden existir otras conductas que, sin tener esta naturaleza violenta, son agresiones, por ejemplo, el aislamiento.
- 4º En relación con lo anterior, como exponen Trianes (2000) y Owens, Shute y Slee (2000), las chicas adolescentes emplean más formas indirectas de agresión tales como exclusión social y esparcir falsos rumores según afirman ellas mismas y sus profesores.

Galtung (2000) de cara a la prevención educativa de la violencia plantea una línea de trabajo. Para responder a la violencia directa hay que llevar a cabo un proceso de *reconstrucción o reparación* (consiste en reparar los daños infligidos en distintos niveles: daños a las personas, daños a las estructuras y daños a la cultura). Para atender a las partes directamente implicadas en el conflicto se debería trabajar con el enfoque de la *reconciliación* (en el sentido de cerrar cualquier vía que lleve de nuevo a la hostilidad y, al mismo tiempo, que cure, es decir, que las personas puedan ser rehabilitadas). Y para abordar el conflicto estructural subyacente habría que utilizar la estrategia de la *resolución* (atendiendo a la dimensión humana de los conflictos).

2.3. Conducta de maltrato entre iguales o «bullying»

Distintos estudiosos se han interesado por el análisis y descripción de este tipo de conducta. Para intentar clarificar el término, los autores de estas cuestiones generalmente lo identifican con el término inglés "bullying". Según las fuentes bibliográficas consultadas (Cerezo, 1997; Ortega, 1998; Díaz-Aguado, 1999, 2002 c; Ortega y Mora Merchán, 2000; Mora-Merchán, 2000; Defensor del Pueblo, 2000; Trianes, 2000; Díaz-Aguado, Martínez Arias, Andrés, 2001;

Palomero y Fernández, 2001; Díaz-Aguado, 2002 c; Criado y González, 2002; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Begotti y Bonino, 2003; Dake, Price y Tellhojann, 2003), se puede caracterizar por las siguientes características:

- 1) suele incluir conductas de diversa naturaleza (burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos) que causan daño, miedo o dolor en la víctima;
- 2) tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo;
- 3) suele estar ejecutada por un alumno (el matón) sin que medie provocación por parte de la víctima, apoyándose el agresor generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación;
- 4) existe una evidente asimetría de poder entre el agresor y la víctima, desde el más fuerte hacia el más débil;
- 5) y la situación se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente.

A partir de los estudios de Olweus (1993, 1999) parece existir cierto consenso en admitir que el **comportamiento bullying** puede ser definido a partir de tres criterios: a) una conducta agresiva destinada a hacer daño; b) repetida en el tiempo; y c) se produce en el seno de una relación interpersonal caracterizada por un desequilibrio de poder. En cambio no existe unanimidad en otros aspectos (Genevat, Del Rey y Ortega, 2002). Así, Trianes (2000) añade que se trata de agresiones injustificadas, en las que no existe una provocación sustancial por parte de la víctima, distinguiéndolo de las simples peleas, en las que los implicados tienen aproximadamente la misma fuerza o poder y, en el mismo sentido, Cerezo (2001) matiza que la mayoría de los bullies actúan de esa forma movidos por un abuso de poder y un deseo de intimidar y dominar. Completando esta descripción, para Trianes (2000) y Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) la conducta de maltrato entre escolares es una conducta de tipo insidioso y maligno, destinada, como se acaba de ver, a conseguir determinados fines

(agresividad proactiva).

Ireland e Ireland (2003) informan que los agresores, en su autoinforme, consideran que en un único acto puede haber intimidación, y que no necesariamente debe de haber desequilibrio de poder entre agresor y víctima. Aunque las víctimas son las que provocan, los agresores no siempre las respetan.

Por recoger una definición que engloba los aspectos que acabamos de matizar, parece útil la que ofrece Ortega (2000) y Ortega y Mora-Merchán (2000), considerando este fenómeno de la violencia injustificada o maltrato entre iguales como:

“el ejercicio agresivo físico, psicológico o social mediante el cual una persona o grupo de personas actúa o estimula a la actuación de otros contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social. Hay violencia entre iguales, cuando estos hechos se suceden en el marco de relaciones sociales de pares, connotadas social y moralmente como relaciones igualitarias” (Ortega y Mora Merchán, 2000, p. 20-21).

Según acabamos de considerar en las aproximaciones anteriores, podemos deducir que las conductas agresivas son un tipo de trastorno del comportamiento y/o de la personalidad, que trasciende al propio sujeto. Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) recurren a la expresión del «**maltrato por abuso de poder**» para indicar un tipo perverso de relación interpersonal que suele darse en el seno de un grupo y se caracteriza por conductas reiteradas de intimidación y exclusión dirigidas a otro que se encuentra en una posición de desventaja (física o psicológica).

En los trabajos realizados por Olweus (1998, 1999) apunta como *características psicosociales* de los alumnos agresores y víctimas las siguientes:

2.3.1. Agresores

Los *bullies* tienen hacia los profesores una actitud más negativa, su actitud hacia los compañeros también es más negativa, son menos populares y/o aceptados entre sus compañeros y el contacto con los padres es también inferior. Además son agresivos con todas las personas en general, padres, profesores, adultos y muestran más actitudes positivas hacia la violencia que los que no son agresivos. Otras características son la impulsividad y necesidad de dominio sobre los demás y la escasa empatía. Cuando se trata de varones suelen ser físicamente más fuertes que sus víctimas. Académicamente muestran retraso escolar, dificultades de aprendizaje y abandono prematuro de la escolaridad obligatoria. Trianes (2000, citando a Berthold y Hoover, 2000) manifiesta que en la educación secundaria, el agresor exhibe otras conductas antisociales como beber alcohol, pertenecer a pandillas del barrio, deficiente adaptación a las demandas del centro escolar y grave riesgo de fracaso escolar. Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003) señalan que las víctimas del maltrato escolar afirman que sus agresores son principalmente de la misma clase, con la excepción de aquellos que protagonizan *amenazas con armas* que suelen ser compañeros de cursos superiores o personas ajenas a los centros escolares. Además es en el primer curso de la ESO donde se dan los mayores porcentajes de maltrato por parte de alguien de cursos superiores. Los agresores suelen ser varones, que actúan individualmente o en grupo. En grupo predominan acciones del tipo *hablar mal de otros o no dejar participar*. Las chicas igualan a los chicos en acciones del tipo *exclusión social* y los superan en acciones como *hablar mal de otros*.

Estudios recientes, en nuestro país, en los que se comparan distintas variables en cuestionarios realizados con padres, se dieron los siguientes resultados (Martín, Carbonero, Rojo, Cubero y Blanco, 2002): (a) los chicos puntúan más alto que las chicas en la dimensión agresión general; (b) en cuanto al Control de la Agresividad, el control es mayor en las chicas, pero las diferencias no son muy significativas; (c) las relaciones familiares negativas

correlacionaron positivamente con la agresividad general y negativamente con el control de la agresividad; (d) la actitud positiva hacia la escuela mostró una relación alta y positiva con el control de la agresividad y baja y negativa con la agresividad en general; y (e) la impopularidad entre los compañeros correlacionó positivamente con agresión general y negativamente con el control de la agresividad. La autoestima positiva correlacionó positivamente con el control de la agresión.

Entre las características de los agresores o bullies encontradas en el anterior estudio destacan: (a) la edad de los agresores es superior a la media del grupo y es frecuente que hayan repetido alguna vez; (b) suelen ser chicos, lo que vendría a apoyar la idea de que los chicos son más agresivos que las chicas; (c) suelen ser más fuertes físicamente, siendo ésta la característica más destacada y que le atribuye superioridad en el grupo; (d) su rendimiento escolar es más bajo con un ritmo de aprendizaje más lento y una actitud más negativa hacia la escuela; (e) a nivel personal suelen ser más agresivos, menos asertivos, con una autoestima ligeramente alta y con un autocontrol escaso; y (f) vive las relaciones familiares con cierto grado de conflicto.

En cambio, si bien existe consenso en cuestiones básicas referentes a las características de los agresores, existen otros detalles más ambiguos en la literatura, tal como encontrar a los agresores, altos o bajos de autoestima, y con ausencia/presencia de competencia social.

En relación a la autoestima no existe evidencia clara hasta ahora, de que los autoinformes de autoestima altos o bajos como tal estén conectados a la conducta hostil y agresiva. Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi y Lagerspetz (1999) explican esta aparente contradicción arguyendo que la evaluación de la autoestima ha sido medida a través de cuestionarios tradicionales. Sin embargo, cuando los adolescentes contestan este tipo de cuestionarios cometen sesgos que parecen correlacionar con su adaptación social y con la conducta agresiva. En la investigación actual se evalúan pues otros rasgos de Autoconcepto que

muestran más relación con la conducta agresiva e inadaptada que las medidas tradicionales.

Según Raskin, Novacek y Hogan (1991), la hostilidad, la grandiosidad del YO, la dominación, y el narcisismo están substancialmente intercorrelacionados y forman un sistema coherente o constructo. Estos autores encontraron que la hostilidad y la autoestima no estaban asociados, solo aparecían asociados significativamente cuando la grandiosidad, el narcisismo, y la dominación estaban implicados. En otros términos, las personas que eran más hostiles tenían alta autoestima si y sólo si poseían las características que se acaban de mencionar.

Colvin, Block y Funder (1995) encontraron que el auto-ensalzamiento (operacionalizado como una tendencia para auto-evaluarse en una perspectiva demasiado positiva comparada con las evaluaciones realizadas por otros) estaba relacionada con el desequilibrio, con pobres habilidades sociales, y en conductas tales como interrumpir a otros y expresar hostilidad. En contraste, aquellos hombres y mujeres que no mostraban tendencias de auto-ensalzamiento mostraron buenas habilidades sociales.

Según Baumeister, Smart y Boden (1996), la violencia y la agresión parecen ser muy comúnmente resultado de lo que ellos llaman egotismo defensivo, es decir, las auto perspectivas altamente favorables de una persona son disputadas o amenazadas por alguna persona o circunstancia. Ellos sugieren que las creencias infladas de superioridad sobre sí mismo, en lugar de conceder una autoestima alta por sí, podrían hacer a la persona propensa a percibir amenazas y, por esta razón, también podría causar la agresión. La hipótesis del egotismo defensivo parece implicar una autoperspectiva que es al mismo tiempo favorable y frágil: la vulnerabilidad de tal autoperspectiva lleva entonces a la defensa en respuesta a las amenazas (es decir, al feed-back negativo).

El segundo de los aspectos contradictorios hace referencia, en algunos estudios, a que los chicos agresores son carentes de habilidades sociales, mientras que en otros (Sutton, Smith y Swettenham, 1999), se trata de alumnos hábiles en manipular los pensamientos y creencias de otros, con un alto grado de competencia para lograr sus objetivos, aunque escogen caminos o métodos inadecuados (no asertivos o de tipo agresivo) para lograr sus fines.

Se han realizado estudios para analizar similitudes y diferencias en términos relacionados con la intimidación y la exclusión social en diferentes países, encontrando diferencias claras según la condición que se representaba en el dibujo del instrumento de evaluación o el país de procedencia de los encuestados sobre el contenido semántico de los términos (Smorti, Menesini y Smith, 2003). También se han encontrado diferencias según la edad y el género según el tipo de intimidación (físico y verbal, físico, verbal) (Beran y Tutty, 2002).

Otros estudios no han encontrado efectos significativos relacionados con la edad cuando en las medidas de autoinforme se trataba de clasificar a los alumnos como víctimas o como agresores, aunque los chicos con pobres habilidades sociales, con problemas emocionales y dificultades generales de interacción social, de expresión de la emoción o de hiperactividad tenían mayor riesgo de padecer intimidación (Johnson, Thompson, Wilkinson, Walsh, Balding y Wright, 2002; Tani, Greenman, Schneider, y Fregoso, 2003). La identificación con el grupo es otro factor que condiciona el que se produzcan menos conductas de intimidación o victimización, junto con otros factores como el tipo de relaciones familiares o prácticas de crianza, aunque la edad tuvo poca influencia en las conductas de maltrato (Williams, 2001).

La investigación también ha encontrado diferencias entre la agresividad proactiva y la reactiva en relación con la variable edad. Si se tomaba el género, la agresividad proactiva tenía relaciones de asociación más fuertes con la intimidación en los chicos que en las chicas (Roland y Idsoe, 2001).

2.3.2. Víctimas

Por el contrario, las características de las víctimas suelen ser (Martín, Carbonero, Rojo, Cubero y Blanco, 2002): (a) su edad es menor que la de los agresores y más acorde con la de su grupo; (b) la mayoría son chicos; (c) a nivel físico suelen presentar algún tipo de problema o estigma personal; (d) el rendimiento académico es mayor que el de los agresores, pero suele ser medio-bajo; (e) a nivel personal suelen ser poco asertivos, tímidos, con muchas dificultades para decir «no» o para expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades; se evalúan poco sinceros, con una autoestima moderada y una puntuación en autocontrol media; y (f) a nivel familiar se sienten sobreprotegidos, con escasa independencia, alta organización familiar y control. Además suelen presentar algún tipo de estigma, como obesidad, debilidad, etc., mayor dependencia de los adultos que los agresores, suelen tener una menor actitud positiva hacia la agresividad y mayor actitud positiva hacia sus profesores. Pasan más tiempo en casa.

Otros autores, como Coie, Dodge, Terry y Wright (1991) perciben a las víctimas como responsables indirectos de sufrir comportamientos bullying y arguyen como causas responsables la carencia de asertividad y los sentimientos de inseguridad en ellas mismas, despertando en el agresor emociones de hostilidad hacia ellos (Schwartz, Dodge, Pettit y Bates, 1997; Schwartz, 2000). Estas características llevan a los estudiosos a definir a las víctimas como personas inadaptadas socialmente.

Sin embargo, la actitud de las víctimas respecto a los actos de agresión no es en todas ellas la misma. En general, podemos catalogar a las víctimas en dos grupos: pasivas y agresivas.

Varias investigadoras (Trianes, 2000; Cerezo, 2001) distinguen dos tipos de víctimas:

- a) Las *víctimas sumisas o pasivas*, según Fernández (1998) y Ortega (1999) se caracterizan por la debilidad, aunque no siempre física (Lowerstein, citado en Berstein, 1997), por déficit en habilidades sociales que se manifiesta en las dificultades para expresar sus necesidades y, sobre todo, por la incapacidad de dominar o repeler el ataque intimidatorio (Coie, Dodge, Terry y Wright, 1991; Schwartz, Dodge y Coie, 1993; Fonzi, 1997; Menesini y Gini, 2000). Manifiestan un patrón de respuesta ansiosa o sumisa; preocupados por ser heridos, inefectivos al realizar actividades físicas o con pocas destrezas de coordinación motora; son hipersensibles, callados y lloran con facilidad; presentan dificultades de asertividad; prefieren relacionarse con quienes son menores que ellos y suelen presentar un nivel de rendimiento académico bajo.

En otros estudios, se ha puesto de manifiesto la tendencia a la sumisión de las víctimas, especialmente las de tipo pasivo, y la tendencia a valorar como positivas las soluciones de tipo sumiso que adoptan ante episodios agresivos (Deluty, Troy y Sroufe, citado en Berstein y Watson, 1997).

- b) *Víctimas provocativas o agresivas*, menos frecuentes que el caso anterior que manifiestan una combinación de reacciones ansiosas y agresivas. Normalmente pertenecen a un grupo pequeño en el que sus miembros tienden a manifestar altos índices de agresividad provocando de este modo los ataques de los demás. Presentan un temperamento fuerte (se trata de chicos emotivos, altamente irritables y con dificultades para controlar sus propias emociones) y suelen responder con violencia al ser atacados o insultados; suelen presentar déficit de atención por hiperactividad, les gusta provocar situaciones tensas y responden de forma hiperreactiva ante los ataques de los compañeros (Menesini 1999; Schwartz, 2000). Reciben desprecios incluso de los adultos incluido el profesor; a veces agreden a otros estudiantes más débiles o menores que ellos; son alumnos poco aceptados por los compañeros que, en los sociométricos, obtienen mayores índices de rechazo (Coie, Dodge, Terry

y Wright, 1991; Berstein, 1997). Para Trianes (2000) la peor situación es la que se debe a aquellos alumnos que son agresores y víctimas simultáneamente.

Tanto las víctimas pasivas como las agresivas manifiestan conductas de tipo ansiógeno y emociones de inseguridad, con tendencia a experimentar niveles de autoestima más baja que los chicos no victimizados. Además, son más retraídos y aislados socialmente (Fonzi, 1997; Olweus, 1998; Menesini, 1999). Es importante destacar la tendencia de las víctimas a retraerse después de ser agredidos y, posteriormente y contra todo pronóstico, a continuar las relaciones con los agresores.

Trianes (2000) comenta varias consecuencias que generan distintos tipos de maltrato, así mientras que la agresión física genera tristeza inmediata y rabia, la exclusión social se asocia a problemas más internalizados (sentimientos de soledad, depresión, tristeza, ansiedad, etc.). También pueden darse percepciones distintas del fenómeno del maltrato en función de distintas características de los estudiantes. En este sentido los estudiantes de secundaria perciben como bullying más el acoso y la agresión verbal que el maltrato físico. Por otro lado mientras que la exclusión social o el daño a las propiedades de otro son percibidas de forma inmediata en el tiempo, ser insultado o ser objeto de rumores ofensivos son percibidos con una duración más larga. La misma autora comenta la incidencia en este fenómeno de variables socioculturales. Así, mientras en áreas deprimidas económica y socioculturalmente el maltrato entre compañeros se da en alumnos mayores, en áreas más favorecidas económica y culturalmente, a los 17 o 18 años raramente se encuentran acciones de bullying.

Las consecuencias de este fenómeno en estas categorías de actores se pueden concretar (Díaz-Aguado, 2002, c) en:

- 1º *En la víctima* produce miedo, evitación y/o rechazo al contexto en el que se padece la violencia, pérdida autoconfianza tanto en uno

mismo como en los demás, así como diversas dificultades vinculadas o asociadas a estos problemas (disminución del rendimiento, baja autoestima...). Trianes (2000) especifica que la persistencia a lo largo del tiempo de actos de maltrato es, en parte, la causa del daño. Además considera que en la educación secundaria es cuando los adolescentes toman conciencia de los aspectos negativos de éste fenómeno: reacciones negativas, irritabilidad, pánico, memoria repetida del episodio y falta de concentración que pueden además derivar en sentimientos de soledad, depresión, ansiedad y pérdida de seguridad personal.

- 2º *En el agresor* se incrementan los problemas que le llevaron a abusar de su poder o fuerza: decrece su capacidad de comprensión moral así como su capacidad de empatía, el principal motor de la competencia socio-emocional, el estilo personal violento acaba siendo reforzado, lo que tendrá graves repercusiones en su desarrollo personal, obstaculizando el establecimiento de relaciones positivas con el entorno que le rodea. Trianes (2000) y Cerezo (2001) añaden que son chicos con temperamento fuerte, fácilmente enojables y con baja tolerancia a la frustración; son desafiantes y agresivos también con los adultos (padres y profesores); son vistos como chicos con mucha dureza social; se les suele asociar con conductas antisociales (consumo de alcohol, robos, pertenencia a pandillas del barrio, inadaptación al centro escolar, mal rendimiento académico, suelen abandonar antes de finalizar la escolaridad obligatoria). En este sentido Criado y González (2002) matizan que la edad de los bullies es superior a la media del grupo al que están adscritos y es frecuente que hayan repetido curso alguna vez. Mientras que los chicos ejercen agresiones de tipo físico y verbal, las chicas utilizan métodos indirectos, más arteros (hostigar, calumniar, esparcir rumores y manipular las relaciones de amistad en clase, por ejemplo quitar a

una chica su mejor amiga/o).

- 3º La tercera categoría la forman los *observadores*. Se trata de personas *que no son sujetos ni objetos de acciones violentas, pero están inmersas en el contexto donde ésta se produce y no hacen nada para evitarla*. La violencia en esta categoría de personas puede producir, aunque en menor medida, problemas similares a los que se dan en víctimas o en agresores (miedo a ser objetos de agresiones, reducción de la empatía...). Esto repercute en que se incrementa la falta de sensibilidad, la apatía y la insolidaridad con respecto a los problemas de los demás. Al mismo tiempo aumenta el riesgo de ser en el futuro protagonistas directos de acciones violentas.

- 4º La violencia no solo tiene efectos en las categorías de actores que se acaban de enumerar, sino también, como expone Díaz-Aguado (2002 c) en el *contexto institucional en el que se produce*, ya que origina una pérdida en la calidad de vida de las personas, obstaculiza el logro de los objetivos que se proponen (académicos, calidad del trabajo, seguridad ciudadana...) que repercutirán en una escalada del conflicto con graves consecuencias sociales.

2.3.3. Espectadores u observadores

En el fenómeno de la violencia entre iguales no sólo están implicados las personas directamente involucradas en el conflicto, sino que en los estudios sobre el tema también se le concede importancia a una tercera figura: la de los observadores. De este modo la tríada formada por agresor-víctima-observadores es responsable de que los actos agresivos se desencadenen y se mantengan en el tiempo (Salmivalli, Lagerspetz, Boörkqvist, Österman y Kaukiainen, 1996).

Trianes (2000) y Cerezo (2001) subdividen esta categoría en función de varios criterios, tales como el grado y tipo de implicación:

- a) Observadores *activos*: aquellos que animan, alientan ayudan, apoyan o aprueban las acciones del agresor.
- b) Observadores *pasivos*: aquellos que de forma indirecta refuerzan las acciones del agresor (elogian en privado, sonrían, prestan atención, o afecto al agresor).
- c) Observadores *prosociales*: aquellos que ayudan a la víctima, intentan defenderla o al menos reducir los daños que puedan causarle.
- d) Observadores *distantes* o *neutrales*: no se ponen de parte de la víctima ni del agresor, ya sea de forma directa o indirecta, pero observan los episodios de este tipo. Verbalizan su actitud a través de frases como “no es mi problema”, “no es importante”, “no tengo compromiso con ellos”.

2.4. Conflicto

Este apartado se refiere a los conflictos interpersonales, es decir, aquellos que tienen lugar debido a choques de intereses entre personas y afectan la relación entre éstas. A lo hora de definir el conflicto parece existir cierto acuerdo entre los autores en los términos en que éste se expresa. El profesor Torrego (2001) propone la siguiente definición:

«... los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles

o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que ésta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución» (Torrego, 2001, p. 174).

Ya Deutsch (1973) describió la naturaleza del conflicto de intereses como oposición de objetivos de los participantes, y distinguió entre dos tipos de conflictos:

- *destructivos*, aquellos que conducen a una escalada de amenazas y coacción, más allá de las cuestiones iniciales, y
- *constructivos*, que desarrollan las cuestiones que se plantearon inicialmente.

El conflicto que resulta destructivo se caracteriza porque, en ellos:

- No se llega a acuerdos, sino que unos obtienen beneficio a expensas de otros.
- Se puede producir una escalada de violencia.
- Se aprenden valores y actitudes que justifican la violencia porque mediante la respuesta agresiva pueden conseguirse beneficios rápidamente.

Por el contrario, el conflicto resuelto constructivamente (Trianes, 2003) se caracteriza porque:

- Se produce consenso. Hay beneficios para todos que se obtienen mediante negociación.
- Se establecen asertivamente los objetivos y necesidades de cada parte despertándose sensibilidad hacia las necesidades de otros.
- Se practica una comunicación hábil en la que se escuchan las razones de todos.

- Se practica el afrontamiento hábil de problemas interpersonales.
- Se fortalecen y generan valores acerca de que pueden resolverse sin violencia conflictos interpersonales.

Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003) exponen tres formas de resolución de conflictos, según que en ellos se produzcan o no agresiones:

- 1ª puede derivar en un conflicto mayor, si cada parte compite para hacerse fuerte por la otra parte,
- 2ª puede enquistarse haciendo cada vez más difícil una resolución positiva y
- 3ª puede resolverse de modo más aceptable por ambas partes si en el proceso interviene un tercero mediando entre ellos.

Para concluir, los conflictos pueden suponer un elemento enriquecedor de la naturaleza humana ya que en el mismo tienen cabida distintos enfoques de ver y encarar una misma realidad (Sastre y Moreno, 2002). Algunos autores piensan que el conflicto es algo inevitable e intrínseco a las organizaciones en general y a las instituciones educativas en particular (Casamayor, 2000). Pero el conflicto puede ocasionar agresiones y peleas entre iguales cuando se produce confrontación entre quienes están en una posición de fuerza y quien desde su posición de desventaja sufre las agresiones de aquellos, ya sea en términos de voluntad contrariada, o intereses desasistidos o distintas concepciones de la convivencia.

2.5. Trastorno de conducta antisocial

Desde una perspectiva clínica, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994) define como característica esencial del trastorno antisocial de la personalidad “*un patrón general de desprecio o violación de los derechos de los demás que comienza en la infancia o el principio de la adolescencia y continua*

en la edad adulta". Los comportamientos característicos específicos del trastorno disocial forman parte de una de estas cuatro categorías: a) agresión a la gente o a los animales, b) destrucción de la propiedad, c) fraudes o hurtos, d) o violación grave de las normas. La conducta antisocial es una categoría más amplia que incluye como categoría más específica, la agresión (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003), pero además de conductas destinadas a ocasionar daño a los individuos también realiza otras destinadas a ocasionar daño a las instituciones, por ejemplo, vandalismo y picaresca académica (copiar, realizar y sacar chuletas en los exámenes, introducirse en la red de ordenadores para falsear los expedientes académicos, extraer exámenes de los departamentos o de las taquillas de los profesores, etc).

Los niños y adolescentes con trastorno antisocial suelen iniciar comportamientos agresivos y reaccionar agresivamente ante otros. Pueden desplegar los siguientes tipos de comportamientos (APA, 1994): (a) a menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros; (b) a menudo inicia peleas físicas; (c) ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas; (d) ha manifestado crueldad física con otras personas; (e) ha manifestado crueldad física con animales; (f) ha robado enfrentándose a la víctima; (g) ha forzado a alguien a una actividad sexual. En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 1992) en su clasificación de trastornos mentales y de comportamiento sitúa el comportamiento agresivo como expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos.

Durante la adolescencia las conductas de tipo antisocial que pueden cometer los jóvenes son diversas: consumo de drogas, conductas agresivas, actos vandálicos, absentismo escolar, relaciones sexuales arriesgadas, acoso sexual, huidas de casa, vandalismo, piromanía, mentiras, etc. (Kazdin y Buela-Casal, 2002; Land, 2003). Está claro que se trata de conductas distintas unas de otras, pero algunos autores, al aparecer en los estudios asociadas, las denominan con una etiqueta común, por ejemplo, problemas de externalización o conductas problemáticas (Jessor y Jessor, 1977). Así, los adolescentes muy

agresivos son propensos a mostrar también alguna de las otras conductas antisociales. Es decir, en la conducta antisocial los síntomas tienden a aparecer asociados a otros, no aisladamente.

Kazdin y Buela-Casal (2002) distinguen entre «conducta antisocial» y «trastorno de conducta». Con la primera se refieren a conductas que infringen reglas sociales y/o que son acciones dirigidas contra los demás: peleas, mentiras u otras conductas independientemente de su gravedad, que pueden ser observadas en jóvenes bajo tratamiento clínico y, en distinta medida, en algunos niños en el curso del desarrollo normal. Mientras que el término de «trastorno de conducta» se reserva para referirse a aquellas conductas que tienen un deterioro significativo del funcionamiento diario en el hogar o en la escuela, o bien si se trata de conductas consideradas incontrolables por familiares y amigos, o sea, cuando se sobrepasa el ámbito del funcionamiento normal.

La investigación apunta a que se pueden distinguir dos patrones generales de desarrollo de estos problemas. Uno tendría sus raíces ya en la infancia temprana y el otro incluiría a aquellos casos en los que se produce un desarrollo normal hasta la llegada de la pubertad, pero con ésta empiezan a aparecer los problemas de conducta. Siguiendo esta segunda propuesta algunos autores afirman que son los cambios que se producen con la llegada de esta etapa junto con otras influencias múltiples en los contextos más próximos al individuo (familia, escuela, amigos) los que explican la aparición de muchos de los problemas (Luengo, Romero, Gómez, Garra, y Lence, 1999).

En línea con lo que se acaba de mencionar se encuentra evidencia empírica sobre la estrecha relación que existe entre el consumo de drogas y la conducta delictiva (Lipsey, Wilson, Cohen y Derzon, 1997; Allen, Moeller, Rhoades y Cherek, 1997) o criminal (Murdoch, Pihl y Ross, 1990). Sin embargo, los estudios realizados hasta la fecha no han podido determinar asociaciones claras entre el tipo de droga consumida y el tipo de comportamiento violento

exhibido. Algunos de estos estudios (Friedman, 1998) asumen que los actos delictivos realizados sobre personas son más frecuentes en aquellos individuos que abusan de las drogas “duras” (por ej., cocaína, heroína...), mientras que el comportamiento delictivo menos violento (aquel que actúa sobre la propiedad) es más habitual en consumidores de alcohol y drogas “blandas” (por ejemplo, marihuana). En contradicción con lo dicho anteriormente, aparecen otras investigaciones mucho más recientes, como la de Martín, Bryant y Fitzgerald (2001) que indican todo lo contrario, quienes encuentran que el consumo de alcohol y marihuana se asocia, a diferencia del consumo de cocaína, con ofensas personales violentas.

3. CONCLUSIONES

El presente capítulo lo hemos dedicado a la exposición de distintos tipos de conductas que afectan a la población escolar, especialmente en el tramo de la adolescencia media. Hemos tratado y delimitado conceptos importantes para esta investigación en relación con la conducta antisocial, agresión, violencia, maltrato o fenómeno bullying.

Entre las consecuencias que generan este tipo de acciones inadaptadas hay que citar las que se manifiestan a través de la toma de conciencia por parte de los jóvenes y que se plasma en situaciones tales como miedo a acudir o de estar en los centros educativos. No siempre este tipo de hechos calificados, en sentido amplio, como antisociales son perceptibles fácilmente, sino que en ocasiones este fenómeno recurre a vías más sutiles y menos observables, distintas de otras acciones más patentes como la agresión física o verbal. Entre esas formas “encubiertas” de agresión tienen especial relevancia la intimidación, el acoso y la discriminación (Ortega, 1998; Trianes, 2000). Este fenómeno se ha generalizado por toda la geografía escolar y no distingue entre zonas urbanas, rurales, públicas, privadas, situada en zonas de clase media o en zonas deprimidas.

Entre las conclusiones obtenidas por la mayoría de los estudios de Ortega (2002) cabe citar el que, la violencia escolar, no se trata de un fenómeno que haya aumentado en los últimos años, sino que existe una mayor sensibilidad y preocupación social por los fenómenos de la violencia, siendo este factor algo positivo. Tampoco culpabiliza a la institución escolar de la crisis de valores existente en la sociedad, sino que la misma institución es un fiel reflejo de los esquemas y formas de violencia de la sociedad en general. Por ello, entre las variables influyentes en esta situación hay que destacar la influencia del entorno familiar, el entorno más próximo al alumno o la de los medios de comunicación, influencias que le ofrecen modelos y patrones de conducta y que repercuten en la aparición de conflictos escolares. En función de las alternativas que se le ofrezcan para contrarrestar esas influencias dañinas, puede ocasionar que desemboquen en hechos violentos o no.

Para Gata y González (2002) el complejo fenómeno del bullying está originado por una amplia gama de factores tanto individuales como colectivos. Destaca la ausencia de autocontrol por parte de los adolescentes, debido a la falta de una escala de valores bien definidos y de modelos y referentes adultos claros (familias y docentes), quienes tampoco saben cómo prevenir y afrontar el problema. Por otra parte, en la sociedad de la información y la (tele)comunicación (televisión, telefonía, internet...) se nota la carencia de espacios y momentos para la comunicación y el diálogo cara a cara, tanto en la vertiente escolar como en la familiar, lo que producirá alumnos desintegrados debido a la discrepancia entre los intereses y necesidades personales y los académicos.

Todos estos fenómenos, desde los de mayor hasta los de menor magnitud (conductas antisociales, agresiones, maltrato, violencia, maltrato mediante violencia, etc) tienen en común el ocasionar únicamente, con la excepción de los conflictos resueltos de forma constructiva, consecuencias negativas y que afectan a todos (agresores víctimas, espectadores y contexto en


general) en la práctica diaria, degradando la calidad de vida y el bienestar personal. Se trata de fenómenos que causan daño psicológico, moral y físico y perturban, por ende, el desarrollo normal de los procesos educativos. En la presente investigación existe un interés evidente por estas cuestiones y el tratar de analizarlas a través de la elaboración de un cuestionario elaborado al efecto (*Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*), por lo que se contemplan distintas categorías teóricas con el ánimo de validarlas empíricamente.

Desde la perspectiva de esta investigación, se tiene la firme convicción de que analizar y decodificar estos procesos contribuirá a crear mecanismos que ayuden a liberarse de las relaciones de prepotencia, dominio y sumisión entre escolares, a salir de la sensación de impotencia que generan las actitudes y comportamientos agresivos y que deterioran tanto la autoestima como el potencial educativo. En definitiva, análisis de este tipo deben de contribuir a diseñar programas que contribuyan a mejorar el clima de clase y de los centros docentes.

La temática que se aborda en el capítulo III está relacionada con otros conceptos y relaciones que atañen más directamente al clima escolar de aula y de los centros.



Capítulo 3



Clima escolar y otras
conductas problema
asociadas con la organización
escolar

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN

2. EL CLIMA DE CLASE

- 2.1. Antecedentes y dimensiones en el estudio del clima de clase
- 2.2. Qué entendemos por «clima de clase»
- 2.3. Caracterización de la afectividad en el clima de clase

3. LA CONDUCTA INDISCIPLINADA

- 3.1. Disciplina y convivencia escolar

4. LA CONDUCTA DISRUPTIVA

- 4.1. Conducta disruptiva
- 4.2. Perfil del alumno conflictivo
- 4.3. Conducta disruptiva y su relación con los bajos resultados académicos (repercusiones de la conducta disruptiva)

5. DESINTERÉS ACADÉMICO

- 5.1. Qué es el desinterés académico
- 5.2. Desinterés académico y clima de clase

6. CONCLUSIONES

CAPÍTULO III

Clima de clase y otras conductas problema asociadas con la organización escolar

1. INTRODUCCIÓN

En el capítulo segundo de esta investigación hemos abordado el estudio de conductas relacionadas con la violencia o, en sentido amplio, lo que se ha denominado como conductas antisociales (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). Esas conductas tienen gran importancia según demuestran las investigaciones que se están realizando, como se ha visto, ya sea a nivel individual para prevenir desajustes personales o a nivel social, con objeto de reducir costes en programas de intervención socio-comunitarios, a través de la prevención con medidas específicas y educativas. Muchas de estas conductas se realizan de forma encubierta, pero no por ello son menos graves.

No obstante, dentro del ámbito de la institución escolar tienen lugar, además de las anteriores, otras conductas, quizás más observables a los ojos de la comunidad educativa, pero que, si acaso, menos graves algunas de ellas que las anteriores, al menos, en un principio pueden constituir una línea de enlace que acaban desembocando en lo que antes se han denominado como conductas antisociales.

Por ello, este capítulo aborda en primer lugar, el clima de clase, sus orígenes o antecedentes, conceptualización y características de la afectividad en dicho clima. En segundo lugar, se dedica atención a la conducta indisciplinada y su relación con la convivencia escolar. En tercer lugar, en otro bloque de conocimientos, se trata la conducta disruptiva, el perfil del alumno conflictivo y su relación con los resultados académicos. Finalmente abordamos el desinterés académico, como otra tipología de conductas, en relación también con las anteriores, pero con unas características particulares. El propósito de abordar estos términos es caracterizarlos con una definición compatible con la que se han utilizado en el cuestionario.

2. EL CLIMA DE CLASE

2.1. Antecedentes y dimensiones en el estudio del clima de clase

Entre los antecedentes en el estudio del «clima social» dentro de organizaciones o instituciones humanas debe considerarse la importancia que tuvieron las teorías psicosociales que asocian las necesidades y motivaciones de los sujetos con variables estructurales de tipo social. Concretamente, el modelo interaccionista desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década de 1930 en Estados Unidos (Nielsen y Kirk, 1974, citados por Cornejo y Redondo, 2001).

Las claves para entender el modelo interaccionista se basan en el examen de las complejas relaciones que se establecen entre personas, situaciones y resultados individuales. Así, Cornejo y Redondo (2001, citando a Magnusson y Endler, 1977), consideran que los elementos básicos de este modelo son:

- a) La conducta actual es una función de un proceso continuo de interacción multidireccional o de feed-back entre el individuo y las situaciones en las que se encuentra.
- b) El individuo es un agente activo e intencional en este proceso interactivo.
- c) Por parte de la persona, los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- d) Por parte de la situación, el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Se han realizado intentos por delimitar las características o dimensiones del contexto escolar que puede ayudar al estudio del clima de clase. Así, Anderson (1982) clasifica las investigaciones sobre ambiente en cuatro grandes categorías:

- a) *ecología*: características y tamaño del edificio;
- b) *medio*: características y moral de profesores y estudiantes;
- c) *sistema social*: organización administrativa, programa instruccional, agrupamiento según habilidades, relación dirección-profesorado, toma de decisiones compartida del profesor, buena comunicación, relaciones profesor-alumno, toma de decisiones compartida del estudiante, oportunidades de participación del estudiante, relaciones profesor-profesor, relaciones comunidad-escuela e implicación en la instrucción;
- d) *culturales*: compromiso del profesor, normas de los compañeros, énfasis en la colaboración, expectativas, énfasis en las cuestiones

académicas, premios y alabanzas, consistencia, consenso y metas claras.

Por su parte, Walberg (1982) puso en orden la información correspondiente a los ambientes de aprendizaje, clasificándolos con distintas denominaciones:

- a) *clima de clase*: percepción del estudiante de los aspectos psicosociales del grupo de clase que influyen en el aprendizaje;
- b) *clima escolar*: percepciones del profesor o estudiante de la moral escolar o del ambiente sociológico que afecta al aprendizaje;
- c) *clima abierto*: decisiones conjuntas profesor-estudiante respecto a metas, medios y ritmos de aprendizaje, en lugar de control sólo por parte del profesor o del estudiante;
- d) *clima docente*: tipo de clima (autoritario o laissez faire) que controla el proceso de aprendizaje;
- e) *clima de hogar*: conductas y procesos desarrollados por parte de los padres que proporcionan estimulación intelectual y emocional para el desarrollo general de sus niños y del aprendizaje escolar.

2.2. Qué entendemos por «clima de clase»

El grupo clase está conformado, dentro de las coordenadas espacio-temporales del curso académico, por un conjunto de personas, discentes, docentes, personal de administración y servicios, entre los que se establecen distintos sistemas de relación, a través de vínculos de afecto, autoridad, confianza, ayuda, cooperación, sumisión, imposición, rechazo, etc., convirtiéndose en una relación dinámica que modifica el ambiente en una relación recíproca y multidimensional que se desarrolla cotidianamente. Como grupo, el aula presenta una estructura formal y otra informal. Esta última recoge los vínculos que establece el alumnado para satisfacer necesidades que son de

tres tipos (Ortega, 1992): de comunicación, de poder y de vínculo o de pertenencia.

Pero como todo ser vivo, la vida en grupo pasa por numerosas etapas con variados tipos y grados de rendimiento y productividad, de calma y conflictividad. El bienestar emocional de los componentes del grupo puede ser adecuado y propicio para la continuidad y la cohesión del grupo o, por el contrario, verse afectado por la tensión, la polémica y la revancha, disgregando la unión del grupo y convirtiendo la clase en un contexto en el que se producen rechazos, antagonismos, antipatías, mala comunicación, no cooperación y competitividad exacerbada cuando no violencia manifiesta (Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De La Morena, Muñoz y Trianes, 2002).

En sentido amplio, el clima social escolar está compuesto por el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confiere un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos (CERE, 1993). Pero en cada contexto las personas perciben e interpretan las relaciones interpersonales que se establecen. Así se distingue lo que es el clima escolar centrándose en el ámbito de la institución escolar (clima organizativo o de centro) o ciñéndose a microcontextos, tales como el aula, que constituyen aspectos más restringidos de este concepto. Es posible que en función del sector de la comunidad educativa que interprete el marco de esas relaciones interpersonales puedan darse discrepancias, por ejemplo, que profesores, alumnos o padres discrepen en las percepciones que tienen de ese clima.

Por tanto, el «*clima de clase*» lo componen esos factores de tipo afectivo, sentimental, actitudinal y también de tipo valorativo y normativo que proporcionan coherencia y consistencia, en unos casos, a la vida del grupo y, en otros casos, efectos contrarios o centrífugos que producirán segregación,

rivalidad y ruptura grupal. Por ello, este tipo de relación entre los componentes del grupo puede variar desde el extremo o polo de óptimas relaciones entre la mayoría de los componentes del grupo, en un caso, hasta el otro extremo en el que la vida del grupo acaba rompiéndose y disgregándose en función de los intereses, necesidades y vicisitudes por las que va atravesando. En esta línea de trabajo, estudios recientes realizados por investigadores interesados en esta temática (Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De La Morena, Muñoz y Trianes, 2002) definen el clima de clase como:

“...las percepciones y sentimientos de bienestar dentro de la clase, con lazos recíprocos de apoyo y afecto entre los compañeros, recibiendo aceptación y reconocimiento del profesor, los cuales motivan a aceptar y asumir normas y valores que sustentan una convivencia pacífica y constructora de desarrollo personal y grupal”

Para Trianes (2000) el clima de clase se refiere a la percepción que tienen sus integrantes (profesorado, alumnado) sobre el bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás, en la convivencia diaria. Esta investigadora añade que desde la perspectiva humanista, los indicadores de un buen clima de clase son: grado de aceptación que percibe el alumnado, grado de valía personal, grado de libertad para expresar sus sentimientos y opiniones, grado en que son escuchados y considerados como personas y no como simples expedientes administrativos, y por tanto están en condiciones de realizar aportaciones e implicarse en las diversas actividades.

A la investigación psicopedagógica le interesa este tipo de relaciones, pero su evaluación no es fácil, por tratarse de una estructura compuesta por múltiples dimensiones. Cada enfoque o perspectiva teórica se interesa por unos aspectos concretos, pero en cualquier caso el cómputo global de las relaciones de una clase constituye la base para poder valorar en grado positivo/adecuado o negativo/inadecuado el clima de trabajo del aula o del centro educativo.

Charlton y David (1989) resumen las características de los docentes que son capaces de crear una buena relación personal con los alumnos, se ganan el respeto de éstos y configuran un modelo que guía su conducta a través de una serie de rasgos de su práctica docente:

- Respetar y reconocer las responsabilidades de las figuras de autoridad como padres, colegas, equipo directivo, etc.
- Respetar los derechos de todos los individuos sin sarcasmos ni políticas duras.
- Aceptar los propios errores y responder apropiadamente a las críticas justificadas por parte de los alumnos.
- Demostrar preocupación por los problemas individuales y los sentimientos (por ejemplo, ansiedad, miedo, malestar...) por parte de los alumnos.
- Reconocer las diferencias personales tales como el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales, minorías étnicas, problemas conductuales, etc.
- Acentuar los aspectos positivos de los alumnos en vez de centrarse básicamente en los negativos.

Dentro del clima de clase o clima de centro, podemos encontrar distintas tipologías de conductas todas ellas relacionadas directamente con lo que Ortega, Del Rey y Mora-Merchán (2001) denominan *otros fenómenos de naturaleza claramente relacionada con la organización educativa* o escolar. Para esta investigación interesan particularmente, además de las consideradas en el capítulo anterior (bullying y conducta antisocial), estos tipos: conductas indisciplinadas, conductas disruptivas y conductas de desinterés académico. Si se realiza la representación gráfica, en función de las relaciones de inclusión e intersección de este tipo de conductas, se puede obtener la siguiente figura:

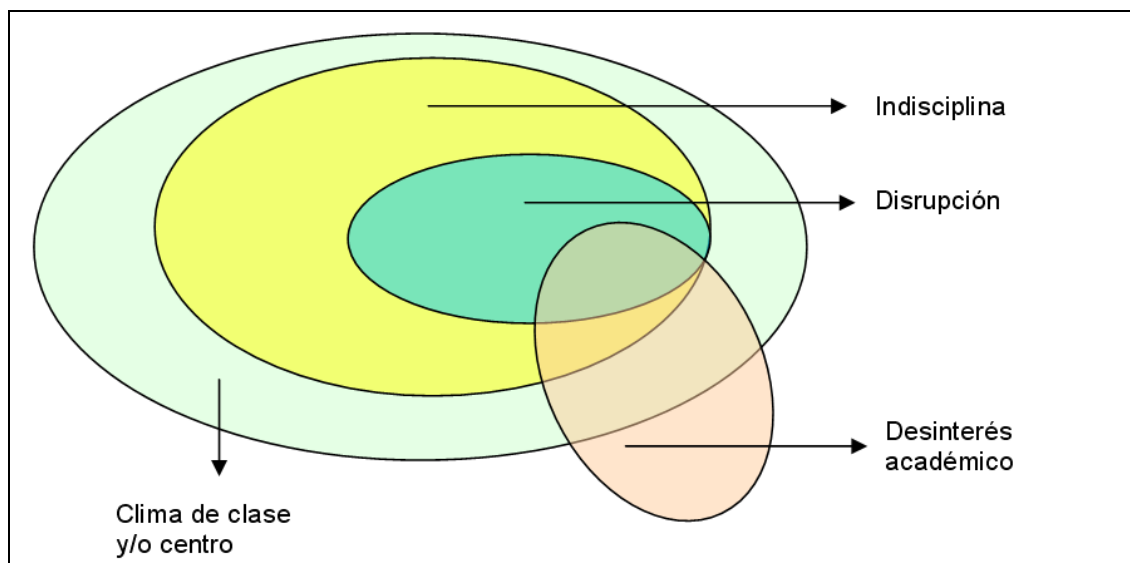


Figura 3.1. Relaciones de inclusión e intersección entre el clima de clase/centro y las conductas indisciplinadas, disruptivas y de desinterés académico

Aunque a lo largo del presente capítulo se tratará de delimitar, en la medida de lo posible, la naturaleza de estas conductas, se propone la siguiente tabla como presentación escueta de la comparación entre estas variables:

Tabla 3.1. Semejanzas y diferencias de la conducta indisciplinada, disruptiva y de desinterés académico

<i>Conducta indisciplinada</i>	<i>Conducta disruptiva</i>	<i>Desinterés académico</i>
Conceptualización: atenta contra las normas del Centro (Reglamento de Organización y Funcionamiento)	Atenta contra las tareas académicas.	Consiste en rechazo, apatía, dejación, pasividad, inactividad, absentismo y/o evitación de los contenidos escolares y/o ciertos contextos escolares
Escenario: se manifiesta en cualquier parte del contexto escolar o Centro educativo (romper papeleras en el patio, deteriorar las cerraduras de las puertas...)	Se manifiesta casi exclusivamente en el contexto del grupo-clase o del aula (hacer payasadas, hablar mientras explica el profesor...)	Se puede manifestar dentro del aula (no sacar el material escolar), en el contexto escolar (novillos), incluso fuera del mismo (hogar familiar: no hacer los deberes o no estudiar...)
Afectación al aprendizaje: Siempre perturba el proceso de aprendizaje de forma directa	Siempre perturba el proceso de aprendizaje de forma directa	Puede perturbar el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma indirecta

<i>Conducta indisciplinada</i>	<i>Conducta disruptiva</i>	<i>Desinterés académico</i>
<p>el proceso de aprendizaje (insultar o faltar al respeto al profesor), aunque no siempre (absentismo, desacato de normas del Centro en tiempos no lectivos –recreos, horarios de comedor, cambios de materia, etc-). De forma indirecta perturba el aprendizaje, ya que los alumnos de esta tipología casi siempre muestran retraso escolar.</p>	<p>directa. Se produce simultáneamente al proceso de enseñanza/aprendizaje, interrumpiéndolo o perturbándolo.</p>	<p>forma directa (no llevar realizados los deberes, negarse a realizar la tarea escolar...), en el caso de la asistencia del alumno a clase y de la no asistencia, por parte del profesor y alumno, de pactos explícitos o implícitos, de retirada de atención recíproca (ignorancia mutua). De forma indirecta (alumnos absentistas, hacer novillos...) ya que su retraso afectará a la marcha de los demás cuando se incorporen a clase.</p>
<p>Espectro: puede atentar contra personas, objetos, inmuebles, enseres...</p>	<p>Afecta al aprendizaje del grupo-clase, aunque en ocasiones lleve asociadas otras conductas, como por ejemplo de indisciplinada (faltas de respeto al profesor al no atenderse a las normas o llamadas al orden, contra la persona de sus discípulos, sus enseres, etc).</p>	<p>Afecta solo a su propio aprendizaje y rendimiento, aunque si el profesor instiga continuamente a trabajar en clase a un alumno muy desinteresado que muestra fuerte resistencia al aprendizaje puede afectar también al aprendizaje de los demás, al distraerlos o quitarles oportunidades de atención o ayuda.</p>
<p>Modo de presentación: Puede manifestarse de forma activa (destrozar el mobiliario escolar) o de forma pasiva (absentismo escolar).</p>	<p>Siempre se manifiesta de forma activa.</p>	<p>Puede manifestarse de forma activa (negarse u oponerse a sacar el material escolar de su mochila) pese a la instigación del profesor o de forma pasiva o por omisión (dejar “olvidado” el material en casa).</p>
<p>Naturaleza: son fenómenos de naturaleza claramente relacionados con la organización educativa (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001).</p>		

2.3. Caracterización de la afectividad en el clima de clase

Fernández (1998, citando a Rodrigo, 1994) expresa que el afecto, el amor, como también lo opuesto, la ira, el rencor, los anhelos de venganza, emerge y crece en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación e intercambio propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo. Estas características se desarrollan y aprenden en un primer momento en el núcleo afectivo-socializador primario, esto es, en la familia, pero paulatinamente se va haciendo un traspaso de los roles al contexto escolar.

En el sistema escolar, el sistema de relaciones interpersonales crece en complejidad y magnitud, ya que el contexto se amplía a un número de personas bastante más elevado en el que además de unos adultos que continuamente tienen el encargo de ir transmitiendo unos determinados contenidos explícitos, también acompañan, en este proceso, otras personas de la misma edad con quienes hay que compartir espacios, tiempos, actividades, materiales... Al aumentar el número y variedad de relaciones interpersonales, el carácter afectivo de cualquier proceso de socialización adquiere nuevos tintes, pues la afectividad proporcionada y recibida ya no depende de una actitud incondicional de los interlocutores. En este nuevo contexto los niños y niñas hacen la competencia a otros, actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasan y triunfan en el proceso de adaptación social. La afectividad y la valía personal deben ganarla poco a poco frente a compañeros y a otros adultos que juzgan diariamente el desarrollo de los alumnos en distintas facetas: personal, social, intelectual, creativa, solidaria, etc. En muchas ocasiones teniendo que compaginar lo que enseña o propone el currículum explícito (solidaridad, ayuda, cooperación, compañerismo...) y lo que demanda el currículum oculto (competitividad, individualismo, revancha...).

Los valores y actitudes que se proponen en los centros educativos en el ámbito de la programación oficial no siempre están en consonancia con los modelos que los alumnos tienen a su alcance en el contexto escolar o en el

social, es lo que se denomina currículum oculto y que también debe someterse a evaluación, quizá desde posturas más cualitativas (Santos, 1992). Este currículum está compuesto por los sistemas de comunicación y por los estilos de convivencia que tienen lugar en la escuela, procesos que en su gran mayoría pertenecen al ámbito inconsciente del profesorado (Torres, 1991; Fernández, 1998).

Como otros procesos de enseñanza y aprendizaje, en la adquisición de los contenidos de este tipo de currículum, tiene gran trascendencia el modelado y el aprendizaje observacional o vicario a través de los otros significativos para los alumnos. Pero los procesos afectivo-emocionales se establecen y desarrollan de forma recíprocamente interactiva entre las partes implicadas (Eisenberg, Fabes y Losoya, 1997). Por un lado, el temperamento emocional del maestro/a, su carisma personal, en las primeras etapas educativas, más que el carisma académico, profesional o intelectual suscita ciertos comportamientos en los alumnos, actitud del maestro/a que refuerzan determinados alumnos con la suya. Pero por otra parte, aquellos alumnos que a lo largo del proceso de escolaridad no se ajustan a los requerimientos de la situación van siendo estigmatizados por compañeros y docentes como chicos y chicas difíciles. Esto será uno de los síntomas del fracaso personal y, a veces social, al menos en el contexto escolar.

El clima afectivo que se desarrolla dentro de las aulas genera efectos positivos y negativos. Entre los positivos Santos (1992) destaca unos de carácter general y otros de carácter concreto:

De carácter general:

- Necesidad de hacer amigos a base de compartir el proceso de trabajo con compañeros y profesores.
- Necesidad de relacionarse con condiscípulos y profesores en función de unas normas regladas que responden a intereses en un marco amplio y no sólo por intereses particulares.

- Desarrollo de habilidades de adaptación para acoplarse a personas y estilos diferentes (docentes e iguales).

De carácter concreto:

- Las necesidades de los docentes por mantener la disciplina puede provocar la solidaridad de otros alumnos.
- La inversión por parte de los docentes de gran parte de su tiempo en tareas de gestión y control del aula, en detrimento de sus funciones de mediadores en el aprendizaje, hace que algunos alumnos se conviertan en autodidactas mientras que en otros se fomenta su rechazo en el aprendizaje.

Para que se produzca un adecuado desarrollo emocional, distintos autores coinciden en que es necesario poner en juego distintos prerrequisitos, tales como: el conocimiento y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la capacidad de resolver problemas, la habilidad para establecer vínculos, la autoeficacia percibida, la habilidad para automotivarse y autorecompensarse, la asertividad e interiorización de las normas sociales (Goleman, 1996; Trianes, 1997; Shapiro, 1998; De la Fuente, 1999; Vallés y Vallés, 2000; Bisquerra, 2000).

Abarca, Marzo y Sala (2002) en un estudio realizado para analizar las competencias emocionales que los maestros de primaria potencian en el alumnado investigaron, en relación a las interacciones profesor-alumno, los siguientes parámetros: tipo de preguntas (convergentes, divergentes), número de órdenes, las respuestas y roles que adoptan los maestro/as frente a los conflictos, los mecanismos reforzadores (positivos y negativos) y los contactos afectivos. En sus resultados encontraron que el tipo de preguntas convergentes (evidencian la dirección vertical del profesor y que no favorecen la asertividad y la comunicación) eran el doble de las divergentes (favorecen el desarrollo de la creatividad, la asertividad y la autoeficacia percibida); las órdenes (mecanismo de control de la conducta externa) se ajustaban a la relación esperada.

Respecto a los mecanismos que pone en juego el profesorado para la gestión y control del clima de aula, por ejemplo, en la gestión de conflictos Abarca, Marzo y Sala (2002) señalan que las más utilizadas son: interrogar a los niños/as implicados e instarles a valorar la situación recurriendo a la capacidad empática del propio niño/a y a evaluar el evento de acuerdo a lo que es correcto; aunque, si bien se sabe que estas estrategias favorecen las competencias socioafectivas del alumnado, solo se utilizan en una tercera parte de las ocasiones. El resto de estrategias, los otros dos tercios, están relacionadas con medidas autoritarias (por ejemplo, señalar lo que debe hacer y/o instar a valorar el evento; reñir o dictaminar; amenazar con retirar privilegios o aplicar sanciones; discutir con los implicados) o bien con actitudes de “dejar hacer” (minimizar la importancia del conflicto; no hacer nada, etc).

Los roles que adopta el profesorado para mediar o resolver conflictos están en consonancia con las categorías surgidas (autoritario, moralizante o rol de juez), mientras que el rol sumiso o pasivo se relaciona con la categoría de «dejar hacer» o «laissez-faire», categorías que a su vez se relacionan con la concepción educativa del profesorado. Se debe matizar que desde la teoría del aprendizaje social el rol del profesorado más favorable en la resolución de conflictos es el de mediador, de forma que faciliten la adquisición de competencias de mediación y autocontrol, de escucha activa, etc. (Torrego, 2000; Torrego, 2001 a; b). Aunque desde una perspectiva ecológica-comunitaria más amplia se hacen otras propuestas como las denominadas “modelos comunitarios” (Flecha, 2003).

El profesorado, en su interacción constante con el alumnado, utiliza refuerzos que suponen un mecanismo de feed-back ante determinadas conductas, facilitando el ajuste del comportamiento del sujeto (Paula, 2000).

El sistema de refuerzos, positivos y negativos, como tecnología conductual, está asociado con la producción académica o con las respuestas emitidas y acertadas por el alumnado. El sistema de reforzadores puede

contribuir a la mejora de la autoeficacia percibida. Por otro lado, Abarca, Marzo y Sala (2002) encontraron en su estudio que la suma de refuerzos positivos duplicó la de refuerzos negativos lo que contribuye a que los estudiantes toleren los refuerzos negativos sin perjuicio para el desarrollo personal. No obstante, muy pocos de estos refuerzos están orientados a aspectos de la personalidad, lo cual denota que se concede gran importancia al rendimiento académico, pero no así a los aspectos del desarrollo afectivo y personal.

En el estudio de Abarca, Marzo y Sala (2002) se afirma que los refuerzos negativos utilizados por el profesorado no indicaban la conducta correcta y que incluso en algunos casos desvalorizaban a los sujetos o eran sarcásticos, no orientando a una solución de la conducta disruptiva y disminuyen el autoconcepto de estos niños/as.

Finalmente, en el estudio de Abarca, Marzo y Sala (2002) también se evaluaron los contactos afectivos (tocar cariñosamente la cabeza, el brazo o la cara de un niño o niña). Entienden estos autores que este tipo de contactos son importantes en tanto que profundizan el vínculo afectivo profesor-alumno, estableciendo una buena comunicación y dan a entender al alumnado que los refuerzos negativos u observaciones no significan una disminución del aprecio del profesor a su persona.

En resumen, la práctica educativa es un sistema interactivo en el que inevitablemente el afecto y las emociones tienen un rol fundamental. Por ello, es necesario que los maestros/as conozcan las competencias emocionales, el proceso de desarrollo de éstas, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, empleo de materiales y recursos, estilo de comunicación con ellos, establecimiento de improntas y carisma personal del docente, etc.) influye en el desarrollo de las competencias emocionales y la convivencia en el aula (López Cassà, 2002; Pascual y Cuadrado, 2002). Así, los centros educativos deben ir incorporando estas

estrategias para el desarrollo emocional, en sus planes internos de formación para que a través de las instituciones encargadas (Centros de Profesorado, sindicatos, universidades, entidades sin ánimo de lucro, asociaciones profesionales...) se contemplen para las oportunas acciones formativas.

3. LA CONDUCTA INDISCIPLINADA

3.1. Disciplina y convivencia escolar

Para intentar definir el término «disciplina» se deben delimitar dos sentidos del vocablo. En un sentido amplio, equivale al conjunto de conocimientos que constituyen una determinada materia, abarcando no sólo los componentes teóricos o conceptuales, sino también otros aspectos relacionados con componentes de tipo procedimental y actitudinal, sin olvidar, dentro de estos últimos, los aspectos de formación mental, moral y social. Estos tipos de componentes o contenidos constituirían los “objetos de conocimiento” que deben asimilar los discípulos. En un sentido más restringido, la «disciplina» hace referencia a la regulación y control de la conducta. Una persona disciplinada es aquella que sigue las normas y criterios establecidos en una determinada institución. Un docente que impone disciplina es aquel que hace seguir las reglas sin oposición a él.

En este sentido habitualmente la disciplina ha sido considerada como el control externo de la conducta y la obediencia a esas pautas externas. Por tanto, el maltrato entre iguales es un aspecto íntimamente relacionado con la disciplina, no solo en el sentido restringido de obediencia y seguimiento de unas determinadas reglas, sino también en un sentido amplio, a partir de la propia autorregulación conductual de los sujetos que han interiorizado las reglas de participación democrática, ética y moral (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003). La comunidad educativa debe participar en la planificación, elaboración y seguimiento de dichas reglas, así como en la regulación y control de su

efectividad.

Para Trianes (2001) la indisciplina escolar constituye otro de los graves problemas de convivencia escolar, manifestada por alumnos que muestran claros síntomas de inadaptación escolar, a los que no interesa en absoluto el aprendizaje escolar y quienes buscan otro tipo de actividad que es claramente disruptiva tanto para la marcha de la clase como del centro educativo. En el mismo sentido, Iglesias (2000) considera que la indisciplina supone un grave problema de convivencia que afecta a toda la comunidad educativa y en especial por el sector de los profesores y señala los siguientes tipos:

- a) Agresiones graves que constituirían delitos castigados y perseguidos.
- b) La indisciplina, como desacato al reglamento interior, que se produce cotidianamente.
- c) Falta de civismo, malos modales, que son ataques a las buenas maneras como falta de respeto a un profesor o a un compañero.
- d) La indiferencia hacia el profesor y el currículo, que se hace a veces con ostentación, que supone un malestar para los profesores y un entorpecimiento de la marcha de la clase.

Desde la perspectiva de esta investigación se puede considerar que el primero de los aspectos enumerados podría constituir claramente no conducta indisciplinada, sino más bien conductas antisociales de forma abierta. Por otra parte, la última de las conductas enumeradas, en caso de no hacerse con ostentación, podría constituir conductas de desinterés académico.

Para Trianes (2001) la perspectiva que ha tratado con mayor coherencia el constructo de *clima social de clase* en relación a los procesos de aprendizaje cultural ha sido la perspectiva humanista. Esta concepción confiere gran valor a los procesos de empatía y aceptación de los otros, dentro de las relaciones interpersonales de clase. Afirma que, cuando se han establecido relaciones de

empatía y aceptación en las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos, en el clima de clase, tanto unos como otros se sienten valorados y considerados como personas (Vanaerschot, 1997). Esto repercute e impacta favorablemente en los procesos de valoración personal.

Por indisciplina se entienden los comportamientos disruptivos o antisociales, que suponen una disfuncionalidad al centro. Los comportamientos indisciplinados obedecen simplemente a un intento de imponer la propia voluntad sobre la del resto de miembros de la comunidad educativa. Si se trata de un alumno, se dice de él que es difícil, indisciplinado, caracterial... Si se trata de un profesor, se asevera de él/ella simplemente que es su estilo docente (para evitar tener que calificarlo como autoritario, o para no decir que tiene graves carencias metodológicas o comunicativas o un estilo inadecuado para el afrontamiento de la docencia) (Casamayor, 2000).

Los comportamientos indisciplinados también abarcarían los repertorios conductuales que van contra las normas establecidas, las reglas del juego, del reglamento de organización y funcionamiento de la institución escolar que el centro educativo ha establecido para dar cumplimiento a su cometido educativo e instructivo. Pero, como afirma Casamayor (2000), con bastante frecuencia se encuentran centros educativos en los que el problema principal es que carecen de tales normas, que funciona de forma arbitraria a partir de un código no escrito que solo conocen unos cuantos y que no es difundido por toda la comunidad educativa y que se aplica de forma tajante en los supuestos en los que puede servir como un instrumento de tipo represivo, pero sin ningún carácter preventivo o educativo.

En el estudio de Compagnucci y Cardós (2002), referente a la disciplina escolar, se afirma que los alumnos diferencian entre el carácter disciplinario en relación a dos ámbitos espacio-temporales: la disciplina en el aula y la disciplina en el centro escolar. La primera está caracterizada como de disciplina "flexible" y la segunda como disciplina "rígida". En el mismo sentido, reseñan que es

frecuente observar entre los procedimientos de los docentes en el control de la disciplina, la aplicación de medidas de carácter punitivo-sancionador, entre ellos: privación de recreos, advertencia de amonestaciones, gritos, exámenes sorpresa, amenazas de sanción, etc.

Está bastante consensuado entre los especialistas y teóricos del tema que para que las medidas disciplinarias surtan efectos en la institución escolar deben crearse espacios compartidos destinados a la reflexión, a la toma de conciencia y perspectiva, al diálogo, debate y participación, poniendo de manifiesto que la disciplina debe surgir como resultado del acuerdo entre todos y no como consecuencia de prescripciones de unos hacia otros (Ortega, 1998; Casamayor, 2000; Fernández, 2001; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

La institución escolar, a diferencia de otras instituciones que tienen un carácter más correctivo y punitivo, en una sociedad democrática como la nuestra debe potenciar no solo el aprendizaje de nuevos conocimientos, habilidades y aptitudes, sino también potenciar los aspectos socio-morales y afectivos que contribuyan a mejorar el clima de clase y el institucional y permitan la egresión de promociones de jóvenes, desde la institución escolar a la vida en sociedad, para ejercer y desarrollar libre, autónoma y democráticamente sus derechos y libertades (Trianes y García, 2002). En el mismo sentido, Gómez, Mir y Serrats (1997) apuestan por la consecución de climas de clase positivos, de manera que el alumnado pueda participar activa y cotidianamente en la vida escolar. A estos climas los denominan de “disciplina democrática” y tienden a conseguir objetivos claramente planificados:

- a) la socialización, en el sentido de aprendizaje de los criterios, valores, usos sociales relativos a las relaciones humanas en una cultura determinada;
- b) la madurez personal, objetivo relacionado con el desarrollo de autocontrol y de autorregulación;
- c) la interiorización de normas y

- d) la seguridad emocional.

Para Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) la indisciplina escolar se ha convertido en el primer tema de preocupación para el profesorado, ya que cuanto más tiempo inviertan en la gestión del clima y control del aula, menos tiempo queda para impartir docencia. Para estas autoras, este asunto tiene un triple efecto en el funcionamiento y funciones de la escuela:

- 1º por una parte, desanima y desmoraliza al profesorado, repercutiendo en su salud mental e incluso en la motivación laboral,
- 2º hace que la institución escolar abandone sus objetivos prioritarios de conocimientos y estrategias para el estudio, invirtiendo, como se decía anteriormente, más tiempo y energía en la implantación de medidas disciplinarias, lo que repercute en una bajada de los niveles académicos y, por ende, afectando negativamente a otros alumnos más motivados,
- 3º la institución escolar también abandona sus objetivos de formación humana disminuyendo su atención a los alumnos en riesgo o desfavorecidos que son los que más atención necesitan.

Desde la perspectiva de esta investigación se puede concluir que la conducta indisciplinada puede manifestarse tanto dentro del aula como en todo el recinto escolar y la principal nota de distinción de esta categoría de conducta puede sintetizarse como aquel repertorio de conductas o fenómenos de violencia que van contra las normas del centro.

4. LA CONDUCTA DISRUPTIVA

4.1. Conducta disruptiva

El término disrupción, tal como indica Fernández (2001), es un anglicismo que presenta cierta dificultad para ser asumido por un sector del profesorado. El adjetivo “disruptivo” se trata de una voz anglófona, que la Real Academia define como “que produce una ruptura brusca”. Fernández (2001, p. 18) matiza el significado de este término a partir de siete connotaciones:

- En el mundo educativo viene a significar un conjunto de conductas inapropiadas en el aula (levantarse a destiempo, hablar cuando explica el profesor, etc).
- Los propósitos educativos del profesor no coinciden con los del alumnado, o parte de los propósitos del mismo.
- La conducta y actitud del alumnado retrasa o impide en algunos casos el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Lo anterior hace que se convierta así en un problema académico de rendimiento que promueve mayor fracaso escolar.
- También suele interpretarse como un problema de disciplina o falta de disciplina dentro de la clase.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.
- La actuación de estos alumnos o grupos de alumnos genera un clima de convivencia crispado favoreciendo malas relaciones interpersonales entre alumnado y profesorado, entre el alumnado y, en algunas ocasiones, entre el propio profesorado.

En las denominadas, por el profesorado, clases disruptivas o clases malas concurren una serie de factores. En primer lugar, se da la presencia de determinados alumnos que interrumpen de manera constante el ritmo de la clase. En segundo lugar, también es cierto que existen profesores que tienen más

dificultades que otros en la gestión y control del mismo grupo de alumnos. Y en tercer lugar, está el resto de alumnos que o bien pueden contribuir a que se incremente la escalada de disrupción o bien contribuir, en parte, a mitigar el efecto de la misma. Se da pues una interacción entre las conductas inadecuadas que el alumnado exhibe o parte del mismo y las habilidades del profesor para hacerse con la gestión y control de dicho grupo de alumnos. Es más, en ciertas ocasiones es el alumnado el que acaba modificando, en algunas ocasiones para bien, los hábitos del propio profesorado (Pérez, 1993).

Por parte de algunos sociólogos se hace una interpretación particular de este tipo de acontecimientos. A la institución educativa se la ha enjuiciado desde distintos frentes, por ejemplo, como aparato ideológico al servicio del Estado (Bourdieu y Passeron, 1977; Lerena, 1980, 1983, 1987 a, 1987 b), la preponderancia del género (Bourdieu, 2001), la subcultura de los estudiantes (Bourdieu y Passeron, 1973). En relación con la temática que se está abordando en este capítulo, Fernández Enguita (1995) interpreta que la institución educativa también ejerce influencia sobre sus miembros. La administración educativa por delegación del Estado otorga distintas ramas de poder a los profesores, por ejemplo, a través de distintas formas de evaluación: de la decisión de promoción o no, de la decisión de titulación o no, de la creación de expectativas negativas o positivas acerca de los sujetos y que se transmite entre los equipos docentes (efecto de Pigmalión), de la puntuación de los exámenes, de la valoración de la participación, del comportamiento y otras actitudes de los sujetos, etc.

Toda forma de poder genera sus propias formas de resistencia, por ejemplo la indisciplina, la disrupción, el desinterés académico podrían considerarse distintas formas de oposición de los alumnos respecto a los profesores. La estrecha interrelación entre estas tipologías de conductas las refleja en una clara descripción Fernández Enguita (1995), así señala:

“La enseñanza simultánea que se practica en nuestras aulas es especialmente sensible al desorden, y éste es el terreno en que los alumnos pueden hacer valer su poder. Quien quiera que haya observado una clase sabe que la mayor parte del tiempo no se emplea en la transmisión o la adquisición de conocimientos, sino en la creación, el mantenimiento o la distorsión de las condiciones de orden que se consideran necesarias para hacerlo. Las interrupciones, las conversaciones en voz alta, el ruido, los paseos de mesa en mesa, etc., son interpretables como formas de resistencia de los alumnos. También lo son los distintos mecanismos por los que se intenta disminuir el ritmo de trabajo desde la legitimidad del discurso escolar, como cuando unos alumnos piden innecesariamente que no se borre la pizarra, se dicte más despacio, se repita algo...; o las acciones que imposibilita la marcha prevista del trabajo escolar, como no llevar el libro que el maestro quiere que usen, olvidar el compás, no traer la ropa deportiva” (Fernández Enguita, 1995, p. 160).

Desde la perspectiva sistémico-integradora expuesta en el capítulo I de este trabajo de investigación, coincidimos con otros autores (Fernández, 2001) en que en el fenómeno de la disrupción se conjugan distintos factores: factores personales, familiares y sociales propios del alumno y/o del contexto del mismo; factores propiamente escolares, tales como currículum, oferta educativa, organización escolar (formas de agrupamiento del alumnado, ratio, ubicación horaria de materias optativas, bloques opcionales, sesiones de tutoría, etc.), flexibilidad administrativa en la aplicación de normas (Decretos, Órdenes, etc.) en consonancia con la autonomía pedagógica de los centros docentes... y, por supuesto, la habilidad o bagaje profesional de los docentes para hacer frente a este tipo de problemática. La organización de esas variables dentro del contexto escolar puede contribuir de manera decisiva a la eficacia en la intervención para la prevención o mitigación de este fenómeno de la disrupción.

Distintas son las causas que lleva al alumnado a comportarse de forma disruptiva: aburrimiento en clase, forma de divertirse, como una vía para llamar la atención del profesor o de los propios compañeros. Para McManus (1989, citado por Fernández, 2001) existen dos niveles de comprensión de las motivaciones de los alumnos disruptivos. Una motivación superficial, en la que el alumnado con su conducta pretende demostrar una serie de hechos: comprobar hasta dónde llegan las normas y propuestas del profesor, exhibir y defender su identidad personal, demostrar ante los demás que posee un status más elevado, desahogarse de la tensión y disciplina del aula. Y una motivación profunda originada por la influencia de experiencias personales o familiares que le predisponen hacia estrategias inapropiadas: lucha por captar la atención, deseo de poder, ganas de venganza, etc. que hacen que desvíen hacia el profesor los recuerdos y sentimientos que provocaron otras personas.

Como expresan Debarbieux y Blaya (2001) existen un conjunto de conceptos ligados al funcionamiento escolar y entre ellos se destaca la interrupción, el desafecto y la indisciplina. La interrupción se refiere a la acción de interrumpir una actividad en marcha, aun cuando en el contexto escolar ha acabado asociada a la actividad desarrollada dentro del aula y que suele resultar molesta para los que en ella conviven o, al menos, por parte del profesorado. El profesorado vive las situaciones de interrupción dentro del aula como un fenómeno a través del cual el alumnado muestra su rechazo y violencia contra las tareas escolares. En este sentido se podría decir que las conductas disruptivas tienen su ámbito de expresión dentro del aula o el espacio del grupo clase. Por tanto esta perturbación de la normal labor dentro del aula tiene un carácter negativo. Obviamente a veces se interrumpe el normal desarrollo de las tareas dentro del aula pero sin un interés de molestar, por ejemplo, a través de la formulación reiterada de preguntas para que las conteste el profesor. En este caso se trataría de síntomas de interés. Ahora bien, la interrupción sistemática e intencionalmente molesta de la tarea desarrollada dentro del aula es considerada como típicamente disruptiva (Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003).

A veces la interrupción se relaciona con el maltrato entre iguales o con el fenómeno bullying. Ejemplos de ello los encontramos, por ejemplo, al observar en el aula, en condiciones de trabajo por pequeños grupos, a determinados alumnos que son rechazados por los demás o ante los que muestran enormes reticencias para que se integren en su grupo de trabajo.

Casamayor (2000), al hablar de este tipo de conductas, manifiesta que se trata básicamente de conductas enojosas, de alumnos que quieren llamar la atención de sus compañeros o del profesor. Suelen ser alumnos que tienen problemas de afecto y un menor rendimiento académico, que representan carencias significativas por lo que se refiere a la integración de hábitos. Ejemplos de este tipo de conductas nos encontramos cuando observamos a alumnos que molestan a sus compañeros, que hablan en voz alta cuando el profesor está explicando un tema, que se hacen el gracioso, que muestran una actitud pasota, que provocan ruidos, que se mueven de un lado para otro, que no disponen del material necesario para seguir la clase, etcétera.

A menudo este tipo de conductas se encuentran reforzadas y mantenidas en el repertorio comportamental de los sujetos a través de procesos no conscientes de reforzamiento por parte de los adultos y de los mismos compañeros que interactúan con los alumnos disruptivos (Pérez, 1993). Para la intervención y tratamiento de este tipo de conductas son efectivos los programas de modificación de conducta que contribuyen a prestar atención en los momentos requeridos a este tipo de alumnos o, en otras ocasiones, a realizar retiradas de atención por parte del profesor o de los compañeros de aquellas conductas que se desean extinguir. En general, en función del análisis funcional que se haya hecho de la conducta del alumno (falta de afecto, problemas de rendimiento académico o lagunas de aprendizaje, falta de hábitos, aburrimiento o fatiga en la realización de la tarea, etc.) y de la edad, nivel educativo en el que se encuentre se proporcionarán distintos tipos de respuesta. Por ejemplo, contratos de trabajo periódicos que le permitan tener éxito en la tarea académica

emprendida, refuerzos regulares y positivos de aquellos aspectos de la conducta que así lo requiera, un seguimiento más detallado de la evolución del alumno, refuerzos educativos o ayudas extras en algunos de los aprendizajes instrumentales, etc.

El estudio de Navarro (2002) ubica al alumno conflictivo, generalmente varón, en las coordenadas de repetición y absentismo escolar. En palabras de algún educador se convierten en objetores escolares con rendimientos académicos desastrosos, broncas y enfrentamientos diarios con profesores, mayoritariamente de los cursos de tercero y cuarto de la ESO, que superan la media de edad, 17-18 años, y sin ningún interés por los libros, argumentando además que los maestros son “muy viejos y pesados”.

Pero parece ser que la inadaptación de esta tipología de alumnos no se circunscribe sólo al contexto escolar, sino que sus actividades también varían en forma y gravedad fuera del contexto escolar. Algunos de ellos se suelen reunir en plazas para matar el tiempo charlando, jugando a las cartas o fumando, fuera del horario escolar, quizás fugados de las clases, por ausencia del profesor o expulsados. Bastantes de ellos pueden pasar muchas horas delante de la pantalla del televisor, dentro o fuera de casa. Los más problemáticos, generalmente los mayores, casi nunca actúan solos y a menudo se autoproclaman líderes de su grupo de amigos, siendo capaces de humillar, amenazar y agredir a profesores y a compañeros o de realizar actos vandálicos, incluso consumiendo drogas, acercándolos al polo de las conductas antisociales (Navarro, 2002). Presentan el riesgo de extender su situación violenta a otros grupos o situaciones, alejándose de las tareas escolares y deteriorando el desarrollo social, tendiendo a implicarse en problemas de violencia juvenil y de actividades delictivas.

4.2. Conducta disruptiva y su relación con los bajos resultados académicos (repercusiones de la conducta disruptiva)

Estudios recientes han investigado la relación entre los valores sociales y la desmotivación académica y el fracaso escolar. Las causas más valoradas por alumnos fracasados escolarmente son la falta de interés (77%) y aburrimiento (63%); junto con otras causas valoradas en menor medida, con porcentajes entre el 28% y el 13%, como son llevarse mal con el profesor, falta de base, falta de apoyo, los profesores no enseñan bien o no encontrar sentido por aprender (Marchesi y Lucena, 2003).

Distintos estudios relatan que la practica docente en las aulas verifican la problemática a la que se enfrentan los docentes en el ejercicio de la labor educativa cotidiana, especialmente en la etapa de educación secundaria, así por ejemplo, es fácil observar distintas situaciones que el profesorado tiene que afrontar, situaciones entre las que se destaca la agresividad, el bajo rendimiento, falta de hábitos de estudio, indisciplina, falta de motivación, etc. Estos fenómenos no acontecen de forma aislada y homogénea, sino todo lo contrario, implicando no sólo a la institución educativa, sino también a los entornos tanto familiares como sociales, que inciden directamente en la educación de los alumnos (Andreu y Eusebio, 2002).

La labor de los distintos profesionales de la docencia (profesorado, orientadores, asesores, logopedas, terapeutas, maestros de educación especial, equipos directivos, etc) no radica solo en la parte instructiva de su disciplina o materia o quehacer profesional, sino que también deben abordar de forma expresa e intencionada la parte educativa, tutorial y orientadora que conlleva el rol de cada uno de ellos. Sin embargo, las competencias del profesorado en la actualidad son bastante amplias. Como indican Andreu y Eusebio (2002), en la actualidad encontramos una contradicción, ya que, por un lado, existe una deficiente consideración hacia la figura del maestro por parte del propio alumno, de los padres, de la sociedad; por otro lado, se le atribuyen infinidad de funciones

o se le pide y exige un nuevo comportamiento profesional que responda a las exigencias actuales de la sociedad. Si en el ejercicio de su labor quiere adaptarse a las exigencias de la realidad debe mostrar una nueva actitud hacia los alumnos, un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles según las distintas situaciones y contextos educativos.

La atención al clima de clase requiere que el docente disponga de variados recursos que hagan posible el dominio y control de la clase: saber responder de manera eficaz a los problemas de indisciplina y de agresividad, dar un trato adecuado a la diversidad de ritmos, intereses y capacidades que manifiesta el alumnado, tener capacidad para el trabajo en equipo y de cooperar con otros profesionales, mantener una actitud positiva y constante hacia su continuo desarrollo profesional, capacidad de autocrítica y de autoevaluación que le permitan reflexionar y mejorar su propia práctica profesional, etc. Algunos de estos problemas que se manifiestan en las aulas y centros escolares son resultado en gran parte del ambiente familiar y social que vivimos en la sociedad actual.

El significado de la escuela depende de la persona o grupo que tiene la experiencia con ella, lo cual acrecienta la distancia entre las clases populares y los demás compañeros. Bernstein (1989, 1993) utiliza la denominación de códigos restringido y elaborado, que hacen referencia a los diferentes códigos lingüísticos que de forma implícita utilizan las clases bajas y las medias y altas respectivamente. Mantiene que la escuela potencia y selecciona un fragmento cultural mucho más cercano a las clases medias y altas que a las clases populares. La distancia entre los contextos familiar y escolar se hace patente a la hora de realizar determinados aprendizajes, como el orden y la disciplina. Este tipo de aprendizajes se realiza en el ambiente familiar, en el caso de familias medias y altas, pero tiene especial importancia en el caso del alumnado de clases populares, convirtiéndose para ellos en uno de los objetos fundamentales de la institución escolar.

Los aprendizajes escolares para el alumnado de clase baja no tienen utilidad de forma inmediata, convirtiéndose en irrelevantes a corto y a medio plazo para ellos (Calderón y Garrido, 2002). El estilo docente de algunos profesores hace que el alumnado procedente de clases populares les otorgue autoridad moral a algunos de ellos, en especial cuando demuestran su valía docente y su calidad humana en función de las expectativas que mantienen hacia ellos y su contribución al desarrollo de su autoestima, cualidades que solo exhiben un pequeño número de profesores. La forma de «domesticar» a aquellos que no se atienen a las reglas es a través del castigo y las reprimendas.

Geiger y Turiel (1983) indican que el comportamiento disruptivo está asociado a la negación de conceptos socio-convencionales y al rechazo de las reglas organizacionales, manifestándose esta forma de comportamiento especialmente en alumnos con edades comprendidas entre los doce y los trece años de edad. DiPrete y Peng (1981) apoyan la idea de que los estudiantes de familias con rendimientos medios tienen mejor comportamiento escolar que aquellos otros que provienen de familias con bajos o elevados rendimientos. Weishew y Peng (1993) apuntan que el porcentaje de alumnos, en la escuela, con desventajas económicas se comporta como una variable fuertemente predictora de comportamientos de indisciplina. En contradicción con lo anterior, Piel (1990) indica que la educación y la escolaridad son variables independientes del sexo o la clase social a la que pertenece el alumnado.

Del mismo modo, DiPrete y Peng (1981) sustentan que los alumnos de familias con dos progenitores representan mejor comportamiento escolar comparativamente con los alumnos provenientes de familias monoparentales. Sin embargo, para Docking (1987) los alumnos que viven en familias con uno de los dos progenitores, en relación con el alumnado de familias con dos progenitores, no eran en términos de comportamientos diferentes una vez que el factor socioeconómico era tenido en cuenta. Galloway (1982) refiere que los alumnos suspensos representan determinadas características familiares: padres divorciados (40%), más de tres hermanos (38%), padres desempleados (22%) y

uno o dos padres fallecidos (7%). En el vecino país de Portugal destacan los trabajos de Mendes (2000) quien concluye que los alumnos que se ven envueltos en más incidentes de indisciplina tienen catorce años de edad y a medida que se avanza en los años de escolaridad el número de alumnos envueltos en este tipo de problemas decrece; los agresores se ven envueltos con mayor frecuencia que las víctimas (86,37% y 13,63%, respectivamente) en problemas de disciplina; los alumnos más jóvenes se ven envueltos en incidentes de agresión del tipo alumnos/alumnos, mientras que los alumnos mayores se ven envueltos en incidentes de relación del tipo alumno/profesor.

5. DESINTERÉS ACADÉMICO

5.1. Qué es el desinterés académico

Para Ortega y Del Rey (2003) la desmotivación, el desinterés académico a veces es causa y otras veces efecto de la conflictividad escolar. El interés académico supone siempre una motivación intrínseca generada a partir del esfuerzo y de las actitudes positivas haciendo cada estudiante una representación interna de que el esfuerzo realizado tendrá una recompensa, alcanzar el éxito. Se requiere, al menos inicialmente, un apoyo externo de sus familias y profesores para hacer brotar el éxito previo. Paulatinamente, a medida que el alumnado va cosechando éxitos académicos la autoestima se revaloriza, transmitiendo una especie de mensaje simbólico de que todo va bien y de que se están cumpliendo las expectativas en él depositadas. El fracaso académico hunde a la autoestima, generando desinterés.

Marchesi y Pérez (2003) exponen que el término de «fracaso escolar» está asociado a otros como «alumnos con bajo rendimiento» o «alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente» u otros parecidos como «alumnos con desmotivación escolar o desinterés académico». Pero lo común a cualquiera de estas denominaciones consiste en que el alumnado

obtiene un bajo rendimiento educativo y la falta de titulación al término de la escolaridad obligatoria. La evaluación del rendimiento se basa en función de los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para incorporarse a la sociedad y a la vida laboral.

Diferentes investigaciones han señalado que entre el 12 y el 15% de la varianza en el rendimiento individual de los alumnos es debido a la escuela, que el contexto sociocultural puede explicar un porcentaje algo mayor, pero que hay que tener en cuenta tanto el contexto del alumno como el contexto medio. Al mismo tiempo se señala que los conocimientos iniciales de los alumnos al comienzo de la etapa educativa tienen un alto poder predictivo sobre sus resultados al término de la misma (Reynolds y Teddlie, 2000).

Un informe de la OCDE (1998) ha señalado que el fracaso escolar y la desmotivación académica hay que interpretarla desde una perspectiva multidimensional. Algo que, por otra parte, es común a la interpretación de cualquier fenómeno educativo. Dicho informe señala que las condiciones sociales, la familia, la organización del sistema educativo, el funcionamiento de los centros, la práctica docente en el aula y la disposición del alumno hacia el aprendizaje son factores estrechamente interrelacionados.

Del estudio de Marchesi y Hernández (2003) se pueden obtener las siguientes conclusiones:

- Especial importancia tiene la influencia del contexto sociocultural en el rendimiento académico cuando los alumnos viven en un contexto bajo.
- Referente al nivel socioeconómico, no siempre a menor riqueza sigue menor rendimiento, ya que la renta per cápita es una condición necesaria pero no suficiente.
- Las relaciones entre el nivel de estudios de las familias y el rendimiento obtenido son más estrechas que las encontradas al tener en cuenta la renta económica.

- Más que el capital cultural de los padres (lenguaje, formación, posibilidades profesionales y culturales, vínculos sociales) hay que tener en cuenta cómo se transmite éste: expectativas. Del mismo modo, ha revelado tener gran trascendencia el nivel educativo de los padres.
- Respecto al clima de centro, se señalan como principales rasgos de las escuelas ineficaces: creencia de que el fracaso afecta a otros; atribución de la causa de los problemas a razones externas; ausencia de alternativas; ausencia de proyecto común; malas relaciones entre profesores; falta de liderazgo del equipo directivo; añoranza de tiempos pasados; malas relaciones con la comunidad educativa; bajas expectativas; prácticas docentes ineficaces; escasa vinculación y compromiso.
- No se pueden establecer conclusiones respecto a la relación entre el clima de centro y el de aula, ya que en escuelas ineficaces puede haber aulas que suscitan el interés y, viceversa, en escuelas motivadoras puede haber profesores ineficaces.
- Respecto a la disposición del alumno se señalan como variables motivadoras su nivel de conocimientos previos y su motivación.

El desinterés académico del alumnado está claro que tiene estrecha relación con las conductas indisciplinadas y disruptivas, ya que si el fin primordial de la institución escolar es promover el conocimiento, además de valores de tipo social, moral y afectivo, queda patente que estos fines no se consiguen en un porcentaje considerable (Cara, 1999). En relación con esto, Cara (1999) afirma que los datos de no obtención de la titulación en 4º de la ESO en la provincia de Almería oscilan por zonas entre un 25 y un 30%, esto sin contar el porcentaje que ha abandonado la escolaridad en cursos anteriores.

Las expectativas de los padres ha mostrado ser una variable moduladora que llega a controlar incluso el posible efecto del contexto socioeconómico y de los resultados previos obtenidos por los alumnos en las diferentes áreas

curriculares (Marchesi y Martín, 2002).

Quizá haya más dudas acerca de si el desinterés académico es la causa de la indisciplina y la interrupción, o bien es la consecuencia de las anteriores. En cualquier caso suelen ir estrechamente aparejadas, de ahí las dificultades para la delimitación de algunas conductas pertenecientes a estas categorías.

Los centros escolares tienen como arma, para hacer frente al desinterés académico y al fracaso escolar, el currículum con todos sus elementos: planificación de objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. La inadecuación del currículum o de las estrategias de su aplicación (dispedagogías) pueden afectar al desinterés académico y, muy probablemente, al fracaso escolar en varios sentidos:

- a) Provocando un aprendizaje deficiente o inadecuado en los primeros cursos de educación primaria, muy especialmente de los procesos lectoescritores y de cálculo, que ocasionan que, a medida que el sujeto promocione de curso, las dificultades se incrementen ya que los aprendizajes van dependiendo paulatinamente, en mayor medida, de la vía visual que de la auditiva.
- b) Ocasionando dificultades en el aprendizaje de los sujetos. Si, además, estas dificultades, no se ven atendidas y corregidas convenientemente, se irán agravando a lo largo de la historia escolar del sujeto.
- c) Desconsiderando o aparcando a los sujetos con déficit cognitivos y/o déficit socioculturales especialmente en los últimos cursos de la educación obligatoria, al no ajustar el currículum a sus posibilidades.
- d) Olvidando que las estrategias de aprendizaje y los procesos de autorregulación son un vehículo que hay que trabajar simultáneamente a cada disciplina, y de forma escalonada a lo largo de toda la escolaridad, de forma que su puesta en práctica

facilite la adquisición de los aprendizajes.

En cualquier caso, detrás de todos estos factores subyace la atención a la diversidad. Mejor dicho, la falta de atención suficiente y eficiente a las medidas que se deberían de haber puesto en marcha para evitar el fracaso escolar y el desinterés académico.

Pero el desinterés académico rebasa las paredes del centro escolar e implica y salpica a las familias, a la administración y a la sociedad en su sentido más amplio (influencia de los medios de comunicación, tejido productivo, etc) (Morin, 1994). Los alumnos con desinterés académico acaban mostrando a sus familias las reticencias por acudir al centro escolar, sus negativas constantes a realizar los deberes, estudiar, preparar las clases o exámenes, etc. Estos alumnos atribuyen la causa de su situación al mal funcionamiento del sistema educativo, a la actitud de los profesores, a la falta de interés por los contenidos, aunque también a su falta de esfuerzo (Marchesi y Lucena, 2003). En el caso de que, a nivel de centro o aula, hagan ostentación de su desinterés y se jacten de su actitud caerán en la indisciplina (Casamayor, 2000). Si en el aula de clase, además de desinterés, en la forma pasiva de “no hacer”, obstaculizan o impiden el aprendizaje de los demás, a través de jugueteos, paseos sin motivo por la clase, charlas con los compañeros, también serán disruptivos.

5.2. Desinterés académico y clima de clase

El desinterés académico es un proceso que se va fraguando a lo largo de la escolaridad. En la revisión efectuada por De la Fuente (1997) en relación a los contextos psicológicos de aprendizaje, matiza que el alumnado puede implicarse en las situaciones de aprendizaje que se le presentan en función del grado en que:

- le estimulen a implicarse de forma activa y personal en su aprendizaje;
- perciba dichas situaciones de enseñanza relacionadas directa o

- indirectamente con sus necesidades; intereses y objetivos personales;
- considere que puede llevarlas a cabo con éxito y, por tanto, que le ayudarán a su desarrollo personal e intelectual;
- le permitan controlar y elegir en función de la edad, nivel y requerimientos de la tarea.

En el mismo sentido, el desinterés académico del alumno, su falta de motivación o de interés tiene estrecha relación con el contexto en el que está viviendo, esto es, con el contexto social, cultural y familiar, así como del funcionamiento del sistema educativo, de la escuela y del trabajo de los profesores, dando como resultado, a lo largo del proceso, un desentendimiento del alumno en el aprendizaje formal (Morin, 1994; Marchesi y Hernández, 2003). Ortega y Del Rey (2003), sin tratar de responsabilizar a alguna de las partes implicadas en la motivación (alumnos, profesores y currículum), confieren a la motivación académica gran importancia dentro de la competencia y complejidad profesional. Muchos programas de mejora de la convivencia consiguen mejorar las actitudes, aunque no necesariamente la motivación de logro académico.

Diversos estudios muestran la relación moderada entre el clima del centro y los resultados educativos, muy especialmente en lo referente a los resultados afectivos (Villa y Villar, 1992).

La existencia de un clima de clase y/o centro adecuado que conduce al aprendizaje ha sido considerada como una de las características principales de los Centros eficaces (Sackney, 1986), especialmente si se mantiene una moral y autoconceptos altos, debido a que se responsabiliza de forma activa a los alumnos, hay reconocimientos e incentivos, y la conducta de los alumnos se juzga con justicia y consistencia. Asimismo se invita a participar a las familias y a la comunidad educativa para que ayuden al mantenimiento del buen ambiente escolar.

Sin embargo, a pesar de lo obvio que parece la anterior afirmación, no siempre es posible mantener un clima adecuado y por ello surgen los problemas de indisciplina y la disrupción, afectando gravemente a la consecución de los resultados académicos tanto en los actores activos que desencadenan esta serie de conductas desajustadas como en los demás condiscípulos que padecen las consecuencias de la obstaculización, retraso, desgana o apatía escolar. Pero también afecta al rendimiento laboral de los docentes.

Conseguir un ambiente favorable para la convivencia, va íntimamente ligado a unas formas de actuar específicas, tanto dentro como fuera del aula. Los procesos de orden, de disciplina, de respeto, se han de apoyar en una organización escolar que favorezca su realidad y que se refiera a un clima del centro y de aula positivo. El clima del centro debe basarse en unos principios que valoren al sujeto en su complejidad y que hagan énfasis en el carácter educativo de la escuela (Gómez, Matamala y Alcocel, 2002).

La convivencia humana está íntimamente ligada a compartir distintos tipos de eventos: ocio, aficiones, trabajo, hogar, ideologías... y la forma de avanzar en este sendero es a través de la participación. La disciplina se labra y perdura cuando en los centros se crea un clima positivo y éste influye sobre las actitudes y conductas de los diferentes grupos integrantes del centro (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, etc.). El clima escolar repercute en el grado de consecución de los objetivos y en los niveles de satisfacción de la comunidad escolar en general. Ésta es la base a partir de la cual se desarrollan sentimientos de compromiso, motivación e implicación.

En síntesis, la falta o deterioro de la motivación es uno de los factores que incide, negativamente, en el clima social del centro, enrareciendo las relaciones en todos los sentidos y muy especialmente las establecidas entre alumnos y profesores.

6. CONCLUSIONES

Podemos concluir este capítulo afirmando que dentro del fenómeno de la violencia escolar, existen otra serie de fenómenos que son distintos de la violencia o de la conducta antisocial, en sentido amplio. Hemos abordado el fenómeno de la conducta indisciplinada, de la disrupción, del desinterés académico. En síntesis, las conductas indisciplinadas atentan contra las normas generales del centro, pudiendo obstaculizar los procesos de aprendizaje, propios o ajenos. Las conductas disruptivas obstaculizan el normal desarrollo de las tareas académicas, mientras que el desinterés académico denota desinterés por el propio aprendizaje, aunque cuando se acompaña de otras conductas (deambular por la clase o centro sin motivo, charlar mientras explica el profesor, tirar proyectiles de papel...) añade al desinterés académico la disrupción.



Capítulo 4



Instrumentos para la
evaluación del clima de clase

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN
2. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL CLIMA DE CLASE
3. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN CONDUCTAS DE MALTRATO ENTRE IGUALES (BULLYING)
4. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN
5. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN PROBLEMAS DE CONDUCTA PERSONAL, SOCIAL Y ESCOLAR
6. OTROS INSTRUMENTOS
7. CONCLUSIONES

CAPÍTULO IV

Instrumentos para la evaluación del clima de clase

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se describen una serie de instrumentos de evaluación, de medida y de recogida de datos (cuestionarios, inventarios y escalas) frecuentemente utilizados en el estudio de los problemas de convivencia escolar. En esta descripción se ha realizado una revisión en la que se incluye exclusivamente aquellos cuestionarios elaborados y validados para la población juvenil y adolescente, aunque algunos de ellos procedan de versiones adaptadas para adultos. En el mismo sentido, se ha incluido una revisión de cuestionarios elaborados y validados en lengua inglesa y castellana. Por otro lado, cabe resaltar que los cuestionarios que se incluyen en este capítulo se han utilizado para población escolarizada en el sistema educativo ordinario, esto es, no se describen otros cuestionarios destinados a población clínica o de necesidades educativas especiales.

Para intentar organizar el capítulo, hemos procedido a ordenar en distintas categorías cada uno de los instrumentos recopilados, aunque por

razones obvias de contenido, algunos de ellos podrían quedar incluidos en varias categorías e incluso para no forzar un número amplio de éstas se ha creado una categoría miscelánea que agrupa a instrumentos de evaluación diversos.

2. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN EL CLIMA DE CLASE

- 2.1. INVENTARIO DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE (IAA) (Anderson, 1973; Fraser, Anderson y Walberg, 1982; Villar, 1992)
- 2.2. ESCALA DE AMBIENTE DE CLASE (EAC) (Moos y Tricket, 1974)
- 2.3. PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR (PAE) (Schmuck y Schmuck, 1978)
- 2.4. ESCALA DE CLIMA ESCOLAR (School Environment Scale, SES) Marjoribanks (1980)
- 2.5. ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR (CES) (Moos, Moos y Tricket, 1987)
- 2.6. CALIFORNIA SCHOOL CLIMATE AND SAFETY SURVEY (CSCSS) (Furlong, Morrison y Boles, 1991; Morrison, Furlong y Smith, 1994; Furlong, Chung, Bates y Morrison, 1995)
- 2.7. CUESTIONARIO SOBRE CONFLICTIVIDAD EN EL AULA (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001)
- 2.8. AUTOINFORME DE CONDUCTAS PROBLEMA EN EL AULA (Marugán, Caño y Foces, 2002)
- 2.9. CUESTIONARIO DE DISCIPLINA EN EL AULA, para profesores (Adaptado de García Correa por Calvo, 2002)
- 2.10. CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA (Adaptado de García Correa por Calvo, 2002)
- 2.11. CUESTIONARIO DE DISCIPLINA EN EL AULA, para alumnos (Adaptado de García Correa por Calvo, 2002)

2.1. INVENTARIO DE AMBIENTE DE APRENDIZAJE (IAA) (Anderson, 1973; Fraser, Anderson y Walberg, 1982; Villar, 1992)

a) Versión para alumnos de educación primaria

Este cuestionario procede del inglés, denominado Learning Environment Inventory (LEI), diseñado originalmente para evaluar el éxito de determinados programas, por ejemplo, el Proyecto de Física de Harvard (HPP). Posteriormente se obtuvo otro instrumento simplificado compuesto de cinco escalas denominado «Inventario de mi clase» (IMC; en inglés, MCI) (Anderson, 1973; Fraser, Anderson y Walberg, 1982). En España se ha validado este instrumento por Villar (1992), en una muestra de alumnos de lo que anteriormente era el ciclo superior de EGB. En el estudio original americano (Anderson, 1973) se definen cinco escalas:

1. *Fricción*: grado de desacuerdo, tensión y antagonismo que se produce en clase.
2. *Competitividad*: nivel en el que los alumnos perciben un clima de competición en clase.
3. *Dificultad*: grado de dificultad que los alumnos perciben en las actividades realizadas en clase.
4. *Satisfacción*: grado en que a los alumnos les gusta la clase.
5. *Cohesividad*: grado de desarrollo de un sentimiento de intimidad como resultado de las interacciones entre los alumnos.

Según Villar (1992) una característica de este instrumento es la flexibilidad de las escalas, ya que en los distintos estudios podían ser manipuladas tanto como variables dependientes como independientes; en el primer caso, para determinar la influencia de distintos programas sobre el alumnado y, en el segundo, para indicar que escalas podían predecir en mayor medida el aprendizaje cognoscitivo y/o afectivo. Villar (1992) refiere que del instrumento original americano, los autores (Fraser, Anderson y Walber, 1982) suprimieron siete de los cuarenta y cinco items con objeto de incrementar la

fiabilidad de cada una de las cinco escalas, obteniendo los siguientes valores: 0.63 para Cohesividad; 0.68 para Fricción; 0.76 para Satisfacción y 0.72 para Competitividad, no mencionando la fiabilidad para la subescala de Dificultad.

En el estudio de Villar (1992) indican unos coeficientes de consistencia interna del instrumento (alpha de Cronbach) muy discretos que oscilan entre 0.61 para la mayor de las escalas y 0.29 para la menor de ellas. Respecto a la validez de constructo indica que, a través de rotación varimax, se obtuvieron once factores. Los índices de saturación de algunos items de estos factores están por debajo de 0.35.

Algunos ejemplos de items que se incluyen en este cuestionario son: los alumnos siempre se están peleando; a menudo los niños compiten para ver quién puede terminar primero; a muchos niños en nuestra clase les gusta pelearse; todos los alumnos se conocen bien entre sí; el trabajo escolar es duro de realizar; la clase es divertida.

Según Villar (1992) este instrumento se debe utilizar para evaluar las percepciones de los estudiantes y distintos tipos de habilidad de los mismos. También relata que puede ser válido para comparar distintas clases de un mismo profesor, la evolución de las percepciones de los alumnos a lo largo del curso o diferencias por género dentro de una misma clase, con objeto de que sirva para la autoevaluación del docente y su desarrollo profesional.

Por lo tanto, se puede afirmar que, por un lado, los índices de fiabilidad parecen bastante discretos en los estudios en los que se ha aplicado este instrumento y, por otro lado, en el estudio de Villar (1992) la estructura factorial es muy distinta a la obtenida por los autores del instrumento. El cuestionario recoge tanto conductas positivas como negativas, de forma general (conflicto, competitividad, etc.) pero no aborda otras conductas que actualmente afectan y preocupan al profesorado, tales como el pasotismo, la desgana, el desinterés académico, la apatía, el bullying, conductas indisciplinadas, conductas

disruptivas, etc.

b) Versión para alumnos de enseñanzas medias: secundaria, bachillerato y formación profesional

Villar (1992) utiliza una versión del mismo cuestionario para estudiantes adolescentes. Tras una aplicación piloto hicieron algunos reajustes en el Inventario para corregir o bien fallos en la traducción o problemas en la comprensión del vocabulario utilizado. A partir de aquí hicieron la investigación con un cuestionario compuesto de 105 declaraciones en 15 escalas (siete items en cada dimensión) para que la contesten los alumnos en una escala de graduación de cuatro puntos en el que expresan su grado de acuerdo-desacuerdo en cada una de las cuestiones.

Estas escalas son las siguientes:

- 1) *Cohesividad*: grado en que los estudiantes se conocen, ayudan y son amigos entre sí.
- 2) *Diversidad*: grado en que existen diferencias en los intereses de los estudiantes y se les atiende.
- 3) *Formalidad*: grado en que la conducta dentro de la clase se guía por normas formales.
- 4) *Velocidad*: grado en que se realiza rápidamente la tarea de la clase.
- 5) *Ambiente material*: disponibilidad de libros, equipo, espacio e iluminación.
- 6) *Fricción*: cantidad de tensión y disputa entre estudiantes.
- 7) *Dirección de la meta*: grado en que hay claridad para llegar a determinados objetivos en la clase.
- 8) *Favoritismo*: grado en que el profesor trata a ciertos estudiantes más favorablemente que a otros.
- 9) *Dificultad*: grado en que los estudiantes tienen dificultad con el trabajo en clase.
- 10) *Apatía*: grado en que los estudiantes no sienten afinidad por las

tareas de clase.

- 11) *Democracia*: grado en que los estudiantes comparten en igualdad las decisiones en la clase.
- 12) *Pandilla*: grado en que los estudiantes rehuyen mezclarse con el resto de la clase.
- 13) *Satisfacción*: grado en que los estudiantes se divierten con el trabajo de clase.
- 14) *Desorganización*: grado en el que las actividades de clase son confusas y están pobremente organizadas.
- 15) *Competitividad*: énfasis puesto en la competición de los estudiantes entre sí.

Algunos items que componen este cuestionario son: “los estudiantes de esta clase se hacen favores entre sí”; “hay constantes riñas entre los compañeros de esta clase”; “algunos estudiantes trabajan solo con sus íntimos amigos”; “algunos estudiantes no respetan a otros compañeros”; “hay poco tiempo para distraerse”; “los estudiantes desean asistir a las reuniones de clase”, etc.

En este estudio, Villar (1992), no reseña los coeficientes de fiabilidad para cada una de las 15 escalas obtenidas.

En síntesis, es un instrumento desarrollado en la década de los años '70 que surgió con la finalidad muy concreta, la de evaluar el proyecto de física de Harvard que se quería implantar en el bachillerato, dadas las dificultades que había con otros instrumentos de medida en aquella época. Aunque en la época de elaboración y desarrollo de este cuestionario sufrió varias adaptaciones hasta dar con el instrumento definitivo. Como en la versión de educación primaria, no contempla otras conductas que hoy preocupan en los centros docentes: conductas disruptivas, indisciplinadas, etc.

2.2. ESCALA DE AMBIENTE DE CLASE (EAC) (Moos y Trickett, 1974)

La Escala de Ambiente de Clase (en inglés, Classroom Environment Scale, abreviado CES; Moos y Trickett, 1974) es útil, según Villar (1992), para medir las relaciones existentes entre profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes, así como para la estructura organizativa de la clase. Los primeros estudios realizados con esta escala correspondían a niveles educativos equivalentes a la segunda etapa de EGB (6º de Educación Primaria, y 1º y 2º de la ESO), siendo posteriormente replicados en Australia y en Israel.

En nuestro país, informa Villar (1992) que en la adaptación española se realizó con alumnos de los últimos cursos de la antigua EGB y bachillerato. En el análisis factorial realizado por ellos obtuvieron un listado de 15 factores, de los que seleccionaron 9 que tenían un valor propio superior a 1.500 en la matriz rotada. La escala EAC también ha sido utilizada por Villar (1992) y verificó que los 9 factores no se correspondían con las subescalas propuestas en el estudio de Moos y Trickett (1974), aunque sí consiguieron un porcentaje razonable de correspondencia entre los factores y las tres subescalas siguientes: Afiliación; Orden y Organización; Ayuda al profesor. También informa Villar (1992) que esta escala se puede asociar a gran número de variables: absentismo, rendimiento escolar, etc. En aquellos casos con altos índices de absentismo los alumnos perciben el ambiente como alto en Competición y en Control de clase y bajo en Ayuda del profesor, mientras que clases con menos absentismo se consideran superiores en Implicación y bajas en Control del profesor.

Las nueve subescalas se pueden condensar en tres dimensiones que, según Villar (1992), ofrecen una alta consistencia interna. La escala consta de noventa ítems en total, de los que treinta y ocho poseen un valor negativo y el resto positivo. Los valores de los coeficientes alpha en el estudio de Villar (1992) indican una discreta relación entre los ítems de las escalas.

Algunos ejemplos de ítems que incluye este cuestionario son: al profesor se le ocurren proyectos de trabajo originales para que los haga la clase; en esta clase hay una serie de normas claras que deben cumplir todos los alumnos; si algún alumno falta a clase un par de días le costará algún esfuerzo recuperarlas; en esta clase los alumnos hacen muchas amistades.

Se puede concluir, por tanto, que en función de los coeficientes alpha de Cronbach las escalas muestran una escasa consistencia interna. Tampoco se puede mostrar la relación entre la estructura teórica de la escala y la empírica por medio del análisis factorial.

2.3. PERCEPCIÓN DEL AMBIENTE ESCOLAR (PAE) (Schmuck y Schmuck, 1978)

Informa Villa (1992) que se trata de una escala en la que se intenta conocer las dimensiones que pueden explicar un ambiente general del aula y determinar si se trata de un clima humanizado o no humanizado (citando a Schmuck y Schmuck, 1978). Un clima humanizado, según estos autores, es el que está compuesto por cuatro categorías de procesos simples:

- a) *Influencia*: grado de dominio o de colaboración que se dan en las relaciones entre los dominios.
- b) *Atracción*: distancia o proximidad que sienten entre ellos.
- c) *Normas*: expectativas que tienen los profesores.
- d) *Comunicación*: una comunicación unidireccional en la que los profesores utilizan su influencia únicamente como portadores de un poder burocrático es la antítesis de un clima humanizado. El clima humanizado utiliza una comunicación bidireccional, fluida, cálida, con acogida.

La escala está compuesta por 24 ítems en total. Algunos de los mismos son: “generalmente me gusta ir a la escuela”; “los profesores se preocupan de que aprendamos cada uno de nosotros”; “en la escuela te lo pasas muy bien”;

“me desagrada tener que ir al colegio”; “normalmente los profesores siempre están gritando y riñendo a los alumnos”, etc. Esta escala intenta medir la percepción que los alumnos tienen del ambiente del aula. A través del análisis factorial Villa (1992) intenta obtener las conductas altamente interrelacionadas que forman cada uno de los ejes o factores explicativos. Los 24 ítems originales aparecieron agrupados en cinco factores que explicaban el 45% de la varianza total. Estos factores son los siguientes: libertad de expresión; atracción-rechazo; normas; satisfacción; ambiente estimulante. Factores que vienen a conformar lo que anteriormente se ha denominado como «clima humanizado».

En conclusión, parece un cuestionario de autoinforme breve, por el número de ítems que lo componen y que tampoco profundiza en otros aspectos que se estudian en esta investigación.

2.4. ESCALA DE CLIMA ESCOLAR (School Environment Scale, SES) Marjoribanks (1980)

a) Versión para alumnos de Educación Primaria

Villa (1992) reseña que el autor de esta prueba es el australiano Kevin Marjoribanks (1980), quien ha adoptado un sistema interaccionista para examinar las relaciones entre las características afectivas, dentro del marco escolar, y las medidas de aptitudes intelectuales y personalidad en los distintos niveles del ambiente escolar. Algunos ítems de este cuestionario son: “tengo buena relación con los profesores”, “los profesores se preocupan por los alumnos”, “existen demasiadas normas”, “los profesores creen que los alumnos engañan”, “en mi centro se aprende mucho”, “los profesores permiten hacer cosas a los alumnos”; “nos animan y ayudan”, etc.

Villa (1992) informa que el instrumento denominado SES ha demostrado empíricamente una adecuada fiabilidad y validez, en la que describe cinco subescalas: “contexto interpersonal”, “contexto regulativo”, “contexto

instruccional” y “contexto imaginativo”, cuyos items pueden ser contestados en una escala de 5 puntos, en la que 1= totalmente de acuerdo, hasta 5= totalmente en desacuerdo.

b) Versión para alumnos de enseñanzas medias: secundaria, bachillerato y formación profesional

En esta versión Villa (1992) expresa que los coeficientes de consistencia interna obtenidos en los tres contextos de clima hallados a través del análisis factorial son los siguientes:

- Contexto interpersonal: $\alpha = .90$
- Contexto instructivo-imaginativo: $\alpha = .91$
- Contexto regulativo: $\alpha = .83$

La estructura factorial hallada para los estudiantes de enseñanza media es distinta a la obtenida para los estudiantes de primaria. En la muestra de enseñanza media se obtienen tres factores en lugar de los cuatro que se habían obtenido anteriormente. El contexto instructivo aparece unido al contexto imaginativo. Es decir, que los estudiantes perciben conjuntamente el interés que muestran los profesores, su entusiasmo por la materia, con intentar ensayar métodos nuevos. Este mismo cuestionario ha sido aplicado recientemente en otro estudio con alumnos chilenos, con ligeras diferencias en la estructura factorial de la escala (Cornejo y Redondo, 2001).

En definitiva, se trata de otro cuestionario de autoinforme destinado a las edades de adolescencia media desarrollado hace ya algunas décadas.

2.5. ESCALA DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR (CES) (Moos, Moos y Trickett, 1987)

Las escalas de clima social fueron diseñadas y elaboradas por Moos, Moos y Trickett (1987) y su equipo de colaboradores en la Universidad de

Stanford debido a su interés por investigar determinados aspectos de la psicología ambiental. En la adaptación española se presentan las escalas de familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar, con el propósito, expone el material de la prueba, de sacar a la luz nuevas escalas para evaluar el clima social en centros hospitalarios, residencias universitarias, grupos de convivencia o de acción, etc.

Para esta investigación solo se presentan las características relativas a la escala de clima social en el centro escolar (CES). La escala evalúa el clima social en las clases en las que se imparten enseñanza medias y superior de todo tipo, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones establecidas entre alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. Se puede aplicar a todo tipo de centros docentes.

Esta escala parte del supuesto de la conceptualización de la presión ambiental, que indica que el grado de acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que caracteriza el entorno, constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta.

Los items que componen la escala fueron elegidos en función del concepto de presión ambiental. El criterio consistía en identificar características del entorno escolar que pudieran ejercer presión sobre alguna de las áreas que comprende la escala. A partir de este criterio se eligieron los items que presentaban correlaciones más altas con las subescalas correspondientes, los que discriminaban entre clases y los que no eran característicos solamente de núcleos extremos. De este modo se construyó una escala de 90 items agrupados en cuatro grandes dimensiones: relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio. Presenta una hoja de respuestas con un formato de respuesta verdadero-falso.

Respecto a las propiedades psicométricas, en el manual de la escala se indica que se utilizaron, en el cálculo de la *fiabilidad*, tres procedimientos que

fueron el de test-retest, la fórmula de Kuder-Richardson y el índice de homogeneidad. Para el primer procedimiento, los coeficientes oscilan entre .72, el más bajo y .90, el más alto. Por la fórmula de Kuder-Richardson, los coeficientes oscilan entre .67 y .86. Y por el procedimiento del índice de homogeneidad, los coeficientes oscilan entre .44 y .57.

En cuanto a la *estructura interna*, los estudios originales americanos de los autores de la prueba, los rasgos medidos se agrupan, generalmente, en tres grandes dimensiones de clima social: relaciones, desarrollo/autorrealización de los miembros del grupo y estabilidad/cambio en el sistema social del mismo. En la adaptación española de la prueba se han utilizado análisis factoriales mediante rotación oblicua de factores principales. En la adaptación española se han encontrado bastantes semejanzas con los resultados originales del estudio americano, aunque con una estructura matemática de vectores algo distinta de la agrupación de subescalas que proponen los autores. Por este motivo, aun siendo la adaptación española más perfecta estadísticamente, pero menos útil psicológicamente, los autores de la adaptación española han optado por no alterar la agrupación por subescalas o rasgos de clima social. Las dimensiones y factores que componen cada uno de ellas son las siguientes:

- 1º **Relaciones:** grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.
 - a) *Implicación* (IM). Mide el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.
 - b) *Afiliación* (AF). Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.
 - c) *Ayuda* (AY). Grado de preocupación, ayuda y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).
- 2º **Autorrealización:** importancia que se concede a la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.

- d) *Tareas* (TA). Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.
 - e) *Competitividad* (CO). Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.
- 3° **Estabilidad:** evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, organizativo con claridad y coherencia en la misma.
- f) *Organización* (OR). Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas.
 - g) *Claridad* (CL). Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.
 - h) *Control* (CN). Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Se tiene en cuenta la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas.
- 4° **Cambio:** evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.
- i) *Innovación* (IN). Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

Como conclusión se puede afirmar que se trata de un cuestionario que presenta un número de ítems quizá algo elevado por lo que puede causar fatiga en el alumnado a la hora de responder. La escala comercializada está destinada a ser contestada sólo por alumnos. Evalúa distintos aspectos relacionados con el mundo académico como cooperación en clase, ayuda a compañeros, interés académico, organización, control, innovación, etc. Sin embargo, no profundiza en aspectos de indisciplina, conductas disruptivas, conductas antisociales e

incluso bullying.

2.6. CALIFORNIA SCHOOL CLIMATE AND SAFETY SURVEY (CSCSS) (Furlong, Morrison y Boles, 1991; Morrison, Furlong y Smith, 1994; Furlong, Chung, Bates y Morrison, 1995)

La Escala de Clima Escolar (adaptada de la escala de Furlong, Morrison y Boles, 1991, Rosenblatt y Furlong, 1997), está compuesta en total por 53 ítems, 46 de ellos están puntuados de acuerdo a una escala de 1 a 5 (1: nunca, 2: muy poco, 3: algo, 4: bastante, 5: mucho); del ítem 47 al 51 son ítems de elección de respuesta y los dos últimos ítems son de respuesta libre. Ejemplos de ítems incluidos en esta escala son: “Los estudiantes destrozan cosas”; “Los estudiantes se meten en peleas”; “Los profesores aquí son agradables con los estudiantes”; “Yo realmente me siento que pertenezco a esta escuela”; “Yo tengo muchos amigos en la escuela; “Yo estoy cómodo hablando con mis profesores de mis problemas”.

Los ítems que la componen están agrupados en cuatro dimensiones racionales que son las siguientes:

- ✓ Apartado 1: *Conductas disruptivas en el Instituto* (ítems 1 al 6).
- ✓ Apartado 2: *Adaptación al centro* (ítems 7 al 30).
- ✓ Apartado 3: *Situaciones agresivas en el Instituto* (ítems 31 al 46).
- ✓ *Otras cuestiones*: (ítems 47 al 53).

Este instrumento es útil en tanto en cuanto que evalúa el «clima de la clase» o del centro escolar desde el punto de vista de las relaciones interpersonales establecidas entre los estudiantes. Esta escala chequea aquellos sentimientos y percepciones más globales que sustentan la calidad de las relaciones sociales ampliamente entendidas, en contraposición a aquellos otros instrumentos que evalúan el fenómeno bullying, pero que son más

restrictivos en cuanto que tienen la tendencia a centrarse en los roles del alumno (agresor, víctima, espectador), así como los tipos de violencia que se han manifestado (Olweus, 1989; Bentley y Li, 1995; Mora-Merchán, 2000).

En la adaptación realizada de esta escala en nuestro país por Trianes, Muñoz, Blanca, Raya, Fernández, Hierrezuelo e Infante (2004) de cara al análisis estadístico, realizan una división de la escala en dos paquetes diferenciados. El primer paquete lo componen los apartados 1º *¿Con qué frecuencia pasan estas cosas en tu instituto?* y 3ª *¿Qué ocurre en tu instituto?* y ha sido denominado: "Violencia en el instituto" aunque eliminando algunos items. Esta parte se caracteriza en que se pregunta por la frecuencia de tipos concretos de actos de violencia observados y recibidos. El segundo paquete lo compone el apartado 2º *¿Cómo es tu instituto?* que ha sido denominado "Clima del instituto" y responde a una evaluación más general acerca de cómo se siente el estudiante en su centro, aspecto que se identifica con el clima de la clase, y el apartado final compuesto por otras cuestiones.

En el citado estudio de Trianes, Muñoz, Blanca, Raya, Fernández, Hierrezuelo e Infante (2004) han obtenido para el primer paquete dos factores. Se han seleccionado 25 items que se refieren a violencia percibida y sufrida directamente por parte del alumno. Tras unos primeros análisis se anulan cinco items por presentar más de un 90% de respuestas en la casilla negativa. Luego se anulan otros dos, referidos a la posesión de armas de fuego o blancas por formar un factor no bien definido, quedando así dos factores extraídos por rotación Varimax: a) relativo a violencia percibida en el centro sin implicación personal, por ejemplo "los estudiantes destrozan las cosas;" y b) relativo a experiencia personal de sufrir violencia, por ejemplo "te robaron algo", "alguien se burla de ti o te desprecia". Ambos factores explican un 29% y un 20.5% respectivamente, de la varianza.

Para el segundo paquete se han obtenido también dos factores. Se han separado unos 14 items que se refieren a la valoración general que hace el

alumno sobre aspectos como seguridad, orden, limpieza, respeto, amabilidad, estudio, y otros, de la vida en la clase y en el centro. Estos ítems presentan una estructura factorial (oblimix) en dos factores, el primero supone una valoración en términos generales, con 7 ítems como “cuando hay una emergencia siempre hay alguien para ayudarme”, “los estudiantes quieren realmente aprender”, o “mi instituto es un lugar muy seguro”. Este factor presenta una consistencia interna $\alpha = .77$. El segundo factor supone una valoración de la relación profesor- alumno, en especial. Está formado por 6 ítems tales como: “los profesores de este centro son agradables con los estudiantes”, “me siento cómodo hablando con mis profesores de mis problemas”. Este factor presenta un $\alpha = .72$. Se ha eliminado un ítem por saturar en los dos factores. Entre los dos factores explican un 39% de la varianza y la correlación entre ellos es de .42.

En opinión de Infante, Hierrezuelo, García, Sánchez, De La Morena, Muñoz y Trianes (2002) la estructura de un cuestionario de estas características parece no obstante hoy una ventaja ya que es un instrumento que pretende evaluar el clima de la clase e incluye aspectos como violencia existente, ya que no puede ignorarse que en la clase y centro se dan relaciones violentas que repercuten ampliamente en negativizar los climas y dificultar las normales relaciones entre los alumnos y de éstos con el profesorado, obstaculizando el desarrollo de los procesos normativos de aprendizaje/enseñanza que deben tener lugar en los centros escolares.

En la adaptación de este cuestionario han aparecido factores prácticamente residuales (el 4 y 5 en la primera parte; el 7, 8 y 9 en la segunda), formados por uno o dos ítems, que no aportan apenas significado ni explicación de la varianza. Al mismo tiempo la fiabilidad de estos factores residuales es muy baja, probablemente debido a que su composición es mínima.

En general, la consistencia que han arrojado estos factores es satisfactoria. A pesar que, no se debe olvidar que los autorregistros y autoevaluaciones se caracterizan por presentar dificultades de fiabilidad en los

datos, debido principalmente a la poca consistencia que puede presentar la conducta de rellenar tests por parte de adolescentes, que pueden aburrirse o cansarse de cumplimentar los registros, o bien rellenarlos de manera poco relevante (Bellak, 1979; Méndez, Olivares y Ross, 1998, Inglés, 2001).

En conclusión, por una parte, se trata de un cuestionario que aporta una visión completa y actual de los procesos que constituyen el clima de la clase, incorporando una evaluación de la violencia contextual y padecida que ha sido hasta ahora más propia de la investigación sobre el comportamiento bullying (Olweus, 1989; Rican, 1995; Bentley y Li, 1995; Ortega y Mora-Merchán, 1997) que de las publicaciones sobre el clima de los centros. Por ello, la aportación principal de este instrumento es que recoge la medición o evaluación de la violencia existente junto con otra evaluación más clásica de la percepción del bienestar que siente un alumno en la clase.

Por otra parte, se trata de un instrumento que habrá que seguir revisando de cara a obtener análisis de validez y fiabilidad más satisfactorios, con objeto de poder utilizarlo en programas de intervención.

En comparación con el Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar no aborda otras áreas de estudio e incidencia en los centros educativos como pueden ser la indisciplina, conductas de tipo disruptivo o de desinterés académico, incluso algunas de tipo antisocial.

2.7. CUESTIONARIO SOBRE CONFLICTIVIDAD EN EL AULA (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001)

En este instrumento trataban de analizar la percepción que tenían los profesores sobre la conflictividad que existía en sus aulas, también se tenía en cuenta el ánimo con el que se enfrentaban a la resolución de conflictos, así como su motivación para trabajar un programa de estas autoras sobre convivencia

escolar “Aprender a ser personas y a convivir”. Este instrumento se denomina “*Cuestionario sobre conflictividad en el aula*”. Consta de 15 ítems con dos posibilidades de respuesta, de los cuales siete valoraban el tipo de agresividad observada en el aula (física, verbal, dirigida hacia las pertenencias, dirigida hacia el profesor, victimización, desinterés en clase e indisciplina), mientras que las otras ocho estaban dirigidas a evaluar su percepción del conflicto y su motivación para trabajar con el alumnado.

Algunos ejemplos de ítems del «*Cuestionario de conflicto percibido en el aula*» son: “En mi aula suceden frecuentemente agresiones físicas o insultos entre determinados niños y otros compañeros”, “Hay ocasiones en que se falta el respeto al profesor, repitiendo lo que dice, haciendo muecas o poniéndolo en ridículo”; “Considero que hay malas relaciones entre compañeros, se ponen moteles ridicularizadores”, etc.

Se trata de un cuestionario que ha sido administrado por las autoras (Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001) del estudio a un N pequeño, sin pretender extraer conclusiones generalizables.

En la publicación que se dispone hasta ahora, no aportan datos relativos a la fiabilidad ni validez ya que el estudio editado estaba destinado a realizar una valoración del programa que estaban aplicando. Sin embargo, las autoras manifiestan que las dificultades del diseño longitudinal y del análisis de datos las ha llevado a la no publicación de esos resultados que están pendientes de ser leídos en una próxima tesis doctoral.

Trianes, Sánchez y Muñoz (2001) realizan un análisis de porcentajes en el que se pone de manifiesto que la mayoría de los profesores no perciben problemas graves de agresividad en sus aulas, aunque sí problemas cotidianos de disciplina. Asimismo, piensan que sus alumnos tienen problemas graves de diversos tipos. Se encuentran motivados para ayudarles y consideran su aula poco problemática. Análisis de Chi cuadrado arrojan datos sobre la influencia del

género y del ciclo en el que dan clase. El Chi cuadrado, obteniendo el coeficiente Phi, permite calcular la dirección de la asociación entre dos variables dicotómicas, obteniendo resultados significativos en tres de los ítems: 2, 4 y 12.

Este mismo cuestionario es utilizado por Calvo (2002), mediante una adaptación. Calvo (2002) obtiene un coeficiente alpha de Cronbach es de 0,88. Y en el análisis factorial los ítems se agrupan en cuatro factores que explican el 66,2% de la varianza y que son los siguientes:

- 1) Opinión del profesorado sobre las conductas de mayor frecuencia en los centros (5 ítems).
- 2) Relaciones entre iguales (4 ítems).
- 3) Cómo afectan los problemas personales de los alumnos en la marcha de la clase (3 ítems).
- 4) Cómo afectan al profesor los conflictos (3 ítems).

En resumen, parece un cuestionario interesante dado que en pocos ítems mide bastantes aspectos, algunos de ellos relacionados tanto con la actuación del profesor y con el alumnado, en lo que a percepción de conflictos se refiere y centrados en el aula escolar. Pero no contempla otras cuestiones que se evalúan en el Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, como por ejemplo, la disrupción, aunque sí la percepción que el profesorado tiene sobre el conflicto y su motivación para trabajar con este tipo de alumnado.

2.8. AUTOINFORME DE CONDUCTAS PROBLEMA EN EL AULA (Marugán, Caño y Foces, 2002)

El instrumento *Autoinforme de Conductas Problema en el Aula*, adaptado de la Escala ESE-2 de hábitos perturbadores de socialización en ambientes escolares (Pelechano y Báguena, 1979), ha sido aplicado por los autores (Marugán, Caño y Foces, 2002) en una muestra de estudiantes de educación

secundaria. Se presenta a los alumnos un listado de conductas problemáticas, que abarcan desde patrones muy inhibidos a otros más desafiantes, eligen solo aquellos que ejercitan con alta frecuencia.

En el análisis de resultados los autores muestran los nueve patrones de conducta elegidos por más del 40% de la muestra. Dos de estos patrones alcanzan un porcentaje de elección de casi un 60 % y son "molestar a los compañeros mientras trabajan" y "utilizar el insulto" como pauta habitual en su comportamiento. Además, casi la mitad de la muestra asume una serie de conductas disruptivas, como amenazar y golpear a los compañeros, plantar cara al profesor, chillar y utilizar vocabulario grosero, romper cosas o molestar, derivadas de su deseo de imponerse en el medio, y de sus peculiaridades caracteriales. La mayoría de los alumnos de la muestra poseía un estilo poco asertivo, con tendencias agresivas, lo que les dificultaba el tener en cuenta la opinión de los demás, o la "norma" como reguladora de su comportamiento: a) golpear a los compañeros, ser violento; b) Amenazar; c) Plantar cara al profesor; d) vocabulario grosero; 5) chillar, gritar; 6) problemas con los demás, no parar de hablar con ellos; 7) romper cosas; 8) molestar mientras trabajan; 9) insultar.

Ante estos resultados los autores establecen una planificación de actuaciones en tres niveles: tutorial, disciplinario y educativo. En este estudio (Marugán, Caño y Foces, 2002) no recogen datos de fiabilidad ni validez del cuestionario.

2.9. CUESTIONARIO DE DISCIPLINA EN EL AULA, para profesores (Adaptado de García Correa por Calvo, 2002)

Este cuestionario pretende conocer los aspectos relacionados sobre como advierten los miembros de la comunidad educativa, la existencia, desarrollo y cumplimiento de las normas en el centro. Consta de 30 items con cinco alternativas de respuesta: 1= totalmente en desacuerdo, hasta 5=

totalmente de acuerdo. El coeficiente alpha de Cronbach es de 0,92. En el análisis factorial (Calvo, 2002) obtuvo siete factores que explican el 69.2% de la varianza. Los factores fueron los siguientes:

- 1) Opinión de los profesores sobre su actuación y grado de cumplimiento de las normas por parte de los alumnos (8 ítems).
- 2) Organización de las normas de la clase (6 ítems).
- 3) Clima de aula (5 ítems).
- 4) Labor educativa del profesor, control y evaluación de los aprendizajes (5 ítems).
- 5) Puntualidad (2 ítems).
- 6) Existencia de normas y consecuencias de su incumplimiento (3 ítems).
- 7) Normas de convivencia (1 ítem).

Algunos ejemplos de ítems de este cuestionario son los siguientes: “la clase está organizada”; “las normas están claras”; “indico lo que sucede al alumno que no cumple las normas”; “si al iniciar la clase, el alumno no está en su sitio le sanciono”; “comienzo las clases puntualmente”; “solicito atención a mis explicaciones”, etc.

Se trata de un cuestionario adecuado, por el número de ítems que contiene para ser administrado, para su cumplimentación, al profesorado. Evalúa situaciones de disciplina en el aula, aunque también autoevalúa algunas conductas de los propios profesores. En cambio, no tienen en cuenta otras situaciones de conflictividad entre iguales, conductas de tipo antisocial, etc.

2.10. CUESTIONARIO DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN EL AULA

(Adaptado de García Correa por Calvo, 2002)

Se trata de un cuestionario de 35 ítems. Según Calvo (2002) el coeficiente

alpha de fiabilidad es de 0.95. Los 35 items están agrupados en 9 factores que son los siguientes:

- 1) Comportamientos de motricidad gruesa (items 1-5).
- 2) Comportamientos ruidosos (items del 6-10).
- 3) Comportamientos verbales (items 11-17).
- 4) Comportamientos de orientación (items 18-20).
- 5) Comportamientos de rebeldía (items 21-23).
- 6) Comportamientos para llamar la atención (items 24-26).
- 7) Rabietas (items 27-29).
- 8) Molestar a los compañeros (30-32).
- 9) Comportamientos destructivos (items 33-35).

Algunos ejemplos de items son los siguientes: estar fuera del asiento; golpear con los pies; silbar; mostrar objetos a otros alumnos; desobedecer las normas; irritabilidad, centrar la atención en objetos diferentes al propuesto por el profesor; abandono o retraso en la tarea escolar; hacer payasadas; enfados violentos; vagar por la clase; destrucción de material...

En síntesis, parece un cuestionario muy completo en cuanto al tema que estudia, está ajustado por el número de items que contempla, pero estudia solo la disrupción.

2.11. CUESTIONARIO DE DISCIPLINA EN EL AULA, para alumnos (Adaptado de García Correa por Calvo, 2002)

Es la versión para alumnos del *Cuestionario de disciplina* para profesores de los mismos autores, consta por lo tanto de 30 items. El coeficiente alpha de Cronbach arroja un resultado de 0,89. En este caso el análisis factorial agrupa a los items en seis factores que explican el 50,71% de la varianza. Estos factores son los siguientes:

- 1) Opinión de los alumnos sobre las relaciones alumno-profesor (9 items).
- 2) Clima de aula (6 items).
- 3) Opinión sobre la existencia y claridad de la normativa (7 items).
- 4) Consecuencias del incumplimiento de las normas (5 items).
- 5) Puntualidad (2 items).
- 6) Opinión sobre si cambian las normas con frecuencia (1 ítem).

Como en la versión elaborada para ser administrada al profesorado, esta versión para los alumnos tiene un adecuado número de items para no causar fatiga. Evalúa situaciones de disciplina y también algunas actuaciones concernientes al profesorado, pero no tiene en cuenta otras opciones relacionadas con el desinterés académico, la conducta antisocial, el maltrato entre compañeros, etc.

3. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN CONDUCTAS DE MALTRATO ENTRE IGUALES (BULLYING)

Los instrumentos destinados al estudio metodológico de los problemas de victimización y maltrato entre escolares (bullying) analizan dos tipos de estudios:

- a) estudios directos basados en aproximaciones empíricas sobre los estudiantes que agraden (agresores o matones) a otros y sobre las consecuencias que estos hechos tienen sobre los agredidos (víctimas) y sobre los que observan (espectadores) y
- b) estudios indirectos a través de las entrevistas e informes de profesores y familiares (Olweus, 1991; Ortega, 1998; Cerezo, 2002).

En general para la evaluación directa se han elaborado cuestionarios que pueden encuadrarse dentro de tres categorías:

- a) las pruebas de carácter general
- b) otros de carácter específico, y,
- c) los que sólo incluyen temas de carácter relacional.

- 3.1. CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ) (Buss y Perry, 1992)
- 3.2. CUESTIONARIO BULL-S (Cerezo, 2000)
- 3.6. CUESTIONARIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES (Informe del Defensor del Pueblo, 2000)
- 3.8. CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES (Ortega y Mora-Merchán, 2000)
- 3.5. PHYSICAL AND VERBAL AGRESIÓN SCALE (AFV) (Del Barrio, Moreno y López, 2001)
- 3.3. CUESTIONARIO RETROSPECTIVO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES (RBQ) (Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Van der Meulen, Mora-Merchán, y Singer, 2002)
- 3.7. REGISTRO DE CONDUCTAS DE AGRESIVIDAD (Alonso y Navazo, 2002)
- 3.4. SCAN-BULLYING (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003)

3.1. CUESTIONARIO DE AGRESIÓN (AQ) (Buss y Perry, 1992)

El Cuestionario de Agresión (AQ) (Buss y Perry, 1992) está basado en el Inventario de Hostilidad de Buss-Durkee (BDHI) (Buss-Durkee, 1957), aunque, para ser más acorde con los criterios psicométricos actuales, las escalas de AQ fueron elaboradas con un mayor rigor metodológico. Ha sido aplicado en muchos países a poblaciones estudiantiles, entre ellos Gran Bretaña (Archer, Holloway y McLougling, 1995), Holanda (Meesters, Muris, Bosma, Schouten y Beuving, 1996), Eslovaquia (Lovas y Trenkova, 1996), Japón (Andreu, Fujihara y Ramírez, 1998; Fujihara, Kohyama, Andreu y Ramírez, 1999; Ramírez, Andreu y Fujihara, 2001) e Irán (Musazadeh, 1999). Asimismo, ha sido aplicado excepcionalmente,

en muestras de prisioneros y militares, por autores como Williams, Boyd, Cascadi y Porythress (1996) y Archer y Haigh (1997) y por Morren y Meesters (1999) en adolescentes antisociales bajo un programa de reinserción social.

La versión original está compuesta por 29 items que hacen relación a conductas y sentimientos agresivos. Presentan un modo de respuesta en una escala tipo likert de 5 puntos, en la que 1 indica que es “completamente falso para mí”, 2 indica que es “bastante falso para mí”, 3 indica que es “ni verdadero ni falso para mí”, 4 indica que es “bastante verdadero para mí” y 5 indica que es “completamente verdadero para mí”. Los 29 items se estructuran en 4 subescalas:

- a) *Agresividad física*: compuesta por 9 items,
- b) *Agresividad verbal*: compuesta por 5 items
- c) *Ira*: compuesta por 7 items
- d) *Hostilidad*: compuesta por 8 items

Buss y Perry (1992) hallaron 4 subescalas a través del procedimiento de análisis factorial exploratorio con una primera muestra de estudiantes y replicando dicha estructura factorial en una segunda muestra de sujetos a través del análisis factorial confirmatorio.

La fiabilidad encontrada en este estudio fue: de 0,72 para la escala verbal hasta 0,85 para la escala de agresión física. Y la fiabilidad test-retest osciló entre un coeficiente de 0,20 para la agresión verbal y 0,20 para la agresión física.

El estudio para la adaptación española del Cuestionario de Agresión, AQ (Andreu, Peña y Graña, 2002), después de la traducción, se utilizó en un primer momento en una muestra de 60 estudiantes pertenecientes a diferentes centros educativos de enseñanza universitaria, secundaria y Formación Profesional de la Comunidad de Madrid con objeto de analizar cualitativamente el test. El propósito consistía en detectar items con mal funcionamiento, así como posibles

dificultades de comprensión debidas a una mala redacción de los items. En una fase posterior se aplicó a una muestra de 1382 sujetos pertenecientes a distintos centros educativos para hallar con suficientes garantías psicométricas, la validez y fiabilidad del instrumento. El muestreo se realizó tomando cada aula como unidad muestral, de tal forma que, una vez numeradas, se seleccionaba cada una de ellas de forma aleatoria hasta llegar a obtener, de esta forma, una muestra suficientemente representativa para realizar la adaptación del estudio de Andreu, Peña y Graña (2002). En este estudio se introdujeron *ex profeso* en el test cuatro items para detectar aquellos cuestionarios con datos defectuosos, contestados al azar o con baja consistencia de respuesta, de forma que se eliminaba el cuestionario si éste presentaba algún ítem contestado de forma inversa.

En el análisis factorial exploratorio mostró una estructura del test compuesta por cuatro factores que explicaron el 47,37% de la varianza total, siendo la saturación de los items en cada uno de estos cuatro factores suficientemente elevada considerando solo índices de saturación mayores o iguales a 0,35. Tres de los items presentaron pesos por encima de 0,35 en otras escalas o factores (items 18, 22 y 11). Respecto a la validez de constructo, medida también, a través del análisis factorial confirmatorio realizado a través de un modelo tetradimensional de ecuaciones estructurales, confirmó que, en términos generales, este cuestionario permite medir de forma válida, la agresión física y la verbal, la ira y la hostilidad en sujetos españoles. Según el estudio de Andreu, Peña y Graña (2002), tres de los items (nº 23, 29, 19) deben ser reelaborados en esta muestra dada su baja correspondencia con el modelo planteado. Dados los resultados obtenidos en las pruebas de análisis factorial, exploratorio y confirmatorio, se puede afirmar que es un instrumento con suficiente y contrastada validez de constructo.

Algunos ejemplos de items que constituyen este cuestionario son: “Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal”; “A menudo no estoy de acuerdo con la gente”; “Cuando la gente me molesta discuto con ellos”; “Algunos

de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva”.

El coeficiente de fiabilidad calculado a través del coeficiente alpha de Cronbach, tanto en la escala general como para dos de las subescalas fue elevado. Para la escala total un coeficiente de consistencia interna $\alpha = 0,88$; para la subescala de agresión física un $\alpha = 0,86$, para la subescala de ira un $\alpha = 0,77$. Las escalas de agresión verbal y hostilidad, sin embargo, la consistencia obtenida fue menor ($\alpha = 0,68$ y $\alpha = 0,62$, respectivamente). Son datos que concuerdan con los de la muestra original, salvo en el caso de la agresión verbal que fue menor en la versión española.

En síntesis, se puede afirmar que posee adecuadas propiedades psicométricas, es un cuestionario breve, de sólo 29 items, que mide conductas y sentimientos agresivos y que seguramente contestan sin fatiga los alumnos. Sería deseable una versión similar para profesores, de tal manera que se puedan contrastar los datos de autoinforme y heteroevaluación, de este aspecto del maltrato entre iguales. Como en el caso de cuestionarios comentados hasta ahora, se puede afirmar que el Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar mide otros aspectos que pueden complementar lo que evalúa esta prueba.

3.2. CUESTIONARIO BULL-S (Cerezo, 2000)

Elaborado por Cerezo (2000), existen dos versiones de esta misma autora. La primera versión (Cerezo, 1994) diseñada para el estudio de la estructura interna del aula, definida bajo los criterios: aceptación-rechazo, agresividad-victimización entre escolares. Esta versión recababa información desde una doble perspectiva: la de los alumnos y la de los profesores. La segunda versión del cuestionario (Cerezo, 2001) denominada: *Test Bull-S. Medida de la Agresividad entre Escolares*, comprende igualmente dos formas: A (para alumnos de entre 7 y 16 años) y P (para profesores). Es lo suficientemente sencillo como para ser aplicado de forma colectiva por los profesores en una

sesión escolar entre 25 y 30 minutos, está tipificado para la población española y existe una versión informatizada, que permite tratamiento estadístico de los datos mediante ordenador.

“Pretende ser una herramienta útil y válida para la detección, medida y valoración de las situaciones de agresividad entre escolares mediante el análisis de las características socioafectivas del grupo y las percepciones que tienen sus miembros de las relaciones interpersonales y, especialmente, de la agresión y victimización entre iguales. La fundamentación teórica de este cuestionario sigue la línea metodológica de la sociometría, definida como «el estudio de la organización y evolución de los grupos y de la posición que en ella ocupan los individuos prescindiendo de la estructura interna de cada individuo». Pues entendemos que este tipo de conductas tiene lugar en las interacciones entre escolares, ubicados en un contexto escolar grupal, donde cada individuo ocupa un lugar en el entramado de relaciones y, asimismo, se espera de él un determinado comportamiento”. (Cerezo, 2002, p. 79)

La forma P (profesores) recoge las siguientes variables: 1) Elegido, 2) Rechazado. 3) Débil. 4) Cruel. 5) Fuerte. 6) Cobarde. 7) Agresivo. 8) Víctima. 9) Provoca. 10) Manía.

La forma A (alumnos) compuesta por un total de 15 items, con diferente forma de respuesta y distribuidos en tres dimensiones: Variables sobre la posición social de cada miembro del grupo y de la estructura socioafectiva del grupo en su conjunto, son los 10 primeros items y para su cumplimentación se le pide al sujeto que escriba, como máximo tres números (correspondientes a la numeración de la lista de clase). Variables sobre la relación agresión-victimización, distinguiendo entre las específicas para el agresor y la víctima, son los items 11 y 12, se le pide que señale por orden de preferencia de

1 a 4 las respuestas (Insultos y amenazas, Maltrato físico, Rechazo y otras). Por último, un tercer bloque de 3 items da información sobre las circunstancias o aspectos situacionales de esta dinámica. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?, ¿gravedad de la situación? ¿Y seguridad? (las respuestas están graduadas desde *nada* a *mucho* en 4 rangos de respuesta).

La fiabilidad de la prueba la obtuvieron a través de la técnica del test retest. De manera que del grupo piloto se obtuvieron unos valores para las variables implicadas y después para el grupo de control. Estos valores se mantienen en unos márgenes aceptables, es decir, con una explicación mayor del 95 por 100, y, por tanto, la fiabilidad de la prueba queda demostrada. Por su parte, la validez estos autores la obtienen por la configuración del grupo y su respuesta ante esta problemática, así como los aspectos situacionales que analizaron.

La primera dimensión, la estructura socioafectiva del grupo, viene reflejada por los items: 1) Elegido. 2) Rechazado. 3) Ser elegido (expectativa). 4) Ser rechazado (expectativa). La segunda dimensión, medida de la relación agresión-victimización, se recaba a través de los items: 5) Fuerte. 6) Cobarde. 7) Agresivo. 8) Víctima. 9) Provoca. 10) Manía. La tercera dimensión los aspectos situacionales, está compuesta por los items: 11) Forma. 12) Lugar. 13) Frecuencia. 14) Topografía. 15) Seguridad.

Dado que la prueba está compuesta por items que miden diferentes aspectos de la realidad, el análisis de datos conlleva diferente método. Así, dentro del análisis sociométrico los autores realizan: ponderación de respuestas, elaboración de matriz sociométrica, cálculo de valores estadísticos, cálculo de probabilidad teórica del azar.

Análisis porcentual para las variables relativas a la dinámica bullying (recogida de respuestas, recuento de datos y valoración de resultados) y a variables situacionales (formas habituales de agresión, los lugares más habituales, la frecuencia con que ocurre y el grado de peligrosidad atribuido y

cómo es percibido el clima general de seguridad por cada miembro del grupo).

Asimismo, se realizaron otros análisis estadísticos como análisis multivariados (factorial y discriminantes) que permiten una visión de conjunto de la interconexión de todos los items referidos a la dinámica bullyies.

La prueba además especifica normas de aplicación y corrección tanto para alumnos como para profesores.

Como conclusión, cabe resaltar que este cuestionario presenta determinadas ventajas como la de tener versiones para alumnos y profesores, ser corto de aplicación, presentar ayudas como el estar informatizado... Como inconvenientes se puede reseñar que se ciñe al estudio de la temática bullying y deja de lado otros aspectos relacionados con el clima de clase.

3.3. CUESTIONARIO SOBRE LA INCIDENCIA DEL MALTRATO ENTRE IGUALES (Informe del Defensor del Pueblo, 2000)

El *Cuestionario de alumnos* está organizado en bloques, en cada uno de los cuales se recaba información sobre los siguientes aspectos:

- a) lo que ocurre en el centro, visto como espectador: tipos de maltrato y frecuencia de los mismos, número de personas que agreden;
- b) relaciones sociales y sentimientos vividos por el estudiante encuestado;
- c) trato del que es objeto el estudiante: tipos de maltrato de los que pudiere ser víctima, y frecuencia;
- d) características del agresor: sexo, integrante de la colectividad colegial o no, estatus (profesor o no);
- e) lugar en el que ocurre cada tipo de maltrato;
- f) personas a quienes se comunica el hecho, y personas que intervienen para ayudar;

- g) el alumno como agresor: acciones hechas, reacciones de los otros, participación en agresiones de otros.

El cuestionario de los *Jefes de Estudio* contenía dos tipos de preguntas:

- a) preguntas que tenía que contestar en tanto que jefe de estudios, p. ej. número de casos de maltrato que llegan al equipo directivo, según los tipos ya establecidos para el cuestionario del alumnado, y medidas que se toman desde el centro tanto de prevención como de intervención;
- b) preguntas que tenía que contestar cada sujeto en tanto que profesor relativas a casos de maltrato en su propia clase: tipo, frecuencia, lugar, y demás detalles también recabados en el cuestionario de alumnos.

En ambos casos la incidencia se evaluó en una escala ordinal (nunca, a veces, a menudo, siempre). Como en el cuestionario se insiste en que el encuestado debe referirse sólo a lo que ocurre de forma continuada, la intensidad de la agresión debe entenderse como frecuencia de episodios que se sufren, se observan o se llevan a cabo.

3.4. CUESTIONARIO SOBRE INTIMIDACIÓN Y MALTRATO ENTRE IGUALES (Ortega y Mora-Merchán, 2000)

Se trata de un cuestionario que han utilizado los autores en la mayoría de sus investigaciones. Consta de dos formas paralelas para poder ser aplicadas según la etapa educativa que cursen los alumnos/as (primaria o secundaria). Los autores de la prueba se han inspirado en otro cuestionario diseñado y utilizado por Dan Olweus (1989), investigador pionero en esta temática.

Este instrumento formula preguntas referidas a un período de tiempo concreto y también ofrece alternativas de respuesta específicas; por ejemplo,

«Una vez a la semana» o «Varias veces a la semana», en vez de respuestas como «Frecuentemente», «Muy frecuentemente», para evitar interpretaciones subjetivas de los alumnos/as. Está basado en la técnica del autoinforme que se ha consolidado como el más adecuado dentro del campo científico internacional en el estudio de esta temática. Las principales características del cuestionario son:

- Anonimato del alumno.
- Todos los alumnos contestan a todas las cuestiones, independientemente de su rol, aunque haya cuestiones específicas para víctimas y agresores.
- Recoge información del maltrato escolar, estructura familiar, satisfacción con la vida familiar, relaciones sociales con los alumnos, grado de satisfacción con la escuela y propuestas de intervención dirigidas a padres, profesores e iguales.
- Se intenta tener en cuenta no solo la frecuencia de la situación, sino también el modo sobre cómo vive e interpreta lo sucedido.
- Para las preguntas en las que pueden elegir más de una respuesta se les recuerda esta circunstancia, evitando olvidos.
- Los autores incluyen una viñeta narrativa de prepotencia y agresión injustificada de maltrato verbal, con objeto de ayudar a la comprensión del problema e identificar sentimientos y actitudes de sus protagonistas.

Los autores tienen suficientemente validado el instrumento y para su pilotaje tuvieron en cuenta varias categorías de medida:

- Comprensión de las instrucciones.
- Consistencia en las respuestas de autoidentificación como agresores o víctimas.
- Corrección y calidad de las respuestas en opciones abiertas.
- Otros aspectos formales: presentación, enunciados, opciones de respuesta, etc.

Desde el punto de vista de esta investigación es un cuestionario muy interesante para investigar el maltrato entre iguales, desde la perspectiva de los alumnos. Si bien aporta otras informaciones referidas a la estructura familiar, la satisfacción con el centro educativo o con la vida familiar, parece tener un enfoque dirigido a la temática del maltrato escolar, dejando de lado otros asuntos como los relacionados con la indisciplina, el desinterés académico, etc., aspectos interesantes para este estudio.

3.5. PHYSICAL AND VERBAL AGRESIÓN SCALE (AFV) (Del Barrio, Moreno y López, 2001)

Se trata de una escala de 20 items que evalúa la conducta de hacer daño a otros física y verbalmente. El formato de respuesta es de tres alternativas (a menudo, algunas veces o nunca) según la frecuencia de aparición de la conducta, por ejemplo, «pego patadas o puñetazos». Presenta un coeficiente $\alpha=.74$.

Se trata de un cuestionario que solo evalúa la agresión verbal y física.

3.6. CUESTIONARIO RETROSPECTIVO DEL MALTRATO ENTRE IGUALES (RBQ) (Schäfer, Korn, Smith, Hunter, Van der Meulen, Mora-Merchán, y Singer, 2002)

Está basado en el Cuestionario de Rivers (2001). En una primera parte del cuestionario las preguntas se refieren a diferentes tipos de victimización sufridas en los años de la escuela primaria: maltrato físico, verbal y psicológico, cada uno de los cuales se divide a su vez en dos categorías más específicas:

- a) golpeado/pegado y robado;
- b) insultado y amenazado verbalmente;
- c) contaba mentiras sobre ti y

- d) fuiste excluido socialmente.

Se pide también que indiquen la frecuencia y la intensidad en una escala likert de 5 grados. A continuación las mismas preguntas se hacen en relación con los años de la escuela secundaria. A través de cinco preguntas sobre los recuerdos y sensaciones actuales del maltrato que ha vivido, se plantea una valoración posible de trauma (p. ej., “¿recuerdas todavía aquellas situaciones de maltrato como algo que te hace sentir mal?”). Otras partes del cuestionario se refieren, entre otras, a la duración del maltrato, el perfil del agresor y posibles efectos a largo plazo sobre la personalidad.

Este cuestionario ha sido utilizado en un estudio de Van der Meulen, Soriano, Granizo, Del Barrio, Korn y Schäffer (2003). El objetivo del estudio era analizar las posibles consecuencias del maltrato entre iguales, tratando de establecer la relación entre las experiencias de victimización en Primaria y Secundaria con la autoestima actual y el grado de trauma. En este estudio no se especifican datos psicométricos relativos a la fiabilidad y validez del instrumento.

3.7. REGISTRO DE CONDUCTAS DE AGRESIVIDAD (Alonso y Navazo, 2002)

Se trata de un registro para la evaluación del comportamiento agresivo en niños preescolares y de educación primaria, elaborado por Alonso y Navazo (2002) a partir de la *Lista de Verificación* realizada por Born, Egido y Navazo (1995). La evaluación la hace el profesor/a y se utiliza una escala que va de 0 a 2 en cuanto a la presencia de la mencionada conducta: 0= nunca manifiesta esta conducta, 1 = algunas veces y 2 = muchas veces manifiesta esta conducta.

La escala se estructura en tres bloques y en cada uno de ellos aparecen recogidas seis conductas. Estas escalas son las siguientes:

- 1) *Ejercicio de autoridad*: engloba comportamientos que expresan la voluntad de ejercer sobre el otro alguna forma de autoridad o liderazgo en beneficio de sí mismo:
 - a. Da órdenes, exige.
 - b. Desprecia a otro.
 - c. Impide un privilegio a otro.
 - d. Se chiva.
 - e. Alardea y monopoliza.
- 2) *Agresividad física*: engloba conductas de agresión hostil y manifestación de fuerza física en perjuicio de otro y por lo tanto aúna los dos bloques de agresividad física y hostil reparadora:
 - a. Se pelea.
 - b. Da una patada, araña o pega.
 - c. Lanza objetos.
 - d. Empuja a otro.
 - e. Salta sobre otro o lo agarra.
 - f. Hace rabiar o molesta.
- 3) *Descarga-oposición*, en esta se aglutinan conductas relativas a comportamientos de oposición de la agresividad pasiva y la descarga de afectos negativos de la agresión no dirigida:
 - a. Se resiste, se opone o rechaza las órdenes.
 - b. Se encapricha.
 - c. Es rencoroso/a.
 - d. Es envidioso/a.
 - e. Grita y se enfada.
 - f. Golpea o tira objetos.

Además se realiza una valoración global de cada uno de los bloques con una puntuación de cero a diez, por ser de más fácil interpretación por parte del profesorado.

Esta escala además de estar destinada a alumnos de edades inferiores a los alumnos que cursan educación secundaria, por lo que no se ha procedido ni siquiera a realizar una adaptación de la misma, evalúa un aspecto parcial de las relaciones sociales, la agresividad. No tiene en cuenta otras conductas típicas de la educación secundaria: desinterés académico, indisciplina, etc.

3.8. SCAN-BULLYING (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003)

Scan Bullying es un instrumento utilizado en varios estudios (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002; Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003) que forman parte de un proyecto centrado en la búsqueda de nuevos métodos que permiten profundizar en el fenómeno del maltrato entre iguales. El instrumento pretende ser un material cercano a la experiencia de los chicos debido a su formato de historieta gráfica situada en un escenario escolar, que pretende ilustrar a través de las diversas escenas la asimetría de poder y la reiteración de interacciones abusivas características del maltrato. Para la validación del instrumento se partió de la hipótesis de que probando con distintas muestras su verosimilitud como narración acerca de los abusos en la escuela, y por tanto su eficacia como punto de partida para explorar el pensamiento de niños y adolescentes acerca de distintos aspectos de ese fenómeno particular, dicha validación quedaría probada. Asimismo estos investigadores (Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003) tenían un segundo objetivo que consistía en determinar qué representaciones acerca de los distintos tipos del maltrato entre iguales tienen los participantes (tipo de maltrato, explicación, atribución de emociones, estrategias de resolución y conexión con la experiencia personal, cambios con la edad y el género).

El instrumento en sí, Scan-Bullying, consiste en una narración gráfica, donde el término Scan es un acrónimo de *Scripted-Cartoon Narrative of Peer Bullying* (Historia en viñetas del maltrato entre iguales) que va acompañada de un guión de entrevistas semiestructuradas. Las viñetas describen una historia

típica de victimización entre pares por medio de diez tarjetas de medidas 13 por 18 cm. cada una de las cuales reproduce una forma diferente de maltrato. La acción discurre en contextos escolares. Con objeto de detectar los aspectos más sobresalientes que definen una situación como maltrato, las historietas tratan de inducir la percepción de regularidad/sistematicidad, el desequilibrio de fuerzas entre los implicados y el sentimiento de impotencia de la víctima. A la historia inicial representada mediante las diez primeras tarjetas suceden otras cinco que representan cinco posibles finales para la situación narrada. Así el instrumento comprende en total 15 láminas con dos versiones, una femenina y otra masculina. Las imágenes dejan margen para la interpretación, la inferencia y los juicios morales. La secuencia de las diez láminas se presenta en un orden dado e intenta expresar la tensión de la relación, que va creciendo a partir de un primer dibujo de carácter neutro, ilustrando la entrada de un/a alumno/a en un centro mientras un grupo mira hacia él/ella.

Este conjunto de diez dibujos se complementa con otros cinco. Estas cinco últimas tarjetas se presentan en un orden aleatorio para evitar efectos del orden de representación en las respuestas obtenidas.

Los investigadores junto con la serie de viñetas disponen de un repertorio de preguntas que intentan indagar en la interpretación de la historia a través de una narración. Este guión tiene cuatro partes en las que se realiza preguntas relacionadas con cuatro aspectos:

- 1) La representación de lo que ocurre en la historia (interpretaciones y atribuciones causales que se infieren de la secuencia de viñetas);
- 2) Percepción de las emociones vividas por los distintos personajes de la historia y de las que el sujeto se atribuiría a sí mismo como la identificación de cuatro emociones morales (culpa, vergüenza, indiferencia y orgullo) y criterios que guían esta atribución selectiva;

- 3) La selección de estrategias que permitan resolver el problema, y de las que permitan una reparación emocional, desde el punto de vista de la víctima; y por último
- 4) La construcción del final de la historia y exploración de las experiencias personales en relación con la victimización entre compañeros.

Como síntesis de este instrumento se puede decir que resulta ser apropiado para la evaluación de situaciones problemáticas muy concretas, por ejemplo, en este caso situaciones de bullying. Exige mantener una entrevista individual con los sujetos evaluados que según los investigadores del estudio descrito puede oscilar entre 30 y 40 minutos. Esto supone un coste de tiempo considerable, por lo que para evaluar un N grande se necesita o mucho tiempo o un equipo grande de investigadores.

Es posible quizás, a partir del modelo descrito, adaptar el mismo sistema a otras situaciones del contexto escolar, por ejemplo, para evaluar situaciones de indisciplina escolar, vandalismo, desinterés académico, etc.

4. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN HABILIDADES DE SOCIALIZACIÓN

4.1. THE MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGTERS (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983)

4.2. ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983)

4.3. CUESTIONARIOS DE SOCIALIZACIÓN BAS-3 (Silva y Martorell, 1989)

4.4. ESCALA DE HÁBITOS PERTURBADORES DE LA SOCIALIZACIÓN ESE-1 (Pelechano, Peñate, de Miguel e Ibáñez, 1993)

4.5. ESCALA DE HÁBITOS PERTURBADORES DE LA SOCIALIZACIÓN ESE-2 (Pelechano, Peñate, de Miguel e Ibáñez, 1993)

4.6. PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (CP) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)

4.7. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002)

4.1. THE MATSON EVALUATION OF SOCIAL SKILLS IN YOUNGTERS (MESSY) (Matson, Rotatori y Helsel, 1983)

Matson, Rotatori y Helsel (1983) describen pormenorizadamente el proceso de elaboración de este cuestionario. La finalidad principal con la que lo elaboraron fue para medir el grado de ajuste de la conducta social. Presenta dos formas que, respectivamente, pueden ser cumplimentadas por profesores o alumnos. Este cuestionario tiene ciertas ventajas como, por ejemplo, medir habilidades y competencia social así como otros problemas de comportamiento simultáneamente. Las propiedades psicométricas del mismo han sido investigadas profusamente, particularmente en muestras angloparlantes, resultando, en general, satisfactorias (Helsel y Matson, 1984; Kazdin, Matson y Elveldt-Dawson, 1984; Matson, Macklin y Helsel, 1985; Matson y Ollendick, 1988; Spence y Liddle, 1990), y en muestras españolas (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002). Al mismo tiempo, Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002) han realizado una adaptación de este cuestionario en el seno de su grupo de investigación (HUM-378, de la Junta de Andalucía).

El cuestionario destinado a alumnos presenta un formato de respuesta en cuatro escalones: nunca, a veces, a menudo y siempre. En el estudio de Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002) aparecen cinco factores, que son los que se especifican a continuación:

- *Habilidades Sociales Apropriadas* (24 items). Este factor evalúa conductas como expresividad emocional, tener amigos, compartir, etc. Algunos ejemplos de items son: “miro a la gente cuando hablo con ella” y “me dirijo a la gente y entablo conversación”.
- *Asertividad Inapropiada* (16 items), el cual explora conductas agresivas, de burla o abuso de los demás. Algunos ejemplos de items son: “cojo cosas que no son mías sin permiso” y “pego cuando estoy furioso”.
- *Impulsividad* (5 items). Algunos ejemplos de items son: “me enfado fácilmente” e “interrumpo a los demás cuando están hablando”.
- *Sobreconfianza* (6 items). Este factor explora conductas de sobrevaloración del Yo. Algunos ejemplos de items son: “me gusta presumir ante los demás de las cosas que tengo” y “creo que lo sé todo”.
- *Celos/soledad* (4 items), el cual explora conductas como sentirse solo o no tener amigos.

Matson, Rotatori *et al.* (1983), utilizando una muestra de 422 niños y adolescentes obtuvieron seis factores: *Habilidades Sociales*, *Asertividad inapropiada*, *Impulsividad/Obstinación*, *Autosuficiencia*, *Celos/Retraimiento* y *Miscelánea* (items difíciles de agrupar). Los autores no informaron del porcentaje de varianza explicada. Por su parte Spence y Liddle (1990), en una muestra de 279 niños de 7 a 10 años de edad, obtuvieron siete factores: *Habilidades Sociales*; *Conducta Agresiva/Antisocial*; *Autosuficiencia/Competitividad*, *Soledad/hostilidad*, *Amigos*, *Miscelánea* y *Crueldad/Ansiedad Social*, que explicaron el 77% de la varianza. Sin embargo, dada la gran semejanza entre ambas estructuras factoriales, especialmente los dos primeros factores que explicaron los mayores porcentajes de varianza, Spence y Liddle (1990)

decidieron adoptar el modelo de seis factores propuesto por Matson, Rotatori *et al.* (1983).

El análisis factorial realizado por Méndez, Hidalgo e Inglés (2002), con una muestra de 634 adolescentes hispanoparlantes de 12 a 17 años, redujeron el número de factores a cuatro: *Conducta Agresiva/Antisocial*; *Habilidades Sociales/Asertividad*, *Orgullo/Arrogancia* y *Soledad/Ansiedad Social*, que explicaron el 33,28% de la varianza.

Comparando los resultados del análisis factorial exploratorio en los estudios con adolescentes españoles (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002; Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002) con respecto a los estudios americanos (Matson, Rotatori *et al.*, 1983; Spence y Liddle, 1990) se puede concluir que el MESSY presenta una estructura factorial similar compuesta por dos grandes factores, *conducta social apropiada* (habilidades sociales, asertividad) y *conducta social inapropiada* (agresividad, impulsividad, sobreconfianza, celos/soledad) que agrupan la mayoría de los items y explican la mayor proporción de varianza. El modelo de cuatro factores obtenido por Méndez, Cándido e Inglés (2002) o el de cinco factores obtenido por Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002) excluyen el factor miscelánea de difícil interpretación. El rango más amplio de edades (4-18 años) del estudio de Matson, Rotatori *et al.* (1983) y la menor edad de los sujetos (8-12 años) de Spence y Liddle (1990) pueden ser la causa del mayor número de factores.

Matson, Rotatori *et al.* (1983) hallaron un coeficiente (α de Cronbach) de consistencia interna de 0,80 y Spence y Liddle (1990) de 0,91 para la puntuación total. Méndez, Hidalgo e Inglés (2002) han hallado un coeficiente de consistencia interna de 0,88, superando la encontrada por los creadores de la prueba (0,80), y los coeficientes alpha de los factores fueron mayores (0,63-0,91) que los obtenidos por Spence y Liddle (0,54-0,89).

La validez de constructo del MESSY, para adolescentes fue apoyada, además, por las correlaciones con otros autoinformes de conducta social ($r = -0,12$ a $-0,58$) (Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002; Spence y Liddle, 1990), autoeficacia ($r = 0,15$) (Kazdin, Matson y Esveldt-Dawson, 1984), autoestima ($r = 0,34-0,54$), autoconciencia ($r = 0,42$) (Chou, 1997), personalidad ($r = -0,18-0,61$) (Chou, 1997; Méndez, Hidalgo e Inglés, 2002) y depresión ($r = 0,20-0,59$) (Helsel y Matson, 1984; Strauss, Forenhand, Frame y Smith, 1984; Spiritu, Hart, Overholser y Halverson, 1990; Wierzbicki y McCabe, 1988), así como con datos de observación directa en situaciones de representación de papeles ($r = 0,12-0,17$), nominación de iguales sobre popularidad ($r = 0,17$), entrevista sobre relaciones con iguales ($r = 0,28$), juicios de los profesores sobre habilidades sociales ($r = 0,01-0,35$), popularidad ($r = 0,23$), ajuste social general del alumno ($r = 0,30$) y valoraciones de los padres sobre competencia social ($r = 0,26$) (Matson, Esveldt-Dawson y Kazdin, 1983; Kazdin, Matson y Esveldt-Dawson, 1984).

Por su parte, la validez de constructo del cuestionario MESSY para los profesores, en el estudio de Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002), arroja tres factores que muestrean la misma información que la incluida en el cuestionario de los alumnos y con la misma escala de respuesta. Los tres factores son:

- *Habilidades Sociales Apropriadadas* (19 items). Este factor incluye items de contenido positivo que exploran conductas competentes socialmente. Algunos ejemplos de items son: “suele mostrar sus sentimientos” y “se siente bien si ayuda a los demás.”
- *Asertividad Inapropiada/Impulsividad* (43 items), el cual evalúa conductas impulsivas y agresivas. Algunos ejemplos de items son: “suele pelearse en numerosas ocasiones” y “coge y utiliza las cosas de los demás sin permiso.”
- *Soledad y Ansiedad Social* (2 items). Este factor está compuesto por

los items: “se siente solo” y “le da miedo hablar con la gente”.

Matson, Rotatori y Helsel (1983) no reseñan datos referentes a la fiabilidad de la subescala, en la versión profesores, aunque el coeficiente de fiabilidad test-retest fue de al menos .50 para un intervalo de dos semanas.

Se puede concluir que es un cuestionario para ser contestado por alumnos y por profesores, destinado más bien a evaluar aspectos de conducta social, comportamientos apropiados e inapropiados. En comparación con el Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar se echa en falta factores que puedan medir otros aspectos como son, por ejemplo, los de indisciplina, disrupción o desinterés académico.

4.2. ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983)

El modelo en el que se basa esta prueba es el de la conducta asertiva en niños y adolescentes que presentaron estos autores. Se trata de un instrumento para medir asertividad en contextos concretos. Los autores parten del supuesto en el que la conducta asertiva es un estilo de interacción positivo que afirma los derechos u opiniones propios sin herir a otras personas y sin conformarse pasivamente. Este estilo de interacción personal guarda, por tanto, una relación inversa con la conducta agresiva, por una parte, y con la pasiva, por otra, siendo estas dos conductas socialmente inhábiles. La prueba extrae, a través de autoinforme, seis puntuaciones, en diversas situaciones que son:

- 1) expresar y responder a manifestaciones positivas;
- 2) expresar y responder a manifestaciones negativas;
- 3) dar y seguir órdenes y peticiones;
- 4) iniciar y mantener conversación y escuchar a los demás durante la conversación;

- 5) expresar y reaccionar ante los sentimientos y manifestaciones de comprensión.

El formato supone que, en cada problema, el niño debe elegir entre cinco alternativas de respuesta, dos son agresivas, dos pasivas y una asertiva. Estas seis escalas son:

- a) Asertividad con iguales.
- b) Pasividad con iguales.
- c) Agresividad con iguales.
- d) Asertividad con adultos.
- e) Pasividad con adultos.
- f) Agresividad con adultos.

En el estudio realizado por Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante (2002) no se informa de las propiedades psicométricas de la prueba ni en Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987).

4.3. CUESTIONARIOS DE SOCIALIZACIÓN BAS-3 (Silva y Martorell, 1989)

Es un instrumento destinado a la evaluación de la conducta social infantil y juvenil. Se han publicado tres versiones. En primer lugar, una prueba en la que se exponía la fundamentación teórica y empírica destinada a ser cumplimentada por los profesores (BAS-1, Silva y Martorell, 1982). En segundo lugar, aparece en TEA un instrumento que recoge lo concerniente al BAS-1, se agrega la forma BAS-2, prácticamente paralela a la primera forma y destinada a ser respondida por los padres (Silva y Martorell, 1983). Y, por último, aparece el manual correspondiente a la tercera versión BAS-3 en el formato cuestionario y destinado a ser cumplimentada por los chicos y chicas.

Los coeficientes de fiabilidad del BAS-1, hallados a través del coeficiente alpha de Cronbach, oscilan entre .87 y .99 y para la batería BAS-2 oscilan entre .79 y .86.

Entre BAS-1 y BAS-2 no existen diferencias de importancia. Sin embargo, sí aparecen diferencias entre estas versiones y la versión BAS-3 de autoevaluación. Estas diferencias son:

- a) El formato pasó de ser una escala de estimación con cuatro categorías de respuesta a ser un cuestionario dicotómico (sí/no).
- b) Los elementos de aspecto facilitadores de socialización y los inhibidores o perturbadores aparecían por separado en la versión BAS-1 y BAS-2, mientras que en BAS-3 aparecen mezclados.
- c) El Instrumento sufrió una reducción en cuanto al número de elementos, en lugar de los 118 items de que constaban las versiones BAS-1 y BAS-2 se construyeron para la BAS-3 92 elementos que posteriormente se redujeron a 65.
- d) A tal conjunto se agregó una escala de 10 items destinada a evaluar el grado de sinceridad de los sujetos, pasando de esta forma a ser una escala compuesta de 75 items.

En la versión de 75 elementos se obtuvieron cinco dimensiones, que han dado lugar a cinco escalas de socialización:

- a) *Autocontrol en las relaciones sociales (Ac)*: Obtiene una dimensión bipolar, en términos de positivo a negativo, que en el extremo positivo recoge acatamiento de reglas y normas sociales que faciliten la convivencia en el mutuo respeto y en su parte negativa conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.
- b) *Consideración con los demás (Co)*: Detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, especialmente por aquellos que son

rechazados o postergados.

- c) *Retraimiento social (Re)*: Recoge alejamiento de los demás tanto pasivo como activo, hasta llegar, en el extremo, a un claro aislamiento.
- d) *Ansiedad social-timidez (At)*: Mide distintas manifestaciones de ansiedad (miedo, nerviosismo, inseguridad, etc) junto a estados de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.
- e) *Liderazgo (Li)*: Explora ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Los 75 ítems que componen la prueba deben ser cumplimentados, como se ha señalado anteriormente, señalando la columna de “sí” o “no”. Para ello los sujetos a los que se les aplica la prueba han de leer cada una de las afirmaciones e informar si el contenido de cada ítem puede ser aplicado o no a sí mismo. El rango de edad va de 11 a 19 años y requiere un tiempo aproximado de 10-15 minutos. Puede aplicarse de forma individual y colectiva. Para obtener los resultados se calcula la puntuación centil de cada sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada una de las escalas utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test. La puntuación directa se transforma en percentiles se localiza la puntuación directa obtenida en la escala y se observa su correspondiente centil, considerando el sexo de los sujetos.

La *fiabilidad* para cada una de las escalas del BAS-3 se obtuvo a través del estudio de la consistencia interna (coeficiente alpha de Cronbach que oscilaron de 0,73 a 0,82), aunque la homogeneidad de la escala de sinceridad fue algo menor (0,60). La fiabilidad test-retest (intervalo de cuatro meses), varió de 0,61 a 0,66 excepto para las escalas “consideración con los demás” (0,42) y “retraimiento social” (0,43). La estabilidad temporal de la escala de sinceridad fue de 0,64.

La *validez de constructo* se obtuvo, por una parte, estudiando las relaciones entre BAS-3 y delincuencia (comparando un grupo de menores no delincuentes con otro grupo de menores delincuentes internos). Los chicos delincuentes obtienen correlaciones más bajas en las escalas Co y Ac; y más altas en Re. Y, por otra parte, estudiando correlaciones entre BAS-3, inteligencia y personalidad. Las correlaciones entre BAS-3 y delincuencia son insignificantes, sin embargo con personalidad aparecen correlaciones en diferente grado entre todas las dimensiones de esta prueba.

Las conclusiones obtenidas por Silva y Martorell (1987) fueron las siguientes:

- a) Las escalas no guardan relación con el rendimiento académico y tampoco discriminan adecuadamente entre “normales pedagógicos” y “deficientes pedagógicos”. Sin embargo, aparecen diferencias significativas entre delincuentes y no delincuentes, reflejándose, en los primeros, diferencias de socialización.
- b) Las escalas se muestran independientes de la inteligencia general.
- c) Las escalas se integran muy bien con otras dimensiones de personalidad (neuroticismo, extraversión, psicoticismo, conducta antisocial e impulsividad).

En un estudio posterior, Silva y Martorell (1991) utilizando una muestra más amplia (N=1269), revisaron la estructura interna de las dimensiones de socialización, con ayuda de nuevos análisis factoriales y ampliaron el estudio de la red nomológica de tales dimensiones con ayuda de siete instrumentos de autoinforme que recogen diferentes variables. A partir de estos análisis los autores hallaron:

- a) El análisis factorial en base a los ítems, arrojó una matriz muy similar a la obtenida por Silva y Martorell (1987). La única diferencia fue la separación del factor que aunaba (con signo contrario) *Autocontrol en las Relaciones Sociales* y *Agresividad*. Los nuevos análisis factoriales de BAS-3 obtuvieron seis factores que dieron lugar a las correspondientes seis escalas: *Consideración con los Demás*, *Retraimiento Social*, *Ansiedad/Timidez*, *Liderazgo*, *Autocontrol en las Relaciones Sociales* y en la *Agresividad*.
- b) El análisis factorial en base a tales escalas dio lugar a una estructura bifactorial (factores de segundo orden); el primero reúne las escalas primarias de *Consideración con los Demás* y *Autocontrol en las Relaciones Sociales* en un polo y *Agresividad* en el otro extremo. Este gran factor resultante fue denominado conducta prosocial versus conducta antisocial. El segundo factor reúne las escalas de liderazgo en un extremo y *Ansiedad/Timidez* y *Retraimiento Social* en el polo extremo. Fue denominado “*Sociabilidad*” versus “*Insociabilidad*”.
- c) La intercorrelación media ($\pm 0,36$) entre las escalas fue más clara que en el estudio de Silva y Martorell (1987). Además la correlación entre las dos grandes escalas secundarias fue de 0,40. Estos datos unidos a la aparición de un robusto primer factor en la solución de componentes principales que agrupaban al conjunto de escalas permitieron considerar, en un nivel más elevado, a la *Socialización* con una dimensión unitaria (factor terciario).
- d) En cuanto a la ampliación de la red nomológica, cabe decir que las correlaciones entre las variables mencionadas y socialización forman una red claramente comprensible, siendo lo más interesante constatar el perfil diferente de relaciones que mostraban las dimensiones de *Conducta Prosocial* vs *Conducta*

*Antisocial y Sociabilidad vs Insociabilidad.***4.4. ESCALA DE HÁBITOS PERTURBADORES DE LA SOCIALIZACIÓN ESE-1** (Pelechano, Peñate, de Miguel e Ibáñez, 1993)

La escala ESE-1 recoge contenidos, directamente relacionados con la socialización, susceptibles de ser apreciados en el ambiente escolar. Durante su proceso de elaboración, con 160 alumnos bien socializados y otros 160 mal socializados, cada profesor calificaba la escala (cada uno evaluaba a 10 alumnos). La calificación se hacía de acuerdo con los criterios más objetivos (observables) posibles y en función del grado de ocurrencia del contenido recogido en cada ítem, según una escala de cuatro intervalos (nunca, alguna vez, frecuentemente, siempre).

Los ítems fueron sometidos a un análisis factorial, utilizando el procedimiento de extracción de componentes principales y rotación varimax. Los ítems se seleccionaron en función de si discriminaban entre alumnos bien y mal socializados y saturaban 0.40 en algún factor. Los dos primeros factores obtuvieron porcentajes que explican la varianza del 23.87% y 23.21% respectivamente. La primera dimensión se llama *Colaboración* con el profesor y los compañeros (16 ítems). La segunda dimensión *Respeto* hacia los demás y hacia sí mismo (31 ítems). La tercera de las dimensiones se llama *Popularidad y liderazgo* (34 ítems). Se formuló una cuarta dimensión que no ha tenido desarrollo posterior alguno. Por lo tanto, la escala de factores positivos de socialización cumplía con los requisitos psicométricos y metodológicos deseables para su validación como instrumento diagnóstico.

En el estudio de Pelechano, Peñate, de Miguel e Ibáñez (1993) la escala ESE-1 está compuesta de 53 ítems y presenta una estructura interna ligeramente diferente al estudio de Pelechano y Barreto (1979). Algunos ítems de esta escala son: “cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con

respeto”; “cuando hace una cosa mal, lo sabe y reconoce su responsabilidad”; “acomete tareas difíciles con moral de éxito”; “al corregir a un/una compañero/a lo hace con delicadeza”; “conversa y discute serenamente, sin excitarse”; “acata sin protestar las decisiones de la mayoría”; “respeto las cosas de sus compañeros/as cuidando de no estropearlas”, etc.

La consistencia interna (alpha de Cronbach) para las dimensiones de colaboración, respeto, popularidad-liderazgo son de .92, .94 y .95, respectivamente.

Esta escala, lo mismo que la ESE-2, presenta distintos aspectos de socialización recogidos en alumnos de edades equivalentes a la educación primaria, pero no recoge otros aspectos típicos de educación secundaria.

4.5. ESCALA DE HÁBITOS PERTURBADORES DE LA SOCIALIZACIÓN ESE-2 (Pelechano, Peñate, de Miguel e Ibáñez, 1993)

En este estudio de Pelechano, Peñate, de Miguel e Ibáñez (1993) utilizaron una versión reducida con 30 ítems de la Escala de Hábitos perturbadores de la Socialización ESE-2, que originalmente constaba de 54 ítems. En este estudio debido a la amplitud del trabajo sobre el fracaso escolar, redujeron el número de ítems para una mayor facilidad de uso. Los criterios utilizados para la reducción fueron los de una primera selección por la relevancia semántica del ítem con el factor y, entre ellos, los que saturaban más alto en la versión original. Los 30 ítems se repartían por igual en los dos factores (15 en la subescala de hiperactividad y 15 en el factor de seguridad-torpeza).

La escala ESE-2 se deriva de la escala ETC-1 de trastornos de conducta en deficientes mentales (Pelechano, 1975 a y b; Silva y López, 1975) destinada a ser cumplimentada por profesores y padres. Los ítems de la ETC-1 fueron reformulados y se incluyeron otros nuevos para adaptar la escala a la población

escolar normal. La administración de la ESE-2 sigue los mismos procedimientos que su antecesora: se utiliza como escala de calificación, donde los profesores evalúan a los alumnos en cuestión del acuerdo con la frecuencia de ocurrencia del problema recogido en cada ítem, según una escala de 4 intervalos (nunca, alguna vez, frecuentemente y siempre). Los ítems están expresados en términos observables y registrables para evitar, en lo posible, sesgos interpretativos a cargo del calificador. La validación factorial de la escala, mediante rotación varimax sobre componentes principales se realizó con una muestra de escolares de EGB calificados por sus respectivos profesores. La solución final resultante que se eligió fue una solución bifactorial, donde cada factor cumplía los requisitos impuestos: discriminar sus ítems entre niños bien y mal socializados, saturar 0.50 o más en el factor y explicar un porcentaje de varianza superior al 10%. Los dos factores fueron denominados hiperactividad-agresividad e inseguridad-retraimiento social. Los dos factores incluían aspectos relacionados con trastornos de la conducta en la infancia relacionados con aquellos problemas que tienen incidencia directa sobre los demás (primer factor), o sobre sí mismo (segundo factor). El primer factor representa un exceso comportamental y el segundo una carencia. También resultó que el 95% de los ítems guardaba relaciones negativas con las calificaciones escolares realizadas por los profesores.

Los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) han sido de .93 y .91, respectivamente, para cada factor. Algunos ejemplos de ítems de esta escala son: “es apático/a y lento/a en sus acciones”; “es fanfarrón/a con sus compañeros”; “cuando está con los demás es él/ella quien crea los problemas de disciplina”; “intenta por todos los medios llamar la atención para que se fijen en él/ella”; “planta cara y adopta una postura desafiante ante su profesor/a si se le llama la atención seriamente”; “protesta de palabra o de hecho cuando se le manda hacer algo”, etc.

Se trata de una escala que por el número de ítems que contiene es fácil de administrar al profesorado para su cumplimentación. Sin embargo, la validación

está realizada con alumnos de segundo curso de educación primaria y además no recoge otras problemáticas que manifiestan alumnos en la adolescencia, por ejemplo, conductas de tipo antisocial.

4.6. PROSOCIAL BEHAVIOR SCALE (CP) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)

Es una escala de 15 items que avalúa la conducta de ayuda, de confianza y simpatía a través de tres alternativas de respuesta en función de la frecuencia con que se den cada una de las conductas descritas, por ejemplo, «ayudo a mis compañeros a hacer los deberes». Presenta un coeficiente de consistencia interna, alpha de Cronbach, $\alpha=0.60$.

4.7. CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002)

En la construcción del cuestionario las autoras han seguido el formato conocido como *evaluación de iguales mediante lista de la clase*, en el que un niño valora a todos sus compañeros según tres criterios que exploran la posesión de las habilidades de negociación, asertividad y prosocialidad. De esta forma, se le solicita al niño que evalúe a sus iguales según los siguientes criterios:

- Ser buen compañero, presta sus cosas, ayuda, etc. (prosocialidad)
- Saber defender sus derechos sin agredir (asertividad)
- Saber resolver problemas con los demás sin peleas (negociación).

El formato de respuesta tiene tres alternativas: mucho, regular y poco. De la corrección de la prueba se extraen para cada criterio dos puntuaciones, una positiva y una negativa. La primera consistía en la suma ponderada de dos valoraciones: la frecuencia de la alternativa "mucho" multiplicada por 2 y la

frecuencia de la alternativa "regular." Esta puntuación se dividía entre el número de sujetos que contestaban el cuestionario. La segunda era el número de valoraciones con la alternativa "poco" dividido también por el número de sujetos.

Presenta la ventaja de ser un cuestionario corto pero que evalúa los criterios referidos para cada uno de los alumnos a través de la valoración emitida por ellos mismos, por lo que es amplio o exhaustivo en función del número de sujetos evaluados.

5. INSTRUMENTOS QUE EVALÚAN PROBLEMAS DE CONDUCTA PERSONALES, SOCIALES Y ESCOLARES

- 5.1. EL TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL (TAMAI) (Hernández, 1983)
- 5.2. CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS (Seisdedos, 1988)
- 5.3. CUESTIONARIO DE CONDUCTA ANTISOCIAL (CCA) (Carrillo y Luengo, 1993)
- 5.4. ESCALA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA (EPC) (Navarro, Peiró, Yacer y Silva, 1993)
- 5.5. IRA ESTADO-RASGO (STAXI) (Del Barrio, Spielberg y Moscoso, 1998)
- 5.6. THE INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI) (Mestre, Pérez, Frías y Samper, 1999)
- 5.7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE DIFICULTADES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA (CEDIA) (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000)
- 5.8. TEST DE TRANSGRESIÓN DE NORMAS (Hernández, Shih, Contreras y Santacreu, 2001)
- 5.9. EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (IE) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)

5.1. EL TEST AUTOEVALUATIVO MULTIFACTORIAL DE ADAPTACIÓN INFANTIL (TAMAI) (Hernández, 1983)

Mediante la elaboración de este instrumento (Hernández, 1983) pretendía que sirviera para realizar un diagnóstico sencillo que aportara datos suficientes sobre las valoraciones, actitudes y comportamientos que los educandos tienen respecto a sí mismos, a la relación social, al ámbito familiar y escolar, así como su apreciación sobre las actitudes educadoras parentales. En el manual del test se describe que es aplicable a alumnos equivalentes desde tercero de educación primaria hasta segundo de bachillerato. Permite aportar información desde aspectos generales de inadaptación hasta otros ámbitos más restrictivos de inadaptación como pueden ser el social, incluso descender a otras particularidades como pueden ser aspectos de descontrol y restricción en la relación social, o más restrictivo aún a aspectos simples como agresividad, disnomia o introversión y hostilgenia, así hasta poder llegar a cada elemento o cuestión.

Todo ello posibilita obtener información de esferas o situaciones reales en que las personas se desenvuelven y en cuanto que la información que se obtenga puede ser muy simple, a través de muy pocos factores generales, o más abundante, a través de más de 30 factores específicos. La prueba está estructurada factorialmente en función de tres niveles de escolaridad, equivalentes hasta quinto de educación primaria, sexto de educación primaria y primer ciclo de secundaria, segundo ciclo de secundaria y bachillerato.

Para cada uno de los niveles, la estructura factorial es como sigue (sólo se describen factores generales):

- 1) Inadaptación personal.
- 2) Inadaptación escolar.
- 3) Inadaptación social.
- 4) Insatisfacción con el ambiente familiar.
- 5) Insatisfacción con los hermanos.

- 6) Educación adecuada padre.
- 7) Educación adecuada madre.
- 8) Discrepancia educativa.
- 9) Pro-imagen.
- 10) Contradicciones.

Para obtener la estructura factorial se empleó el análisis factorial de correspondencia que tiene cierta relación con el análisis de componentes principales. La fiabilidad se calculó mediante el procedimiento de las dos mitades con la corrección de la fórmula de Spearman-Brown. Los coeficientes obtenidos para cada uno de los tres niveles son respectivamente: .67; .89 y .83.

Algunos ejemplos de items de este instrumento son: me da miedo la gente; creo que soy malo; me fastidia estudiar; me porto muy mal en clase; tengo pocos amigos; siempre estoy discutiendo; los demás piensan que soy valiente; estudio y trabajo bastante; acostumbro a estar en silencio en clase; soy muy chistoso y hablador; me dicen que soy muy desobediente, etc.

La síntesis que se puede hacer de este instrumento es que es bastante largo por el número de items que contiene (141 items), lo que puede causar fatiga en el alumnado. Es valorado por el alumno y contempla bastantes aspectos muchos de los cuales se refieren a conductas fuera del contexto escolar.

5.2. CUESTIONARIO DE CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS

(Seisdedos, 1988)

Este cuestionario ha sido utilizado en estudios recientes, por ejemplo, en el de Espinosa, Clemente y Vidal (2002). Se componen de dos escalas de 20 elementos cada una de ellas en los que se miden las dimensiones de conducta antisocial y delictiva en menores. Los dos factores se han obtenido a través de un análisis factorial de los 137 elementos procedentes de otras dos escalas de

conducta antisocial. El factor D corresponde a conductas delictivas y el factor A se compone de conductas más leves que, a veces, rozan el delito. En el manual de la prueba se afirma que en la validez de constructo o de estructura se justifican los constructos antisocial y delictivo finalmente alcanzados. El conjunto de conductas implicadas en el cuestionario se refieren claramente a comportamientos sociales claramente desviados, el análisis factorial ha podido agruparlos en dos dimensiones diferentes pero no totalmente dependientes.

Su nivel de fiabilidad es satisfactorio ($\alpha = 0.86$). Su validez de criterio es estadísticamente significativa en la distinción entre grupos de individuos con problemas de conducta y grupo control, tanto en el factor antisocial como en el delictivo. La escala está indicada para la evaluación de la conducta desviada en niños y adolescentes, aunque según apunta Seisdedos (1988) el desarrollo y maduración de la conducta antisocial se inicia hacia los 15 años, aunque ciertos comportamientos delictivos comienzan en la adolescencia. Presenta un formato de respuesta sí/no.

Este cuestionario ha mostrado relaciones significativas con otras escalas, por ejemplo, con el cuestionario de personalidad EPQ-J o con el EPI forma A (incluyendo los dos componentes de la extraversión como la impulsividad y la sociabilidad). Los resultados parecen congruentes con la opinión general de que lo antisocial esté relacionado con la agresividad y en mayor grado con esa independencia del “qué dirán”.

Este cuestionario ofrece dos factores relacionados con la conducta antisocial y/o delictiva para ser autoinformado por los propios alumnos. No se dispone de una versión para profesores. Además mide comportamientos inadaptados fuera del contexto escolar y no menciona otras cuestiones relacionadas con el desinterés académico, maltrato entre iguales, indisciplina, etc. Por el número de ítems que lo componen se deduce que no debe causar fatiga a la hora de ser administrado al alumnado.

5.3. CUESTIONARIO DE CONDUCTA ANTISOCIAL (CCA) (Carrillo y Luengo, 1993)

Este cuestionario ha sido elaborado por el equipo de investigación de Carrillo y Luengo (1993), a partir de una revisión de los principales autoinformes empleados en la investigación en delincuencia y del análisis de las formas más habituales de conducta delictiva entre delincuentes juveniles institucionalizados.

Mide 5 dimensiones de conducta antisocial comunes entre los adolescentes (vandalismo, agresión, robo, conducta contra normas y consumo de drogas), su fiabilidad y validez certifican los autores de este estudio que ha sido avalada en numerosos estudios anteriores. Consta de 82 ítems que son contestados en función de la frecuencia con que el sujeto ha realizado una determinada conducta (0 puntos para nunca, 1 si la ha realizado de 1 a 5 veces, 2 de 6 a 10, y 3 para más de 10). Además Carrillo y Luengo (1993) incluyeron un índice de seriedad en conducta antisocial; en su estudio el coeficiente alpha de Cronbach osciló, para la escala de conducta antisocial entre 0.80 y 0.85 para los factores y 0.95 para la subescala antisocial total; para la escala de seriedad en conducta antisocial el coeficiente alpha osciló entre 0.78 y 0.87, y para la subescala de seriedad en conducta antisocial total de 0.95, en las muestras escolarizadas.

Se trata de una escala de conducta antisocial que evalúa solamente aspectos relacionados con este ámbito, pero no tiene en cuenta otros ámbitos relacionados con contextos escolares.

5.4. ESCALA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA (EPC) (Navarro, Peiró, Yacer y Silva, 1993)

El EPC es un instrumento de evaluación de problemas generales de conducta para niños y adolescentes. Está compuesta por 99 ítems, para ser contestada por algún miembro de la familia del niño, generalmente la madre,

aunque puede hacerlo cualquier otro familiar, padre, tío, abuelo, etc. Su aplicación requiere entre 15 y 20 minutos de tiempo. La escala recoge comportamientos que en cierta medida se encuentran presentes en el sujeto y son considerados normales en edades diferentes. La tarea consiste en cumplimentar cada una de las afirmaciones de conducta del chico/a en términos de: «a menudo», si está presente, en el niño, la conducta que describe el ítem de forma muy frecuente o habitual, la forma de respuesta «a veces» se refiere a que la conducta está presente pero no en todos los casos y la respuesta «no» en cuando nunca está presente.

Los items se encuentran agrupados en siete escalas procedentes del análisis factorial:

- a) *Problemas escolares (PE)*: Se compone de 15 items, la mayoría de ellos relacionados con el bajo rendimiento en el colegio (saca malas notas, sus trabajos escolares son de poca calidad, tiene dificultades para aprender en el colegio). Se recoge información implícita referente a hábitos de trabajo con cuestiones tales como: («trabaja desorganizadamente», «le cuesta mucho concentrarse», «abandona tareas o proyectos fácilmente», «es perfeccionista en sus tareas»).
- b) *Conducta antisocial (CA)*: Incluye 18 items que se refieren a comportamientos que pueden clasificarse como agresivos (discute mucho, destruye cosas de los demás) y otros que, no siéndolo, pueden dificultar relaciones sociales adecuadas (tiene cambios repentinos de humor, es obstinado, rencoroso, irritable, miente, engaña, desobedece las órdenes que le dan).
- c) *Timidez-retraimiento (TR)*: Forma esta escala un total de 13 items que expresan tendencia a la soledad (es solitario) y susceptibilidad en las relaciones sociales («le afectan las bromas de los demás», «se avergüenza con facilidad», «se siente muy herido cuando se le

critica»).

- d) *Trastornos psicopatológicos (TP)*: Queda incluida en esta escala una serie de 15 items que describen problemas de gravedad si se presentan con cierta frecuencia («ve cosas que no están ahí en la realidad») y que en su mayor parte tienen un comportamiento depresivo («se siente inútil o inferior», «se siente infeliz, triste o deprimido»).
- e) *Problemas de ansiedad (PA)*: la escala se compone de 12 items, que en su mayor parte se refieren explícitamente a comportamientos que expresan miedo y/o ansiedad de forma generalizada («es muy miedoso y ansioso», «se asusta por cualquier cosa», «llora mucho», «está falto de apetito»).
- f) *Trastornos psicósomáticos (TS)*: Compuesta por 10 items, que describen trastornos físicos sin causas médicas conocidas. Refleja problemas que son poco frecuentes en la población general.
- g) *Adaptación social (AS)*: A diferencia del resto de las escalas, ésta de 16 items constituye una estimación positiva del comportamiento habitual del niño/adolescente en sus relaciones con los demás. No debe considerarse como ausencia de problemas, aunque algunos de sus comportamientos descritos parecen incompatibles con problemas de interacción social («se lleva bien con los demás»). Una puntuación alta en el factor indica adecuación con las normas sociales («tiene buenos modales», «tiene una forma adecuada de comer y de sentarse a la mesa», «va limpio y cuidadoso») y actitud positiva ante posibles contratiempos («maneja bien situaciones nuevas», «acepta una negativa sin enfadarse»).

La puntuación directa obtenida en cada subescala corresponde a la suma de los puntos obtenidos en cada uno de los ítems que la componen de acuerdo al siguiente baremo: *No* = 0, *A veces* =1 y *A menudo* =2, salvo en los ítems que puntúan al revés (4, 18, 29, 71, 84 y 93).

La *fiabilidad* del EPC, total de la escala obtenida a través del coeficiente alpha es .88 (coeficiente α = .88).

La *validez* de criterio se llevó a cabo aplicando el instrumento a diferentes muestras de niños y adolescentes (niños detectados por el centro escolar y remitidos por el psicólogo escolar como problemáticos, niños remitidos al psicólogo clínico o al servicio de psiquiatría infantil de la Seguridad Social y por último niños y adolescentes internos en centros de reforma por problemas de delincuencia). Se llevó a cabo un análisis de regresión resultando en todos ellos relaciones significativas.

Como conclusión, es un cuestionario destinado a ser cumplimentado por la familia, es largo en número de ítems, por lo que puede causar fatiga en las personas que lo cumplimentan. Por otra parte, no tiene en cuenta aspectos que los alumnos suelen presentar dentro del propio contexto escolar y de la que los padres pueden tener una imagen distorsionada, sesgada o incompleta.

5.5. IRA ESTADO-RASGO (STAXI) (Del Barrio, Spielberg y Moscoso, 1998)

Este instrumento tiene tres partes. Las dos primeras evalúan la ira como estado («estoy enfadado»); y como rasgo («tengo un carácter fuerte»). La tercera describe el nivel de autocontrol y los mecanismos de afrontamiento (exteriorización o autocontrol) de que dispone el sujeto en situaciones que provocan ira («si alguien o algo me molesta, lo digo»), (α de estado de ira = 0.84), (α de rasgo de ira = 0.71), (α exteriorización ira = 0.67) y (α autocontrol ira = 0.84).

5.6. THE INTERPERSONAL REACTIVITY INDEX (IRI) (Mestre, Pérez, Frías y Samper, 1999)

Es un instrumento que evalúa la disposición empática a través de cuatro factores, dos cognitivos y dos emocionales:

- 1) Toma de perspectiva (PT), habilidad para comprender el punto de vista de otros ($\alpha = 0.56$);
- 2) Fantasía (FS), tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura; es decir, identifica la imaginación del sujeto para ponerse en situaciones ficticias ($\alpha = 0.69$);
- 3) Preocupación empática (EC), sentimientos de compasión, preocupación y cariño por otros ($\alpha = 0.65$);
- 4) Malestar personal (PD), sentimientos de ansiedad y ansiedad que el sujeto manifiesta al observar las experiencias negativas de los demás ($\alpha = 0.64$).

Consta de 28 items con un formato de respuesta tipo likert con cinco opciones de respuesta, puntuables de 0 a 4.

5.7. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE DIFICULTADES INTERPERSONALES EN LA ADOLESCENCIA (CEDIA) (Inglés, Méndez e Hidalgo, 2000)

Este cuestionario ha sido elaborado por Inglés, Méndez e Hidalgo (2000) con objeto de disponer de un instrumento para evaluar los problemas experimentados por los adolescentes en diferentes contextos sociales, a la vez que sirviera para describir las dificultades interpersonales en la adolescencia en función del sexo y de la edad. Dado que la adolescencia es un período sensible para el aprendizaje de habilidades interpersonales específicas (Inderbitzen, Foster, 1992). La dificultad para establecer nuevas relaciones interpersonales puede originar o agravar problemas en esta etapa evolutiva, como la tradicional

«laguna generacional» entre los padres y sus hijos adolescentes (Petersen, 1988).

Para su confección este equipo de investigadores partió de una amplia gama de interacciones sociales, clasificadas respecto a las áreas en las que habitualmente se desenvuelve el adolescente (familia, amigos, centro educativo, etc.). Se seleccionaron, en distintas muestras de adolescentes, diez conductas sociales: opiniones, cumplidos, gracias, empatía, conversación, información, favores, disculpas, quejas y derechos. Se evaluaron las interacciones sociales en distintas muestras de adolescentes. Así se llegó a formar un banco de 200 items. Los cuales al aplicar criterios «teórico-clínicos» y de «análisis-factorial» se redujeron a 83. Esta prueba presentaba tres grandes inconvenientes:

- 1) Elevado número de items, con su correspondiente coste adicional de tiempo.
- 2) Algunas interacciones relevantes estaban poco representadas, tales como por ejemplo las relaciones con el otro sexo o hablar en público y por último...
- 3) Dificultades al cumplimentar la hoja de respuestas, debido a que los adolescentes tenían que cumplimentar una tabla de doble entrada.

Este hecho supuso un nuevo trabajo, a los 83 items se le incorporaron 22 nuevos items referentes a relaciones con el otro sexo y a hablar en público. Se obtuvo así un nuevo instrumento de 105 items, el cual fue sometido a criterio de jueces y de adolescentes que tenían que valorar el grado de pertinencia de cada uno de los items. Los jueces y los adolescentes valoraron el grado de pertinencia de cada uno de los items con una escala Likert de cinco puntos (0= nada pertinente, 4= muy pertinente). Los criterios para retener un ítem del banco inicial fueron: a) que al menos tres de los jueces lo estimaran muy pertinente (75% de acuerdo) y b) que la puntuación media de la evaluación realizada por los adolescentes fuera como mínimo igual o superior a tres. Treinta y tres items no cumplieron estos dos criterios, por lo que el instrumento quedó reducido a 72

items redactados en forma de pregunta para ser contestados por medio de una escala Likert de cinco puntos, de 0= «ninguna dificultad» a 4= «máxima dificultad».

El análisis factorial realizado a través del procedimiento de ejes principales iterados con rotación varimax. Los criterios que utilizaron para definir la solución factorial fueron:

- a) Seleccionar los factores con autovalor mayor que uno y que explicaran al menos, el 5% o más de la varianza total,
- b) Seleccionar los items que saturaran en los factores seleccionados con carga factorial igual o mayor que .40.
- c) Eliminar los items en los que al menos el 5% de la muestra los había valorado como incomprensibles o inapropiados para su edad.

Este procedimiento hizo que los items iniciales quedaran reducidos a treinta y nueve en los que la solución factorial quedó constituida con 5 factores que explicaron el 33% de la varianza total. Estos factores fueron los siguientes:

- a) *Aserción*: que explicó el 10% de la varianza total e incluyó 15 items relativos a las relaciones de los adolescentes con el personal de servicios (camareros y dependientes), y con conocidos y desconocidos en la calle.
- b) *Relaciones con el otro sexo*: explicó el 6.21% de la varianza e incluyó 6 items sobre las interacciones con personas del sexo opuesto.
- c) *Relaciones con iguales*: explicó el 5.95% de la varianza y se compuso de 7 items referidos a diferentes interacciones con amigos y compañeros de ambos sexos.
- d) *Hablar en público*: explicó el 5.73% de la varianza y comprende 6 items relacionados con situaciones en las que los adolescentes deben enfrentarse a un auditorio.

- e) *Relaciones Familiares*: explicó el 5.17% de la varianza, compuesto por 5 ítems relativos a las relaciones de los adolescentes con el padre, la madre y los hermanos.

Los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) fueron para la escala total de .91 y, para cada uno de los factores señalados anteriormente, oscilaron entre .86 y .69

En conclusión, se puede afirmar que si bien se trata de un cuestionario muy actual que valora dificultades en las relaciones interpersonales, sin embargo, éstas están relacionadas con competencias sociales que en la mayor parte de las ocasiones superan el ámbito del contexto escolar.

5.8. TEST DE TRASGRESIÓN DE NORMAS (Hernández, Shih, Contreras y Santacreu, 2001)

El *Test de Trasgresión de Normas* es una prueba objetiva informatizada que tiene el objetivo de evaluar el grado en el cual una persona ejecuta un determinado comportamiento cuando ha recibido instrucciones explícitas para que tal comportamiento no se produzca.

La tarea contenida en el *Test de Trasgresión de Normas* consiste en cinco ensayos en los que hay que llevar un objeto al final de un laberinto sin rozar las paredes de éste. Para ello, la persona ha de «pinchar», con el ratón, uno de los objetos para colocarlo en el inicio del laberinto. Posteriormente, ha de «arrastrar» el objeto, que tiene un color verde, por el laberinto. Cuando el móvil roza las paredes del laberinto se contabiliza como un error. A medida que se van acumulando los errores, el móvil cambia primero a color amarillo y, posteriormente, a color rojo. Pasado un tiempo, el objeto vuelve al color original. El motivo de la elección de estos colores es por su semejanza con los semáforos, situación ampliamente conocida por todas las personas. En las instrucciones de

la prueba se insiste en que cuando esto ocurra debe cesar el movimiento del objeto. Esto constituye la norma explícita que puede, o no, trasgredirse. Por otro lado, en las instrucciones también se señala que el objetivo de la prueba es llevar el objeto al final del laberinto en el menor tiempo posible. Si se cumple la norma, la persona perderá tiempo para cumplir el objetivo. Por el contrario, si se incumple la norma y, por tanto, sigue arrastrando el objeto, recorrerá más distancia. En apariencia, no se está asociando la trasgresión a ningún castigo y mover el objeto cuando está en rojo facilita la consecución del objetivo. Para recordar al participante que el objetivo es recorrer el laberinto, al final de cada ensayo se le pregunta, entre otras cosas, que estime qué porcentaje del mismo ha completado el objeto.

Las variables operativizadas son las siguientes:

- a) Indicador de trasgresión de normas, que corresponde al índice utilizado como valor de medida del estilo interactivo. La fórmula es: $\text{trasgresión} = \text{distancia recorrida en trasgresión} / \text{tiempo en trasgresión}$.
- b) Indicador de competencia: recoge el grado de habilidad de ejecución de la tarea. Para calcularlo se pone en relación la distancia recorrida en situación de no trasgresión con la duración de tal situación. La fórmula es: $\text{competencia} = \text{distancia recorrida en no trasgresión} / \text{tiempo en no trasgresión}$.
- c) Indicador de eficacia se operativiza en términos del avance del objeto arrastrado dentro del laberinto al finalizar el ensayo. La fórmula es: $\text{eficacia} = \text{distancia total recorrida} / \text{tiempo total empleado}$.

El análisis de fiabilidad arroja un valor de alpha de Cronbach de 0.94. Las correlaciones obtenidas entre pares de ensayos, todas ellas significativas, concurren en el mismo sentido de la afirmación. Dada la distribución de las variables, se realizó un análisis no paramétrico para cuatro muestras independientes: el análisis de Kruskal-Wallis.

Este test podría ser adecuado para comparar si los sujetos que incumplen la norma, en este caso particular, generalizan su conducta de trasgresión a otras situaciones como las que se están investigando en esta Tesis doctoral. Por tanto, el instrumento aislado no proporciona la riqueza de información en contextos más amplios, como puede ser el escolar.

5.9. EMOTIONAL INESTABILITY SCALE (IE) (Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001)

Describe la conducta que indica una falta de autocontrol en situaciones sociales como resultado de la escasa capacidad para frenar la impulsividad y la emocionalidad ($\alpha = 0.67$). Incluye 20 ítems con tres alternativas de respuesta (a menudo, algunas veces, nunca), por ejemplo, «no puedo estar quieto».

6. OTROS INSTRUMENTOS

- 6.1. AUTOCONCEPTO (AFA) (Musitu, García y Gutiérrez, 1991)
- 6.2. AUTOCONCEPTO SOCIAL (Muñoz y De la Morena, 2001)
- 6.3. PROSOCIAL REASONING OBJECTIVE MEASURE (PROM) (Mestre, Samper y Frías, 2002)

6.1. AUTOCONCEPTO (AFA) (Musitu, García y Gutiérrez, 1991)

Este cuestionario fue elaborado inicialmente por Musitu y colaboradores (1981), en un trabajo que realizaron sobre “la integración del rechazo escolar”. Durante la década de los 70 se hacen numerosas críticas a los modelos existentes sobre autoconcepto, pero es Shavelson y colaboradores (1976) quienes proponen un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto. En este modelo se propone como integrantes del constructo componentes emocionales (son los más subjetivos e internos), sociales (significado que la conducta del individuo tiene para los demás), físicos (aptitudes y apariencia general del individuo) y académicos.

Para elaborar este cuestionario los autores partieron de una base de items inicial en la que se intentó recoger el universo de definiciones del autoconcepto. En ese estudio participó una muestra de más de 700 escolares de lo que era la segunda etapa de EGB y BUP de colegios pertenecientes a diferentes niveles socioculturales y procedentes de los ámbitos rural y urbano. Los sujetos se autodefinían en 10 frases y a través de un procedimiento de siete jueces se eliminaron los items con igual significado o de baja frecuencia de respuesta quedando un total de 85 items. Los ochenta y cinco items fueron asignados independientemente por doce jueces en cuatro factores racionales: familia, escuela, relación social y emocional. Los items asignados a más de una categoría fueron eliminados quedando finalmente los 36 que componen el cuestionario.

A través del análisis factorial se pretendía comprobar si había coincidencia entre los factores racionales y los obtenidos empíricamente con este tipo de análisis estadístico. Se obtuvieron cuatro factores, que por orden de importancia en la varianza explicada son: el académico, social, emocional y familiar. El coeficiente alpha de Cronbach arrojó un índice de .82

En síntesis, se trata de un cuestionario bastante adecuado por el número de items que lo componen para ser aplicado a los alumnos. Puntúa áreas de autoconcepto relacionadas con aspectos académicos, sociales, emocionales y familiares. Se trata de informaciones autoinformadas por los propios sujetos pero no de medidas de heteroevaluación proporcionadas por ejemplo por los profesores. Además no da cuenta de otras afirmaciones relevantes como conducta antisocial, indisciplinada, etc.

6.2. AUTOCONCEPTO SOCIAL (Muñoz y De la Morena, 2001)

Se trata de un cuestionario compuesto por 20 items para ser contestados por el alumnado en una escala con cinco rangos de respuesta, en la que 1= nunca, 2= a veces; 3= regular; 4= bastante y 5= mucho. Ha sido construido para

evaluar autoimagen en relación con la conducta solidaria y con la conducta agresiva.

Los items han sido contruidos en el seno del Grupo de Investigación HUM-378 de la Junta de Andalucía. Se han desarrollado trabajos iniciales, propios y en colaboración con el Grupo de Investigación HUM-746, que prueban una aceptable fiabilidad y validez para el cuestionario (Trianes, De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2003; Infante, Muñoz, Trianes y Rivas, 2003; Sánchez, Peralta, De la Fuente y Trianes, 2003). El interés de este esfuerzo ha sido argumentado en las relaciones probadas entre la autoevaluación de competencias sociales o antisociales y la valoración por otros del comportamiento manifiesto competente o inadaptado. En este sentido, la validez de los autorregistros, puede considerarse mejor a través de su correlación con una fuente externa. El interés último que hubo en los trabajos antes mencionados para presentar este instrumento ha sido el de colaborar en la evaluación de la conducta social, tanto en el área educativa como en otras áreas en las que sea precisa esta evaluación, bien cara al diagnóstico individual, a la intervención psicoeducativa o para la investigación en el área.

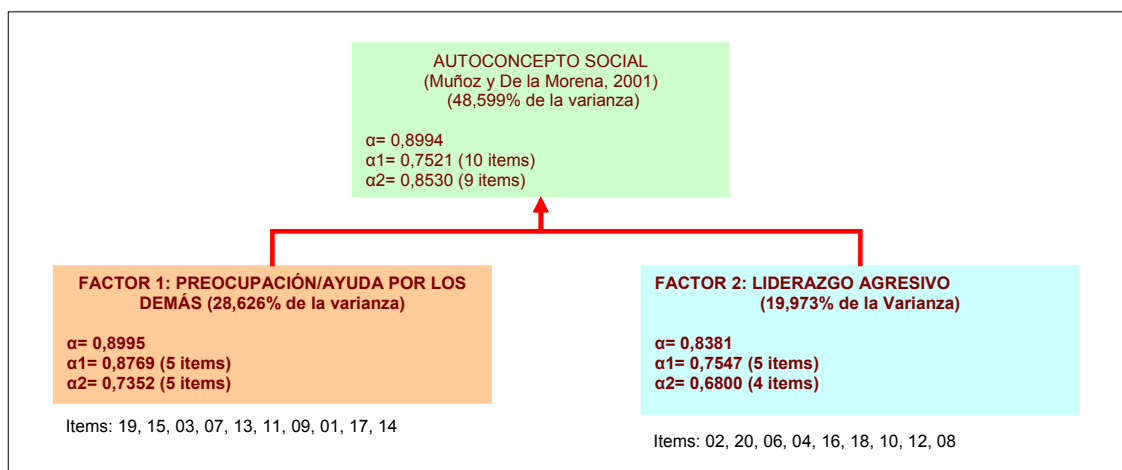


Figura 4.1. Representación gráfica del análisis factorial de primer orden, con expresión del % de la varianza explicada, el coeficiente alpha de Cronbach (para el total de la escala y subescalas) y por el método de las dos mitades, junto a los ítems que componen cada subescala

La estructura factorial (Trianes, De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, Peralta, De la Fuente y Trianes, 2003) de este cuestionario modifica la

que presentan las autoras en otro estudio reciente y paralelo a éste (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002), pero se ajusta al modelo final que ellas proponen, quizá debido a que en uno de los estudios se utilizó como procedimiento de extracción el de máxima verosimilitud y en el otro el de componentes principales.

El primer factor empírico tiene un poder explicativo de la varianza del 28,62% y parece evaluar de manera general comportamientos prosociales de ayuda, cooperación o sensibilidad hacia los demás. Sin duda es justificable que un grado alto de competencia social tenga como resultado igualmente un elevado grado de sensibilidad social, en comportamientos como preocupación, ayuda o sensibilidad hacia los demás, dado que las señales que emiten los demás son un factor potente en la formación del autoconcepto social (Clemente, Albinana y Doménech, 1997; Hay, Ashman, Van-Kraayenoord, 1998).

El segundo de los factores, hace referencia a otra categoría de conductas sociales relacionadas con el liderazgo agresivo. Este segundo factor explica el 19,97% de la varianza. Parece existir una estrecha relación entre autoconcepto y conducta antisocial (Kazdin y Buena-Casal, 2002; Merrell *et al.* 2001).

Se ha empleado el coeficiente Alpha de Cronbach como medida de la consistencia interna del cuestionario (Trianes, De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2003) y de cada uno de los factores que lo componen (véase la Figura 4.1.). Se ha obtenido, en el caso del *Cuestionario sobre Autoconcepto Social*, un coeficiente alpha de Cronbach global de $\alpha=.89$ y, por el método de las dos mitades, en la primera de las partes un coeficiente Alpha de $\alpha_1=.75$ (10 ítems) y, en la segunda de las partes, un coeficiente de $\alpha_2=.85$ (9 ítems). Para el factor 1 (*preocupación/ayuda por los demás*) el coeficiente Alpha de Cronbach ha sido de $\alpha= 0,89$, y por el método de las dos mitades hemos obtenido un $\alpha_1= 0,87$ (5 ítems) y un $\alpha_2= 0,73$ (5 ítems). Finalmente, para el segundo de los factores (*liderazgo agresivo*), los coeficientes alpha de fiabilidad han sido para el total de la subescala un $\alpha= 0,83$ y, por el método de las dos mitades, un coeficiente para

la primera de las partes de $\alpha_1 = 0,75$ (5 ítems) y, para la segunda de las partes, un $\alpha_2 = 0,68$ (4 ítems). El ítem número 5 (*No me importa fastidiarme un poco si es por el bien de un amigo o amiga*) no obtuvo representación dentro del análisis factorial, debido a que el índice de saturación estaba por debajo de 0.35 que era el mínimo que se había estipulado.

Adoptando el criterio de que el coeficiente seleccionado sea superior a $\alpha = .80$ (Gingres, 1990), todos los coeficientes obtenidos para el total de la escala y para cada una de las dos subescalas son aceptables.

Para ver estimar la validez de criterio del cuestionario de autoconcepto social, se analizó la asociación que guarda con otra prueba que mide el mismo constructo, concretamente, la Escala A: *Competencia Social* (Merrell, 1993). Para ello, en primer lugar, se dividió al conjunto de los sujetos en tres grupos (altos, medios y bajos) en función de la puntuación obtenida según el grado de competencia social evaluado por el profesorado en la prueba de Merrell (1993). El criterio escogido es bastante usual ($\text{media} \pm 1$ desviación típica). En segundo lugar se realizó un análisis de la varianza univariado, tomando como variable independiente la puntuación para los grupos bajos, medios y altos en competencia social y, como variable dependiente, la puntuación total en autoconcepto. Después se realizó otro análisis de la varianza multivariado utilizando igualmente como variable independiente la puntuación en competencia social (grupos bajos, medios y altos en competencia social) y como variables dependientes los dos factores que hemos obtenido en el análisis factorial de primer orden.

Como se esperaba, los tres grupos se diferenciaban significativamente en cada uno de los factores del cuestionario sobre *Autoconcepto Social*. A mayor competencia social poseída, se presentaba una puntuación más alta en el primer factor (preocupación/ayuda, o sensibilidad social por los demás) del cuestionario de autoconcepto social, mientras que en el segundo de los factores (liderazgo agresivo), a mayor competencia social, menor liderazgo agresivo manifiestan los

sujetos del estudio.

Se concluye que el instrumento presenta una validez de criterio aceptable, ya que sus puntuaciones se relacionan significativamente con las del cuestionario utilizado como criterio, *The School Social Behavior Scales*, SSBS. (Merrell, 1993). Parece adecuado un instrumento de autorregistro como el de autoconcepto social (Muñoz y De la Morena, 2001) ya que ha probado significativas relaciones con los constructos de competencia social y conducta antisocial (Trianes, De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2003; Sánchez, Peralta, De la Fuente y Trianes, 2003), a través de la valoración, por parte del profesorado del comportamiento competente o inadaptado. A lo largo del ciclo vital, el establecimiento de relaciones sociales adecuadas es de suma importancia para el desarrollo de la persona. Pero, si cabe, durante la adolescencia lo es aún más ya que estos jóvenes se encuentran en un estadio de preparación académica y/o laboral, en el que el componente social es de importancia capital. Así, la utilidad de un instrumento de este tipo es de enorme interés de cara a evaluar la conducta social, tanto en el ámbito de la conducta prosocial, como en el de la conducta agresiva e inadaptada. A través del empleo del mismo se puede llegar a la identificación individual o colectiva de adolescentes inadaptados para que, a través del diagnóstico, se pueda emprender, por un lado, acciones de intervención psicoeducativa y asesoramiento psicopedagógico y, por otro lado, contribuir a la investigación y al desarrollo del soporte teórico-aplicado de nuevos instrumentos y/o programas que contribuyan a optimizar los procesos de desarrollo personal, académico, social y laboral.

En cambio, si bien es verdad que este instrumento evalúa una parte importante de la conducta social e inadaptada, que es rápido en su aplicación, no contempla otros aspectos que preocupan en los contextos escolares, tales como el maltrato entre iguales, las conductas disruptivas, el desinterés académico, etc.

6.3. PROSOCIALREASONING OBJECTIVE MEASURE (PROM) (Mestre, Samper y Frías, 2002)

Evalúa el razonamiento que el sujeto lleva a cabo ante un problema o una necesidad de otra persona que implica una respuesta de ayuda. Las respuestas que el sujeto da en las siete «historias» que se plantean puntúan en diferentes estilos de razonamiento: hedonista, orientado a la necesidad, orientado a la aprobación de otros, estereotipado e internalizado. Por tanto, permite discriminar entre sujetos que justifican la situación en función de sus intereses personales, sujetos que se sienten más presionados por la aprobación externa (el ateniimiento a la autoridad) y personas que se guían más por principios personales, por criterios de igualdad, por asumir la responsabilidad y por la anticipación de consecuencias, incluso consecuencias afectivas positivas y/o negativas que se pueden derivar de una determinada acción (por ejemplo: «me sentiré mal conmigo mismo si no ayudo en esta situación»; «pienso que todas las personas valen la pena por igual»). La consistencia interna del instrumento se ha confirmado al obtener un alpha de Cronbach entre 0,60 y 0,84, para las diferentes categorías de razonamiento moral prosocial.


7. CONCLUSIÓN

En este capítulo hemos abordado la revisión de distintos instrumentos relacionados con la evaluación de comportamientos que han sido objetivo de esta investigación. Los campos que cubren los distintos instrumentos pertenecen al área de estudio del clima de clase. Cada uno de ellos está elaborado para ser administrado a profesores y/o alumnos. Algunos de ellos disponen de versiones para autoinforme (alumnos) y heteroevaluación (administración a profesores) simultáneamente. Algunos enfatizan en aspectos relacionados con la agresividad, otros con el bullying, otros con conductas antisociales, otros con competencia social, etc.

Para cada uno de los instrumentos revisados se ha ido haciendo una pequeña síntesis de las ventajas e inconvenientes de cara a la investigación que se lleva entre manos. Visto que no hemos encontrado un instrumento que satisfaga las necesidades de evaluar de manera conjunta distintos aspectos relacionados con la etapa de la adolescencia es por lo que se pasa a presentar y justificar, en el próximo capítulo, el *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*.



Capítulo 5



Justificación del
Cuestionario sobre
Problemas de Convivencia
Escolar

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

1. INTRODUCCIÓN

2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

- 2.1. Síntesis legislativa nacional y autonómica andaluza en relación a valores democráticos y de convivencia
- 2.2. Causas de la elaboración del cuestionario sobre problemas de convivencia escolar
- 2.3. Finalidad de la elaboración del cuestionario sobre problemas de convivencia escolar

3. CONCLUSIONES

CAPÍTULO V

Justificación del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar

1. INTRODUCCIÓN

El capítulo IV de esta investigación ha estado destinado a recopilar y analizar distintos cuestionarios que evalúan aspectos variados relacionados con la temática que se está abordando en esta investigación. El propósito del capítulo IV ha sido el estudio y análisis de algunos instrumentos que evalúan el clima de clase para verificar si alguno/s de los instrumentos se podían adecuar a las necesidades que había a la hora de plantear esta investigación. Hemos observado que estos cuestionarios abordan temas relacionados con esta investigación, pero lo hacen de una manera parcial. Algunos de ellos se ceñían al fenómeno del maltrato entre iguales, otros en aspectos más de competencia social, otros se ceñían al clima de aula, pero no trataban el contexto escolar en conjunto, etc.

Por ello, el capítulo que ahora planteamos se destina a argüir cuáles son las causas y las finalidades que se han tenido en cuenta para la elaboración, aplicación y análisis de un cuestionario como el que se desarrolla en esta investigación.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR

2.1. Antecedentes legislativos, nacional y autonómico andaluz en relación a valores democráticos y de convivencia

Como ya se ha abordado en el primer capítulo, el estudio de la convivencia en las instituciones educativas ha cobrado un interés inusitado dado que, la institucionalización y consolidación de los procesos democráticos, ha abocado a la institución escolar a asumir los mismos principios que rigen la sociedad en general, con objeto de que las nuevas generaciones que pasan por ella asuman estos valores y principios de convivencia, facilitando así su posterior incorporación a la vida social y laboral.

Haciendo un poco de historia de la educación, fue con la Constitución española de 1978 cuando comenzó a darse una respuesta de equilibrio a las posturas políticas de aquellos momentos caracterizadas por la tradición conservadora y la innovación política progresista. Así se hizo una concesión, desde la postura conservadora, a la participación de los distintos sectores en la programación de la enseñanza y al control de padres, profesores y alumnos en la gestión de los centros escolares y, desde la postura opuesta, se concedió el reconocimiento de la libertad de enseñanza, la libertad de creación de centros y la ayuda de los poderes públicos a los Centros no estatales.

Tras la promulgación de este marco constitucional (Constitución Española de 1978), hubo algunos balbuceos iniciales con el Estatuto de Centros Escolares LOECE (19-06-1980), promulgado por la UCD (Unión de Centro Democrático), partido que gobernó en aquel período de transición política. El corto período de vigencia de esta ley introdujo, como novedades organizativas, algunas soluciones que afectaban a las funciones y rol del director y de los órganos colegiados. Al mismo tiempo, articuló la necesidad de constituir estructuras responsables de las funciones auxiliares de carácter

técnico-pedagógico y académico administrativo. Sin embargo, tuvo dos grandes ausencias. Una fue el no fijar las bases para permitir y facilitar la organización horizontal del profesorado (normativa relativa a las plantillas de las instituciones de enseñanza). La segunda, fue el no regular la estructura y funcionamiento de la organización auxiliar de los centros docentes (departamentos, secretaría, etc.).

Se puede afirmar, de este modo, que fue la Ley Orgánica 8/85, Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), la primera gran ley que introdujo novedades de cara a la democratización de los centros escolares:

- Garantizando una oferta educativa gratuita en los niveles educativos.
- Respetando las competencias de las comunidades autónomas.
- Garantizando las libertades de los sectores participantes.
- Garantizando la participación de todos los sectores educativos.
- Garantizando la igualdad de oportunidades.
- Regulando el funcionamiento de los centros mantenidos con fondos públicos.
- Regulando el sostenimiento de los centros concertados.
- Fijando los fines de la educación para todo el Estado, basados en los valores democráticos.

Con la Ley 1/1990, Ley Orgánica General de Ordenación del Sistema Educativo, LOGSE, de 3 de octubre de 1990 se establece como período de escolaridad obligatoria y gratuita la edad comprendida entre los 6 y los 16 años. Pero al mismo tiempo se pretende incrementar la calidad del sistema educativo a través de medidas como: la orientación escolar, la evaluación, el perfeccionamiento del profesorado, los proyectos de innovación y experimentación educativa, la inspección educativa, etc.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación, y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) pretende, con el ánimo democrático que venimos comentado, establecer las líneas básicas para fomentar la participación, el apoyo al funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros, el establecimiento de los procedimientos de evaluación y la organización de la inspección educativa.

Algo después, en el ámbito restringido de la comunidad autónoma andaluza, aparecen los Decretos 200/1997 y 201/1997 sobre la organización y funcionamiento de los centros docentes de educación secundaria y educación infantil y primaria, con sus respectivas órdenes de desarrollo. Órdenes que actualmente han sido parcialmente modificadas por las Órdenes de 26-05-2003, de BOJA 11 de junio de 2003, por las que se modifican determinados aspectos del marco de organización y funcionamiento de los centros docentes no universitarios. De nuevo se establecen y reglamentan determinados aspectos para la participación democrática en los centros educativos (juntas de delegados; delegados de clase; etc.).

Por nombrar un último aspecto legal, a nivel autonómico andaluz, no debemos dejar pasar el Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. En este decreto se establecen cuáles son los derechos y deberes fundamentales que deben regir la vida democrática y la convivencia en los centros escolares.

Finalmente, cada centro debe establecer su marco de organización y funcionamiento, aprobado por el Consejo Escolar y difundido en toda la comunidad educativa (Reglamento de Organización y Funcionamiento).

Por otra parte la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad en la Educación (LOCE) en el Título Preliminar, Capítulo I, dedicado a los principios de calidad

menciona en varios apartados del artículo 1, por ejemplo apartado a) el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades fundamentales; apartado d), la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la actividad escolar.

2.2. Causas de la elaboración del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE) (por qué)

De forma sintética hemos abordado, en el apartado anterior, distintas disposiciones educativas que, sin duda alguna, han influido en la implantación y desarrollo de valores democráticos y principios de convivencia en los centros educativos.

En la convivencia escolar se conjugan gran variedad de factores que, de forma ecológico-sistémica, contribuyen a que ésta se haga más llevadera o, por el contrario, más impracticable. El estudio de este fenómeno ha llevado a investigar campos o parcelas que, como ya se expuso en el capítulo I, repercuten en el desarrollo de la convivencia escolar.

Desde el planteamiento en el que realizamos esta investigación, parece digno mencionar el hecho de haber sintetizado la problemática que gira en torno a la convivencia de dos centros educativos y que se ha manifestado expresamente en los partes de disciplina que ha emitido el profesorado de ambos centros educativos. Se asiste, pues, a un planteamiento ecológico-globalizador e integrador, expresado esta vez desde la perspectiva del profesorado. Este planteamiento puede permitir hacer un balance de cuáles son las conductas que son percibidas y perseguidas en mayor medida en estos dos centros por el profesorado.

Uno de los problemas que se detectan en los estudios sobre problemática en la convivencia escolar es la diversidad de expresiones y

etiquetas verbales que se usan para denominar las conductas y actitudes diversas que acontecen en el entorno escolar. Existe bastante acuerdo en lo que se refiere a la denominación del fenómeno bullying, en cambio no aparecen reflejados los términos con los que se alude a otro conjunto de problemas que se dan en la convivencia diaria (Ortega, 1997; Ortega y Del Barrio, 1998; Olweus, 1999; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). De esta manera, mientras el fenómeno bullying está bastante estudiado y bien definido, sin embargo no abundan estudios que hagan referencia a otro tipo de problemática ni a la denominación que reciben los fenómenos implicados en esos procesos.

Según Ballester y Arnáiz (2001) la violencia escolar se estudia desde una perspectiva particular, centrada en las carencias de los alumnos, tanto desde el punto de vista psicológico como social. En el mismo sentido estos autores señalan la existencia de otros planteamientos sobre la violencia escolar que van más allá de la conducta de los alumnos. Es un tipo de violencia que no se manifiesta en conductas observables, ya que están derivadas de un injusto orden social que impiden satisfacer las necesidades básicas de las personas, entre ellas la educación (Vega, 2001; Cerrón, 2000).

El estudio de la violencia escolar en los contextos escolares, desde una perspectiva más amplia basada en las relaciones interpersonales establecidas en el seno de toda la comunidad escolar, aborda los múltiples problemas que se establecen entre estas relaciones, como pueden ser conflictos de convivencia en las relaciones alumno-profesor en su doble dirección: alumno hacia el profesor y profesor hacia el alumno (Iglesias, 2000); estudio de la agresividad entre iguales desde la perspectiva de los adultos o entre los compañeros y dentro de cada categoría existen diversas posibilidades (Trianes, 2000; Trianes, Sánchez y Muñoz, 2001).

Por otra parte, la labor orientadora que se desarrolla en los centros de Educación Secundaria hace que existan distintos colectivos a los que extender

dicha acción. Así en unas ocasiones se requiere de la ayuda y asesoramiento experto en demandas amplias y de distinto tipo: diseño de estrategias sobre la viabilidad de aspectos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (Orden de 27 de marzo de 2003, por la que se regula convocatoria de selección de Proyectos educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente; Orden de 27 de marzo de 2003, por la que se regula la convocatoria de selección de proyectos de Centros docentes digitales); sobre la extensión de acciones educativas a los padres y a la comunidad educativa en general (Decreto 137/2002, de apoyo a las familias andaluzas; Orden de 6 de mayo de 2002 por la que regula la ampliación de horario de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería; Orden de 30 de diciembre de 2002, por la que se convoca a los centros docentes públicos, dependientes de la Consejería, a solicitar la ampliación del horario de apertura contemplada en el Decreto 137/2002 de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas; Decreto 18/2003, de 4 de febrero de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas), sobre orientación profesional y visitas de interés tecnológico y social, etc.

En otras ocasiones la acción orientadora está dirigida a los procesos de evaluación (Orden de 2 de mayo de 2002, por la que se convocan y regulan los Planes de Autoevaluación y Mejora durante el curso escolar 2002-2003 en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios). Evaluación en distintos ámbitos, desde las dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación personal, escolar, familiar, social, evaluación de las necesidades educativas y recursos necesarios para un mejor ajuste de la respuesta educativa, problemas relativos a la integración e interculturalidad, de la organización y funcionamiento escolar, etc.

Pero en cualquier caso, detrás del análisis de demandas o de la evaluación propiamente dicha (*qué, cómo y cuándo* evaluar) siempre está el *qué, cómo y cuándo* intervenir. Esta fase, no por ser la última es la menos

importante. Los procesos de asesoramiento que demandan los distintos sectores de la comunidad educativa han de ser filtrados y cotejados con respecto a las perspectivas adoptadas y planteadas por el resto de sectores. Sin duda, el sector del profesorado, como parte experta y profesional, enjuicia y toma decisiones de forma continuada que afectan al desarrollo de la convivencia. En un extremo están quienes apoyan medidas de tipo más educativo: promoción de valores humanos, de tipo social, democrático, de carácter afectivo... En el extremo contrario están los partidarios de adoptar medidas de carácter más punitivo sancionador, encaminadas a apartar al alumno del proceso educativo (expulsiones temporales, principalmente).

Así, en la mayoría de las ocasiones los profesores se consideran meros instructores de los contenidos académicos, lo que viene a complicar los procesos de análisis y mejora de los Centros: creen que no es su cometido ocuparse de la convivencia, de la misma manera que piensan que no tienen por qué hacerse cargo de ciertos alumnos y, ante cualquier incidente, aluden a la expulsión o segregación de los alumnos de clase, del centro o del mismo sistema educativo. Según Esteve (1998) y Ballester y Arnáiz (2001) es lícito cuestionarse qué papel desempeña la formación inicial del profesorado y su actualización profesional, ya que no se les preparó para atender a la diversidad del alumnado, ni para entender y afrontar la conflictividad escolar (Arnáiz y Ballester, 2000).

Por otra parte, en el capítulo anterior se han analizado distintos cuestionarios relacionados con temáticas asociadas con las relaciones interpersonales, problemas de convivencia, de adaptación social, etc. No se ha encontrado un cuestionario capaz de abordar de manera íntegra cuestiones que se plantean desde esta investigación: conductas de indisciplina, conductas antisociales, conductas relacionadas con el fenómeno del maltrato entre iguales (bullying); conductas disruptivas y conductas de desinterés académico. Los cuestionarios encontrados en la revisión bibliográfica no cubren de manera íntegra esos aspectos.

En este sentido, se tiene la convicción de que un cuestionario capaz de abordar de manera integradora esos aspectos antes reseñados que se dan, especialmente, durante la época de la adolescencia media sería de enorme interés. El *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*, al menos desde la perspectiva racional, aborda esas cuestiones, especialmente para el período de la adolescencia media.

También, el CPCE es un cuestionario que, aunque en principio está diseñado para ser contestado por profesores, puede ser adaptado para el autoinforme de los alumnos.

2.3. Finalidad de la elaboración del cuestionario sobre problemas de convivencia escolar (para qué)

En el apartado anterior se ha hecho alusión a los motivos que ha llevado a construir el *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*.

Ahora se plantea el para qué de esas acciones. En primer lugar, está el hecho de que en el entramado de relaciones que se han expuesto, se hace necesario después del análisis de demandas y de los procesos de evaluación, desarrollar planteamientos que tiendan a dar respuesta a los desajustes detectados, atendiendo a los distintos sectores (profesores, padres, alumnos y administración educativa). Aunque esto será motivo de acciones posteriores a esta investigación.

En segundo lugar, para conocer y diferenciar la incidencia que están teniendo distintas variables implicadas en la predicción asociada a los diferentes tipos de problemas de convivencia existentes en los centros educativos, en este caso, desde la perspectiva del profesorado. La educación es un fenómeno muy complejo y por tanto necesita de instrumentos capaces de

abordarla de forma sistémica e integradora.

Dado que los problemas de convivencia afectan a la tarea del docente hasta el punto de que ven empeorar ostensiblemente sus condiciones laborales y se ven impelidos a plantearse su identidad profesional, incluidas las repercusiones en su salud y vida personal (Ortiz, 1995), el instrumento que se presenta en esta investigación (*Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar*, CPCE) puede servir para clarificar la categorización de los problemas de convivencia que se establecen en el marco de los contextos escolares, en el sentido más amplio.

En este sentido, históricamente la institución escolar se ha configurado como un espacio social que pretende contribuir al desarrollo de los seres humanos, que cumple la función de socializar y de formar. Se puede decir que la escuela tiene un encargo social que la valida y la dota de sentido, en cierta forma, imprescindible, pues pareciera que el papel jugado por la escuela en sus dimensiones formadoras, socializadoras, de encuentros de saber y de promoción educativa, no ha logrado ser reemplazado por alguna otra institución social o espacios de interacción social (Maturana, 1997; Malaver, 1999; Pinzón, Martínez, *et al.*, 2001). La escuela es un espacio de intercambios sociales, que debe desarrollar destrezas y habilidades que preparen al alumno para la vida, para la convivencia y la interacción con los demás de forma constructiva. Siguiendo a Ovejero (2000), la educación formal debe contribuir a hacer más real el ideal de hacer una sociedad más altruista y mejorar moralmente al ser humano.

En tercer lugar, para contribuir al desarrollo profesional y docente, en función del tipo de soluciones que se ve que adoptan ante el fenómeno de la convivencia escolar, como categoría amplia, o en aspectos más concretos de la misma.

En cuarto lugar, para contribuir al desarrollo y complementariedad de otro tipo de acciones aplicadas que se están desarrollando en el fenómeno de la convivencia escolar. En este sentido el CPCE podría servir en un futuro para modificar las opiniones que el profesorado tiene sobre el alumnado, ya que el sector docente se muestra descontento con los alumnos y sus resultados. De esta forma recientes estudios (Bosch, 2002) afirman que el profesorado valora la eficacia de las tutorías pero manifiestan que la falta de disciplina es un problema, que los alumnos son difíciles de motivar, que carecen de estrategias de autorregulación de los aprendizajes (De la Fuente, 1999; García, 2002), que les faltan conocimientos básicos. Sin embargo, los profesores parecen comprender que los centros no responden a los intereses de los alumnos.

3. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos abordado las razones que ha llevado a realizar la confección de un cuestionario de estas características. De manera complementaria hemos argumentado el por qué y el para qué del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*.

SEGUNDA PARTE:
INVESTIGACIÓN EMPÍRICA



Capítulo 6



Elaboración y Análisis del
CPCE

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

PRIMER ESTUDIO: ELABORACIÓN Y ANÁLISIS DEL CPCE

1. INTRODUCCIÓN

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- 2.1. Objetivos Generales
- 2.2. Objetivos Específicos

3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

4. MÉTODO

- 4.1. Sujetos
- 4.2. Instrumento: Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)
- 4.3. Diseño
- 4.4. Procedimiento para el estudio del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar
 - 4.4.1. Fase primera
 - 4.4.2. Fase segunda
 - 4.4.3. Fase tercera

5. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO Y RESULTADOS DEL CPCE

- 5.1. Análisis de la validez del CPCE
 - 5.1.1. Validez de Constructo del CPCE
 - 5.1.1.1 Análisis Factorial Exploratorio del CPCE
 - 5.1.2. Validez de Contenido del CPCE
 - 5.1.3. Validez de Criterio del CPCE
- 5.2. Análisis de Fiabilidad del CPCE
 - 5.2.1. Resultados de consistencia interna y fiabilidad
 - 5.2.2. Conclusiones del estudio de fiabilidad del CPCE

5.3. Datos Descriptivos (medias y desviaciones típicas)

6. ESTUDIO SEGUNDO: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL: The School Social behavior Scale, SSBS, Escala A (Merrell, 1993)

6.1. Objetivos del segundo estudio

6.2. Hipótesis del segundo estudio

6.3. Método

6.3.1. Sujetos

6.3.2. Instrumento

6.3.3. Procedimiento para el estudio y adaptación del The School Social Behavior, SBSS, escala A (Merrell, 1993)

6.3.3.1. Primera Fase

6.3.3.2. Segunda Fase

6.3.3.3. Tercera Fase

6.4. Análisis de la validez del SSBS, escala A

6.4.1. Validez de constructo: análisis factorial exploratorio del SSBS, Escala A (Merrell, 1993)

6.4.2. Validez de contenido del SSBS, Escala A (Merrell, 1993)

6.4.3. Validez de Criterio del SSBS, Escala A (Merrell, 1993)

6.4.4. Conclusiones referentes a la validez del SSBS, Escala A (Merrell, 1993)

6.5. Fiabilidad del SSBS, Escala A (Merrell, 1993)

6.5.1. Conclusiones referentes a la fiabilidad del SSBS (Merrell, 1993)

6.6. Conclusiones generales del segundo estudio

CAPÍTULO VI

Elaboración y Análisis del CPCE

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad constituye uno de los temas educativos que más preocupan y ocupan a investigadores y a docentes, ya que de la respuesta educativa que se le dé a este asunto dependerá, en buena medida, la marcha y la convivencia en los centros educativos.

También se constata la necesidad de elaborar, desde los ámbitos del asesoramiento, la orientación escolar y de la psicopedagogía, modelos teóricos que ayuden a explicar el complejo fenómeno de la convivencia escolar. Estos mismos modelos deben de permitir, simultáneamente, diseñar programas de evaluación e intervención educativa que contribuyan a facilitar la labor de asesores y orientadores escolares, como asesores psicopedagógicos, o de los propios docentes, como intermediarios directos entre el currículum y el alumnado, para que dichos programas puedan ser aplicados en los centros educativos reduciendo los desajustes de tipo personal, escolar y social que pueda presentar el alumnado, muy especialmente, a determinadas edades.

Desde la disciplina psicológica se abordan y producen cada vez más materiales e instrumentos de intervención (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996, 2000; Ortega, 1998; Trianes, Fernández-Figarés, 2001; Jares, 2001) sobre aspectos concretos –competencia social, autoestima, autocontrol, habilidades sociales...– que contribuyen a paliar en parte, cada uno en su parcela, los perniciosos efectos que se van acumulando en el sujeto, producto de múltiples circunstancias, por ejemplo, como consecuencia del abuso, maltrato entre iguales, de la inadaptación personal, escolar y social.

El objeto de esta tesis doctoral es proporcionar a la comunidad educativa, especialmente a los docentes, instrumentos adecuados para facilitar la identificación de distintas tipologías de alumnos que pueden presentar problemas de convivencia escolar. Dichos instrumentos son: el *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar* (CPCE), elaborado ex profeso para esta investigación; así como la adaptación del *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), escala A, que servirá de correlato del CPCE. A través del *Cuestionario de Competencia Social* nos planteamos realizar un estudio para verificar la bondad del mismo y comprobar su grado de aplicabilidad a la muestra seleccionada.

Por otra parte, el hecho de que el *Cuestionario de Competencia Social* Merrell (1993), escala A haya sido traducido al castellano por el grupo de investigación (Grupo HUM 0378) de la Universidad de Málaga hace que nos planteemos si posee una adecuada extrapolación a la muestra objeto de estudio y por lo tanto, que nos planteemos si cuenta con una validez transcultural aceptable.

En síntesis, en este capítulo se abordan dos estudios. El primero está destinado a realizar el análisis de las propiedades psicométricas del CPCE. El segundo analiza las propiedades psicométricas de la escala A del SSBS (Merrell, 1993), para utilizarlo como correlato (validez externa) del CPCE.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Toda investigación va encaminada a la consecución de unos determinados objetivos que constituyen las intenciones, las metas a las que aspira llegar dicha investigación, proporcionando directrices para su desarrollo. En nuestro estudio, dadas las características del mismo, los objetivos que nos planteamos están relacionados con la confección y el análisis de un instrumento relacionado con los problemas de convivencia escolar, el *Cuestionario de Problemas para la Convivencia Escolar*, así como con el estudio y la adaptación de otro instrumento relacionado con la competencia social: el *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), escala A.

2.1. Objetivos Generales

El principal objetivo de este estudio ha consistido en elaborar el *Cuestionario sobre Problemas de la Convivencia Escolar (CPCE)*, así como analizar su validez (estructura interna) y su fiabilidad (consistencia interna) con el fin de disponer de un instrumento que sea capaz de evaluar los problemas que presenta la población adolescente escolarizada, a través de la percepción que los docentes mantienen sobre dicha problemática.

El segundo de los objetivos ha consistido en realizar la validez externa del CPCE, utilizando como criterio el *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (SSBS) (Merrell, 1993), para determinar si el primero de los cuestionarios (CPCE) posee una validez externa aceptable.

Un tercer objetivo es analizar la validez y fiabilidad del *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), escala A.

2.2. Objetivos Específicos

Con objeto de hacer más restringido el campo de concreción de los objetivos generales hemos formulado los siguientes objetivos específicos, que servirán de guía para el primer y segundo estudio planteados en este capítulo:

1. Analizar los problemas de convivencia que existen en dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria.
2. Elaborar, a partir del análisis anterior, un instrumento de evaluación (CPCE) que sirva para categorizar a los alumnos en distintos niveles.
3. Analizar las propiedades psicométricas de este instrumento: validez de constructo (análisis factorial), validez de contenido, validez de criterio, así como el cálculo de su fiabilidad (consistencia interna) de las puntuaciones factoriales y totales del cuestionario.
4. Realizar la adaptación y validación del *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993), hallando su validez de constructo (análisis factorial), de criterio con el CPCE, así como su fiabilidad.

3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

El primero de los instrumentos *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* (CPCE) mide problemas de conducta en el contexto escolar, mientras que el segundo *The School Social Behavior Scales*, (SSBS), (Merrell, 1993), Escala A, mide competencia social normativa.

En consecuencia, nos planteamos varias hipótesis a través de las cuales vamos a desarrollar toda nuestra labor investigadora y cuya verificación dará consistencia al instrumento que se ha elaborado y a las adaptaciones realizadas en la escala A del segundo de los instrumentos.

Por tanto, las **hipótesis** de las que partimos y que trataremos de verificar a lo largo del desarrollo de esta tesis son las siguientes:

- 1^a Respecto al *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar*, se espera que la estructura empírica obtenida a partir del análisis factorial sea similar a la obtenida en el análisis racional (criterio interjueces).
- 2^a El *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar* se espera que posea una validez de contenido aceptable.
- 3^a El *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar* se espera que posea una validez de criterio adecuada, de tal forma que se espera encontrar que a mayor competencia social, menor número de problemas de convivencia escolar presente el alumnado.
- 4^a El CPCE poseerá una adecuada fiabilidad, tanto en la puntuación total como en las dimensiones y factores resultantes.
- 5^a Respecto al *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), escala A, se espera encontrar que posea una validez y una fiabilidad transcultural aceptables.
- 6^a Asimismo, se espera encontrar que los grupos de alumnos con baja, media y alta competencia social se diferencien en los problemas de convivencia escolar que presentan.

4. MÉTODO

El objeto de la elaboración, aplicación y estudio del *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar* (CPCE) se ha centrado en comprobar su capacidad para discriminar distintas tipologías de alumnos. La elaboración de este cuestionario ha sido llevada a cabo por el equipo de evaluación, formado por dos profesionales de la orientación escolar que ejercen sus funciones en dos Institutos de Educación Secundaria, bajo la supervisión de los dos directores de la investigación.

La elaboración de este cuestionario comprende un período temporal que abarca desde el curso 2000-2001, en el que empezaron a acumularse los registros individuales de apercibimiento por escrito del alumnado de ambos centros educativos, hasta el curso 2001-2002 en el que comenzamos a realizar la categorización de dichos registros y la posterior formulación de los ítems que componen el cuestionario.

4.1. Sujetos

Nuestra principal pretensión era conseguir una muestra amplia y heterogénea en edad, sexo en la que estuvieran representados todos los niveles educativos de la educación secundaria obligatoria, con objeto de conseguir, en la medida de nuestras posibilidades, una muestra que pudiéramos considerar representativa de la población española. En cualquier caso hay que señalar que la totalidad de los participantes en la investigación pertenecen a dos zonas muy cercanas de la provincia de Almería, lo que probablemente represente una radiografía, al menos, de lo que son los centros de secundaria de la comarca del Poniente almeriense. Las propias limitaciones de este estudio han impedido contar con otras muestras procedentes de otros lugares del territorio español que seguramente hubieran enriquecido los datos que aquí ofrecemos.

La muestra seleccionada no se ha extraído mediante el empleo de un muestreo probabilístico que garantizara, como señalan Pardo y San Rafael (1994), la representatividad de la población. No obstante hemos optado por el empleo de un muestreo no probabilístico, que como señalan los anteriores autores: *“no significa que el muestreo no probabilístico no pueda generar muestras representativas..., sino que no tenemos información sobre el grado de representatividad de la muestra”*, porque hemos dependido del campo de actuación de nuestro trabajo personal, en los dos centros educativos que son en los que hemos podido obtener la información para la elaboración y conclusión de, entre otras, esta tesis doctoral. A pesar de ello, pensamos que se ha conseguido un N lo suficientemente considerable como para poder considerar que existe una buena representación en edad, sexo del tramo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Desde el punto de vista psicométrico el tamaño muestral seleccionado es suficiente ya que el número de sujetos debe ser, aproximadamente, cinco veces mayor que el número de variables o items iniciales para que los análisis tengan suficiente estabilidad (Nunnally, 1978). En nuestro caso, dado que el número inicial de items que componen este cuestionario es de 97, el tamaño muestral mínimo aconsejable sería de 485 sujetos, muestra que prácticamente duplicamos en nuestro estudio.

Han participado alumnos de dos centros educativos públicos (institutos de Educación Secundaria Obligatoria) de la provincia de Almería. Uno de los centros participantes ha sido el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “La Gangosa-Vistasol”, ubicado en el municipio de Vícar (Almería). El segundo de los centros participantes ha sido el Instituto de Educación Secundaria Obligatoria “Algazul”, ubicado en la localidad de Roquetas de Mar (Almería). A través de este cuestionario han sido evaluados un total de 857 sujetos, con un rango de edad entre doce y diecisiete años, de los que 437 sujetos son varones (51,0% de la muestra) y 420 sujetos son mujeres (49,0% de la muestra), que se hallan cursando estudios de Educación Secundaria Obligatoria. La media de

edad es de 14,37, con una desviación típica de 1,33.

La representación gráfica por género y curso se muestran en las dos figuras siguientes.

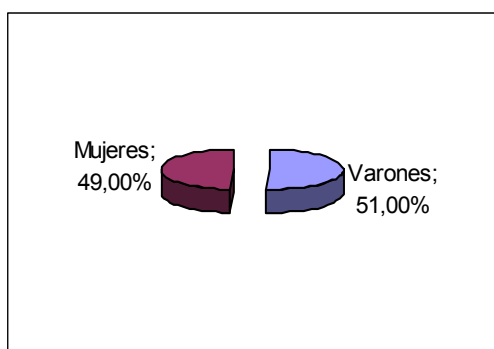


Figura 6.1. Porcentaje de la muestra por género

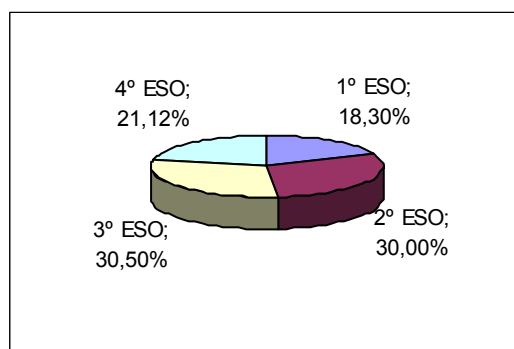


Figura 6.2. Porcentaje de la muestra por cursos

Tabla 6.1. Frecuencias y porcentajes de la muestra por sexo y niveles educativos

Nivel educativo	Varones (fr)	Mujeres (fr)	total (fr)
1º ESO	79 (18,1%)	78 (18,6%)	157 (18,3%)
2º ESO	140 (32,0%)	117 (27,9%)	257 (30,0%)
3º ESO	137 (31,4%)	124 (29,5%)	261 (30,5%)
4º ESO	81 (18,5%)	101 (24,0%)	182 (21,2%)

Como se puede apreciar en las figuras y en la tabla precedentes, el mayor porcentaje de la muestra (30,5%) está cursando tercero de ESO y el 30,0% está cursando segundo de ESO. De manera más detallada podemos señalar que el 95,8% de la muestra tiene una edad comprendida entre los 12 y los 16 años, esto es, está dentro del tramo de escolaridad obligatoria y el 4,2% restante tiene una edad de 17 años.

Tabla 6.2. Tabla de contingencia Centro × Edad

		Edad						Total
		12	13	14	15	16	17	
IES Algazul	Recuento	35	117	98	129	81	16	476
	% de Centro	7,4%	24,6%	20,6%	27,1%	17,0%	3,4%	100,0%
	% de Edad	53,0%	60,0%	55,1%	55,8%	53,6%	44,4%	55,5%
	% del total	4,1%	13,7%	11,4%	15,1%	9,5%	1,9%	55,5%
IES Gangosa -Vistasol	Recuento	31	78	80	102	70	20	381
	% de Centro	8,1%	20,5%	21,0%	26,8%	18,4%	5,2%	100,0%
	% de Edad	47,0%	40,0%	44,9%	44,2%	46,4%	55,6%	44,5%
	% del total	3,6%	9,1%	9,3%	11,9%	8,2%	2,3%	44,5%
Total	Recuento	66	195	178	231	151	36	857
	% de Centro	7,7%	22,8%	20,8%	27,0%	17,6%	4,2%	100,0%
	% de Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	7,7%	22,8%	20,8%	27,0%	17,6%	4,2%	100,0%

4.2. Instrumento: *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)*

El instrumento que se estudia es el *Cuestionario sobre Problemas de la Convivencia Escolar (CPCE)*, que evalúa conductas de indisciplina, bullying, conductas antisociales, disruptivas y de desinterés académico calificadas por el profesor. Consta, inicialmente, de 97 ítems, con respuesta en cuatro escalones (nada, algo, bastante y mucho), que los profesores tutores cumplimentan para cada uno de sus alumnos. Este instrumento ha sido construido por los investigadores que presentan este trabajo a partir del análisis y categorización de las conductas problema descritas en los partes de disciplina emitidos, durante el curso académico 2001-02, por 60 profesores y profesoras de los dos Institutos citados.

Este instrumento presenta las siguientes variables, extraídas de los partes de disciplina de los profesores, organizados los 97 items en estas cinco dimensiones racionales, obtenidas, como explicaremos en el apartado de procedimiento, a través de análisis interjueces:

- a. **Conducta Indisciplinada:** Conducta que no respeta las normas generales del Reglamento de Organización y Funcionamiento de los centros educativos y que, sin embargo, no atenta contra la integridad física o psíquica de los demás, aunque puede dificultar el normal desarrollo de la actividad docente y discente. Esta categoría racional consta de 18 items (ejemplos: “negativas a cumplir órdenes o deberes”; “no acatar las órdenes del profesor”; “malas contestaciones”; “consumir golosinas y otro tipo de comida en clase”...).

- b. **Conducta de desinterés académico:** Podríamos situar en esta categoría al alumno que demuestra muy poco interés por su aprendizaje y/o por responder a las tareas que el profesorado le encarga. Esta categoría consta de 9 items (por ejemplo: “llegar tarde a clase”; “no traer libros, cuadernos o material”; “rehusar hacer la tarea”...).

- c. **Conducta antisocial:** Implica para niños y adolescentes riesgos graves de conducta antisocial, delincuencia y consumo de drogas. No se ajusta a las normas generales de la sociedad: respeto a la propiedad privada, a las personas, al derecho a la vida, etc y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo (Trianes, 2000). Esta categoría racional consta de 38 items (por ejemplo: “pelearse frecuentemente con los compañeros”; “daños a propiedades personales de otro”; “romper las notas o citas a padres en presencia del profesor”; “quitar pertenencias a un compañero”...).

- d. **Bullying o maltrato entre iguales:** Es un fenómeno concreto definido como “un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten en víctimas de sus compañeros” (Olweus, 1993). Esta categoría consta de 17 ítems (por ejemplo: “abusar de una víctima”; “llamar por *motes* a los compañeros”; “hablar mal de un compañero/a”...).

- e. **Comportamiento disruptivo.** No atenta contra las personas directamente pero sí perturba el normal desarrollo de la actividad docente/discente, con frecuencia afecta a la interdependencia entre las conductas del alumno y las contingencias proporcionadas por el docente (Pérez, 1993) o el grupo de iguales. Esta categoría racional consta de 15 ítems (ejemplo de algunos de ellos: “ruiditos –tamborileo con los dedos sobre la mesa, con el bolígrafo, con los puños...–”; “deambular sin motivo por la clase”; “hablar cuando habla el profesor...”).

4.3. Diseño

Esta investigación responde a un diseño transversal, ya que se estudian distintas variables en el rango de edad que comprende la Educación Secundaria Obligatoria habiendo realizado la recogida de datos sobre esas variables en un mismo momento.

4.4. Procedimiento para el estudio del *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)*

La cumplimentación del CPCE se ha realizado entre el equipo evaluador y, generalmente, el tutor/a, de cada uno de los grupos-clase de estos alumnos,

siempre de forma voluntaria por parte de los docentes. La recogida de datos se ha efectuado entre los meses de enero y junio de 2002 y para el tratamiento estadístico se ha utilizado el programa informático estadístico SPSS (1999), versión 11.0.1.

Dadas las características de esta investigación, el proceso que se ha llevado a la práctica ha sido bastante laborioso a la vez que largo en el tiempo (tres cursos académicos 2000-2001, 2001-2002 y el 2002-2003), ya que ha sido necesario realizar distintas fases en el proceso de investigación. Como se podrá comprobar en los epígrafes siguientes, hemos tratado de conseguir una muestra lo más amplia posible, con objeto de que los datos recogidos posean suficientes garantías a la hora de realizar el estudio psicométrico de los mismos.

En lo que se refiere a la elaboración y estudio del *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar* (CPCE), el desarrollo de la investigación ha contado con las siguientes fases:

4.4.1. Fase Primera

En esta primera fase, realizamos un estudio de los registros individuales de apercibimiento por escrito que ha recibido el alumnado por sus conductas contrarias a las normas de convivencia. Registros que han sido emitidos y acumulados por el profesorado de dos centros educativos, a lo largo del curso escolar 2000-2001, en los que se cursan estudios de Educación Secundaria Obligatoria.

En los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, como en el resto de centros educativos, debe existir un Reglamento de Organización y Funcionamiento en el que se recoge el procedimiento que se va a seguir para regular la Convivencia del Centro. Este Reglamento está basado en la normativa que regula la Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Secundaria (Decreto 200/1997, de 6 de septiembre, BOJA nº 104, de 6-09-1997).

Y muy especialmente por el Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (BOJA nº 48, de 24-04-1999), artículos 34 y 35. Es en el artículo 35.2 en el que se recogen los distintos tipos de correcciones entre los que figura el apercibimiento por escrito.

4.4.2. Fase segunda

Durante esta fase, hemos procedido a realizar una categorización a partir de los registros individuales de apercibimiento por escrito que se habían emitido y acumulado a lo largo del curso escolar 2000-2001.

Para realizar esta categorización, los registros de apercibimiento individuales fueron utilizados para construir items. A su vez estos items fueron complementados con algunos otros extraídos de los instrumentos analizados en la revisión bibliográfica. Una vez redactados los items, cada juez iba categorizándolos en alguna de las cinco categorías previamente definidas y habiendo consensuado el significado de cada una de ellas. Sistemas de categorización parecidos, en análisis interjueces, se han utilizado en otros estudios, como por ejemplo, los que se relatan en Del Barrio, Gutiérrez, Hoyos, Barrios, Van der Meulen y Smorti (1999) o Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez (2003).

A partir de dicho análisis interjueces, los items quedaron incluidos en alguna de las cinco categorías racionales de análisis:

- Indisciplina.
- Antisocial.
- Bullying.
- Disruptivo.
- Desinterés académico.

Se realizó una aplicación inicial en la que participaron seis profesores que evaluaron cada uno de ellos a cinco alumnos. Este procedimiento sirvió para mejorar la redacción de algunos ítems y para incluir algunos otros que no figuraban en la primera redacción.

A partir de aquí las categorías definitivas constaron cada una de ellas de los ítems que se especifican a continuación:

La categoría de *indisciplina* consta de los siguientes ítems: 94, 01, 77, 38, 44, 07, 13, 67, 32, 87, 82, 57, 72, 26, 91, 62.

La categoría *antisocial* consta de los siguientes ítems: 83, 08, 02, 27, 65, 20, 90, 75, 92, 05, 39, 97, 21, 88, 70, 14, 63, 95, 40, 85, 25, 96, 50, 52, 58, 68, 80, 55, 60, 35, 45, 46, 73, 33, 30, 15, 10, 78.

La categoría de *bullying* consta de los ítems: 22, 16, 03, 28, 41, 59, 69, 09, 53, 74, 47, 34, 79, 84, 64, 93 y 89.

La categoría de *disruptivo* consta de los siguientes ítems: 23, 42, 61, 04, 76, 81, 11, 54, 29, 86, 48, 66, 17, 71, 36.

La categoría de *desinterés académico* consta de los siguientes ítems: 06, 51, 37, 18, 24, 31, 12, 43, 19, 49, 56,

4.4.3. Fase tercera

Esta fase se dedicó a realizar la evaluación, alumno por alumno, a través de la aplicación del cuestionario en la que ha participado, de forma totalmente voluntaria, el profesorado de cada uno de los dos centros educativos y, generalmente, a través de los profesores tutores o, en su defecto, de otros profesores que forman parte del equipo educativo y que conocían suficientemente al alumnado como para poder realizar la evaluación.

La información relativa a los profesores evaluadores (edad, género, años de experiencia, etc.) no se ha utilizado como variables moduladoras o independientes, ya que para la evaluación del alumnado de cada grupo-clase, en bastantes ocasiones, han participado varios profesores para el grupo total. Por ello ha sido preferible descartar en esta ocasión este tipo de información. En la siguiente tabla sintetizamos la información relativa a las características más representativas de los profesores que han participado como evaluadores.

Tabla 6.3. Características más representativas en relación al profesorado que ha participado como evaluador

Género	IES Alcazúl			IES La Gangosa-Vistasol		
	Varones	Mujeres		Varones	Mujeres	
	8	8		6	7	
Especialidad didáctica	CNA =2	LCL =3	TEC =1	CNA = 1	LCL = 2	TEC = 0
	CSO =2	ING =3	REL = 0	CSO = 2	ING = 2	REL = 0
	EFI = 1	MAT =3	INF = 0	EFI = 0	MAT = 3	INF = 1
	EPV =1	MUS = 0	FRA = 0	EPV = 1	MUS = 0	FRA = 1
Edad	Entre 25-29 = 1			Entre 25-29 = 0		
	Entre 30-34 = 4			Entre 30-34 = 2		
	Entre 35-39 = 4			Entre 35-39 = 5		
	Entre 40-44 = 2			Entre 40-44= 3		
	Entre 45-49 = 1			Entre 45-49= 1		
	Entre 50-54 = 4			Entre 50-54= 2		
Años experiencia docente	Entre 01-05 = 2			Entre 01-05= 0		
	Entre 06-10 = 8			Entre 06-10= 4		
	Entre 11-15 = 0			Entre 11-15= 3		
	Entre 16-20 = 1			Entre 16-20= 4		
	Entre 21-25 = 0			Entre 21-25= 2		
	Más de 26 años = 5			Más de 26 años = 0		
Categoría administrativa	Interinos/as = 8			Interinos/as = 6		
	Expectativa destino = 1			Expectativa destino = 0		
	Propietario/a definitivo/a = 7			Propietario/a definitivo/a = 7		

Leyenda:

CNA = Ciencias de la Naturaleza

EFI = Educación Física.

LCL = Lengua Castellana y Literatura.

MAT = Matemáticas.

TEC = Tecnología.

INF = Informática

CSO = Ciencias Sociales.

EPV = Educación Plástica y Visual.

ING = Inglés.

MUS = Música.

REL = Religión.

FRA = Francés

5. ANÁLISIS PSICOMÉTRICO Y RESULTADOS DEL CPCE

5.1. Análisis de validez del CPCE

Convencionalmente se dice que una prueba posee validez y si realmente mide lo que pretende medir y, por tanto, trata de dar respuesta a la cuestión: ¿Mide el test lo que realmente se propone medir?

En los Standars for Educational and Psychological Testing (citado por Martínez, 1996: 332) la validez se define como:

“la adecuación, significación y utilidad de las inferencias específicas hechas a partir de las puntuaciones de los test... una gran variedad de inferencias pueden hacerse a partir de las puntuaciones de un determinado test y hay muchas formas de acumular evidencia que soportan una inferencia particular. La validez, no obstante, es un concepto unitario y siempre se refiere al grado en que la evidencia soporta las inferencias hechas desde las puntuaciones de los test. Se validan las inferencias para propósitos especiales, no el test mismo... Una validación ideal incluye varios tipos de evidencia, que comprende los tres tradicionales (contenido, constructo y criterio)... Los juicios profesionales guiarán las decisiones respecto a las evidencias más importantes a la luz del uso pretendido del test” (APA, AERA, 1985)

Para Martínez (1996) la validez es el grado de adecuación de las puntuaciones de un test para un uso particular. En consecuencia, la validación de un test supone un proceso de acumulación de pruebas y evidencias sobre los citados usos donde pueden intervenir diferentes procedimientos. Existen diferentes formas de constatar la validez de un instrumento de medida:

- a) *Validez de constructo*. Expresa en qué medida la prueba es consistente con una teoría o constructo hipotético. Dicho de otra manera la validación de constructo es la acumulación de evidencias que apoyan que la puntuación del test es una de sus manifestaciones (Martínez, 1996). Como procedimientos para su cálculo se suelen emplear correlaciones con otras medidas del constructo, análisis factorial y matrices multimétodo-multirasgo.
- b) *Validez de contenido*. Expresa el grado en que el contenido de un test constituye una muestra representativa de los elementos del constructo que pretende evaluar.
- c) *Validez relativa a un criterio*. Expresa las relaciones del constructo con otros constructos, operacionalizada en términos de correlaciones y regresiones del test con otras medidas. En éstas podemos distinguir:
- *Validez predictiva*. Se refiere al grado en que las puntuaciones del test predicen las conductas futuras del sujeto en el criterio.
 - *Validez concurrente*. Se refiere al grado en que las puntuaciones del test correlacionan con los del criterio medidas en la situación actual del sujeto en el criterio.

Siguiendo los Standars for Educacional and Psychological Testing la validación ideal pasa por la utilización de distintas evidencias y procedimientos. Es por ello, que a la hora de verificar la validez de los instrumentos empleados para este estudio, hemos optado por comprobar los tres tipos de validez anteriormente citados (constructo, contenido, relativa a un criterio).

5.1.1. Validez de constructo del CPCE

Como señala Martínez (1996) la validez de constructo “*es un proceso continuo mediante el que se realizan múltiples estudios para poner a prueba distintas hipótesis acerca de la estructura interna del constructo y de sus relaciones con otras variables*”.

En definitiva, se trata de analizar si el instrumento es congruente con la teoría o constructo hipotético, por tanto, es preciso verificar si los datos recogidos confirman la existencia de la estructura conceptual establecida en el instrumento. En nuestro caso, tendríamos que comprobar si los items son representativos de cada uno de los factores.

Se han desarrollado diversas técnicas de investigación para analizar la validez de constructo de tests o de baterías de tests como son: diseños experimentales, estudios correlacionales, comparación entre grupos contrastados, matrices multimétodo-multirasgo, análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio.

De todos estos procedimientos hemos optado por el empleo del análisis factorial exploratorio con la finalidad de comprobar la estructura conceptual del instrumento y el estudio de las intercorrelaciones entre los distintos factores de que constan los cuestionarios objeto de estudio.

5.1.1.1. Análisis factorial exploratorio del CPCE

El análisis factorial intenta identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas. Se suele utilizar en la reducción de los datos para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas. Es decir, es

un método para expresar la variación de un número de medidas (variables) en términos de un menor número de dimensiones teóricas (factores).

Para Pueyo (1997, p. 133) lo que esencialmente hace el análisis factorial es convertir una matriz de intercorrelaciones entre un número determinado de variables distintas en una matriz de factores (matriz factorial) que muestra la correlación de cada una de las variables con un número pequeño de factores.

Para el estudio de la estructura conceptual del instrumento hemos empleado el análisis factorial clásico o exploratorio para comprobar si la agrupación empírica de los items responde a los constructos elaborados previamente por el análisis interjueces. El método de factorización que hemos empleado ha sido el de Componentes Principales, rotación Varimax, ambos incluidos en el programa estadístico SPSS, versión 11.0.1.

El análisis factorial se inicia con el cálculo de la matriz de correlaciones entre todos los pares posibles de variables, de manera que si éstas son pequeñas hay una escasa probabilidad de que estas variables compartan factores comunes. Para comprobar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad o no, se realiza el test de esfericidad de Bartlett. En nuestro caso este test mostró un valor de ji-cuadrado de 85870,15 ($p=0,000$), lo que supone que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Esto quiere decir que existen relaciones altas, por lo que podemos admitir que la matriz de datos obtenida es apta para el análisis factorial.

En segundo lugar, se ha calculado la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que es un índice que compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial. Cuanto mayor es este índice mayor será la adecuación de los datos al análisis factorial. Kaiser consideraba la obtención de un índice de 0,90 como muy bueno. Dado que nuestro índice de KMO es de 0,977 parece que es adecuado realizar el análisis factorial.

En la siguiente tabla, se ofrecen los resultados del análisis factorial de los 97 ítems que forman el primero de los cuestionarios objeto de estudio, *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*. Sólo se han considerado índices de saturación mayor o igual a 0,30.

Tabla 6.4. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)* (n=857), para el primer factor

FACTOR	Varianza Explicada	Varianza Acumulada	Items	Saturación	Comunalidad
			Cpce_22	,822	,833
			Cpce_16	,810	,773
			Cpce_03	,797	,764
			Cpce_83	,765	,728
			Cpce_08	,756	,805
			Cpce_28	,730	,794
			Cpce_23	,723	,772
			Cpce_41	,721	,771
			Cpce_59	,719	,771
			Cpce_69	,713	,775
			Cpce_94	,710	,653
			Cpce_09	,706	,669
			Cpce_02	,706	,747
			Cpce_61	,700	,700
			Cpce_01	,695	,695
			Cpce_77	,691	,661
F1:	27,394	27,394	Cpce_27	,689	,730
BULLY			Cpce_53	,689	,781
			Cpce_65	,684	,707
			Cpce_38	,684	,781
			Cpce_20	,684	,796
			Cpce_75	,670	,733
			Cpce_74	,668	,722
			Cpce_92	,653	,763
			Cpce_76	,636	,685
			Cpce_07	,635	,709
			Cpce_47	,634	,748
			Cpce_05	,634	,713
			Cpce_81	,632	,728
			Cpce_34	,621	,709
			Cpce_39	,608	,698
			Cpce_97	,582	,676
			Cpce_32	,565	,717
			Cpce_14	,522	,729

Tabla 6.5. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)* (n=857) para el segundo factor

FACTOR	Varianza Explicada	Varianza Acumulada	Items	Saturación	Comunalidad
F2: Disruptivo Desinterés Académico	11,437	38,831	Cpce_37	,787	,784
			Cpce_18	,742	,767
			Cpce_24	,737	,709
			Cpce_31	,716	,706
			Cpce_12	,715	,721
			Cpce_43	,653	,773
			Cpce_19	,603	,692
			Cpce_82	,565	,716
			Cpce_66	,560	,683
			Cpce_49	,557	,660
			Cpce_40	,524	,751
			Cpce_57	,499	,735
			Cpce_17	,498	,743
			Cpce_04	,469	,744
			Cpce_71	,452	,751
			Cpce_06	,444	,767
			Cpce_29	,439	,718
			Cpce_51	,439	,665
			Cpce_54	,430	,717
			Cpce_11	,425	,745
			Cpce_13	,411	,760
			Cpce_67	,408	,668
			Cpce_86	,403	,700
			Cpce_48	,397	,673
			Cpce_42	,372	,743
			Cpce_56	,357	,664

Tabla 6.6. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)* (n=857), para el tercer y cuarto factor

FACTOR	Varianza Explicada	Varianza Acumulada	Items	Saturación	Comunalidad
F3: Intimidación a Profesores	8,344	47,175	Cpce_72	,714	,741
			Cpce_84	,606	,730
			Cpce_85	,559	,690
			Cpce_26	,546	,561
			Cpce_25	,528	,643
			Cpce_96	,504	,753
			Cpce_63	,474	,729
			Cpce_95	,439	,753
			Cpce_79	,433	,743
			Cpce_21	,425	,720
			Cpce_60	,418	,733
			Cpce_70	,414	,694
			Cpce_88	,411	,675
			Cpce_78	,406	,691
			Cpce_90	,399	,741
			Cpce_44	,364	,764
Cpce_68	,352	,741			
Cpce_87	,351	,652			
F4: Antisocial Drogas	5,953	53,128	Cpce_50	,773	,663
			Cpce_52	,732	,606
			Cpce_58	,725	,647
			Cpce_80	,545	,730
			Cpce_55	,525	,655
			Cpce_91	,475	,631

Tabla 6.7. Estructura factorial del análisis factorial por componentes principales y rotación Varimax del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)* (n=857) para el quinto, sexto y séptimo factor

FACTOR	Varianza Explicada	Varianza Acumulada	Items	Saturación	Comunalidad
F5: Mala educación	3,430	56,558	Cpce_35	,561	,754
			Cpce_62	,543	,738
			Cpce_64	,455	,697
F6: Conductas indirectas	3,018	59,576	Cpce_45	,718	,578
			Cpce_46	,541	,757
			Cpce_73	,523	,504
			Cpce_33	,405	,565
F7: Bully víctima	2,452	62,028	Cpce_93	,701	,616
			Cpce_89	,684	,695

En la tabla precedente, se ha especificado, para cada uno de los factores obtenidos, el porcentaje de la varianza que explica cada uno de los factores extraídos, la varianza acumulada, los items por los que está compuesto cada factor ordenados según el índice de saturación obtenido con respecto al factor al que pertenecen y las comunalidades de cada uno de ellos.

Para identificar los items se han empleado en este caso cuatro letras, que corresponden a las iniciales del cuestionario "*Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*" (CPCE), seguidas de un guión y por dos números que indican el orden en el que aparecen dichos items en el correspondiente cuestionario.

Del análisis factorial hemos obtenido 7 factores, considerando los factores con un peso superior a la unidad, que explican un 62,03% de la varianza total, que justifican 93 de los 97 items de los que consta el cuestionario. Los items

10,15, 30 y 36 no superan índices de saturación por encima de 0,30, con lo cual no obtienen representación dentro del análisis factorial realizado. En general, la varianza obtenida está repartida constatándose que el primero de los factores es el que mayor peso tiene en la explicación de la varianza total del cuestionario (27,39% de la varianza), al que se ha denominado factor CPCE_F1 “Comportamiento agresivo y antisocial (Bullying)”, dado el contenido de los items que lo representan. El segundo de los factores explica un 11,44% de la varianza y se ha denominado CPCE_F2 “Disruptivo-indisciplina, desinterés académico”. El tercero de los factores explica un 8,34% de la varianza y se ha llamado con la etiqueta de CPCE_F3 “Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados”. El cuarto de los factores explica un 5,95% de la varianza y se ha etiquetado con la denominación CPCE_F4 “Consumo de drogas”. El factor número 5 explica un 3,43% de la varianza y ha sido denominado CPCE_F5 “Hablar mal del compañero”. El factor número 6 explica un 3,02% de la varianza y ha sido catalogado como CPCE_F6 “Comportamiento indirecto antisocial, robos y engaños”. Y el factor número 7 explica un porcentaje de la varianza de 2,45% y lo sido denominado CPCE_F7 “Ser víctima de intimidación de iguales”.

Otro aspecto que queremos destacar es la existencia de 29 items que obtienen saturaciones por encima de 0,4 en varios factores como es el caso de: Cpce_06 (factores 1 y 2); Cpce_92 (factores 1 y 3); Cpce_04 (factores 1 y 2); Cpce_13 (factores 1 y 2); Cpce_11 (factores 1 y 2); Cpce_54 (factores 1 y 2); Cpce_29 (factores 1 y 2); Cpce_21 (factores 1 y 3); Cpce_79 (factores 1 y 3); Cpce_88 (factores 1 y 3); Cpce_70 (factores 1 y 3); Cpce_67 (factores 1 y 2); Cpce_86 (factores 1, 2); Cpce_63 (factores 1 y 3); Cpce_95 (factores 1 y 3); Cpce_51 (factores 1 y 2); Cpce_48 (factores 1 y 2); Cpce_82 (factores 1 y 2); Cpce_66 (factores 1 y 2); Cpce_40 (factores 1 y 2); Cpce_17 (factores 1 y 2); Cpce_71 (factores 1 y 2); Cpce_80 (factores 3 y 4); Cpce_55 (factores 3 y 4); Cpce_91 (factores 3 y 4); Cpce_60 (factores 3 y 4); Cpce_35 (factores 1 y 5); Cpce_62 (factores 1 y 5); Cpce_46 (factores 1 y 6).

También cabe señalar que el factor 2 “Disruptivo, indisciplina y desinterés académico” ha obtenido 3 ítems con saturaciones comprendidas entre 0,357 y 0,397, pero en cualquier caso por encima de 0,350. El factor 3 (Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados) cuenta a su vez con otros cuatro ítems con saturaciones comprendidas entre 0,351 y 0,399.

Por otra parte, el factor 6 (Comportamientos antisociales indirectos: robos y engaños) cuenta con cuatro ítems, el factor 5 (Hablar mal del compañero) cuenta con tres ítems y el factor 7 (Ser víctima de intimidación entre iguales) cuenta solo con dos ítems. Con relación a los niveles de saturación factorial existe un adecuado peso estadístico de los ítems incluidos en estos factores. En cuanto a la comunalidad de los ítems podemos considerarla aceptable, como así lo demuestra el hecho de que las comunalidades obtenidas en todos los casos son superiores a 0,50.

Dado que el número de factores parecía excesivo y en virtud de la amplitud de nuestra muestra, se decidió efectuar un análisis factorial de segundo orden.

En el análisis factorial de segundo orden se han obtenido tres dimensiones. La primera de ellas explica el 44,97% de la varianza y ha sido denominada “Comportamiento antisocial y *bullying*”, ya que engloba a tres factores de primer orden que representan estos contenidos, concretamente los factores 1, 3 y 4. La segunda de las dimensiones explica el 22,73% de la varianza, ha sido etiquetada de esta forma: “Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico y *bullying*-víctima” porque engloba dos factores de primer orden (2 y 7), que expresan conductas disruptivas en clase, desinterés académico y ser víctima de intimidación entre iguales. La tercera explica el 17% de la varianza, la hemos denominado “Hablar mal de otros, robos y engaños” porque engloba ambos factores (el 5 y 6) con este mismo contenido. En la siguiente figura puede verse la representación de la estructura factorial de primero y segundo orden del cuestionario, cuyo contenido se acaba de relatar.

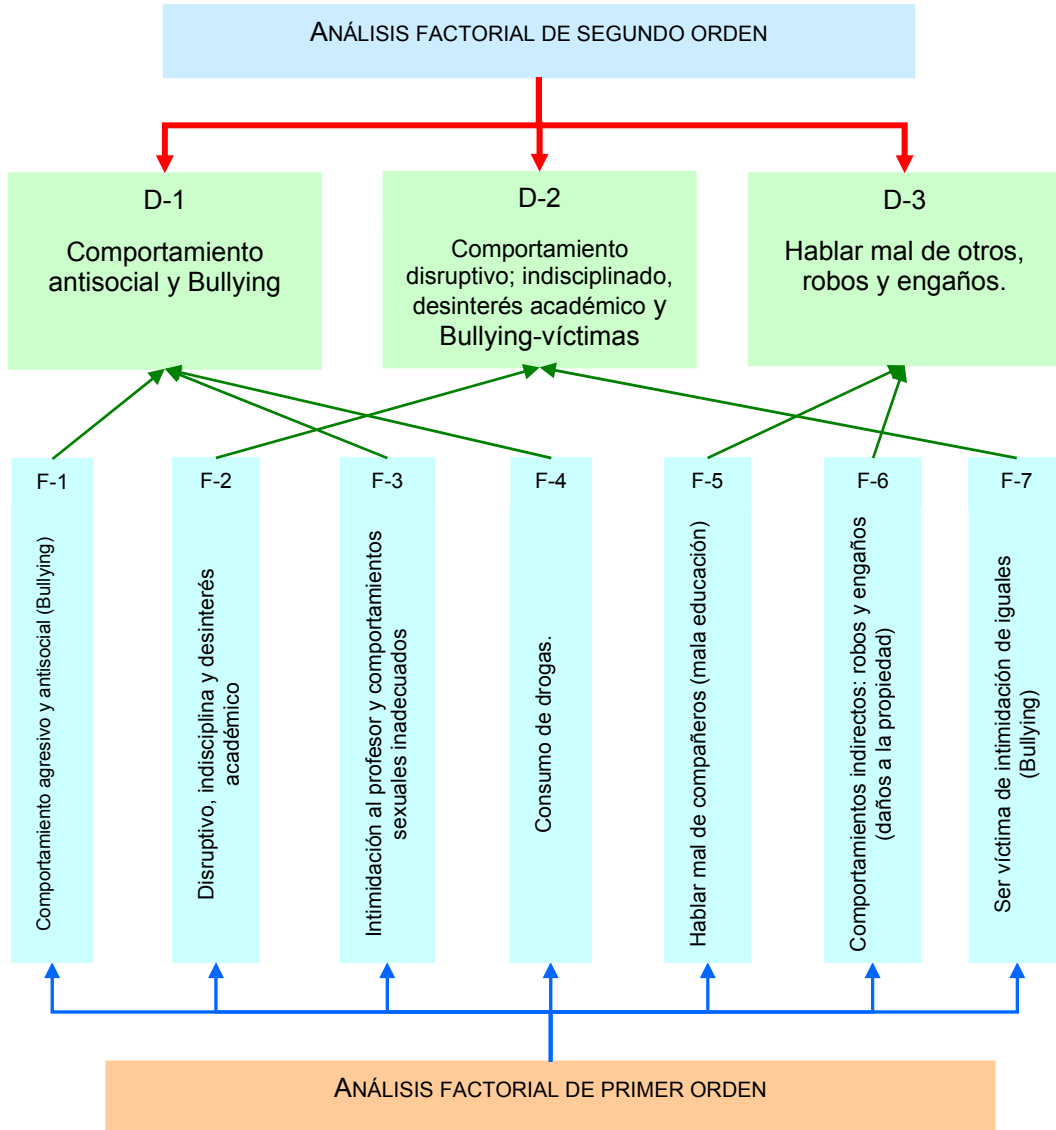


Figura 6.3. Representación del análisis factorial de primer y segundo orden del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* (CPCE)

En el factor 1 (CPCE_F1: “Comportamiento agresivo y antisocial, bullying”) observamos que es el que mayor número de ítems aglutina (34 ítems), con saturaciones siempre por encima de 0,35 y el que mayor porcentaje total de la varianza explica (el 27,39% de la varianza total). Se trata de un factor que aglutina ítems relacionados con conductas de tipo agresivo y antisocial, de maltrato a compañeros, por ejemplo, “amenazar a otros compañeros”; “abusar de una víctima”; “insultar reiteradamente a víctimas”, etc.

El factor 2 (CPCE_F2: “Disruptivo, indisciplina y conductas de desinterés académico”), factor que explica un 11,43% de la varianza total, está formado en su totalidad por 26 ítems, que están relacionados con conductas de tipo disruptivo, de indisciplina y/o desinterés académico. Por ejemplo, el ítem 37 “no realizar las actividades escolares”; el ítem 18: “rehusar hacer la tarea”, el ítem 24: “falta de interés, pasividad, inactividad hacia lo académico”; el ítem 31: “no traer los libros, cuadernos o materiales de clase”, etc. Todos los ítems que saturan con este factor obtienen saturaciones por encima de ,357.

El factor 3 (CPCE_F3: “Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados”), que explica un 8,34% de la varianza total, está formado por 18 ítems que tienen clara relación con conductas de amenaza al profesor o de comportamiento sexual inadecuado. Ejemplos de ítems contenidos en este factor son los siguientes: ítem 72 “realizar dibujos obscenos”; el ítem 84 “obligar a hacer cosas en contra de la voluntad de alguien”; el ítem 85 “abusar sexualmente de los compañeros”; el ítem 26 “llevar ropa provocativa sexualmente”.

El factor 4 (CPCE_F4: “Consumo de drogas”), explica el 5,95% de la varianza total, está formado por 6 ítems que saturan todos ellos por encima de 0,40 y que tienen relación con contenidos semánticos del tipo de drogodependencias. Ejemplos de ítems contenidos en este factor son: el ítem 50 “consumir o llevar consigo drogas”; el ítem 52 “consumir sustancias estupefacientes”; el ítem 58 “consumir alcohol” o el ítem 80 “pertenecer a

pandillas que cometen actos delictivos”.

El factor 5 (CPCE_F5: “Hablar mal del compañero”), explica el 3,43% de la varianza total y está compuesto por 3 ítems, cuyo contenido semántico tiene una estrecha relación con conductas relacionadas con la mala educación. Los ítems contenidos en este factor son: el ítem 35 “realizar comentarios despectivos a los demás”, el ítem 62 “dar malas contestaciones” y el ítem 64 “hablar mal de los compañeros”.

El factor 6 (CPCE_F6: “Comportamientos indirectos y sofisticados: robos y engaños”), que explica el 3,02% de la varianza total. Está compuesto por 4 ítems de claro contenido semántico relacionado con conductas antisociales relacionadas con la propiedad. Ejemplos de los ítems contenidos en este factor son: el ítem 45 “traer a clase bebidas alcohólicas”, el ítem 46 “realizar robos a profesores, a alumnos o al centro”; el ítem 73 “proporcionar falsas direcciones o números de teléfono inexistentes”, o el ítem 33 “taponar las cerraduras, rallado de coches, pinchar ruedas, etc.”

El factor 7 (CPCE_F7: “Ser víctima de intimidación de iguales”), que explica el 2,45% de la varianza total, está formado por 2 ítems que representan la victimización del bullying. Los ítems constitutivos de este factor son el ítem 93 “ser aislado o dejado de lado por parte de agresores” y el ítem 89 “padecer insultos por parte de agresores.”

Hay que destacar que de los 97 ítems de los que consta el cuestionario inicial sólo hemos perdido cuatro ítems que tengan niveles de saturación por debajo de 0,35 o bien que formen parte de otros factores con porcentajes de explicación de la varianza por debajo de 2,00. Estos ítems son los siguientes: Cpce_10 (*Romper notas o citas dirigidas a los padres en presencia del profesor*) el Cpce_15 (*Borrar mensajes telefónicos dirigidos a los padres*), el Cpce_30 (*Exhibicionismo*) y el Cpce_36 (*Entrar o salir de clase cada vez que le apetece*).

Como hemos dicho anteriormente, para intentar reducir aún más el número de factores que se han obtenido en el análisis factorial de primer orden, después se ha realizado un análisis factorial de segundo orden, utilizando como variables los factores que hemos obtenido en el análisis factorial de primer orden. Para ello el procedimiento utilizado ha consistido en:

- a) En primer lugar, una vez seleccionados los ítems constitutivos de cada uno de los factores, hemos procedido a calcular el valor de la puntuación de cada factor y para ello, a su vez, hemos realizado el cálculo de la media del factor, sumando el valor (media de las puntuaciones) de cada uno de los ítems constitutivos de dicho factor, dividido por el número (N) de ítems que lo componen.
- b) Se ha realizado un análisis factorial clásico exploratorio. El método de factorización que hemos empleado ha sido el de Componentes Principales, rotación Varimax, ambos incluidos en el programa estadístico SPSS, versión 11.0.1.
- c) Una vez realizado dicho análisis factorial, el siguiente paso que hemos realizado ha sido seleccionar, en la matriz de componentes rotados, los ítems (factores) integrantes de cada dimensión. Este procedimiento se ha realizado en aquellas dimensiones que compartían ítems (factores). El criterio seguido ha sido el de tener en cuenta en qué dimensión dicho ítem (factor) presentaba mayor saturación.
- d) Finalmente, hemos comprobado, en la matriz de componentes rotados, si el índice de saturación está por encima 0,35, que es el índice que también habíamos considerado válido para el análisis factorial de primer orden y que los índices de comunalidad fuesen igualmente válidos.

El test de esfericidad de Bartlett, requisito previo a la aplicación del análisis factorial, mostró un valor de ji-cuadrado de 3844,389 ($p=0,000$), por lo que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad, de manera que podemos seguir con el análisis factorial. Por otro lado, se ha calculado la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin obteniendo como resultado $KMO=0,886$. Estos resultados confirman la adecuación de los datos al análisis factorial. En la siguiente tabla, se ofrecen los resultados del análisis factorial que se han extraído como componentes. Para la selección de las variables (factores de primer orden) sólo se han considerado aquellas que cuenten con saturaciones mayores o iguales a 0,35.

Tabla 6.8. Estructura factorial del análisis factorial de segundo orden, por componentes principales y rotación Varimax, del *Cuestionario sobre Problemas de Conducta Escolar (CPCE)* ($n=857$)

DIMENSIÓN	Varianza explicada	Varianza acumulada	VARIABLES	SATURACIÓN	COMUNALIDAD
CPCE_D1	44,972	44,972	Cpce_F3	,912	,876
			Cpce_F1	,907	,899
			Cpce_F4	,833	,784
CPCE_D2	22,734	67,706	Cpce_F2	,825	,870
			Cpce_F7	,535	,780
CPCE_D3	16,198	83,903	Cpce_F5	,945	,924
			Cpce_F6	,539	,740

En la tabla precedente se ha especificado el porcentaje de varianza que explica cada una de las dimensiones extraídas, las variables (factores de primer orden) por las que está compuesta cada dimensión, ordenadas según el índice de saturación obtenido con respecto al factor al que pertenecen y las comunalidades de cada una de las variables. Hay que señalar que para

identificar las variables se ha empleado las iniciales del cuestionario al que pertenecen ("Cpce", 4 letras) seguidas por un guión bajo y por la letra "F", que indica que son factores del análisis factorial de primer orden realizado, seguida de un número que representa el orden del factor obtenido en el análisis factorial de primer orden.

Del análisis factorial de segundo orden, como puede observarse en la tabla precedente, hemos obtenido tres dimensiones, considerando aquellas dimensiones con un peso superior a la unidad, que explican un 83,90% de la varianza total. La mayor parte de la varianza la acumula la primera dimensión (CPCE_D1: Comportamiento antisocial y Bullying), que explica el 44,97% de la varianza total. La segunda de las dimensiones (CPCE_D2: Comportamiento disruptivo, indisciplina, desinterés académico y Bullying-víctima) explica el 22,73% de la varianza total. La tercera de las dimensiones (CPCE_D3: Hablar mal de otros, robos y engaños) explica el 16,198% de la varianza total.

Debemos de destacar, con respecto a la composición de las dimensiones extraídas, la existencia de una variable (factor de primer orden) que tiene una saturación por encima de 0,4 en dos dimensiones, como es el caso de: Cpce_F2, en las dimensiones 1 y 2. Esta variable ha sido asignada a aquel factor (dimensión) con el que presenta mayor índice de saturación, que en este caso ha sido a la dimensión segunda.

Con relación a los niveles de saturación factorial podemos afirmar que existe un adecuado peso estadístico de las variables incluidas en estas dimensiones. En cuanto a la comunalidad de dichas variables podemos considerarla aceptable, ya que todas las variables han obtenido pesos por encima de 0,70. El peso más bajo en cuanto a los índices de comunalidad lo ha obtenido la variable Cpce_F6, que ha obtenido un peso de 0,74, que en cualquier caso supera con creces 0,50.

Exponemos a continuación el significado de cada una de las dimensiones establecidas. En primer lugar, hay que señalar que el análisis factorial realizado ha reducido los siete factores de primer orden iniciales, que contenían los 93 items del cuestionario (CPCE), a tres dimensiones que explican el 83,90% de la varianza total.

A la vista de la tabla precedente, se observa que las variables se han distribuido en tres dimensiones que aglutinan a los distintos factores de primer orden. La primera dimensión “*Comportamiento antisocial y bullying*” explica el 44,97% de la varianza total y aglutina a tres variables o factores de primer orden. Éstos son: Cpce_F3 “Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados”), el Cpce_F1 (Comportamiento agresivo y antisocial “bullying”); Cpce_F4 (Consumo de drogas) ya que está compuesto por items relacionados con el consumo de drogas.

La segunda de las dimensiones “*Comportamiento disruptivo, indisciplinado, desinterés académico y bullying-víctimas*” explica el 22,73% de la varianza, aglutina al segundo factor (Cpce_2 “Disruptivo y desinterés académico”) y al factor 7 (Cpce_7 “Ser víctima de intimidación de iguales”).

Por último, la tercera de las dimensiones “*Hablar mal de otros, robos y engaños*” explica el 16,20% de la varianza y aglutina a los factores de primer orden 5 (Cpce_5 “Hablar mal de otros”) y factor 6 (Cpce_6 “Comportamientos antisociales indirectos: robos y engaños”).

Como conclusión, cabe señalar que los resultados obtenidos a través de este procedimiento estadístico modifican la estructura inicial del cuestionario, aportando una disposición algo diferente a las dimensiones racionales originales.

5.1.2. Validez de contenido del CPCE

Como ya se ha afirmado anteriormente, la validez de contenido indica en qué medida los ítems de una prueba representan el contenido que se pretende medir. El *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* se puede afirmar que posee una validez de contenido adecuada, puesto que como se ha indicado en el proceso de elaboración y aplicación, éste se ha construido a partir de la categorización de conductas que se han obtenido a partir de los registros de aperecibimiento de las conductas de los alumnos a través del procedimiento de análisis interjueces. Este procedimiento, por sí mismo, aporta suficiente coherencia para dar por adecuada la validez de contenido.

Para realizar el análisis interjueces hemos utilizado el coeficiente de W de Kendall. Se trata de un contraste no paramétrico sobre la hipótesis de que varias muestras relacionadas proceden de la misma población, el cual mide el acuerdo entre evaluadores. Cada caso es un juez o evaluador y cada variable es un ítem o persona que está siendo evaluada. Se calcula la suma de rangos para cada variable. La W de Kendall varía entre 0 (no hay acuerdo) y 1 (acuerdo completo). Los resultados obtenidos muestran un grado de acuerdo de ji-cuadrado= 439,251, con un coeficiente W de Kendall de .763, significativo para $p < 0,0001$.

No obstante, dado que ya se ha realizado la validez de constructo (análisis factorial), nos vamos a apoyar con datos empíricos que permitan comprobar la validez de contenido de los instrumentos utilizados para este estudio. Para este fin, el procedimiento que hemos seguido ha consistido en realizar un análisis de las correlaciones existentes entre los ítems de cada factor y la puntuación total de cada factor, con la puntuación total del cuestionario. Los resultados obtenidos los presentamos en las tablas que a continuación exponemos:

Hemos realizado el análisis de los 97 ítems que componen el cuestionario repartidos en los 7 factores obtenidos a partir del mismo. Los resultados obtenidos, en cuanto a las correlaciones de los ítems con las distintas escalas, se ofrecen en las tablas 6.9. a la tabla 6.17.

Para el análisis de los ítems, se ha utilizado el coeficiente de correlación de Pearson entre los ítems analizados y el resultado total de la escala a la que pertenece el ítem, que es una variable cuantitativa continua o eventualmente discreta (Amón, 1990).

A partir de este procedimiento hemos calculado las siguientes correlaciones, con la finalidad de seleccionar aquellos ítems que son discriminativos de las escalas a las que pertenecen:

- 1º Correlación de cada ítem con la puntuación total de la escala a la que pertenece menos el valor del propio ítem. El cálculo se ha efectuado a través de este procedimiento, ya que como precisa Muñiz (1992) en la Teoría Clásica de los Tests: *“Si al calcular la correlación ítem-test no se descontase de éste, las puntuaciones correspondientes al ítem, estarían elevando impropia y espuriamente la correlación, pues estrictamente no se estaría correlacionando el ítem con el resto de los ítems (test), sino con un test que incluiría también al ítem en cuestión. En suma, se estaría correlacionando una variable (test) con una parte de ella”*. Así pues, el valor obtenido de la correlación y de homogeneidad del ítem con respecto de la escala en la que está incluido y, por tanto, nos permitirá seleccionarlo o descartarlo si no se ajusta a una correlación de 0,40.
- 2º Correlación de cada uno de los ítems con las puntuaciones totales del resto de escalas de cada aspecto evaluado. El valor nos permitirá desechar aquellos ítems que tengan elevadas correlaciones con las escalas a las que no pertenecen.

Si nos atenemos a los criterios estadísticos establecidos de cara a detectar qué items son discriminativos y cuáles no de las escalas a las que pertenecen, los resultados encontrados nos permiten realizar las siguientes afirmaciones.

En principio, podemos considerar que, de los 97 items originales de los que consta el cuestionario, hemos utilizado 93 de ellos para realizar el análisis sobre el grado de correlación que existe entre los distintos items de cada factor y los factores, dimensiones y el total de la escala a la que pertenecen. Por ello, los 4 items que se han descartado han sido el nº 10 (“Romper las notas o citas a padres en presencia del profesor”), el nº 15 (“Borrar mensajes del profesorado en el contestador telefónico de los padres, para que éstos no los oigan”), el nº 30 (“Exhibicionismo”) y el nº 36 (“Entrar o salir de clase cuando quiere”). Los criterios para haber decidido descartar estos items ya han sido expuesto en el apartado de la validez de constructo del CPCE.

En el caso del primero de los factores (Comportamiento agresivo y antisocial, conducta bullying) cada uno de los items que lo conforman correlaciona más con el propio factor que con el resto. Hay que hacer una excepción. Se trata del ítem número 5 (Insolencia o faltas de respeto), que correlaciona más con el segundo factor (disruptivo, desinterés académico), con una correlación de 0.79, que con el primer factor que es al que pertenece para el que alcanza una correlación de 0.78.

Para el segundo de los factores (Disruptivo, indisciplina y desinterés académico), la mayoría de los items que lo conforman correlacionan más con el propio factor que con el resto. En este caso hay que hacer otra salvedad. Se trata del ítem número 42 (Gritos o subidas de tono), que correlaciona de forma más alta con el factor primero ($r=0,79$), que con su propio factor ($r=0,75$), todas significativas para $p<0,01$.

Para el tercero de los factores (Intimidación al profesor; comportamientos sexuales inadecuados) prácticamente todos los ítems que conforman este factor correlacionan de forma más alta con su propio factor que con el resto de los factores, lo que indica que es un factor bastante consistente. Hay que hacer una salvedad, se trata del ítem número 44 (Falta de orden a la salida o a la entrada de clase) que correlaciona más con el factor primero ($r=0,80$) que con el suyo propio ($r=0,76$).

Para el cuarto de los factores (Consumo de drogas), los seis ítems que lo componen, todos ellos correlacionan más con el propio factor que con el resto de factores.

En el caso de los factores quinto (Hablar del compañero -mala educación-), los tres ítems que lo componen correlacionan más alto con el propio factor que con el resto. En este caso tampoco existen salvedades que hacer.

En el factor sexto, al que hemos llamado: Comportamientos indirectos: robo y engaños; está compuesto por cuatro elementos. Todos ellos correlacionan más alto con el propio factor que con el resto. No se encuentra excepción alguna que hacer.

El factor 7 (Ser víctima de intimidación de iguales), los dos ítems que lo componen correlacionan más con el propio factor que con el resto.

Las puntuaciones en negrita representan la correlación de cada ítem con su propio factor al que se le ha restado el valor del propio ítem. Se ha sombreado el recuadro (celda) correspondiente al número de ítem que debe observarse, en el caso de que no cumpla el criterio de correlacionar más alto con su propio factor que con el resto. Por otro lado, hay que señalar que todas las correlaciones expresadas son significativas para un nivel de significación de $p<0,01$.

Ebel (1965), citado por Martínez (1996), ofrece las siguientes guías para interpretar los valores de los índices de discriminación (D) de los ítems, basadas en la experiencia práctica, cuando se toma como criterio la puntuación total.

- Si $D \geq 0,40$ indica que el comportamiento del ítem es satisfactorio.
- Si $D \geq 0,30 \leq D \leq 0,39$ el ítem no requiere revisión.
- Si $0,20 \leq D \leq 0,29$ el ítem necesita revisión.
- Si $D \leq 0,19$ el ítem debe ser eliminado o revisado completamente.

Para la realización de los cálculos estadísticos se ha utilizado el siguiente software: SPSS 11.0.1. y la hoja de cálculo EXCEL XP.

Tabla 6.9. Correlaciones de los ítems del primer factor con el factor propio y con el resto de factores

FACTOR	Nº	ITEMS	FACTORES						
			1	2	3	4	5	6	7
FACTOR 1	22	Amenazar a otros compañeros	,87	,73	,73	,46	,61	,49	,29
	16	Abusar de una víctima	,80	,65	,64	,43	,49	,41	,27
	3	Insultos repetidos hacia la víctima	,83	,69	,66	,42	,58	,46	,35
	83	Dar collejas a un compañero o similares	,78	,66	,67	,40	,54	,40	,30
	8	Daños a propiedades personales de otro	,85	,73	,76	,53	,59	,45	,38
	28	Tratar de malas maneras o otros compañeros	,83	,76	,70	,43	,66	,45	,31
	23	Incordiar al alumnado del aula contigua	,81	,73	,71	,50	,58	,37	,34
	41	Llamar por motes a otros compañeros	,82	,78	,69	,41	,66	,42	,38
	59	Meterse con las cosas de otros	,83	,73	,77	,49	,69	,50	,39
	69	No dejar participar a los compañeros	,81	,68	,77	,50	,60	,57	,36
	94	Eludir la propia responsabilidad amparándose en que los demás también lo hacen	,74	,66	,58	,37	,53	,32	,34
	9	Aislar o dar de lado	,69	,58	,53	,35	,45	,37	,27
	2	Intentos de agresión o agresión física	,80	,69	,75	,47	,60	,53	,39
	61	Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar	,75	,62	,63	,50	,53	,38	,24
	1	Exhibir o mostrar material inadecuado	,74	,62	,67	,51	,47	,40	,33
	77	No recoger el material de uso común	,68	,59	,49	,33	,43	,23	,24
	27	Mentir a los profesores o a otras personas	,83	,76	,73	,51	,62	,50	,39
	53	Meterse físicamente con otros compañeros	,82	,73	,76	,53	,67	,54	,32
	65	Pelearse frecuentemente con otros compañeros	,76	,67	,69	,48	,67	,43	,38
	38	Desordenar el mobiliario	,85	,77	,80	,56	,67	,57	,40
20	Arrojar objetos por las ventanas de la clase	,80	,72	,72	,49	,58	,49	,36	
75	Pertenecer a pandillas que hacen gamberradas	,74	,63	,64	,55	,45	,48	,28	

Tabla 6.9. Correlaciones de los ítems del primer factor con el factor propio y con el resto de factores (Continuación)

FACTOR	Nº	ITEMS	FACTORES						
			1	2	3	4	5	6	7
FACTOR 1	74	Echar la culpa de las cosas malas al compañero	,73	,61	,63	,38	,52	,44	,41
	92	Amenazas, coacción o chulería	,80	,68	,79	,57	,66	,50	,35
	76	Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso	,74	,70	,58	,42	,57	,37	,32
	7	Pintar en las mesas o paredes	,78	,75	,71	,50	,61	,43	,34
	47	Reírse de otros compañeros	,78	,76	,70	,42	,70	,41	,36
	5	Insolencia o faltas de respeto	,78	,79	,69	,47	,70	,40	,32
	81	Comentarios vejatorios sobre la tarea	,77	,68	,73	,51	,64	,54	,33
	34	Meterse con otros compañeros	,76	,74	,66	,39	,69	,46	,34
	39	Tirar proyectiles de papel	,76	,74	,72	,46	,60	,51	,36
	97	Fugarse del centro, saltarse la valla	,69	,61	,65	,53	,56	,46	,25
	32	Consumir golosinas u otro tipo de comida	,64	,62	,50	,31	,46	,32	,33
	14	Injurias u ofensas a otros	,71	,69	,70	,41	,65	,46	,41

Tabla 6.10. Correlaciones de los ítems del segundo factor con el factor propio y con el resto de factores

FACTOR	Nº	ITEMS	FACTORES						
			1	2	3	4	5	6	7
FACTOR 2	42	Gritos o subidas de tono	,79	,75	,65	,38	,68	,39	,32
	6	Llegar tarde a clase	,76	,77	,59	,44	,57	,34	,29
	4	Molestar o interrumpir en clase	,76	,79	,61	,40	,62	,35	,29
	13	Tirar cosas por la clase	,78	,79	,65	,45	,63	,38	,37
	11	Deambular sin motivo por clase	,75	,78	,63	,47	,56	,38	,31
	54	Ruiditos en clase, gritos, etc	,75	,77	,67	,44	,66	,41	,32
	29	Ruidos diversos: cantar, silbar, hacer sonar...,	,75	,77	,71	,46	,64	,47	,33
	67	Malos modales	,70	,72	,63	,42	,71	,39	,27
	86	Juguetear	,69	,72	,58	,37	,58	,32	,35
	51	Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	,67	,67	,56	,36	,53	,41	,28
	48	Pedir salir al lavabo continuamente	,65	,68	,61	,38	,57	,48	,33
	37	No realizar las actividades escolares	,58	,75	,46	,29	,49	,25	,18
	18	Rehusar hacer la tarea	,64	,78	,53	,38	,59	,33	,27
	24	Falta de interés, pasividad, inactividad	,56	,71	,44	,28	,46	,27	,19
	31	No traer libros, cuadernos, material de clase	,56	,74	,56	,46	,54	,36	,31
	12	No traer los deberes	,51	,69	,43	,35	,49	,56	,25
	43	No sacar el material de trabajo en clase	,73	,81	,62	,43	,56	,41	,25
	19	Pintarrajar en el cuaderno, en el libro...	,55	,68	,61	,44	,59	,37	,39
	82	Negativas a cumplir órdenes o deberes	,68	,78	,66	,52	,67	,40	,32
	66	Hablar cuando habla el profesor	,65	,75	,58	,41	,64	,40	,24
	49	Falta de puntualidad	,49	,63	,54	,44	,56	,40	,31
	40	No acatar una orden o castigo	,74	,81	,72	,56	,68	,44	,41
	57	No acatar las órdenes del profesor	,68	,78	,68	,58	,69	,43	,33
	17	Estar de pie en clase sin motivo	,67	,76	,61	,46	,58	,37	,37
	71	Levantarse de su sitio sin permiso	,70	,77	,69	,51	,67	,37	,40
	56	Faltar a clase	,54	,56	,46	,40	,38	,34	,22

Tabla 6.11. Correlaciones de los ítems del tercer factor con el factor propio y con el resto de factores

FACTOR	Nº	ITEMS	FACTORES						
			1	2	3	4	5	6	7
	90	Llamar por "motes" directamente al profesor	,73	,65	,76	,52	,54	,41	,35
	44	Falta de orden a la salida o a la entrada de clase	,80	,75	,76	,50	,66	,53	,43
	21	Levantar falsos testimonios sobre otras personas	,75	,65	,78	,60	,63	,56	,47
	79	Chantajear o extorsionar exigiendo dinero, tareas/trabajos u objetos.	,68	,55	,69	,57	,44	,52	,31
	88	Hacer gestos jocosos.	,75	,69	,77	,54	,68	,50	,44
	70	Quitar cosas a un compañero.	,70	,60	,75	,56	,61	,63	,40
	63	Destrozos del edificio o mobiliario del centro.	,63	,64	,82	,64	,67	,61	,42
	87	Decir groserías u obscenidades.	,70	,65	,72	,52	,69	,47	,39
	95	Amenazas, coacción o chulería hacia el profesor	,74	,69	,80	,64	,72	,56	,38
	72	Dibujos obscenos	,53	,49	,75	,59	,56	,47	,43
FACTOR 3	84	Obligar a hacer cosas en contra de la voluntad de alguien.	,62	,57	,79	,67	,60	,50	,43
	85	Abusar sexualmente de los compañeros ("meter mano").	,49	,43	,64	,64	,48	,52	,39
	26	Llevar indumentaria estafalaria (quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chanclas de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente...)	,39	,39	,52	,41	,40	,32	,27
	25	Hacer alusiones sexuales de tipo verbal a los profesores	,54	,51	,63	,48	,49	,31	,38
	96	Imitar al profesor en tono burlesco	,60	,58	,78	,65	,68	,55	,43
	68	Falsificar firmas o documentos de los padres para confirmar el recibí de cualquier notificación	,45	,41	,63	,72	,47	,60	,37
	60	Amenazar a un profesor	,55	,52	,71	,70	,66	,52	,34
	78	Suplantar la personalidad de otro	,39	,34	,52	,45	,39	,50	,34

Tabla 6.12. Correlaciones de los ítems del cuarto, quinto, sexto y séptimo factor con el factor propio y con el resto de factores

FACTOR	Nº	ITEMS	FACTORES						
			1	2	3	4	5	6	7
FACTOR 4	50	Consumir o llevar consigo drogas	,31	,30	,45	,62	,38	,41	,21
	52	Consumir sustancias estupefacientes	,32	,32	,42	,61	,38	,29	,17
	58	Consumir alcohol	,35	,36	,49	,65	,37	,38	,23
	80	Pertener a pandillas que cometen actos delictivos	,54	,51	,71	,72	,52	,49	,40
	55	Fumar en las aulas, o intentos de hacerlo	,47	,47	,65	,68	,53	,43	,33
	91	Juegos de cartas	,54	,50	,69	,79	,52	,48	,42
FACTOR 5	35	Comentarios despectivos	,67	,69	,68	,51	,72	,45	,40
	62	Malas contestaciones	,66	,71	,67	,50	,74	,42	,34
	64	Hablar mal de los compañeros	,61	,61	,72	,58	,73	,49	,45
FACTOR 6	45	Traer a clase bebidas alcohólicas	,25	,23	,34	,27	,28	,49	,17
	46	Robos a profesores, alumnos o al centro	,60	,49	,67	,49	,47	,70	,31
	73	Proporcionar falsas direcciones y/o nº teléfono inexistentes	,31	,29	,40	,35	,30	,43	,28
	33	Taponado de cerraduras, rallado de coches	,30	,30	,38	,39	,38	,45	,19
FACTOR 7	93	Ser aislado o dejado de lado por los agresores	,32	,31	,39	,37	,36	,28	,50
	89	Padecer insultos por parte de los agresores	,42	,37	,51	,33	,42	,32	,52

En el caso de las correlaciones de cada uno de los ítems, en función del factor al que pertenecen, con las dimensiones que aglutinan a los distintos factores y con el total de la escala podemos realizar las siguientes apreciaciones.

Para los ítems del factor primero (Comportamiento agresivo y antisocial, Bullying), hemos encontrado que todos obtienen correlaciones más altas con la dimensión primera a la que pertenecen, que con el resto de dimensiones y con el total de la escala. Hay una excepción y se trata del ítem que apareció en los análisis anteriores cuando analizábamos la correlación de cada uno de los ítems con el propio factor (menos su propio valor) y con el resto de factores. Esta excepción es el ítem número 5 que obtiene una correlación con la propia dimensión de 0,78, mientras que con la media de todos los ítems (total) obtiene una correlación de 0,81.

Hay otros tres ítems que han obtenido igual correlación con la media total que con la propia dimensión. Pero en este caso no se ajustan al criterio de correlacionar más alto con otra dimensión que con la suya propia. Estos tres ítems son el número 27 que ha obtenido la misma correlación con la dimensión primera que es a la que pertenece que con la media total de las dimensiones (0,83) para ambos casos. Al ítem número 76 le ocurre lo mismo, ha obtenido tanto para la primera dimensión como para la media total de las dimensiones una correlación de 0,73. El siguiente ítem al que nos referíamos es el número 47 que ha obtenido una correlación de 0,80 para ambos casos.

Tabla 6.13. Correlaciones de los ítems del primer factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala

FACTOR	N°	ITEMS	DIMENSIONES			
			1	2	3	TOTAL
PRIMERO	22	Amenazar a otros compañeros	,85	,73	,64	,83
	16	Abusar de una víctima	,78	,65	,52	,75
	3	Insultos repetidos hacia la víctima	,80	,70	,61	,79
	83	Dar collejas a un compañero o similares	,77	,67	,55	,75
	8	Daños a propiedades personales de otro	,85	,73	,61	,83
	28	Tratar de malas maneras o otros compañeros	,82	,76	,66	,81
	23	Incordiar al alumnado del aula contigua	,81	,74	,57	,80
	41	Llamar por motes a otros compañeros	,81	,78	,65	,80
	59	Meterse con las cosas de otros	,83	,73	,70	,82
	69	No dejar participar a los compañeros	,82	,68	,67	,79
	94	Eludir la propia responsabilidad amparándose en que los demás también lo hacen	,73	,66	,52	,72
	9	Aislar o dar de lado	,66	,58	,48	,65
	2	Intentos de agresión o agresión física	,81	,69	,65	,79
	61	Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar	,74	,62	,54	,71
	1	Exhibir o mostrar material inadecuado	,75	,63	,51	,72
	77	No recoger el material de uso común	,66	,59	,40	,65
	27	Mentir a los profesores o a otras personas	,83	,76	,66	,83
	53	Meterse físicamente con otros compañeros	,83	,73	,71	,82
	65	Pelease frecuentemente con otros compañeros	,77	,68	,66	,76
	38	Desordenar el mobiliario	,86	,77	,72	,85
	20	Arrojar objetos por las ventanas de la clase	,81	,72	,62	,80
	75	Pertenecer a pandillas que hacen gamberradas	,74	,63	,52	,72
	74	Echar la culpa de las cosas malas al compañero	,72	,62	,56	,71
	92	Amenazas, coacción o chulería	,82	,69	,68	,79
	76	Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso	,73	,70	,56	,73
	7	Pintar en las mesas o paredes	,79	,75	,62	,80

Tabla 6.13. Correlaciones de los ítems del primer factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala (Continuación)

FACTOR	Nº	ITEMS	DIMENSIONES			
			1	2	3	TOTAL
PRIMERO	47	Reírse de otros compañeros	,80	,76	,68	,80
	5	Insolencia o faltas de respeto	,78	,79	,67	,81
	81	Comentarios vejatorios sobre la tarea	,79	,68	,68	,78
	34	Meterse con otros compañeros	,78	,74	,69	,76
	39	Tirar proyectiles de papel	,78	,74	,64	,77
	97	Fugarse del centro, saltarse la valla	,71	,61	,59	,70
	32	Consumir golosinas u otro tipo de comida	,65	,63	,46	,64
	14	Injurias u ofensas a otros	,76	,70	,66	,75

En el caso de las correlaciones de los ítems que componen el segundo de los factores encontramos que todos ellos correlacionan de forma más alta con la segunda de las dimensiones que con el resto. Pero encontramos una excepción que es la que pormenorizamos a continuación. Se trata del ítem nº 42 correlaciona con la segunda dimensión (0,76) y con el total de la escala (0,79).

Del mismo modo que en el caso de la primera dimensión, en esta también hallamos diversos ítems que correlacionan en la misma medida con la propia dimensión y con la media total de las dimensiones. Así está el ítem número 13 que correlaciona con la segunda de las dimensiones con un coeficiente de 0,79 y con el total (0,79). El ítem nº 29 correlaciona con la segunda de las dimensiones en (0,79) y con el total (0,79). Y por último el ítem nº 67 correlaciona con la segunda de las dimensiones a las que pertenece en (0,74) mientras que con el total (0,74). Por tanto podemos afirmar con suficientes garantías estadísticas que los ítems constitutivos de esta dimensión están más asociados al resto de ítems que componen la dimensión a la que pertenecen, en este caso la segunda (Comportamiento disruptivo, indisciplinado, desinterés académico y bullying-víctima), que con el resto de ítems de las otras dos dimensiones.

Tabla 6.14. Correlaciones de los items del segundo factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala

FACTOR	N°	ITEMS	DIMENSIONES			
			1	2	3	TOTAL
SEGUNDO	42	Gritos o subidas de tono	,77	,76	,65	,79
	6	Llegar tarde a clase	,74	,78	,55	,77
	4	Molestar o interrumpir en clase	,74	,79	,59	,78
	13	Tirar cosas por la clase	,76	,79	,61	,79
	11	Deambular sin motivo por clase	,74	,78	,56	,78
	54	Ruiditos en clase, gritos, etc	,75	,79	,65	,78
	29	Ruidos diversos: cantar, silbar, hacer sonar el móvil...	,76	,79	,65	,79
	67	Malos modales	,70	,74	,68	,74
	86	Juguetear	,68	,72	,56	,72
	51	Hacer otra tarea distinta a la que corresponde	,65	,67	,55	,65
	48	Pedir salir al lavabo continuamente	,65	,69	,61	,68
	37	No realizar las actividades escolares	,56	,74	,45	,65
	18	Rehusar hacer la tarea	,62	,78	,54	,70
	24	Falta de interés, pasividad, inactividad	,54	,70	,45	,63
	31	No traer libros, cuadernos, material de clase	,58	,74	,54	,67
	12	No traer los deberes	,50	,69	,46	,60
	43	No sacar el material de trabajo en clase	,72	,81	,57	,78
	19	Pintarraजार en el cuaderno, en el libro...	,59	,69	,58	,65
	82	Negativas a cumplir órdenes o deberes	,70	,78	,65	,76
	66	Hablar cuando habla el profesor	,65	,75	,63	,71
	49	Falta de puntualidad	,52	,64	,57	,60
	40	No acatar una orden o castigo	,76	,81	,67	,80
	57	No acatar las órdenes del profesor	,71	,78	,68	,76
	17	Estar de pie en clase sin motivo	,67	,77	,57	,73
	71	Levantarse de su sitio sin permiso	,72	,78	,64	,77
	56	Faltar a clase	,54	,59	,41	,57

Los ítems que componen el tercero de los factores, delimitado por conductas de intimidación a profesores, y conductas sexuales inadecuadas, están incluidas en la primera dimensión (Comportamiento antisocial y bullying), podemos indicar que en casi todos los casos su grado de asociación es más alto con la primera dimensión que es la que pertenecen que con el resto de dimensiones.

Respecto a la comparación del grado de asociación de los ítems de este tercer factor con el total de la escala, también podemos afirmar que existe mayor grado de asociación con la propia dimensión a la que pertenecen que con el total de la escala, salvo el ítem 44 (Falta de orden a la entrada y salida de clase), que obtiene inferior coeficiente de correlación entre la dimensión propia a la que pertenece (0,81) y el total de la escala (0,82). Otra casuística estadística, en este caso equivalente entre la dimensión a la que pertenece y el total de la escala, hemos hallado un coeficiente de correlación del ítem 87 (Decir groserías u obscenidades) que obtiene un coeficiente de 0,73 en el total de la media de las dimensiones y la dimensión primera que es a la que pertenece. Y, por último, también reseñar que hemos hallado igual coeficiente de correlación en el ítem 26 (Llevar indumentaria inadecuada: quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chanclas de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente...) de 0,44 en la primera de las dimensiones que es a la que pertenece y la media de las dimensiones (Total de la escala). En el caso del ítem número 60 también hemos obtenido igual coeficiente de correlación entre la primera de las dimensiones que es a la que pertenece (0,63) y el total de la escala (0,63).

En síntesis, podríamos decir que el comportamiento estadístico de todos los ítems del tercero de los factores, cuando comparamos los coeficientes de correlación por él obtenidos en la dimensión a la que pertenecen y el resto de dimensiones o el total de la escala, lo podemos considerar de muy adecuado habida cuenta de los resultados.

Tabla 6.15. Correlaciones de los ítems del tercer factor con cada una de las dimensiones y con el total de la escala

FACTOR	Nº	ITEMS	DIMENSIONES			
			1	2	3	TOTAL
TERCERO	90	Llamar por "motes" directamente al profesor	,78	,65	,56	,75
	44	Falta de orden a la salida o a la entrada de clase	,81	,76	,69	,82
	21	Levantar falsos testimonios sobre otras personas	,79	,67	,68	,77
	79	Chantajear o extorsionar exigiendo dinero, tareas/trabajos u objetos.	,71	,56	,53	,67
	88	Hacer gestos jocosos.	,79	,70	,70	,78
	70	Quitar cosas a un compañero.	,74	,61	,70	,72
	63	Destrozos del edificio o mobiliario del centro.	,79	,65	,74	,77
	87	Decir groserías u obscenidades.	,73	,66	,69	,73
	95	Amenazas, coacción o chulería hacia el profesor.	,79	,70	,75	,78
	72	Dibujos obscenos.	,62	,50	,60	,60
	84	Obligar a hacer cosas en contra de de la voluntad de alguien.	,70	,58	,64	,68
	85	Abusar sexualmente de los compañeros ("meter mano").	,57	,45	,56	,54
	26	Llevar indumentaria estrafalaria (quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chanclas de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente...).	,44	,40	,42	,44
	25	Hacer alusiones sexuales de tipo verbal a los profesores.	,60	,52	,48	,59
	96	Imitar al profesor en tono burlesco.	,69	,59	,72	,68
	68	Falsificar firmas o documentos de los padres para confirmar el recibí de cualquier notificación.	,54	,42	,59	,52
	60	Amenazar a un profesor	,63	,56	,61	,63
	78	Suplantar la personalidad de otro	,45	,35	,43	,44

Los ítems constitutivos del cuarto factor (antisocial drogas) encontramos que el ítem nº 50 (Consumir o llevar consigo drogas) obtiene igual coeficiente de correlación en la primera de las dimensiones (Comportamiento antisocial y bullying) y la tercera (Hablar mal de los compañeros, robos y engaños) con un coeficiente de 0,40. Para el ítem número 52 (Consumir sustancias estupefacentes) obtiene igual coeficiente de correlación (0,40) entre la primera dimensión y la tercera. Lo mismo podemos señalar del ítem 58 (Consumir alcohol) que vuelve a obtener iguales coeficientes de correlación en la primera y tercera de las dimensiones, en este caso con un coeficiente de 0,43.

Para los ítems constitutivos del factor quinto y sexto, todos ellos correlacionan de forma más alta con la tercera de las dimensiones (Hablar mal de los compañeros), que es a la que pertenecen, que con el resto de dimensiones o con el total de la escala.

Tabla 6.16. Correlaciones de los ítems del cuarto, quinto, sexto y séptimo factor, con respecto a la dimensión a la que pertenecen y con el resto, así como con el total de la escala

FACTORES	Nº	ITEMS	DIMENSIONES			
			1	2	3	TOTAL
CUARTO	50	Consumir o llevar consigo drogas.	,40	,31	,40	,39
	52	Consumir sustancias estupefacientes.	,40	,36	,40	,49
	58	Consumir alcohol.	,43	,37	,43	,42
	80	Pertenecer a pandillas que cometen actos delictivos	,62	,53	,58	,61
	55	Fumar en las aulas, o intentos de hacerlo.	,57	,48	,56	,55
	91	Juegos de cartas	,62	,51	,58	,60
QUINTO	35	Comentarios despectivos	,69	,69	,83	,72
	62	Malas contestaciones	,68	,71	,82	,73
	64	Hablar mal de los compañeros	,66	,62	,80	,68
SEXTO	45	Traer a clase bebidas alcohólicas	,29	,24	,48	,29
	46	Robos a profesores, alumnos o al centro	,64	,49	,67	,61
	73	Proporcionar falsas direcciones y/o nº teléfono inexistente	,35	,30	,50	,36
	33	Taponado de cerraduras, rallado de coches	,34	,30	,53	,35
SÉPTIMO	93	Ser aislado o dejado de lado por los agresores	,37	,40	,38	,38
	89	Padecer insultos por parte de los agresores	,39	,46	,43	,44

En este apartado hemos realizado también análisis de asociación entre las puntuaciones medias de cada uno de los factores con respecto a las puntuaciones medias de cada dimensión y con respecto a la puntuación media del total de la escala. En este sentido podemos afirmar que las puntuaciones medias de cada factor correlacionan más con la propia dimensión a la que pertenecen que con el resto de dimensiones y con respecto al total de la escala. Llama la atención el hecho de que la puntuación media del factor nº 7 (bullying-víctima) es el único caso que correlaciona de forma más baja con la puntuación media de la dimensión a la que pertenece, la segunda (fracaso personal y escolar: disruptivo, desinterés académico y bullying-víctima) que con respecto al total de la escala.

Tabla 6.17. Correlaciones de las medias de cada factor con respecto a la dimensión a la que pertenecen y con las demás, así como con el total de la escala

FACTORES		DIMENSIONES			
		1	2	3	TOTAL
Nº					
1	Factor 1: Comportamiento agresivo y antisocial	,98	,88	,76	,97
2	Factor 2: Disruptivo, indisciplina y desinterés académico	,87	,99	,76	,94
3	Factor 3: Intimidación al profesor: comportamientos sexuales inadecuados	,93	,79	,84	,90
4	Factor 4: Consumo de drogas	,68	,56	,66	,66
5	Factor 5: Hablar del compañero	,78	,78	,93	,81
6	Factor 6: Antisocial: robo y engaños	,61	,50	,78	,60
7	Factor 7: Ser víctima de intimidación de iguales	,47	,47	,46	,48

Todos los items que forman el *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar* cumplen sobradamente el criterio de obtener un índice de homogeneidad con el propio factor por encima de 0,40.

Por otro lado, la correlación entre los items con respecto a su propio factor, así como con el resto de factores, podemos afirmar que los items que no cumplen el criterio de correlacionar más alto con su propio factor que con el resto de factores han sido escasos. Esto es, hemos encontrado un escaso número de items que hayan obtenido un coeficiente de correlación más alto con alguno de los factores al que no pertenecen que con el suyo propio. Estos items los reflejamos en la tabla siguiente:

Tabla 6.18. Ítems de los factores que no cumplen el criterio de correlacionar más alto con el propio factor que con el resto de factores del CPCE

FACTOR	nº de ítem	Denominación del ítem
1. Comportamiento agresivo y antisocial, Bullying	5	Insolencia o faltas de respeto
2. Disruptivo, desinterés académico	42	Gritos o subidas de tono
3. Intimidación al profesor, comportamientos sexuales inadecuados	44	Falta de orden a la salida o a la entrada de clase

En la tabla siguiente sintetizamos los ítems que no cumplen el criterio de correlacionar más con la propia dimensión que con el resto. Marcamos en color el cuadro correspondiente al de número de ítem para indicar que en esos casos existe una discrepancia entre la correlación que el ítem alcanza con la propia dimensión y el resto de dimensiones o con el total de la escala, en detrimento de la primera. También consideramos otros ítems que correlacionan en igual medida en su propia dimensión y otras dimensiones y el total de la escala, pero en este caso hemos optado por no eliminarlos, ya que no se atienen al criterio de correlacionar más en otras dimensiones que con la propia.

Tabla 6.19. Ítems de los factores que no cumplen el criterio de correlacionar más alto con la propia dimensión que con el resto

Ítems del Factor	nº	Denominación
1. Bullying	27	Mentir a los profesores o a otras personas
	76	Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso
	47	Reírse de otros compañeros
	5	Insolencia o faltas de respeto
2. Disruptivo, desinterés académico	42	Gritos o subidas de tono
	13	Tirar cosas por la clase
	29	Ruidos diversos: cantar, silbar, hacer sonar el móvil...
	67	Malos modales
3. Antisocial profesores	44	Falta de orden a la salida o a la entrada de clase
	87	Decir groserías u obscenidades.
	26	Llevar indumentaria estafalaria (quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chanclas de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente...).
	60	Amenazar a un profesor
4. Antisocial drogas	50	Consumir o llevar consigo drogas
	52	Consumir sustancias estupefacientes.
	58	Consumir alcohol.

Como puede apreciarse en la tabla precedente, hemos hallado tres ítems, los números 5, 42 y 44, que obtienen coeficientes de correlación más bajos con el propio factor y/o dimensión que con el resto de factores y dimensiones. Y (véase tablas 6.13 y 6.14) 12 ítems (los números 27, 76, 47, 13, 29, 67, 87, 26, 60, 50, 52, y 58) que han obtenido iguales coeficientes de correlación entre su propia dimensión y otras dimensiones, pero en este segundo caso se ha optado por no eliminarlos para no cambiar sustancialmente la estructura del cuestionario.

Las correlaciones medias de los ítems con el propio factor como con la puntuación total del cuestionario al que pertenecen oscilan entre $r=0,40$ y $0,87$.

Del análisis de estos coeficientes de correlación se comprueba que todos ellos son moderadamente altos. Por otro lado, aunque las correlaciones obtenidas a nivel de factores y de puntuaciones totales de las escalas son similares en todos los casos se aprecia que las correlaciones con respecto a cada factor son más altas que las obtenidas con respecto al cuestionario total.

Los resultados obtenidos en este apartado y en el apartado de análisis de los ítems nos permiten afirmar que, en términos generales, son representativos de los factores (constructo) a los que pertenecen por lo que la validez de contenido nos parece apropiada.

5.1.3. Validez de criterio del CPCE

Como señala Martínez (1996) es necesario, previamente al uso en la toma de decisiones de un test, el que éste sea validado teniendo en cuenta un criterio que evidencie la relación de las puntuaciones del test con el citado criterio.

El diseño para realizar un estudio de validación de estas características comienza con la selección del criterio y del método para medirlo.

Como hemos señalado con anterioridad, la temporalidad del criterio hace que existan dos tipos de validez en este sentido: validez predictiva (grado en que las medidas del test predicen medidas del criterio futuras) y validez concurrente (grado en que las medidas del test correlacionan con el criterio de la situación actual).

Para ver estimar la validez de criterio de nuestro cuestionario, se analiza la asociación que guarda con otra prueba que mide el mismo constructo, concretamente, la Escala A: *Competencia Social*, del SSBS (Merrell, 1993). Para ello, en primer lugar, se ha dividido al conjunto de los sujetos en tres grupos (altos, medios y bajos) en función de la puntuación obtenida según el grado de competencia social evaluado por el profesorado en la prueba de Merrell (1993), escala A. El criterio escogido es bastante usual (media \pm 1 desviación típica). En segundo lugar, se han realizado dos análisis de la varianza multivariados utilizando como variable independiente la puntuación en competencia social y como variables dependientes las tres dimensiones del cuestionario de problemas de la convivencia y los siete factores de primer orden (véanse las dos tablas siguientes).

Como se esperaba, los tres grupos se diferencian significativamente en cada uno de los factores y dimensiones del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*. A mayor competencia social poseída, se presenta una puntuación más baja en las dimensiones y factores en el Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar.

Tabla 6.20. Medias, desviaciones típicas, y *F* de los grupos de baja (1), media (2) y alta (3) Competencia Social en función de la puntuación obtenida en cada una de las dimensiones del *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar*

Dimensiones	Grupos según la Competencia Social			F	p
	Baja (n=177)	Media (n=554)	Alta (n=126)		
	M (dt)	M (dt)	M (dt)		
1: Comportamiento antisocial y <i>Bullying</i> .	1,824 (,715)	1,361 (,519)	1,158 (,410)	F (2,854)= 89,027***	1>2>3*** 2>3***
2: Inadaptación escolar y victimización	2,282 (,762)	1,606 (,663)	1,225 (,467)	F (2,854)= 27,768***	1>2>3*** 2>3***
3: Mala educación y daños a la propiedad	1,522 (,538)	1,234 (,384)	1,087 (,307)	F (2,854)= 27,768***	1>2>3*** 2>3**

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Como podemos observar en la tabla precedente (6.20), para cada una de las dimensiones del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* observamos que el grupo de baja competencia social, evaluada a través de la escala A del cuestionario SSBS (Merrell, 1993), se obtienen mayores medias, hallando efectos estadísticos significativos en las diferencias de medias cuando comparamos el grupo de baja competencia social con el de media competencia social y con el de alta competencia social, para una $p < 0,001$, y un efecto estadístico significativo entre los grupos de media y alta competencia social, para una $p < 0,001$, en la primera y segunda de las dimensiones y una diferencia de medias significativa entre el grupo de media y alta competencia social, con una $p < 0,01$, para la tercera de las dimensiones.

Tabla 6.21. Medias, desviaciones típicas, y F de los grupos de baja (1), media (2) y alta (3) Competencia Social en función de la puntuación obtenida en cada uno de factores del *Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar*

Factores	Grupos según la Competencia Social			F	p
	Baja n=177	Media n=554	Alta n=126		
	M (dt)	M (dt)	M (dt)		
1: Comportamiento agresivo y antisocial (bullying)	2,075 (.853)	1,487 (.660)	1,203 (.485)	F (2,854)= 70,605***	1>2>3*** 2>3***
2: Disruptivo, indisciplina y desinterés académico	2,334 (.793)	1,625 (.696)	1,230 (.478)	F(2,854)= 106,742***	1>2>3*** 2>3***
3: Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados	1,533 (.647)	1,212 (.416)	1,05 (.347)	F (2,854)= 40,315***	1>2>3*** 2>3*
4: Consumo de drogas	1,275 (.553)	1,089 (.274)	1,063 (.342)	F (2,854)= 19,936***	1>2>3***
5: Hablar mal de compañeros (mala educación)	1,937 (.876)	1,421 (.669)	1,137 (.446)	F (2,854)= 56,314***	1>2>3*** 2>3***
6: Comportamientos antisociales indirectos: robo y engaños (daños a la propiedad).	1,210 (.432)	1,094 (.263)	1,049 (.236)	F (2,854)= 12,945***	1>2>3***
7: Ser víctima de intimidación de iguales (Bullying)	1,610 (.901)	1,361 (.660)	1,166 (.464)	F (2,854)= 15,859***	1>2>3*** 2>3*
	*p<.05;	**p<.01;	***p<.001		

Si tomamos como criterio de comparación la diferencia de medias que podemos hallar entre los grupos de baja, media y alta competencia social y los distintos factores que hemos obtenido en el análisis factorial de primer orden observamos una casuística común a todos ellos. Se trata de que la diferencia de medias al comparar el grupo de baja, con el de media y con el de alta competencia social, siempre arroja efectos estadísticos significativos para una $p < 0,001$, para cada uno de los siete factores de primer orden. A este mismo nivel de significación observamos que existen diferencias de medias al comparar el grupo de media con el de alta competencia social para los factores de primer orden 1, 2 y 5. Y unos efectos, con un nivel de significación algo menor $p < 0,05$, al comparar las diferencias de medias, entre los grupos de media y alta competencia social, en el caso de los factores 3 y 7.

En resumen, el juicio que hemos tomado para hallar la validez de criterio del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* y analizar en qué medida las variaciones en una de las variables repercuten en la otra u otras variables que están en consonancia con el mismo constructo, en este caso la escala A, del *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), ha resultado satisfactoria.

5.2. Análisis de fiabilidad del CPCE

Para demostrar el valor de instrumentos de medida hay que añadir al análisis de los items y de los procedimientos de validez, otra serie de procedimientos que nos permitan detectar su fiabilidad. En este apartado, trataremos de comprobar en qué medida cada uno de los instrumentos antes reseñados poseen una fiabilidad aceptable.

Un instrumento de medida se considera aceptable si las medidas que se hacen con él carecen de errores y, por tanto, son consistentes. Muñiz (1992) se refiere a la fiabilidad como la estabilidad de las mediciones, Bisquerra (1987), de

forma similar, indica que “*la fiabilidad es la consistencia o estabilidad de los resultados que proporciona un instrumento de medida*”. Hay tres métodos comunes para calcular el coeficiente de fiabilidad (Martínez, 1996):

- Método de las formas paralelas. Consiste en elaborar dos formas paralelas del mismo test y después de su aplicación se calcula la correlación entre ambas.
- *Método test-retest*. Consiste en aplicar el mismo test en dos ocasiones a los mismos sujetos. El coeficiente de fiabilidad vendrá dado por la correlación entre ambos.
- *Métodos basados en una sola aplicación del test*. Se emplean para la valorar el grado de consistencia en el que los examinados responden a los items en una aplicación del test. Los procedimientos diseñados para estimar el coeficiente de fiabilidad en estas circunstancias se denominan métodos de Consistencia Interna. Podemos distinguir dos métodos.
 - a) *Métodos de las dos mitades*. Se pasa el test obteniéndose para cada sujeto las puntuaciones para cada una de las mitades en las que se divide el test. La fiabilidad vendrá dada por la correlación entre las dos mitades.
 - b) *Métodos basados en las covarianzas de los items*. Entre los procedimientos de este tipo destacan: el coeficiente Alpha de Cronbach, los coeficientes de Kuder-Richardson (KR-20, KR-21) y los coeficientes L_1 , L_2 , L_3 de Guttman.

Partiendo del diseño expuesto, nos planteamos comprobar la fiabilidad de este instrumento para examinar la consistencia de sus medidas. En lo que respecta a la consistencia interna de las escalas del *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*, se ha empleado el coeficiente alfa (α). El

procedimiento seguido se ha basado en calcular, por un lado, la consistencia de cada una de las escalas y, por otro lado, la consistencia interna del cuestionario total.

5.2.1. Resultados de consistencia interna y fiabilidad del CPCE

En lo que respecta a la fiabilidad de las escalas, los coeficientes obtenidos para la totalidad de la muestra (n=857) los podemos observar en la tabla siguiente, donde se recoge la fiabilidad hallada para el total y para cada una de las dimensiones y de los factores.

Tabla 6.22. Resultados de fiabilidad por el método de las dos mitades y el coeficiente Alpha de Cronbach para cada uno de los factores de primer orden y de las dimensiones (de segundo orden) obtenidas en el análisis factorial

	α 1ª parte (items)	α 2ª parte (items)	Coficiente Alpha
Escala total	,985 (47)	,967 (46)	,9882
Dimensión 1: Comportamiento antisocial y <i>Bullying</i> .	,9794 (29)	,9598 (29)	,9838
Dimensión 2: Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico.	,9494 (14)	,9929 (14)	,9681
Dimensión 3: Hablar mal de otros, robos y engaños.	,7760	,5662	,7973
Factor 1: Comportamiento agresivo y antisocial	,9612 (17)	,9607 (17)	,9812
Factor 2: Disruptivo, indisciplina y desinterés académico	,9479 (13)	,9396 (14)	,9701
Factor 3: Intimidación al profesor. Comportamientos sexuales inadecuados	,9317 (9)	,8925 (9)	,9509
Factor 4: Consumo de drogas	,7823 (3)	,8155 (3)	,9509
Factor 5: Hablar mal del compañero	,8149		,8397
Factor 6: Comportamientos indirectos: robos y engaños	,5542 (2)	,4360 (2)	,6516
Factor 7: Ser víctima de intimidación de iguales.			,6645

La fiabilidad demostrada es, por consiguiente, aceptable tanto para las tres dimensiones como para los cinco primeros factores, estos factores superan

un índice de fiabilidad de 0.80, índice considerado por Cronbach (Gingres, 1990: 131), como el mínimo recomendable, mientras que el sexto y séptimo factor tienen una fiabilidad por debajo de este índice. El factor nº 3 (Intimidación al profesor: comportamientos sexuales inadecuados) está próximo a .80, por lo que podemos considerar que cumple también el criterio enunciado anteriormente. En consecuencia, pensamos que sería necesaria una revisión más exhaustiva de los items que configuran especialmente los factores sexto y séptimo, de cara a poder mejorar la consistencia interna que ofrece cada uno de ellos y dar una mayor fiabilidad al instrumento, incluso incrementar el número de items constitutivos de, al menos, algunos factores, con el mismo propósito de intentar incrementar la consistencia interna.

5.2.2. Conclusiones del estudio de fiabilidad del CPCE

Teniendo en cuenta los resultados hallados en este estudio, podemos afirmar que el *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* ha demostrado un índice de fiabilidad, en cada uno de los factores y dimensiones, aceptable para un cuestionario de estas características. No obstante, cuando efectuamos un análisis más detallado, teniendo en cuenta los factores por apartados, observamos que, aunque los resultados apuntan hacia un grado de consistencia aceptable en alguno de estos factores, sin embargo hay otros que obtienen índices de fiabilidad por debajo de 0,80, por ejemplo, la dimensión tres (Hablar mal de otros, robos y engaños), aunque está muy próxima a 0,80, pero muy especialmente los factores 6 (Comportamientos indirectos: robos y engaños) y el factor 7 (Ser víctima de intimidación entre iguales) que también son los dos factores que menor número de items contienen, viéndose afectado su coeficiente $\alpha=,65$ y $\alpha=,66$, respectivamente.

A modo de conclusión, podemos afirmar que los resultados demuestran que el *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar* puede ser un buen instrumento de cara a su utilización como elemento facilitador y orientador en la detección de distintas tipologías de alumnos que pueden presentar problemas

de inadaptación escolar, personal o social.

5.3. Datos Descriptivos (Medias y Desviaciones Típicas)

En las dos tablas siguientes se presentan los resultados referidos a las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los niveles educativos, teniendo en cuenta el sexo de los sujetos.

Tabla 6.23. Medias y Desviaciones Típicas del total del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, así como de las tres dimensiones de segundo orden y de cada uno de los siete factores de primer orden, para los cursos de 1º y 2º de la ESO

ESCALA	1º ESO				2º ESO				ESCALA
	Varones (N=79)		Mujeres (N=78)		Varones (N=140)		Mujeres (N=117)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
TOTAL	1,6906	,8226	1,4876	,7318	1,6431	,7203	1,6260	,6517	TOTAL
D1	1,5236	,7713	1,7224	,8357	1,4946	,6576	1,4691	,5882	D1
D2	1,7993	,8698	1,2799	,5636	1,7385	,8314	1,7463	,7933	D2
D3	1,4322	,7176	1,1004	,2860	1,3184	,4659	1,2833	,4359	D3
F1	1,6407	,8739	1,4872	,7457	1,6422	,7891	1,6242	,7315	F1
F2	1,8121	,9080	1,0994	,2743	1,7552	,8577	1,7659	,8222	F2
F3	1,4072	,7220	1,5513	,8512	1,3254	,5651	1,2925	,4814	F3
F4	1,2089	,5347	1,3831	,6186	1,1655	,3662	1,1197	,2869	F4
F5	1,6540	,9673	1,7102	,8144	1,5405	,8286	1,5100	,7213	F5
F6	1,2658	,6154	1,2656	,4433	1,1518	,3239	1,1132	,3403	F6
F7	1,6329	,7498	1,5564	,6806	1,5214	,8730	1,4915	,8278	F7

Tabla 6.24. Medias y Desviaciones Típicas del total del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, así como de las tres dimensiones de segundo orden y de cada uno de los siete factores de primer orden, para los cursos de 3° y 4° de la ESO

ESCALA	3° ESO				4° ESO				ESCALA
	Varones		Mujeres		Varones		Mujeres		
	(N=137)		(N=124)		(N=81)		(N=101)		
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
TOTAL	1,6634	,6442	1,6087	,5860	1,4032	,3890	1,3595	,3973	TOTAL
D1	1,5125	,6261	1,4390	,5513	1,2565	,3555	1,2489	,3846	D1
D2	1,7693	,7063	1,7552	,7116	1,5198	,5280	1,4049	,4611	D2
D3	1,3024	,3792	1,2800	,3487	1,1499	,2811	1,1231	,2491	D3
F1	1,6934	,8296	1,6039	,7472	1,3551	,4620	1,3538	,4833	F1
F2	1,8099	,7539	1,7922	,7612	1,5465	,5574	1,4170	,4812	F2
F3	1,2997	,4651	1,2375	,3685	1,1303	,2582	1,1073	,2861	F3
F4	1,1253	,4066	1,1089	,3460	1,0761	,2649	1,0792	,3812	F4
F5	1,5742	,7239	1,5269	,6868	1,2675	,5067	1,2574	,5183	F5
F6	1,0985	,1926	1,0948	,2105	1,0617	,1917	1,0223	0,094	F6
F7	1,2409	,5040	1,2742	,5993	1,1728	,4483	1,2475	,5081	F7

En relación a las tablas anteriores, se realiza a continuación una breve descripción de los resultados.

Para la puntuación total de la escala, observamos que los chicos del primer curso de ESO son los que manifiestan mayores conductas inadaptadas, mientras que sus las chicas de primer curso están muy por debajo de ellos. Durante los cursos de segundo y tercero de la ESO se mantienen ambos sexos prácticamente en los mismos niveles, experimentando un notable descenso en las conductas problemáticas en el último curso de la etapa.

Para las dimensiones observamos que en la primera de ellas

“*Comportamiento antisocial y bullying*”, son las chicas de 1º de ESO las que alcanzan mayor puntuación media en comparación con los chicos de su mismo curso o con el resto de chicos y chicas de los demás cursos. En cambio, en la segunda dimensión “*Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico*” ocurre el efecto contrario al caso anterior. Son las chicas de 1º curso las que mejores conductas adaptadas de este tipo manifiestan en comparación con los chicos de su mismo curso o con los chicos y chicas de los demás cursos. Para la tercera dimensión “*Hablar mal de otros, robos y engaños*” se da una enorme discrepancia entre los chicos y chicas de primero, con conductas más adaptadas a favor de éstas. Pero en cursos sucesivos se equilibran ambos géneros y hay una evidente tendencia a disminuir en esas conductas al final de la etapa.

Por factores se observa que las conductas más desajustadas responden a las de tipo disruptivo, indisciplinado y de desinterés académico, que son las que se evalúan en el segundo factor, con un gran contraste entre los chicos y chicas del primer curso, a favor de las chicas.

6. ESTUDIO SEGUNDO: ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO DE COMPETENCIA SOCIAL: *The School Social Behavior Scales*, SSBS, Escala A, (Merrell, 1993)

En este estudio se aborda el análisis del *Cuestionario de Competencia Social*, Escala A (Merrell, 1993).

6.1. Objetivos del segundo estudio

La finalidad de este estudio consistió en comprobar la validez y fiabilidad de la traducción realizada en castellano del *The School Social Behavior Scales*, SSBS, (Merrell, 1993), escala A, con objeto de utilizarlo como instrumento correlato para el estudio de la validez externa del CPCE. Se debe de recordar

que la escala A, *Competencia Social*, es un constructo multidimensional y complejo, y que dentro de la literatura profesional, esta expresión resume el juicio social sobre la cualidad general de la actuación del individuo en una situación dada. Por ello, el objetivo que se formuló en el primer estudio en relación con el segundo, quedo expresado así:

- Realizar la adaptación y validación del *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993), hallando su validez de constructo (análisis factorial), de criterio con el CPCE, así como su fiabilidad.

6.2. Hipótesis del segundo estudio

Como se expuso al comienzo del presente capítulo, las hipótesis que se persiguen para este segundo estudio son:

- 5ª Se espera encontrar que el *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), escala A, posee una validez y una fiabilidad transcultural aceptables.
- 6ª Se espera encontrar que los grupos de alumnos con baja, media y alta competencia social se diferencien en los problemas de convivencia escolar que presentan.

6.3. Método

6.3.1. Sujetos

Los sujetos que han participado en esta adaptación son los mismos que han participado en el cuestionario analizado anteriormente, ya que ambos cuestionarios son cumplimentados por el profesorado, por lo que no ha habido muerte experimental por parte de los sujetos evaluados. Recordamos que han participado, como sujetos evaluados, alumnos de dos institutos públicos de educación secundaria obligatoria, ambos de la provincia de Almería. A través de este cuestionario han sido evaluados un total de 857 sujetos, con un rango de

edad entre doce y diecisiete años, de los que 437 sujetos son varones (51,0% de la muestra) y 420 sujetos son mujeres (49,0% de la muestra), que se hallan cursando estudios de Educación Secundaria Obligatoria. La media de edad es de 14,37, con una desviación típica de 1,33. La representación gráfica de la muestra teniendo en cuenta el sexo y la edad de los sujetos la reflejamos en el gráfico siguiente (Figura 6.4.). Como se observa en esta figura las frecuencias mayores de sujetos las hemos obtenido a las edades de 13, 14 y 15 años, que son a las edades en las que se puede repetir curso.

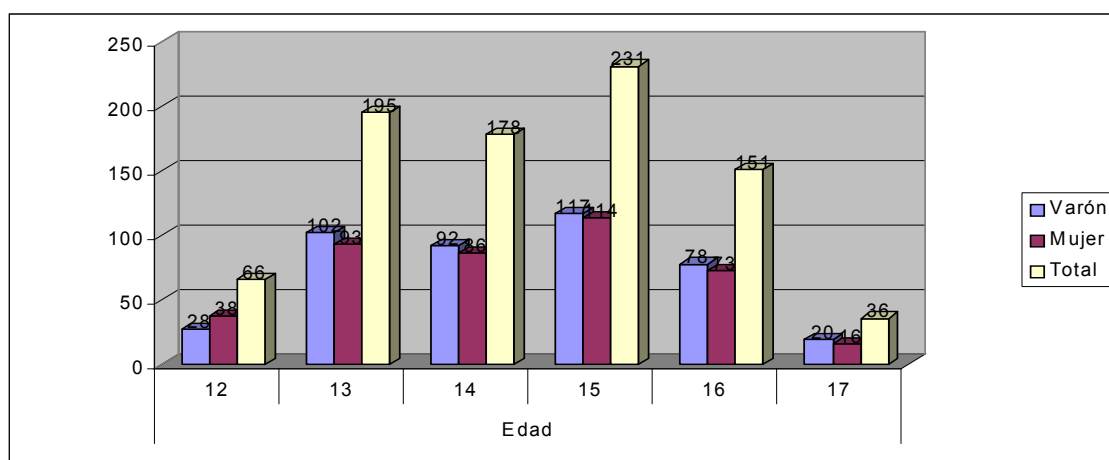


Figura 6.4. Representación de la frecuencia de sujetos según la edad y el sexo de los mismos

6.3.2. Instrumento

El instrumento que ahora presentamos es el *The School Social Behavior Scales*, SSBS. (Merrell, 1993), Escala A: *Competencia Social*. Esta versión utilizada por nosotros consta de 33 ítems y cinco escalones de respuesta (En absoluto, Un poco, Algo, Bastante, Mucho). El sistema de aplicación ha sido similar al del instrumento anterior (*Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*). Su puntuación total evalúa la competencia social que muestra un estudiante desde el punto de vista del profesor. Algunos ejemplos de ítems son: “coopera con otros estudiantes en distintas situaciones escolares”; “escucha y lleva a cabo las directrices del profesor”; “realiza las tareas asignadas con propiedad”; “se compromete con sus compañeros apropiadamente”.

El desarrollo de la competencia social adecuada durante la infancia se ha encontrado que es un factor crítico no sólo durante la infancia sino también en el éxito posterior o en la adaptación a la vida. La competencia social adecuada proporciona un importante cimiento que generalmente lleva a sólidas relaciones sociales con los compañeros (Asher y Taylor, 1981, citado por Merrell, 1993) y al éxito académico (Walker y Hoops, 1976; citado por Merrell, 1993).

6.3.3. Procedimiento para el estudio y adaptación del *The School Social Behavior Scales, SSBS, escala A, (Merrell, 1993)*

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo del presente estudio consiste en comprobar la validez y fiabilidad de la escala A *Competencia Social* (Merrell, 1993) con objeto de utilizarlo como validez de criterio del CPCE. Para ello se ha realizado una traducción del mismo, utilizando la versión traducida por el grupo de investigación (Grupo HUM 0378) de Málaga.

De forma muy similar a lo anteriormente expuesto con el CPCE, el estudio y adaptación del *The School Social Behavior Scales, SSBS, (Merrell, 1993), escala A*, se ha desarrollado siguiendo las siguientes fases.

6.3.3.1. Fase primera

En primer lugar, hemos de decir que se ha procedido a realizar una traducción del mismo utilizando la versión del grupo de investigación (Grupo HUM 0378) de Málaga, ya que no contábamos con ninguna versión en castellano de este cuestionario. Se ha traducido la Escala A: *Competencia Social* del *The School Social Behavior Scales, SSBS, (Merrell, 1993)*. Instrumento que han utilizado los profesores para evaluar a cada uno de sus alumnos.

6.3.3.2. Fase segunda

Durante esta fase se ha procedido a realizar una primera aplicación del cuestionario a través de la colaboración de un grupo de seis profesores que individualmente cada uno de ellos, aunque en sesiones conjuntas con el equipo de evaluación, evaluaron a cinco alumnos. Este procedimiento sirvió para adecuar la redacción de algunos ítems, incluso para desdoblar alguno de ellos, como, por ejemplo, el ítem original 32 estaba redactado de la siguiente forma: «Es “admirado” y respetado por los compañeros» y, tras esta primera aplicación preliminar, se decidió que era mejor que dicho ítem estuviera desglosado en dos, considerando por un lado que una cuestión es “admirar” a un compañero y, otra cuestión bien distinta, es “respetarlo”. Por lo que finalmente quedó redactado de la siguiente forma: «Es “admirado” por los compañeros», que es como ha quedado el ítem número 32; y «Es respetado por los compañeros», que es el nuevo ítem (ítem 33) que se ha introducido a partir del desglose del ítem original 32.

6.3.3.3. Fase tercera

Esta fase se ha dedicado a realizar la aplicación a la muestra total objeto de estudio. Como en el caso del CPCE, esta escala también ha sido completada por el profesorado que imparte clase, generalmente el tutor/a de cada uno de los alumnos/as de la muestra, en presencia y con ayuda de dos investigadores, orientadores escolares, en cada uno de los centros evaluados. Para ello se les proporcionaban las instrucciones a los docentes que eran las siguientes: «las siguientes preguntas indican habilidades de relación social. Para cada uno de los alumnos de tu tutoría indica en qué medida se ajusta cada cuestión a ellos, sabiendo que 1= en absoluto, 2= algo, 3= regular, 4= bastante y 5= mucho». El proceso de cumplimentación de cada uno de los cuestionarios se fue realizando dedicando horas libres (huecos) de estancia en el instituto o recreos de los profesores/as en el período que abarca desde enero a junio de 2002.

Posteriormente, se ha realizado el estudio de la validez y fiabilidad de la adaptación definitiva del *The School Social Behavior Scales*, SSBS, (Merrell, 1993

6.4. Análisis de validez del SSBS, Escala A

De forma sintética, diremos que el análisis de validez consiste en comprobar realmente si un test mide lo que pretende medir y, por tanto, trata de dar respuesta a la cuestión: ¿Mide el test lo que realmente se propone medir?

Para Martínez (1996) la validez es el grado de adecuación de las puntuaciones de un test para un uso particular. En consecuencia, la validación de un test supone un proceso de acumulación de pruebas y evidencias sobre los citados usos donde pueden intervenir diferentes procedimientos.

Existen diferentes formas de constatar la validez de un instrumento de medida:

- a) *Validez de constructo*. Expresa en qué medida la prueba es consistente con una teoría o constructo hipotético. Dicho de otra manera la validación de constructo es la acumulación de evidencias que apoyan que la puntuación del test es una de sus manifestaciones (Martínez, 1996). Como procedimientos para su cálculo se suelen emplear correlaciones con otras medidas del constructo, análisis factorial y matrices multimétodo-multirasgo.
- b) *Validez de contenido*. Expresa el grado en que el contenido de un test constituye una muestra representativa de los elementos del constructo que pretende evaluar.
- c) *Validez relativa a un criterio*. Expresa las relaciones del constructo con otros constructos, operacionalizada en términos de correlaciones y

regresiones del test con otras medidas. En éstas podemos distinguir:

- *Validez predictiva.* Se refiere al grado en que las puntuaciones del test predicen las conductas futuras del sujeto en el criterio.
- *Validez concurrente.* Se refiere al grado en que las puntuaciones del test correlacionan con los del criterio medidas en la situación actual del sujeto en el criterio.

Siguiendo los Standars for Educacional and Psychological Testing la validación ideal pasa por la utilización de distintas evidencias y procedimientos. Es por ello, que a la hora de verificar la validez de los instrumentos empleados para este estudio, hemos optado por comprobar los tres tipos de validez anteriormente citados (constructo, contenido, relativa a un criterio).

6.4.1. Validez de constructo: Análisis factorial exploratorio del SSBS, escala A (Merrell, 1993)

Como en el caso del instrumento anterior (CPCE), en este caso también se ha empleado el análisis factorial clásico o exploratorio para comprobar si la agrupación empírica de los items podía resumir la información proporcionada por todos ellos en un menor número de elementos (factores). En este sentido el análisis factorial exploratorio del segundo de los instrumentos, el *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993), nos ha permitido obtener tres factores (MEF1: Habilidades de relación social de autocontrol; MEF2: Habilidades de relación social de compromiso, cooperación y liderazgo; MEF3: Habilidades sociales de carácter afectivo).

Hemos iniciado el proceso de análisis mediante el cálculo de la matriz de correlaciones entre todos los pares posibles de variables, de manera que si éstas son pequeñas hay una escasa probabilidad de que estas variables

compartan factores comunes. Para comprobar si la matriz de correlaciones es una matriz identidad o no, se realiza el test de esfericidad de Bartlett. En nuestro caso este test mostró un valor de ji-cuadrado de 27994,853 ($p=0,000$) lo que supone que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Esto quiere decir que existen intercorrelaciones altas, por lo que podemos admitir que la matriz de datos obtenida es apta para el análisis factorial.

En segundo lugar, se ha calculado la medida de la adecuación de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que es un índice que compara las magnitudes de los coeficientes de correlación observadas con los coeficientes de correlación parcial.

Cuanto mayor es este índice mayor será la adecuación de los datos al análisis factorial. Kaiser consideraba la obtención de un índice de 0,9 como muy bueno. Dado que nuestro índice de KMO es de 0,974 parece que es adecuado realizar el análisis factorial.

En la siguiente tabla, se ofrecen los resultados del análisis factorial de los 33 ítems que forman el *Cuestionario de habilidades de relación social Merrell*, (Kenneth W. Merrell). Sólo se han considerado índices de saturación mayor o iguales a 0,35.

Tabla 6.25. Análisis factorial exploratorio de la escala A, del cuestionario Merrell (1993), por el método de componentes principales y rotación Varimax

FACTOR	V. explicada	V. acumulada	ITEMS	SATURACIÓN	COMUNALIDAD
MEF1: Autocontrol	29,569	29,569	ME_03	0,866	0,856
			ME_14	0,838	0,837
			ME_13	0,834	0,844
			ME_08	0,794	0,822
			ME_20	0,764	0,748
			ME_17	0,752	0,815
			ME_16	0,751	0,801
			ME_02	0,735	0,761
			ME_18	0,700	0,751
			ME_10	0,679	0,712
			ME_23	0,647	0,746
			ME_27	0,602	0,672
			ME_24	0,578	0,736
MEF2: Compromiso, Cooperación, Liderazgo	25,118	54,687	ME_07	0,567	0,713
			ME_21	0,762	0,675
			ME_32	0,758	0,634
			ME_30	0,738	0,646
			ME_26	0,722	0,569
			ME_11	0,696	0,653
			ME_19	0,695	0,655
			ME_25	0,682	0,685
			ME_05	0,650	0,647
			ME_09	0,631	0,634
			ME_01	0,618	0,661
			ME_04	0,570	0,684
			ME_15	0,523	0,673
ME_33	0,515	0,431			
MEF3: Habilidades sociales afectivas	14,272	68,959	ME_22	0,600	0,744
			ME_28	0,598	0,725
			ME_29	0,569	0,555
			ME_12	0,517	0,626
			ME_06	0,462	0,699

En la tabla precedente se ha explicado el porcentaje de la varianza que explica cada uno de los factores extraídos, la varianza acumulada, los items por los que está compuesto cada factor ordenados según el índice de saturación obtenido con respecto al factor al que pertenecen y las comunalidades de cada uno de los items.

Para identificar a los items hemos empleado dos letras que corresponden a las dos primeras letras del autor de la prueba (Merrell), seguidas de un guión bajo y por dos dígitos que identifican el orden en el que aparece dicho ítem en el cuestionario.

El primero de los factores (MEF1), que explica una varianza total del 29,56%, aglutina a 14 de los 33 items de los que está compuesto el cuestionario (*Cuestionario de habilidades de relación social Merrell*, (Kenneth W. Merrell) y están relacionados con contenidos semánticos de autocontrol comportamental.

El segundo de los factores (MEF2), que explica una varianza total del 25,12%, aglutina a 13 de los 33 items de los que está compuesto el cuestionario y están relacionados todos ellos con habilidades sociales de cooperación, compromiso y liderazgo social.

El tercero de los factores (MEF3), que explica un 14,27% de la varianza total, aglutina a 5 items de los 33 de los que está compuesto el cuestionario y están todos ellos relacionados con habilidades socio-afectivas.

Si hacemos el recuento total de items del cuestionario, observamos que solamente hay un ítem (lo que representa el 0,33% del total del cuestionario) que no cumple el criterio en base a su índice de saturación. Es el ítem 31 (ME_31: *se muestra retraído de los demás*) no obtiene representación dentro del análisis factorial, ya que su índice de saturación está incluso por debajo de 0,30.

Dado que el número total de ítems del cuestionario es moderado y que en el análisis factorial de primer orden hemos obtenido un número reducido de factores (tres factores) no estimamos conveniente proceder a realizar un análisis factorial de segundo orden.

Como conclusión, cabe señalar que los resultados obtenidos nos han permitido sintetizar la información de los 33 ítems en un número menor de variables (factores) y que el análisis factorial exploratorio realizado confirma en cierta medida el constructo original obtenido por el autor de la prueba (Merrell, 1993). Basándonos en las cuestiones precedentes, podemos considerar que la validez de constructo del *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), en función de los resultados obtenidos, ratifica plenamente este tipo de validez.

6.4.2. Validez de contenido del SSBS, escala A (Merrell, 1993)

La validez de contenido indica en qué medida los ítems de una prueba representan el contenido que se pretende medir. En la presente investigación el procedimiento que se ha utilizado ha consistido en realizar un análisis de las correlaciones existentes entre los ítems de cada factor y la puntuación total de cada factor, con la puntuación total del cuestionario. Los resultados obtenidos los presentamos en la tabla que a continuación exponemos.

Para el análisis de los ítems, como en el caso de la validez de contenido del CPCE, hemos utilizado el coeficiente de correlación de Pearson entre los ítems analizados y el resultado total de la escala a la que pertenece el ítem, que es una variable cuantitativa continua o eventualmente discreta (Amón, 1990).

A partir de este procedimiento hemos calculado las siguientes correlaciones, con la finalidad de seleccionar aquellos ítems que son discriminativos de las escalas a las que pertenecen:

- 1º Correlación de cada ítem con la puntuación total de la escala a la que pertenece menos el valor del propio ítem, ya que se ha seguido el criterio que indica Muñiz (1992) en la Teoría Clásica de los Tests: *“Si al calcular la correlación ítem-test no se descontase de éste, las puntuaciones correspondientes al ítem, estarían elevando impropia y espuriamente la correlación, pues estrictamente no se estaría correlacionando el ítem con el resto de los ítems (test), sino con un test que incluiría también al ítem en cuestión. En suma, se estaría correlacionando una variable (test) con una parte de ella”* (Muñiz, 1992, p. 183). Así pues, el valor obtenido de la correlación y de homogeneidad del ítem con respecto a la escala en la que está incluido y, por tanto, nos permitirá seleccionarlo si se ajusta a una correlación mayor o igual $r=0,40$ o descartarlo en caso contrario.

- 2º Correlación de cada uno de los ítems con las puntuaciones totales del resto de escalas de cada aspecto evaluado. El valor nos permitirá desechar aquellos ítems que tengan elevadas correlaciones con las escalas a las que no pertenecen.

Para la realización de los cálculos estadísticos se ha utilizado el siguiente software: SPSS 11.0.1. y la hoja de cálculo EXCEL XP.

Tabla 6.26. Correlaciones de los ítems (descontando su valor) de cada factor con respecto a su propio factor y con el resto de factores, de la *Escala de Competencia Social* (Merrell, 1993), Escala A

FACTOR	Nº	ITEM	F1	F2	F3	TOTAL
Autocontrol	3	Completa el trabajo individual sin ser forzado	,887	,637	,643	0,818
	14	Completa las tareas que le son asignadas y otras labores de manera independiente	,876	,665	,652	0,826
	13	Realiza las tareas asignadas con propiedad	,888	,675	,672	,841
	8	Escucha y lleva a cabo las directrices del profesor	,908	,614	,688	,825
	20	Su trabajo es de calidad aceptable para su nivel de habilidad	,839	,658	,671	,808
	17	Se comporta adecuadamente en las distintas situaciones escolares	,897	,592	,693	,810
	16	Sigue las reglas de la clase	,881	,561	,668	,785
	2	Actúa de manera apropiada en las distintas actividades de	,857	,699	,695	,835
	18	Pide ayuda apropiadamente cuando lo necesita	,861	,696	,722	,842
	10	Pide aclaraciones de las instrucciones de una manera	,838	,683	,717	,826
	23	Responde apropiadamente cuando es corregido por el	,857	,603	,716	,800
27	Se ajusta a las distintas situaciones escolares mostrando diferentes conductas (flexibiliza su conducta en función del contexto en que está)	,803	,706	,713	,815	
24	Controla su temperamento cuando está enfadado	,797	,473	,639	,700	
7	Permanece tranquilo cuando surgen problemas	,749	,384	,580	,627	
Compromiso Cooperación Liderazgo	21	Es hábil para iniciar o continuar conversaciones con sus compañeros	,500	,800	,700	,694
	32	Es "admirado" por los compañeros	,454	,771	,542	,640
	30	Es buscado por sus compañeros para realizar actividades	,531	,799	,641	,706
	26	Tiene habilidades de liderazgo	,077	,529	,259	,305
	11	Tiene habilidades que son admiradas por sus compañeros	,555	,790	,576	,704
	19	Interactúa con distintos compañeros	,578	,809	,675	,738
	25	Sabe introducirse en el juego de los demás (o en actividades que se están llevando a cabo)	,556	,782	,705	,721
	5	Participa eficazmente en las actividades y discusiones del	,637	,801	,686	,767
	9	Invita a participar a otros estudiantes en actividades	,636	,798	,695	,764
	1	Coopera con otros estudiantes en distintas situaciones	,669	,809	,722	,792
	4	Ofrece ayuda a otros cuando lo necesitan	,719	,804	,745	,817
15	Se compromete con sus compañeros apropiadamente	,734	,777	,746	,815	
33	Es respetado por los compañeros	,539	,665	,548	,636	
Habilidades socio-afectivas	6	Comprende las necesidades y problemas de otros	,730	0,8	,900	,818
	22	Es sensible a los sentimientos de otros estudiantes	,683	,728	,900	,788
	28	Reconoce las cualidades de los otros	,680	,707	,900	,777
	29	Es asertivo cuando lo necesita	,569	,584	,800	,652
	12	Acepta a otros estudiantes	,656	,680	,800	,748

En lo que respecta al análisis de los ítems, los datos obtenidos permiten afirmar que en todos los casos todos los ítems alcanzan superiores coeficientes de correlación con su propio factor que con el resto de factores o con el total de la escala.

Este análisis nos ha servido para comprobar la existencia de 32 ítems, de los 33 que componen el cuestionario total, que cumplen el criterio de superar una correlación de 0,4 con su propia escala y obtener correlaciones inferiores con el resto de factores o escalas, lo que representa que el 96,96% de los ítems del cuestionario superan dicho criterio. Por lo tanto, cabe estimar que la versión traducida al castellano puede ser un instrumento preciso en función de los índices de validez de las escalas. El ítem que ha quedado desechado ha sido el número 31 (Se muestra retraído de los demás), ya que, en el análisis factorial, no llegaba a alcanzar índices de saturación por encima de 0,35.

6.4.3. Validez de criterio del SSBS, escala A (Merrell, 1993)

En este epígrafe no nos vamos a reiterar, ya que este cuestionario ha sido utilizado como criterio para la validación del cuestionario anterior (*Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar*), por lo que recíprocamente han quedado validados (véase apartado sobre validez de criterio del CPCE).

6.4.4. Conclusiones referentes a la validez del SSBS, escala A (Merrell, 1993)

Analizados los resultados referentes a la validez de constructo, se ha comprobado que la versión traducida tiene una estructura muy similar a la utilizada por Merrell (1993), por lo que la validez de constructo de la versión adaptada ratifica este tipo de validez. Respecto al análisis de los ítems y la validez de criterio, también se puede dar por confirmada.

6.5. Fiabilidad del SSBS, escala A (Merrell, 1993)

Una vez aplicada la traducción a la muestra seleccionada se ha realizado un análisis de los datos obtenidos y que consiste en básicamente en calcular la consistencia interna de cada uno de los factores que configuran el cuestionario de cara a obtener su fiabilidad. Este índice de consistencia, tanto para los factores como para la escala total, se ha obtenido mediante el cálculo del coeficiente Alpha (α) y se representan en la tabla siguiente.

Tabla 6.27. Coeficientes de consistencia interna (Alpha), por el método de las dos mitades y por el método Alpha de Cronbach para cada uno de los factores y para la escala total (Escala A Competencia Social, Merrell, 1993)

Factor / Escala	Método utilizado para el cálculo		
	α 1ª parte (nº items)	α 2ª parte (nº items)	Alpha de Cronbach
Factor 1: Autocontrol	.9604 (7)	.9302 (7)	0,9708
Factor 2: Compromiso, cooperación, liderazgo	.8949 (7)	.9007 (6)	0,9402
Factor 3: Habilidades socio-afectivas	.8764 (3)	.6569 (2)	0,8923
Escala Total A	.9657 (16)	.9496 (16)	0,9750

Podemos comparar la consistencia interna obtenida en la muestra española (almeriense) con la consistencia interna obtenida a través de cuatro procedimientos estadísticos en la muestra americana. Los resultados se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 6.28. Coeficientes de fiabilidad, calculados a través de cuatro procedimientos: coeficiente Alpha; test-retest; interrater y error típico de medida para cada uno de los factores y para la escala total (Escala A Competencia Social, Merrell, 1993), en la muestra americana

Factor / Escala	Método utilizado para el cálculo			
	Test-Retest	Interrater	SEm	Alpha de Cronbach
Factor 1: Habilidades interpersonales	.82	.82	2.79	.96
Factor 2: Habilidades de autogestión	.76	.75	2.34	.94
Factor 3: Habilidades académicas	.77	.72	1.88	.95
Escala Total A	.83	.83	4.24	.98

Como puede observarse en las precedentes tablas los coeficientes de fiabilidad interna han resultado uniformemente altos tanto para la muestra española (almeriense), oscilando entre .89 (la más baja) para el factor 3 “Habilidades socioafectivas” que también es el que menor número de items contiene y .97, tanto para el factor 1 (Habilidades de autocontrol) y para el total de la escala. La media en el coeficiente Alpha de es 0,93. Estos índices pueden considerarse bastante satisfactorios para una escala de estas características (33 items) con diversos contenidos. Los índices de consistencia interna para la muestra americana oscilan entre .94 y .98.

6.5.1. Conclusiones referentes a la fiabilidad del *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993)

A raíz de los resultados hallados podemos afirmar que los índices de fiabilidad de la escala A traducida son muy similares a los obtenidos en la escala original americana de *Competencia Social* (Escala A), del SSBS, haciendo la salvedad del factor 3 (habilidades socio-afectivas), en el que su índice de fiabilidad es sólo ligeramente algo inferior a .90.

En cualquier caso todas las escalas superan un índice de fiabilidad (consistencia interna) de 0,80, mínimo aconsejable según Cronbach (Gingres, 1990). Por lo tanto, en vistas a estos resultados estimamos que esta escala es adecuada para su aplicación en la población española.

Como conclusión, señalar que la traducción realizada del SSBS obtiene unos índices de fiabilidad parecidos a los obtenidos por Merrell (1993) en su muestra normativa, aunque la escala nuestra de habilidades sociafectivas ha obtenido un índice un poco inferior a los índices obtenidos en las subescalas originales. Por ello desestimamos la conveniencia de realizar nuevos estudios con muestras diferentes con la finalidad de verificar la fiabilidad del cuestionario. Por otro lado, sugerimos de cara a su futura aplicación a la población española, realizar una adaptación del ítem 31 (Se muestra retraído de los demás) con objeto de mejorar el índice de saturación del mismo.


6.6. Conclusiones generales del segundo estudio

Una vez que han quedado analizadas las propiedades psicométricas (análisis de validez y fiabilidad) del segundo estudio (Cuestionario de Competencia Social), escala A (Merrell, 1993) de forma satisfactoria, se puede afirmar que han quedado resueltos de forma satisfactoria los objetivos e hipótesis de este segundo estudio.

De forma sintética diremos que, a menor competencia social, mayores problemas de convivencia escolar suele mostrar el alumnado.



Capítulo 7



**TERCER ESTUDIO:
EFECTOS ENTRE LAS
VARIABLES
SOCIODEMOGRÁFICAS Y LAS
PUNTUACIONES DEL CPCE**

TERCER ESTUDIO

1. INTRODUCCIÓN

2. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO INTEGRADO

3. OBJETIVOS DEL TERCER ESTUDIO

4. HIPÓTESIS DEL TERCER ESTUDIO

5. MÉTODO

5.1. Sujetos

5.2. Instrumentos de evaluación

5.2.1. Hoja de recogida de datos sobre variables sociodemográficas

5.2.2. Cuestionario sobre problemas de Convivencia Escolar

5.3. Diseño

5.3.1. Variables Independientes

5.3.1.1. Variables individuales

5.3.1.2. Variables Socio Familiares Generales

5.3.1.2.1. Variables Socio Laborales

5.3.1.2.2. Variables Socio Familiares

5.3.1.3. Variable Académica General

5.3.1.3.1. Variable Académica Institucional

5.3.1.3.2. Variable Académica Personal

5.3.2. Variables Dependientes

5.3.2.1. Puntuación Total del CPCE

5.3.2.2. Puntuaciones en las tres dimensiones del CPCE

5.3.3.3. Puntuaciones en los siete factores del CPCE

6. ANÁLISIS INFERENCIALES

6.1. Efectos para las Variables Individuales

6.1.1. Interdependencia entre la *Edad* y el CPCE

6.1.2. Interdependencia entre el *Sexo* y el CPCE

6.1.3. Interdependencia entre la *Religión* y el CPCE

6.1.4. Interdependencia entre el *País de origen* y el CPCE

6.2. Efectos para las Variables Socio-familiares

6.2.1. Nivel Sociolaboral

6.2.1.1. Interdependencia entre los *Estudios del Padre* y el CPCE

6.2.1.2. Interdependencia entre los *Estudios de la Madre* y el CPCE

6.2.1.3. Interdependencia entre la *Profesión del Padre* y el CPCE

6.2.1.4. Interdependencia entre la *Profesión de la Madre* y el CPCE

6.2.2. Nivel Sociofamiliar

6.2.2.1. Interdependencia entre el *Número de Hermanos* y el CPCE

6.2.2.2. Interdependencia entre el *Orden de nacimiento* y el CPCE

6.2.2.3. Interdependencia entre las *Relaciones con el padre* y el CPCE

6.2.2.4. Interdependencia entre las *Relaciones con la madre* y el CPCE

6.2.2.5. Interdependencia entre las *Relaciones entre hermanos* y el CPCE

6.2.2.6. Interdependencia entre la *Estructura Familiar* y el CPCE

6.3. Efectos Variables Académicas

6.3.1. Variables Académicas Institucionales

6.3.1.1. Interdependencia entre el *Centro* y el CPCE

6.3.1.2. Interdependencia entre el *Curso* y el CPCE

6.3.1.3. Interdependencia entre el *Grupo* y el CPCE

6.3.2. Variables Académicas Personales

6.3.2.1. Interdependencia entre las *Repeticiones en Educación Primaria* y el CPCE

6.3.2.2. Interdependencia entre *Repeticiones en Educación Secundaria* y el CPCE

6.3.2.3. Interdependencia entre *Expectativas de obtener el título de la ESO* y el CPCE

6.3.2.4. Interdependencia entre la variable *Después de la ESO* y el CPCE

7. EFECTOS DE INTERACCIÓN (MANOVA)

- 7.1. Interacción (Manova) entre la *Edad* y el *Género* respecto al CPCE
- 7.2. Interacción (Manova) entre la *Edad* y la *Profesión de la madre* respecto al CPCE
- 7.3. Interacción (Manova) entre la *Edad* y las *Relaciones con los hermanos* respecto al CPCE
- 7.4. Interacción (Manova) entre la *Edad* y el *Centro* respecto al CPCE
- 7.5. Interacción (Manova) entre la *Edad* y el *Grupo* respecto al CPCE
- 7.6. Interacción (Manova) entre la *Edad* y la *Repetición en Educación Primaria* respecto al CPCE
- 7.7. Interacción (Manova) entre el *Género* y la *Profesión de la madre* respecto al CPCE
- 7.8. Interacción (Manova) entre la *Profesión de la Madre* y las *Relaciones con los Hermanos* respecto al CPCE
- 7.9. Interacción (Manova) entre la *Profesión de la Madre* y el *Grupo* con respecto al CPCE

CAPÍTULO VII

Tercer Estudio: Efectos entre las Variables Sociodemográficas y el CPCE

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se han realizado pruebas no-paramétricas, dado que la muestra no sigue una distribución normalizada, pero considerando que existe un N muy aceptable y que las pruebas de Kruskal-Wallis no permiten realizar análisis post hoc, se han realizado paralelamente análisis de varianza (univariante y multivariante) con objeto de determinar la posible interdependencia (ANOVA) e interacción (MANOVA) entre las variables independientes que se han considerado en este estudio (variables de carácter sociodemográfico) y las variables dependientes obtenidas a partir del análisis del cuestionario que se ha utilizado (CPCE). Estos últimos análisis permiten discernir si existen diferencias entre los distintos niveles de cada una de las

variables independientes, mientras que las pruebas no-paramétricas de ji-cuadrado no permiten llegar a los análisis post hoc.

Para permitir una lectura ordenada de este capítulo se han enumerado los análisis en el orden de presentación de las variables, agrupadas éstas en varios bloques según su contenido. En este capítulo, se presentan en tablas aquellos resultados que han arrojado efectos significativos tanto en las pruebas de ji-cuadrado, como en los análisis de varianza (traza total y traza parcial de Pillai), realizando un comentario de estos resultados. Por el contrario, se incluyen en el Anexo II las tablas con los resultados no significativos o bien aquellos otros que solo han arrojado resultados significativos en la traza parcial o en la total. Asimismo, tampoco se reseñan en este capítulo aquellos otros datos que tienen una tendencia a aproximarse a la significatividad, ya que mostrar estas aproximaciones en tipografía superíndice podría hacer más compleja la lectura, por el hecho de que muchas tablas contienen gran número de columnas y habría que reducir el tamaño de la letra.

2. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO INTEGRADO

La evidencia empírica ha demostrado que los problemas de convivencia en los centros escolares están conectados a un análisis multicausal (Trianes, 2000; Mora-Merchán, 2000; Bronfenbrenner, 1979, 1997). Sin ánimo de pretender ser exhaustivos, en esta investigación se ha perfilado un modelo integrador y se han recogido datos referentes a las características sociodemográficas de los sujetos para ver en qué medida dichas características pueden explicar diferencias halladas en los problemas de convivencia escolar de la muestra aquí utilizada.

3. OBJETIVOS DEL TERCER ESTUDIO

Los objetivos formulados para el tercer estudio los hemos formulado de la siguiente forma:

- 1º Comprobar los efectos de interdependencia entre determinadas características sociodemográficas, como el género y la edad, y los problemas de convivencia escolar a través de las puntuaciones del CPCE.
- 2º Analizar las relaciones de interacción entre el género y la edad y otras variables sociodemográficas en relación a los problemas de convivencia escolar, del CPCE.

4. HIPÓTESIS DEL TERCER ESTUDIO

En este tercer estudio se han planteado las siguientes hipótesis:

- 1ª Se espera encontrar efectos de interdependencia entre la edad, el género, así como otras variables sociodemográficas respecto a los problemas de convivencia escolar que manifiesta el alumnado.
- 2ª Se espera encontrar efectos de interacción entre determinadas variables sociodemográficas en las que se prevé hallar efectos significativos, como la edad y el género y los problemas de convivencia escolar.

5. MÉTODO

5.1. Sujetos

Como se ha expuesto en el capítulo sexto "*Elaboración y análisis del CPCE*", en esta investigación han participado alumnos de dos centros educativos públicos (Institutos de Educación Secundaria Obligatoria) de la provincia de Almería. Han sido evaluados un total de 857 sujetos, con un rango de edad entre doce y diecisiete años, de los que 437 sujetos son varones (51,0% de la muestra) y 420 sujetos son mujeres (49,0% de la muestra), que se hallan cursando estudios de Educación Secundaria Obligatoria. La media de edad es de 14,37, con una desviación típica de 1,33.

5.2. Instrumentos de evaluación

5.2.1. Hoja de recogida de datos sobre variables sociodemográficas

Para la recogida de información sobre las variables independientes en esta investigación se ha elaborado ad hoc una hoja de recogida de información, que ha sido denominado "*Hoja sobre variables sociodemográficas*" (véase Anexo I).

5.2.2. Cuestionario sobre problemas de Convivencia Escolar

Este instrumento de medida ya ha sido descrito en el capítulo anterior y ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas, por lo que no se redunda en su explicación. Las medidas que arrojan cada una de sus puntuaciones son utilizadas como variables dependientes.

5.3. Diseño

El presente capítulo adopta un diseño transversal, ya que hemos recogido información de diferentes edades en un mismo momento. Además hemos realizado análisis de tipo inferencial, ya que tratamos de determinar en qué medida se produce interdependencia e interacción entre varias variables independientes con respecto a otras dependientes (problemas de convivencia). Estas variables son las que se especifican a continuación.

5.3.1. Variables Independientes

5.3.1.1. Variables individuales

- a) Edad: esta variable tiene seis niveles (12, 13, 14, 15, 16 y 17 años).
- b) Género: esta variable tiene dos niveles (varón; mujer).
- c) Religión: hemos contemplado seis niveles (Islam; Evangélica; Ortodoxa, Católica; No tiene/no sabe/ no contesta; testigos de Jehová)
- d) País de origen: con cinco niveles (Marruecos; Senegal; Rumania-Ucrania; Hispanoamérica; España).

5.3.1.2. Variables Socio Familiares Generales

5.3.1.2.1. Variables Socio Laborales

- a) Nivel de estudios del padre: con tres niveles (bajos; medios y altos).
- b) Nivel de estudios de la madre: con tres niveles (bajos; medios y altos).
- c) Profesión del padre: con cinco niveles (En desempleo; pensionista; obrero o similar; administrativo o vendedor; profesiones liberales)
- d) Profesión de la madre: con seis niveles (En desempleo; pensionista; obrera o similar; amas de casa; administrativa o vendedora; profesiones liberales).

5.3.1.2.2. Variables Socio Familiares

- a) Número de hermanos: con cuatro intervalos.
- b) Orden de nacimiento entre los hermanos: con cuatro intervalos.
- c) Relaciones con el padre: con cuatro rangos.
- d) Relaciones con la madre: con cuatro rangos.
- e) Relaciones con los hermanos: con cuatro rangos.
- f) Estructura familiar (familias extensas, monoparentales, monoparentales o familias estructuradas): con cuatro rangos.

5.3.1.3. Variable Académica General

5.3.1.3.1. Variable Académica Institucional

- a) Centro educativo: con dos niveles.
- b) Curso: con cuatro niveles (uno por cada curso de la ESO).
- c) Grupo-clase: con cinco niveles.

5.3.1.3.2. Variable Académica Personal

- a) Repetición en Educación Primaria: con dos niveles.
- b) Repetición en Educación Secundaria Obligatoria: con dos niveles.
- c) Expectativas de obtención del título de graduado en Educación Secundaria: con dos niveles.
- d) Expectativas de continuidad de estudios: con cuatro niveles.

Gráficamente las representamos en la siguiente figura.

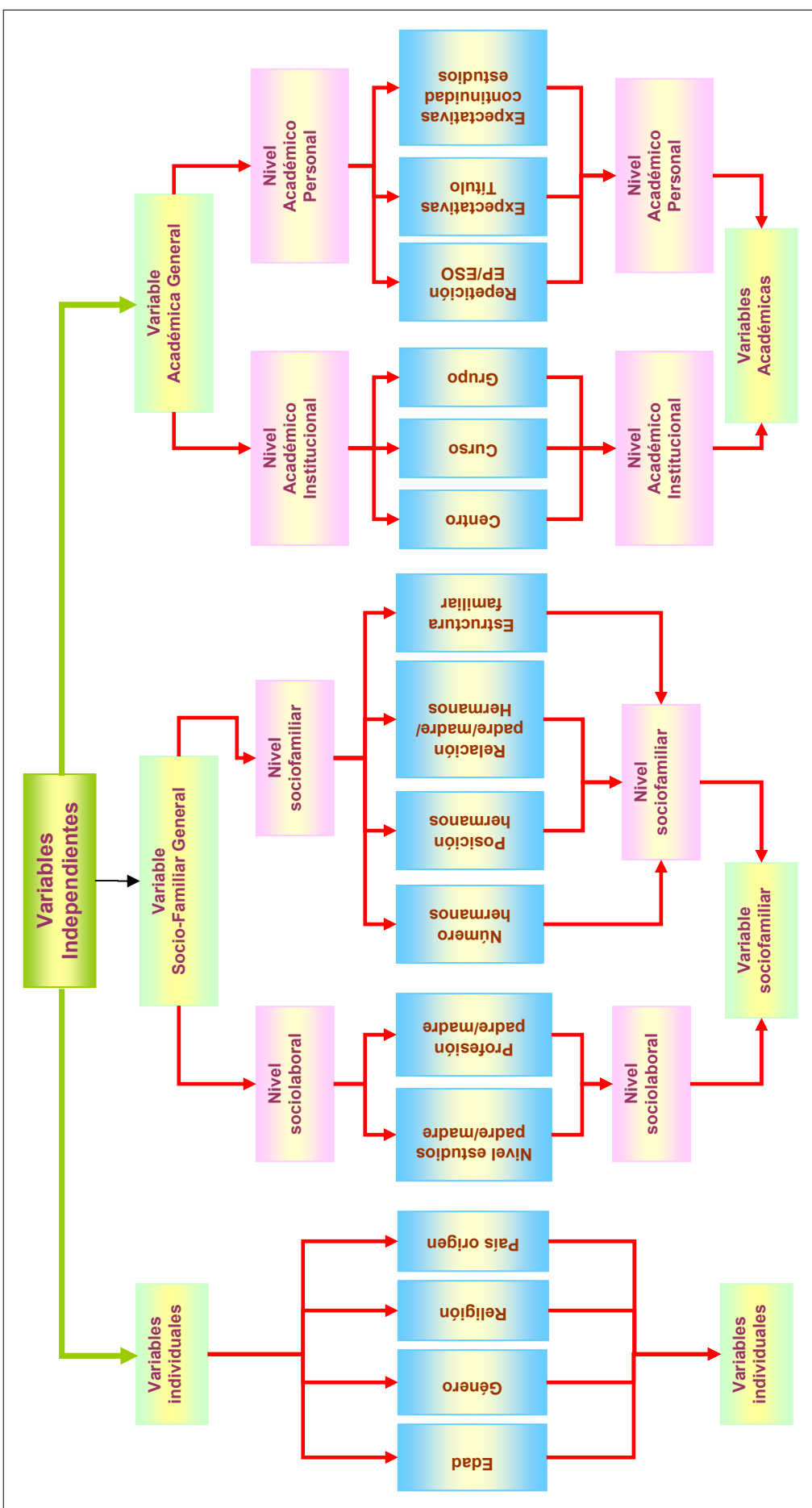


Figura 7.1. Representación de las Variables Independientes

5.3.2. Variables Dependientes

5.3.2.1. Puntuación Total del CPCE

Esta puntuación comprende las medias de todos los items que finalmente se han utilizado en el análisis del CPCE.

T: Puntuación total en el CPCE.

5.3.2.2. Puntuaciones en las tres dimensiones del CPCE

Las puntuaciones de estas dimensiones se han obtenido a partir del análisis factorial de segundo orden del CPCE. Están denominadas con la inicial mayúscula de la dimensión a la que corresponde y un dígito:

D1: Comportamiento antisocial y bullying.

D2: Comportamiento disruptivo, indisciplinado, desinterés académico y bullying-víctimas.

D3: Hablar mal de otros, robos y engaños.

5.3.3.3. Puntuaciones en los siete factores del CPCE

Las puntuaciones de estos factores se han obtenido a partir del análisis factorial de primer orden del CPCE.

F1: Comportamiento agresivo y antisocial (bullying)

F2: Disruptivo, indisciplinado y desinterés académico.

F3: Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados.

F4: Consumo de drogas.

F5: Hablar mal de compañeros (mala educación).

F6: Comportamiento indirecto antisocial: robos y engaños.

F7: Ser víctima de intimidación de iguales (bullying-víctimas).

6. ANÁLISIS INFERENCIALES

En este capítulo realizamos análisis univariados (Anovas) para determinar la interdependencia entre las variables independientes y los problemas de convivencia escolar, analizando en los contrastes post hoc las posibles diferencias entre grupos. Además, realizamos análisis multivariados (Manovas), para comprobar los efectos de interacción entre las distintas variables independientes y los problemas de convivencia escolar. Para realizar estos análisis se empleará el paquete estadístico informático SSPS v. 11.0.1

6.1. Efectos para las Variables Individuales

6.1.1. Interdependencia entre la *Edad* y el CPCE

En las pruebas de Kruskal-Wallis han aparecido efectos estadísticamente significativos en cada una de las puntuaciones del CPCE, lo que permite afirmar que la variable *Edad* es muy discriminativa con respecto a los problemas de convivencia escolar. Los efectos se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 7.1. Efectos aparecidos para la variable independiente *Edad* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupos de Edad						Kruskal-Wallis		
	12 años M(dt) N= 66	13 años M(dt) N= 195	14 años M(dt) N= 178	15 años M(dt) N= 231	16 años M(dt) N= 151	17 años M(dt) N= 36	χ^2	Gl	p<
T	1,59(.71)	1,65(.76)	1,70(.60)	1,57(.60)	1,38(.40)	1,42(.50)	14,877	5	.011
D1	1,43(.66)	1,49(.70)	1,53(.59)	1,42(.57)	1,26(.37)	1,29(.49)	17,262	5	.004
D2	1,71(.79)	1,76(.86)	1,84(.77)	1,70(.70)	1,44(.50)	1,49(.55)	15,746	5	.008
D3	1,36(.65)	1,34(.53)	1,31(.38)	1,26(.39)	1,15(.26)	1,16(.35)	23,789	5	.000
F1	1,53(.76)	1,62(.83)	1,72(.77)	1,57(.76)	1,36(.47)	1,39(.55)	18,683	5	.002
F2	1,72(.81)	1,78(.89)	1,88(.82)	1,73(.74)	1,51(.57)	1,71(.77)	15,747	5	.008
F3	1,33(.62)	1,35(.63)	1,31(.46)	1,24(.41)	1,12(.27)	1,17(.40)	20,287	5	.001
F4	1,13(.39)	1,17(.42)	1,13(.29)	1,10(.34)	1,09(.35)	1,12(.55)	12,964	5	.024
F5	1,51(.83)	1,56(.81)	1,60(.75)	1,49(.74)	1,29(.52)	1,26(.54)	23,872	5	.000
F6	1,24(.58)	1,17(.41)	1,10(.20)	1,08(.21)	1,04(.14)	1,09(.26)	12,477	5	.029
F7	1,61(.83)	1,53(.82)	1,40(.73)	1,30(.64)	1,20(.48)	1,32(.66)	34,184	5	.000

Como se ha explicado anteriormente, además de las pruebas de ji-cuadrado, se ha creído conveniente realizar análisis de varianza, de forma que pueda haber contrastes post hoc y permitir hacer comparaciones entre los distintos niveles de la variable independiente. Los efectos estadísticos aparecidos muestran que la *Edad* muestra efectos estadísticos significativos cuando comparamos los distintos grupos de edad entre sí, respecto al total de la escala, dimensiones y factores del CPCE.

Así para la puntuación total de la escala, la variable independiente *Edad* muestra efectos estadísticamente significativos en los análisis post hoc, en la comparación entre los grupos de 13 y 14 años respecto al de 16 años.

En el caso de las dimensiones, para la primera de ellas (*Comportamiento antisocial y bullying*), el grupo de 13 y 14 años obtiene

medias estadísticamente significativas más elevadas en relación al grupo de 16 años.

La segunda dimensión (*Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico*) los grupos de 13, 14 y 15 años obtienen medias estadísticamente significativas más elevadas en relación al grupo de 16 años, con niveles de significatividad mayores, en los contrastes post hoc, entre los grupos de 14 y 16 años.

La tercera dimensión (*Hablar mal de otros, robos y engaños*) también arroja efectos estadísticamente significativos entre los grupos de edad de 13 y 14 años en relación al grupo de 16 años, con especial significatividad en la comparación entre el grupo de 13 y el de 16 años ($p < .001$). Los resultados gráficos que se han comentado de las tres dimensiones se presentan en la figura siguiente.

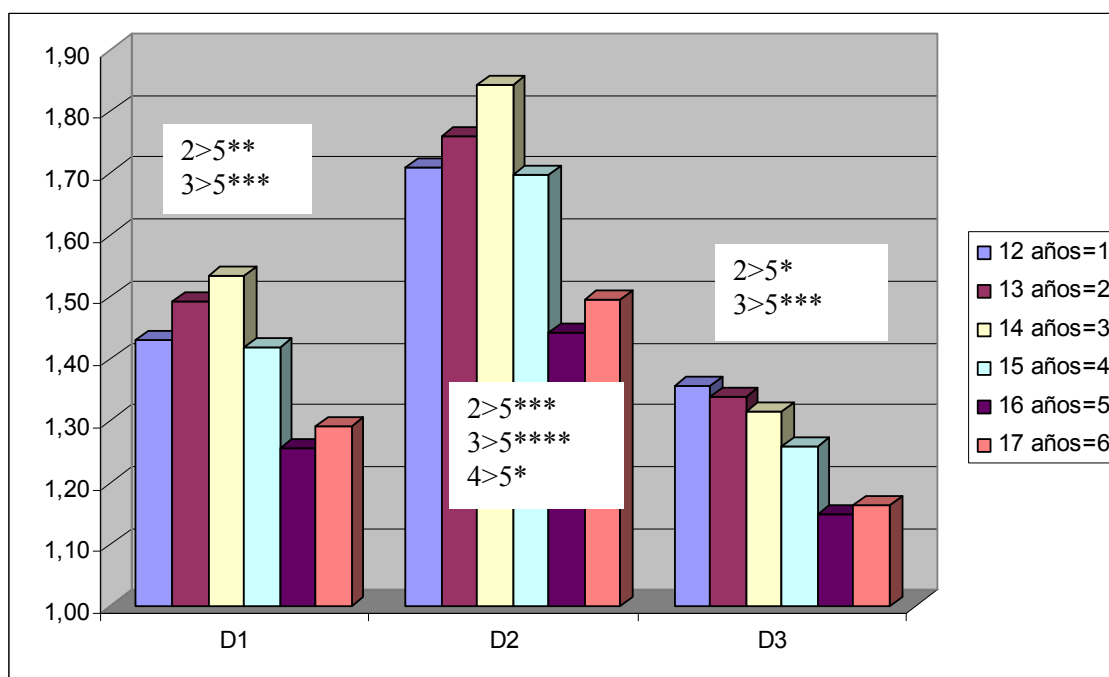


Figura 7.2. Interdependencia entre la Edad y las Dimensiones del CPCE

Para el caso del primer factor (*Comportamiento agresivo y antisocial*), el alumnado de 13 y 14 años superan en este tipo de comportamiento inadaptado al grupo de 16 años que son los alumnos que están terminando la etapa si es que no han repetido ningún curso anteriormente.

Para el segundo de los factores (*Disruptivo, indisciplina y desinterés académico*) el alumnado de 13, 14 y 15 años superan en este tipo de comportamiento problemático al alumnado de 16 años. Aparecen como efectos estadísticos muy significativos, en los contrastes post hoc, la comparación entre el grupo de 14 años y el de 16 años, con mayores medias de conducta inadaptada a favor del grupo de 14 años, para una $p < .0001$.

En el tercer factor (*Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados*), aparecen efectos estadísticos muy significativos, siendo el grupo de 13 y 14 años los que obtienen medias más altas en este tipo de comportamientos problemáticos en relación al grupo de 16 años.

Para el cuarto factor (*Consumo de drogas*) no se han hallado efectos estadísticos significativos entre los distintos grupos de edad de la muestra estudiada.

En el quinto de los factores (*Hablar mal del compañero*) los grupos de edad de 13 y 14 años obtienen mayores medias, estadísticamente significativas, en relación al grupo de 16 años.

En el sexto de los factores (*Comportamiento antisocial indirecto: robos y engaños*) el grupo de 12 años aparece como el que más comportamientos antisociales de robos y engaños comete en relación a los grupos de 14, 15 y 16 años, aunque el mayor nivel de significatividad aparece en los contrastes post hoc entre el grupo de 12 y el de 16 años.

El factor séptimo (*Ser víctima de intimidación de iguales*) aparecen efectos estadísticamente significativos, en los análisis post hoc, al comparar el grupo de 12 años con el de 16 años, para una $p < .05$, con una media más alta en el grupo de 12 años, y entre el grupo de 13 años en relación a los grupos de edad de 15 y 16 años, con medias más altas para el grupo de 13 años. Se puede concluir que la variable *Edad* muestra un poder estadísticamente muy significativo en relación a los problemas de convivencia escolar que se están analizando en este estudio.

Tabla 7.2. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Edad* respecto a las puntuaciones del CPCE

	12 años M(dt) N= 66	13 años M(dt) N= 195	14 años M(dt) N= 178	15 años M(dt) N= 231	16 años M(dt) N= 151	17 años M(dt) N= 36	F parcial (traza Pillai)	Post de hoc	F total p< (traza Pillai)
T	1,59(.71)	1,65(.76)	1,70(.60)	1,57(.60)	1,38(.40)	1,42(.50)	F(5,851)= 5,408****	2>5** 3>5***	
D1	1,43(.66)	1,49(.70)	1,53(.59)	1,42(.57)	1,26(.37)	1,29(.49)	F(5,851)= 4,622****	2>5** 3>5***	
D2	1,71(.79)	1,76(.86)	1,84(.77)	1,70(.70)	1,44(.50)	1,49(.55)	F(5,851)= 5,952****	2>5*** 3>5**** 4>5*	F(15,2553)= 2,931****
D3	1,36(.65)	1,34(.53)	1,31(.38)	1,26(.39)	1,15(.26)	1,16(.35)	F(5,851)= 4,856****	2>5*** 3>5*	
F1	1,53(.76)	1,62(.83)	1,72(.77)	1,57(.76)	1,36(.47)	1,39(.55)	F(5,851)= 4,771****	2>5* 3>5***	
F2	1,72(.81)	1,78(.89)	1,88(.82)	1,73(.74)	1,51(.57)	1,71(.77)	F(5,851)= 5,775****	2>5** 3>5**** 4>5*	
F3	1,33(.62)	1,35(.63)	1,31(.46)	1,24(.41)	1,12(.27)	1,17(.40)	F(5,851)= 5,195****	2>5*** 3>5**	
F4	1,13(.39)	1,17(.42)	1,13(.29)	1,10(.34)	1,09(.35)	1,12(.55)	F(5,851)= n.s.	,965 n.s.	F(35,4245)= 3,153****
F5	1,51(.83)	1,56(.81)	1,60(.75)	1,49(.74)	1,29(.52)	1,26(.54)	F(5,851)= 4,191***	2>5* 3>5**	
F6	1,24(.58)	1,17(.41)	1,10(.20)	1,08(.21)	1,04(.14)	1,09(.26)	F(5,851)= 6,321****	1>3* 1>4** 1>5***	
F7	1,61(.83)	1,53(.82)	1,40(.73)	1,30(.64)	1,20(.48)	1,32(.66)	F(5,851)= 5,964****	1>5** 2>4* 2>5***	

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$ **** $p < .0001$

Grupo 1= 12 años; Grupo 2= 13 años; Grupo 3= 14 años; Grupo 4= 15 años; Grupo 5= 16 años; Grupo 6= 17 años

6.1.2. Interdependencia entre el Sexo y el CPCE

En las pruebas de Kruskal-Wallis, para la variable independiente *Sexo*, solo ha aparecido el factor 6 (*Comportamiento antisocial: robos y engaños*) con efectos estadísticamente significativos. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 7.3. Efectos aparecidos para la variable independiente *Género* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupos de Género		Kruskal-Wallis		
	Chicos Media(dt) N= 437	Chicas Media(dt) N= 420	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,61(.67)	1,54(.59)	0,708	1	.400
D1	1,46(.63)	1,39(.54)	0,605	1	.437
D2	1,72(.76)	1,66(.72)	0,753	1	.385
D3	1,30(.48)	1,24(.38)	1,338	1	.247
F1	1,60(.78)	1,53(.69)	0,782	1	.377
F2	1,74(.79)	1,68(.75)	0,816	1	.366
F3	1,30(.53)	1,23(.43)	0,278	1	.598
F4	1,14(.40)	1,10(.33)	1,675	1	.195
F5	1,52(.78)	1,45(.68)	0,531	1	.466
F6	1,14(.35)	1,08(.25)	6,304	1	.012
F7	1,39(.70)	1,78(.71)	0,366	1	.545

En el caso de los análisis de varianza, la variable independiente *Sexo* ha mostrado a nivel parcial algunos efectos estadísticamente significativos para el caso de las dimensiones y de los factores, aunque no para la puntuación total.

Respecto a las dimensiones, no aparecen efectos estadísticamente significativos para el valor de la F total [$F(3,853)= 1,823$], aunque sí aparece un efecto estadísticamente significativo en la tercera dimensión en la F parcial [$F(1,855)= 4,443$, para $p<.05$].

Para los factores, el valor F total [$F(7,849)=1,200$] no muestra efectos significativos, aunque sí aparecen algunos efectos de significatividad en los valores de la F parcial, en concreto, en el factor tercero (*Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados*) o en el factor sexto (*Comportamiento antisocial: robos y engaños*). Véanse los resultados en el Anexo II, Tabla II.1).

6.1.3. Interdependencia entre la *Religión* y el CPCE

La variable independiente *Religión* no ha mostrado efectos estadísticamente significativos ni en las pruebas de ji-cuadrado ni en los análisis de varianza (valores de la F total y parcial, ni por consiguiente en los contrastes post hoc). (Véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.2, y II.3).

6.1.4. Interdependencia entre el *País de origen* y el CPCE

La variable independiente *País de Origen* no se ha mostrado relevante en los problemas de convivencia escolar, ya que no han aparecido efectos estadísticamente significativos ni en las pruebas de ji-cuadrado ni en los valores de la F total ni parcial de los análisis de varianza. Por ello, los contrastes post hoc tampoco han mostrado efectos significativos (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.4 y II.5).

6.2. Efectos para las Variables Socio-familiares

6.2.1. Nivel Sociolaboral

6.2.1.1. Interdependencia entre *Estudios del Padre* y el CPCE

La variable independiente *Nivel de Estudios del Padre* tampoco ha mostrado efectos estadísticamente significativos ni en las pruebas de ji-cuadrado, ni en los análisis de varianza, en relación a las puntuaciones del CPCE (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.6 y II.7).

6.2.1.2. Interdependencia entre *Estudios de la Madre* y el CPCE

La variable independiente *Nivel de Estudios de la Madre* tampoco ha arrojado efectos estadísticamente significativos en las pruebas de ji-cuadrado, ni en los análisis multivariados, en relación a las puntuaciones del CPCE (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.8 y II.9)

6.2.1.3. Interdependencia entre *Profesión del Padre* y el CPCE

Los efectos estadísticos aparecidos revelan que la dimensión primera, así como los factores primero y tercero ha producido resultados significativos, con una tendencia a aproximarse a la significatividad en la dimensión tercera.

Tabla 7.4. Efectos aparecidos para la variable independiente *Profesión del Padre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Profesión del Padre					Kruskal-Wallis		
	En desempl. Media(dt) N= 8	Pensio- nista Media(dt) N= 14	Obrero Media(dt) N= 713	Advo. o vendedor Media(dt) N= 101	Prof. Liber. Media(dt) N= 21	χ^2	Gl	p<
T	1,24(.22)	1,30(.24)	1,58(.63)	1,69(.74)	1,42(.47)	5,535	4	.237
D1	1,11(.15)	1,11(.16)	1,42(.58)	1,54(.70)	1,27(.45)	10,027	4	.040
D2	1,32(.36)	1,50(.47)	1,69(.74)	1,80(.81)	1,55(.61)	3,275	4	.513
D3	1,07(.15)	1,12(.25)	1,27(.44)	1,33(.46)	1,16(.25)	8,076	4	.089
F1	1,18(.23)	1,15(.22)	1,57(.73)	1,69(.85)	1,39(.66)	9,668	4	.046
F2	1,34(.38)	1,54(.50)	1,71(.77)	1,82(.85)	1,58(.66)	2,884	4	.577
F3	1,02(.04)	1,05(.10)	1,26(.47)	1,36(.61)	1,14(.23)	9,758	4	.045
F4	1,02(.59)	1,02(.60)	1,12(.36)	1,18(.44)	1,03(.11)	4,749	4	.314
F5	1,17(.36)	1,14(.31)	1,49(.73)	1,59(.81)	1,30(.50)	7,551	4	.109
F6	1,00(.00)	1,11(.21)	1,11(.32)	1,14(.28)	1,04(.13)	6,196	4	.185
F7	1,12(.23)	1,07(.27)	1,39(.71)	1,46(.76)	1,17(.40)	7,359	4	.118

Sin embargo, en los análisis de varianza, la variable independiente *Profesión del Padre* no ejerce efectos estadísticamente significativos en

relación a las puntuaciones del CPCE, aunque sí aparecen algunos efectos significativos en relación a la traza parcial de Pillai en los factores 1 y 3 y dimensión 1, aunque no en la traza total ni en los contrastes post hoc (véanse los resultados en el Anexo II, Tabla II.10).

6.2.1.4. Interdependencia entre *Profesión de la Madre* y el CPCE

Los resultados de las pruebas de ji-cuadrado muestran efectos estadísticamente significativos para todas las puntuaciones del CPCE, excepto para el factor 3, aunque muy próximo a la significatividad. Los factores cuarto y séptimo tampoco han arrojado resultados significativos.

Tabla 7.5. Efectos aparecidos para la variable independiente *Profesión de la Madre* respecto a las puntuaciones CPCE

	Profesión de la Madre						Kruskal-Wallis		
	En desemp Media(dt) N= 3	Pensio- nista Media(dt) N= 3	Obrera Media(dt) N= 443	Ama casa Media(dt) N=314	Adva- Vend Media(dt) N= 86	Prof. Liberales Media(dt) N= 8	χ^2	Gl	p<
T	2,82(.89)	1,78(.15)	1,59(.64)	1,54(.63)	1,66(.64)	1,24(.20)	13,498	5	.019
D1	2,71(.80)	1,41(.06)	1,44(.59)	1,39(.58)	1,49(.63)	1,12(.18)	12,955	5	.024
D2	2,78(.97)	2,33(.47)	1,69(.74)	1,65(.74)	1,81(.71)	1,33(.34)	13,162	5	.022
D3	1,86(.74)	1,43(.25)	1,26(.42)	1,27(.45)	1,33(.41)	1,00(.00)	19,651	5	.001
F1	3,23(.60)	1,46(.04)	1,59(.75)	1,51(.70)	1,65(.76)	1,19(.29)	13,480	5	.019
F2	2,87(.96)	2,41(.52)	1,71(.77)	1,67(.77)	1,84(.75)	1,34(.38)	13,439	5	.020
F3	2,07(1.26)	1,43(.08)	1,26(.46)	1,25(.49)	1,30(.54)	1,03(.04)	10,394	5	.065
F4	1,61(.79)	1,05(.09)	1,12(.36)	1,12(.37)	1,14(.41)	1,00(.00)	7,459	5	.189
F5	2,55(1.26)	2,00(.58)	1,47(.72)	1,47(.73)	1,62(.76)	1,00(.00)	19,102	5	.002
F6	1,33(.38)	1,00(.00)	1,11(.29)	1,11(.35)	1,12(.24)	1,00(.00)	10,924	5	.053
F7	1,67(1.15)	1,33(.29)	1,39(.70)	1,37(.71)	1,44(.75)	1,19(.53)	2,623	5	.758

De igual modo, en los análisis de varianza, la variable independiente *Profesión de la Madre* también ha mostrado efectos estadísticamente significativos en relación a los problemas de convivencia escolar que se están abordando. Para la puntuación total del cuestionario aparecen efectos

estadísticamente significativos entre el grupo de alumnado procedente de madres en desempleo en relación con el alumnado procedente de madres de profesión obrera o similar, amas de casa o madres con profesiones liberales.

La dimensión primera (*Comportamiento antisocial y bullying*), los hijos de madres en desempleo muestran medias significativamente más altas que los hijos de madres obreras, amas de casa, administrativas o vendedoras o de profesiones liberales.

Para el primer factor (*Comportamiento agresivo y antisocial*) se puede observar, en los contrastes post hoc, que el grupo de alumnado de madres en desempleo obtienen medias estadísticamente significativas más altas en comparación con los alumnos cuyas madres ejercen profesiones de obreras, amas de casa, administrativas o vendedoras y profesiones liberales (véase la figura siguiente).

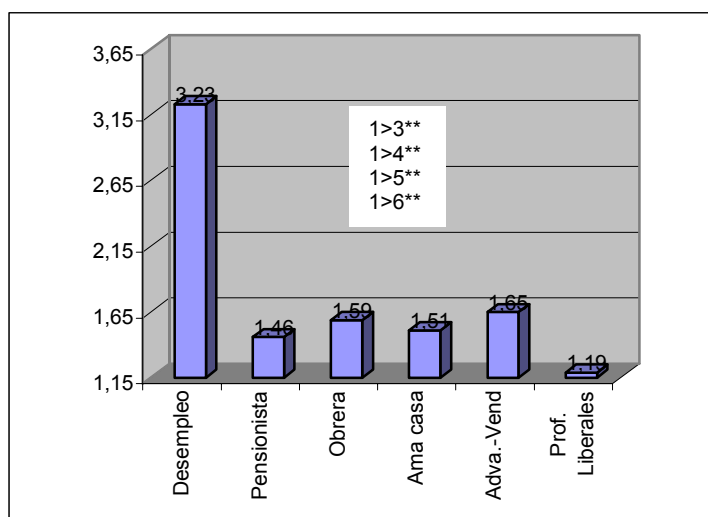


Figura 7.3. Medias aparecidas en el factor 1, según Prf. madre

Tabla 7.6. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Profesión de la Madre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Desempl. Media (dt) N= 3	Pension. Media (dt) N= 3	Obrera Media (dt) N= 443	Ama casa Media (dt) N= 314	Adva Media (dt) N= 86	Prof.Liber. Media (dt) N= 8	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	2,82(.89)	1,78(.15)	1,59(.64)	1,54(.63)	1,66(.64)	1,24(.20)	F(5,851)= 3,361**	1>3* 1>4* 1>6**	
D1	2,71(.80)	1,41(.06)	1,44(.59)	1,39(.58)	1,49(.63)	1,12(.18)	F(5,851)= 3,764***	1>3** 1>4** 1>5* 1>6**	F(15,2553)= 2,741****
D2	2,78(.97)	2,33(.47)	1,69(.74)	1,65(.74)	1,81(.71)	1,33(.34)	F(5,851)= 2,837**	n.s.	
D3	1,86(.74)	1,43(.25)	1,26(.42)	1,27(.45)	1,33(.41)	1,00(.00)	F(5,851)= 2,211*	n.s.	
F1	3,23(.60)	1,46(.04)	1,59(.75)	1,51(.70)	1,65(.76)	1,19(.29)	F(5,851)= 4,245***	1>3** 1>4** 1>5** 1>6**	
F2	2,87(.96)	2,41(.52)	1,71(.77)	1,67(.77)	1,84(.75)	1,34(.38)	F(5,851)= 2,891**	n.s.	
F3	2,07(1.26)	1,43(.08)	1,26(.46)	1,25(.49)	1,30(.54)	1,03(.04)	F(5,851)= 2,287*	n.s.	F(35,4245)= 1,717**
F4	1,61(.79)	1,05(.09)	1,12(.36)	1,12(.37)	1,14(.41)	1,00(.00)	F(5,851)= 1,307 n.s.	n.s.	
F5	2,55(1.26)	2,00(.58)	1,47(.72)	1,47(.73)	1,62(.76)	1,00(.00)	F(5,851)= 2,914**	n.s.	
F6	1,33(.38)	1,00(.00)	1,11(.29)	1,11(.35)	1,12(.24)	1,00(.00)	F(5,851)= 0,641 n.s.	n.s.	
F7	1,67(1.15)	1,33(.29)	1,39(.70)	1,37(.71)	1,44(.75)	1,19(.53)	F(5,851)= 0,360 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = En Desempleo; Grupo 2 = Pensionista; Grupo 3= Obrera o similar; Grupo 4=Ama casa; Grupo 5=Adva o vendedora; Grupo 6=Prof. Liberales

6.2.2. Nivel Sociofamiliar

6.2.2.1. Interdependencia entre el *Número de Hermanos* y el CPCE

La variable independiente *Número de Hermanos* tampoco muestra efectos estadísticamente significativos en relación a los problemas de convivencia escolar que se están abordando en este estudio (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.11y II.12).

6.2.2.2. Interdependencia entre *Orden de nacimiento* y el CPCE

La variable independiente *Orden de nacimiento entre los Hermanos* tampoco muestra efectos estadísticamente significativos en relación a los problemas de convivencia escolar que se están abordando en este estudio (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.13y II.14).

6.2.2.3. Interdependencia entre *Relaciones con el padre* y el CPCE

La variable independiente *Relaciones con el Padre* tampoco muestra efectos estadísticamente significativos en relación a los problemas de convivencia escolar que se están abordando en este estudio (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.15 y II.16).

6.2.2.4. Interdependencia entre *Relaciones con la madre* y el CPCE

La variable independiente *Relaciones con la Madre* tampoco muestra efectos estadísticamente significativos en relación a los problemas de convivencia escolar que se están abordando en este estudio (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.17y II.18).

6.2.2.5. Interdependencia entre *Relaciones entre hermanos* y el CPCE

Los resultados de las pruebas no-paramétricas confirman que para la dimensión primera y tercera, así como para los factores primero, tercero, quinto y sexto aparecen resultados estadísticamente significativos.

Tabla 7.7. Efectos aparecidos para la variable independiente *Relaciones con los Hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Relaciones con los Hermanos				Kruskal-Wallis		
	Mal Media(dt) N= 25	No tiene Media(dt) N= 47	Regular Media(dt) N= 118	Bien Media(dt) N= 667	χ^2	Gl	p<
T	1,85(.78)	1,74(.79)	1,62(.68)	1,55(.61)	6,176	3	.103
D1	1,69(.72)	1,59(.75)	1,47(.62)	1,40(.56)	8,116	3	.044
D2	1,97(.89)	1,82(.87)	1,73(.80)	1,66(.71)	3,914	3	.271
D3	1,42(.57)	1,43(.60)	1,32(.45)	1,25(.40)	8,106	3	.044
F1	1,90(.87)	1,74(.88)	1,62(.76)	1,53(.71)	2,591	3	.055
F2	1,99(.91)	1,85(.89)	1,76(.84)	1,68(.74)	4,052	3	.256
F3	1,48(.66)	1,45(.67)	1,28(.52)	1,24(.45)	11,784	3	.008
F4	1,13(.25)	1,18(.51)	1,16(.41)	1,11(.35)	4,023	3	.259
F5	1,70(.85)	1,67(.91)	1,59(.81)	1,45(.70)	7,043	3	.071
F6	1,20(.40)	1,24(.49)	1,12(.31)	1,10(.28)	8,706	3	.033
F7	1,72(1.04)	1,47(.73)	1,38(.69)	1,37(.69)	3,982	3	.263

Para los análisis de varianza, si se observan los resultados de las dimensiones, es la tercera de ellas (*Hablar mal de otros, robos y engaños*) la que muestra que los niños que no tienen hermanos son más desadaptados que el grupo de alumnos que manifiesta llevarse bien con los suyos. Y que los que se llevan mal con sus hermanos se encuentran tan desadaptados como los que no tienen hermanos.

Para los factores, es el tercero de ellos (*Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados*) el que muestra que los alumnos que no tienen hermanos exhiben más conductas inadecuadas de este tipo que el grupo de alumnos que se llevan bien con sus hermanos.

En el caso del factor sexto (*Comportamiento indirecto antisocial: robos y engaños*) también aparece el mismo efecto que en el caso anterior: los alumnos que no tienen hermanos manifiestan más conductas inadecuadas de este tipo que el grupo de alumnos que se llevan bien con sus hermanos. Véase la figura y tabla siguiente.

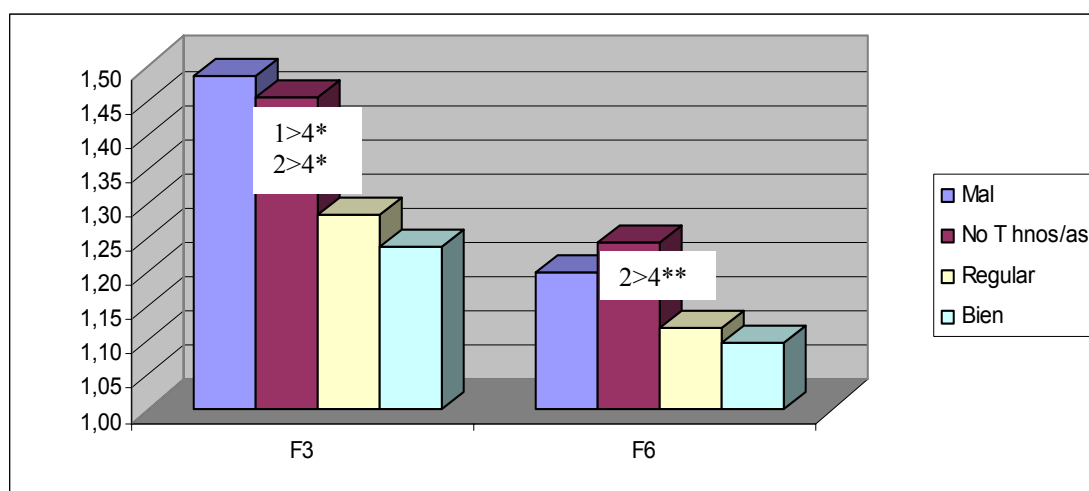


Figura 7.4. Relaciones de interdependencia entre las *Relaciones con los hermanos/as* y los factores 3 y 6 del CPCE

Tabla 7.8. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Relaciones entre hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Mal M(dt) N= 25	No tiene M(dt) N= 47	Regular M(dt) N= 118	Bien M(dt) N= 667	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,85(.78)	1,74(.79)	1,62(.68)	1,55(.61)	F(3,853)= 3,292**	n.s.	
D1	1,69(.72)	1,59(.75)	1,47(.62)	1,40(.56)	F(3,853)= 3,625**	n.s.	F(9,2559)=
D2	1,97(.89)	1,82(.87)	1,73(.80)	1,66(.71)	F(3,853)= 2,156*	n.s.	1,898*
D3	1,42(.57)	1,43(.60)	1,32(.45)	1,25(.40)	F(3,853)= 4,265**	2>4*	
F1	1,90(.87)	1,74(.88)	1,62(.76)	1,53(.71)	F(3,853)= 3,244**	n.s.	
F2	1,99(.91)	1,85(.89)	1,76(.84)	1,68(.74)	F(3,853)= 2,001 n.s.	n.s.	
F3	1,48(.66)	1,45(.67)	1,28(.52)	1,24(.45)	F(3,853)= 4,901***	1>4* 2>4*	F(21,2547)=
F4	1,13(.25)	1,18(.51)	1,16(.41)	1,11(.35)	F(3,853)= ,794 n.s.	n.s.	1,957***
F5	1,70(.85)	1,67(.91)	1,59(.81)	1,45(.70)	F(3,853)= 3,249**	n.s.	
F6	1,20(.40)	1,24(.49)	1,12(.31)	1,10(.28)	F(3,853)= 4,139**	2>4**	
F7	1,72(1.04)	1,47(.73)	1,38(.69)	1,37(.69)	F(3,853)= 2,256 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Mal; Grupo 2 = No tiene hermanos; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien;

6.2.2.6. Interdependencia entre la *Estructura Familiar* y el CPCE

Los resultados de ji-cuadrado no han mostrado efectos significativos. Para los análisis de varianza, la variable independiente *Estructura Familiar* muestra efectos significativos en el valor de la F total [F(9,2559)= 3,096, para p<.001], aunque no en la F parcial de las dimensiones o en los contrastes post hoc. Para los factores, el valor de la F total es significativa, para p<.05, aunque

no aparecen efectos a nivel de la F parcial, (véanse los resultados en el Anexo II, Tablas II.19 y II.20).

6.3. Variables Académicas

6.3.1. Interdependencia entre las Variables Académicas Institucionales y el CPCE

6.3.1.1. Interdependencia entre el *Centro* y el CPCE

Las pruebas de ji-cuadrado han arrojado efectos estadísticamente muy significativos entre la variable independiente *Centro* y todas las puntuaciones del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar. Los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 7.9. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Centro		Kruskal-Wallis		
	Centro 1 Media(dt) N= 476	Centro 2 Media(dt) N= 381	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,43(.53)	1,76(.70)	52,078	1	.000
D1	1,26(.46)	1,63(.67)	103,514	1	.000
D2	1,60(.70)	1,81(.76)	18,056	1	.000
D3	1,20(.35)	1,37(.50)	40,597	1	.000
F1	1,34(.56)	1,84(.83)	106,227	1	.000
F2	1,62(.74)	1,83(.79)	16,034	1	.000
F3	1,17(.39)	1,38(.56)	74,635	1	.000
F4	1,08(.27)	1,18(.45)	16,930	1	.000
F5	1,39(.68)	1,60(.78)	24,932	1	.000
F6	1,05(.17)	1,19(.40)	74,628	1	.000
F7	1,28(.60)	1,51(.80)	19,385	1	.000

En el mismo sentido, los resultados obtenidos en los análisis de varianza permiten hallar diferencias estadísticamente significativas en cada una de las puntuaciones del CPCE. El centro 2 muestra conductas más problemáticas

(desadaptadas) que el centro 1. Los resultados se presentan gráficamente en la siguiente figura y los datos en la tabla que hay a continuación.

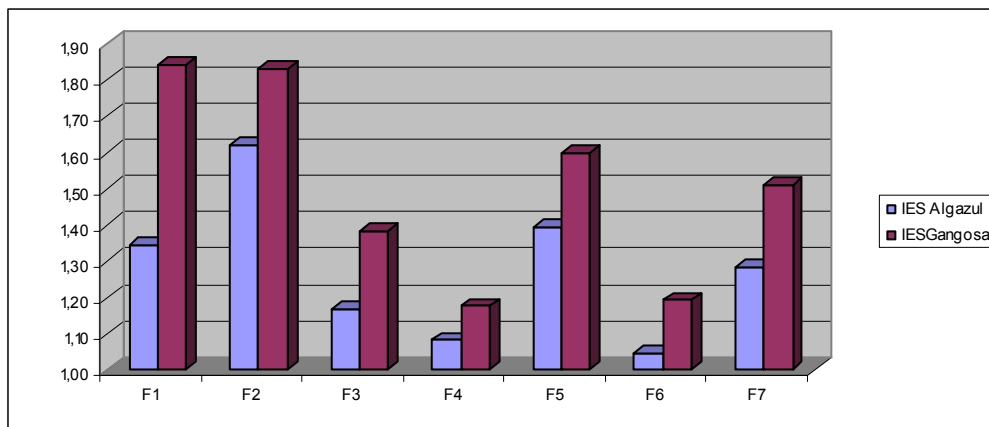


Figura 7.5. Interdependencia entre la variable Centro y los factores del CPCE

Tabla 7.10. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Centro* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Centro 1 M(dt) N= 476	Centro 2 M(dt) N= 381	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
T	1,43(.53)	1,76(.70)	F(1,855)= 58,425****	1<2	
D1	1,26(.46)	1,63(.67)	F(1,855)= 90,649****	1<2	
D2	1,60(.70)	1,81(.76)	F(1,855)= 17,607****	1<2	F(3,853)= 61,219****
D3	1,20(.35)	1,37(.50)	F(1,855)= 34,489****	1<2	
F1	1,34(.56)	1,84(.83)	F(1,856)= 108,701****	1<2	
F2	1,62(.74)	1,83(.79)	F(1,856)= 15,919****	1<2	
F3	1,17(.39)	1,38(.56)	F(1,856)= 43,869****	1<2	
F4	1,08(.27)	1,18(.45)	F(1,856)= 14,323****	1<2	F(7,849)=41,292****
F5	1,39(.68)	1,60(.78)	F(1,856)= 17,104****	1<2	
F6	1,05(.17)	1,19(.40)	F(1,856)= 49,774****	1<2	
F7	1,28(.60)	1,51(.80)	F(1,856)= 21,931****	1<2	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Centro 1= IES Algazul; Centro 2 = IES La Gangosa-Vistasol

6.3.1.2. Interdependencia entre el *Curso* y el CPCE

Los resultados de las pruebas no-paramétricas muestran efectos estadísticamente significativos entre la variable independiente *Curso* y el resto de puntuaciones del CPCE que se han tomado como variables dependientes. Los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 7.11. Efectos aparecidos para la variable independiente *Curso* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Curso				Kruskal-Wallis		
	1º ESO Media(dt) N= 157	2º ESO Media(dt) N= 257	3º ESO Media(dt) N= 261	4º ESO Media(dt) N= 182	χ^2	Gl	p<
T	1,35(.60)	1,30(.45)	1,29(.36)	1,13(.26)	12,835	3	.005
D1	1,45(.70)	1,48(.62)	1,48(.59)	1,25(.37)	15,801	3	.001
D2	1,75(.94)	1,74(.81)	1,76(.71)	1,46(.49)	14,681	3	.002
D3	1,35(.60)	1,30(.45)	1,29(.36)	1,13(.26)	28,868	3	.000
F1	1,56(.81)	1,63(.76)	1,65(.79)	1,35(.47)	16,480	3	.001
F2	1,77(.87)	1,76(.84)	1,80(.75)	1,47(.52)	14,170	3	.003
F3	1,34(.65)	1,31(.53)	1,27(.42)	1,12(.27)	19,664	3	.000
F4	1,15(.43)	1,14(.33)	1,12(.38)	1,08(.33)	11,080	3	.011
F5	1,57(.86)	1,52(.78)	1,55(.70)	1,26(.51)	27,324	3	.000
F6	1,18(.48)	1,13(.33)	1,10(.20)	1,04(.15)	18,294	3	.000
F7	1,59(.80)	1,51(.85)	1,26(.55)	1,21(.48)	43,046	3	.000

Los resultados de los análisis de varianza revelan efectos en consonancia con lo encontrado anteriormente. La puntuación total y las tres dimensiones arrojan efectos significativos al tomar el *Curso* como variable independiente y las puntuaciones del CPCE como variables dependientes. Tanto para la puntuación total, como para la primera de las dimensiones (*Comportamiento antisocial y bullying*), la segunda de las dimensiones (*Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés académico*) y la tercera de ellas (*Hablar mal de otros, robos y engaños*) se observa que los alumnos de

1º, 2º y 3º de ESO son, en comparación con los alumnos de 4º de ESO, más inadaptados.

Para el primero de los factores (*Comportamiento agresivo y antisocial*) los cursos de 2º y 3º de ESO, en comparación con los de 4º, obtienen mayores medias en conductas desajustadas.

El segundo de los factores (*Disruptivo, indisciplina y desinterés académico*) los cursos de 1º, 2º y 3º de ESO obtienen medias cada vez estadísticamente más significativas en relación con el alumnado que cursa 4º de ESO.

Para el tercero de los factores (*Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados*) el alumnado de los cursos de 1º, 2º y 3º de ESO se diferencian significativamente en comparación con los de 4º de ESO, aunque en esta ocasión los niveles de significatividad van en orden decreciente.

El cuarto de los factores (*Consumo de drogas*) no ha mostrado efectos estadísticos significativos, tomando como variable independiente la variable curso, aunque la F parcial (traza de Pillai) sí muestra efectos significativos [$F(3,853)= 1,632$, para $p<.0001$].

El quinto de los factores (*Hablar mal del compañero*) también arroja resultados significativos. Los alumnos de 1º, 2º y 3º de ESO manifiestan, comparativamente con los de 4º de ESO, más conductas inadecuadas de hablar mal del compañero, obteniendo mayores niveles de significatividad cuando comparamos los de 3º de ESO en relación con los de 4º de ESO.

El sexto de los factores (*Conducta indirecta antisocial: robos y engaños*) también han aparecido efectos significativos. El alumnado de 1º de ESO obtiene medias más altas de este tipo de conducta desadaptada en comparación con los de 3º y 4º de ESO. En el mismo sentido, el alumnado de

2º de ESO también arroja medias significativamente más altas que el alumnado de 4º de ESO.

Ser víctima de intimidación por parte de iguales, que es el factor séptimo, también tiene relación cuando tomamos este tipo de problemas de convivencia utilizando como variable independiente el *Curso* de los sujetos. Los alumnos de 1º de ESO obtienen medias más altas de forma significativa en comparación con el alumnado de los cursos de 3º y de 4º de ESO. Del mismo modo, el alumnado de 2º de ESO también obtiene medias significativamente más altas cuando se los comparan con el alumnado de 3º y de 4º de ESO.

Por tanto, en relación a las dimensiones y los factores del Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, se puede observar mayores niveles de desadaptación al comparar a los sujetos de los cursos más bajos en relación con los sujetos de cursos más altos, especialmente los de 4º de ESO.

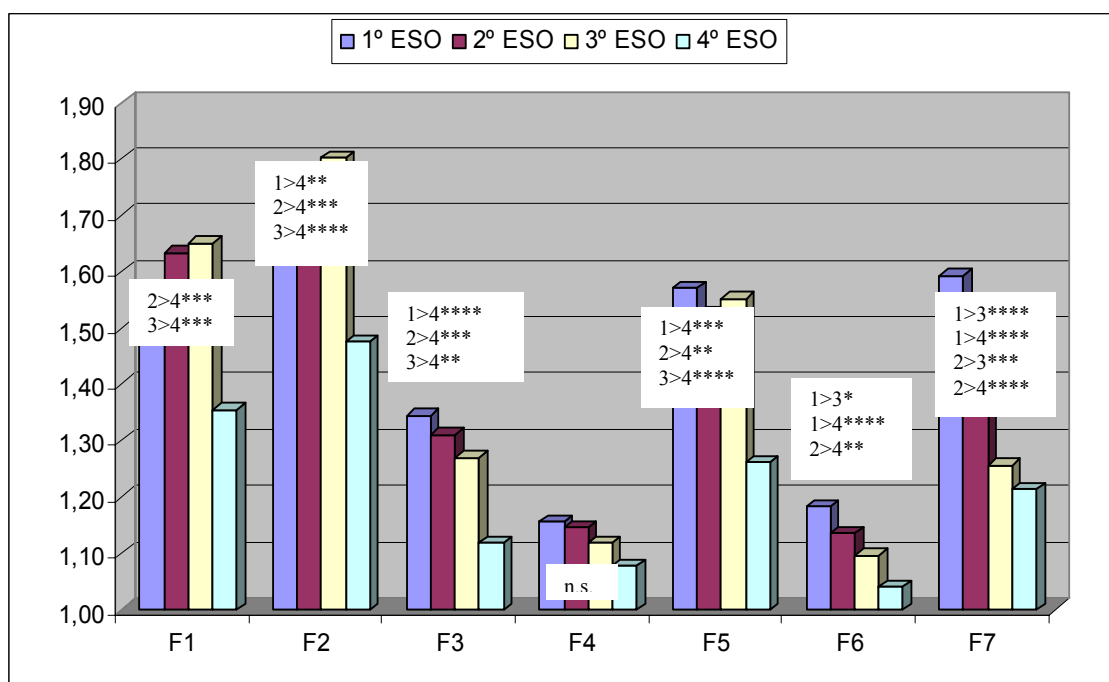


Figura 7.6. Interdependencia entre el Curso y los factores del CPCE

Tabla 7.12. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Curso* respecto a las puntuaciones del CPCE

	1° ESO M(dt) N= 157	2° ESO M(dt) N=257	3° ESO M(dt) N= 261	4° ESO M(dt) N= 182	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1.35(.60)	1.30(.45)	1.29(.36)	1.13(.26)	F(3,853)= 7,843****	1>4** 2>4*** 3>4****	
D1	1,45(.70)	1,48(.62)	1.48(.59)	1.25(.37)	F(3,853)= 6,932****	1>4** 2>4*** 3>4***	
D2	1,75(.94)	1.74(.81)	1.76(.71)	1.46(.49)	F(3,853)= 7,956****	1>4** 2>4*** 3>4****	F(9,2559)= 4,146****
D3	1,35(.60)	1.30(.45)	1.29(.36)	1,13(.26)	F(3,853)= 8,570****	1>4**** 2>4*** 3>4**	
F1	1,56(.81)	1,63(.76)	1,65(.79)	1,35(.47)	F(3,853)= 7,032****	2>4*** 3>4***	
F2	1,77(.87)	1,76(.84)	1,80(.75)	1,47(.52)	F(3,853)= 7,687****	1>4** 2>4*** 3>4****	
F3	1,34(.65)	1,31(.53)	1,27(.42)	1,12(.27)	F(3,853)= 7,897****	1>4**** 2>4*** 3>4**	
F4	1,15(.43)	1,14(.33)	1,12(.38)	1,08(.33)	F(3,853)= 1,632****	n.s.	F(21,2547)= 4,806****
F5	1,57(.86)	1,52(.78)	1,55(.70)	1,26(.51)	F(3,853)= 7,480****	1>4*** 2>4** 3>4****	
F6	1,18(.48)	1,13(.33)	1,10(.20)	1,04(.15)	F(3,853)= 6,951****	1>3* 1>4**** 2>4**	
F7	1,59(.80)	1,51(.85)	1,26(.55)	1,21(.48)	F(3,853)= 14,152****	1>3**** 1>4**** 2>3*** 2>4****	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

6.3.1.3. Interdependencia entre el *Grupo* y el CPCE

Los resultados de las pruebas no-paramétricas muestran efectos estadísticamente muy significativos entre el *Grupo* y el resto de puntuaciones del CPCE, excepto para el factor cuarto, aunque éste también se halla muy próximo a la significatividad.

Tabla 7.13. Efectos aparecidos para la variable independiente *Grupo* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo					Kruskal-Wallis		
	Grupo A N= 218 Media(dt)	Grupo B N= 221 Media(dt)	Grupo C N= 212 Media(dt)	Grupo D N= 152 Media(dt)	Grupo E N= 54 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
T	1,64(.66)	1,55(.59)	1,72(.72)	1,35(.51)	1,52(.54)	37,316	4	.000
D1	1,49(.61)	1,39(.54)	1,54(.68)	1,24(.46)	1,40(.53)	25,199	4	.000
D2	1,75(.76)	1,69(.73)	1,87(.79)	1,39(.60)	1,56(.58)	45,457	4	.000
D3	1,30(.44)	1,22(.33)	1,39(.55)	1,14(.31)	1,25(.37)	38,842	4	.000
F1	1,66(.80)	1,53(.70)	1,68(.81)	1,33(.56)	1,52(.61)	23,718	4	.000
F2	1,78(.79)	1,71(.76)	1,90(.82)	1,41(.63)	1,57(.60)	40,775	4	.000
F3	1,29(.47)	1,22(.41)	1,37(.61)	1,13(.38)	1,24(.43)	33,797	4	.000
F4	1,10(.27)	1,09(.28)	1,20(.49)	1,07(.26)	1,18(.58)	8,904	4	.064
F5	1,53(.75)	1,39(.61)	1,68(.85)	1,28(.64)	1,49(.71)	36,643	4	.000
F6	1,13(.32)	1,09(.23)	1,18(.43)	1,03(.13)	1,07(.21)	26,804	4	.000
F7	1,43(.77)	1,35(.72)	1,52(.74)	1,15(.43)	1,47(.73)	38,642	4	.000

Los resultados de los análisis multivariados coinciden con los anteriores. En la puntuación total del CPCE los grupos A y C obtienen medias significativamente mayores que los grupos de alumnos D.

En la primera de las dimensiones (*Comportamiento antisocial y Bullying*) los grupos de alumnos A o C obtienen mayores medias significativas, en comparación con los grupos de alumnos D. Para la segunda de las dimensiones (*Comportamiento indisciplinado, disruptivo y desinterés*

académico), los grupos A, B y C obtienen medias significativamente mayores que los grupos de alumnos D. Para la tercera de las dimensiones (*Hablar mal de otros, robos y engaños*), los grupos A y C obtienen medias significativamente mayores que los grupos D de alumnos. En cambio, el grupo B de alumnos obtiene medias significativamente menores que los grupos C de alumnos.

Para el primer factor (*Comportamiento agresivo y antisocial*) el grupo A tiene medias significativamente más altas que el grupo D, al igual que el grupo C en comparación con el grupo D.

Para el segundo de los factores (*Disruptivo, indisciplina y desinterés académico*) se observa que los grupos A, B y C obtienen medias estadísticamente más altas que el grupo D.

Para el tercero de los factores (*Intimidación al profesor y comportamientos sexuales inadecuados*) el grupo A obtiene medias significativamente más altas que el grupo D. El grupo B obtiene medias más bajas que el grupo C y el grupo C obtiene medias más altas que el grupo D.

Para el cuarto de los factores (*Consumo de drogas*) el grupo C obtiene medias más altas que el grupo D.

Hablar mal de compañero, que es el quinto de los factores también muestra efectos estadísticos significativos. Se puede observar que los grupos A y C obtienen medias más altas que los grupos D de alumnos. En cambio, los grupos B de alumnos obtienen medias más bajas que los grupos C de alumnos.

Comportamiento indirecto antisocial: robos y engaños, sexto de los factores, también manifiesta efectos estadísticamente significativos al comparar los grupos A o C con los grupos D de alumnos.

El mismo efecto que en el caso anterior aparece en el último de los factores (*Ser víctima de intimidación de iguales*). Los grupos de alumnos A o C manifiestan este tipo de conductas inadaptadas más que los alumnos de los grupos D. Como resumen de los factores, se puede afirmar que los grupos D de alumnos manifiestan generalmente menos problemas de convivencia escolar, según la evaluación que de ellos realiza el profesorado, que los grupos de alumnos A o C. Los efectos gráficos para las tres dimensiones y el total de la escala se presentan en la siguiente figura.

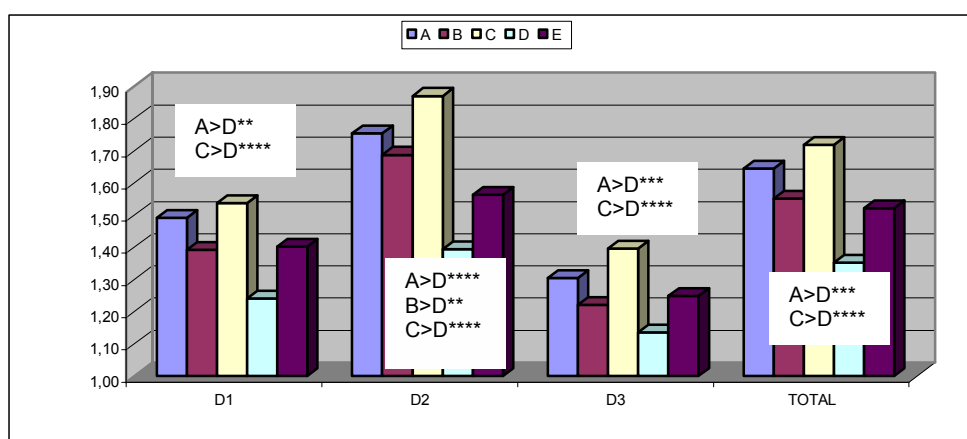


Figura 7.7. Interdependencia entre el Grupo y las Dimensiones y total del CPCE

Tabla 7.14. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Grupo* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo A M(dt) N= 218	Grupo B M(dt) N= 221	Grupo C M(dt) N= 212	Grupo D M(dt) N= 152	Grupo E M(dt) N= 54	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
T	1,64(.66)	1,55(.59)	1,72(.72)	1,35(.51)	1,52(.54)	F(4,852)= 8,501****	A>D*** C>D****	
D1	1,49(.61)	1,39(.54)	1,54(.68)	1,24(.46)	1,40(.53)	F(4,852)= 6,627****	A>D** C>D****	
D2	1,75(.76)	1,69(.73)	1,87(.79)	1,39(.60)	1,56(.58)	F(4,852)= 10,513****	A>D**** B>D** C>D****	F(12,2556)= 5,381****
D3	1,30(.44)	1,22(.33)	1,39(.55)	1,14(.31)	1,25(.37)	F(4,852)= 9,529****	A>D** B<C*** C>D****	
F1	1,66(.80)	1,53(.70)	1,68(.81)	1,33(.56)	1,52(.61)	F(4,852)= 6,600****	A>D*** C>D****	
F2	1,78(.79)	1,71(.76)	1,90(.82)	1,41(.63)	1,57(.60)	F(4,852)= 9,980****	A>D**** B>D** C>D****	
F3	1,29(.47)	1,22(.41)	1,37(.61)	1,13(.38)	1,24(.43)	F(4,852)= 6,393****	A>D* B<C* C>D****	
F4	1,10(.27)	1,09(.28)	1,20(.49)	1,07(.26)	1,18(.58)	F(4,852)= 3,709**	C>D*	F(28,3396)= 3,526****
F5	1,53(.75)	1,39(.61)	1,68(.85)	1,28(.64)	1,49(.71)	F(4,852)= 8,207****	A>D* B<C*** C>D****	
F6	1,13(.32)	1,09(.23)	1,18(.43)	1,03(.13)	1,07(.21)	F(4,852)= 6,298****	A>D* C>D****	
F7	1,43(.77)	1,35(.72)	1,52(.74)	1,15(.43)	1,47(.73)	F(4,852)= 6,816****	A>D** C>D****	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

6.3.2. Variables Académicas Personales

6.3.2.1. Interdependencia entre las *Repeticiones en Educación Primaria* y el CPCE

Los resultados de las pruebas no-paramétricas han arrojado un efecto estadísticamente significativo para el séptimo de los factores. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 7.15. Efectos aparecidos para la variable independiente *Repeticiones en Educación Primaria* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Repeticiones en E.P.		Kruskal-Wallis		
	Sí ha Repetido N= 38 Media(dt)	No ha Repetido N= 819 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,65(.73)	1,57(.63)	0,176	1	.675
D1	1,49(.68)	1,42(.59)	0,060	1	.806
D2	1,75(.82)	1,69(.73)	0,133	1	.715
D3	1,40(.57)	1,27(.42)	1,920	1	.166
F1	1,60(.77)	1,56(.73)	0,057	1	.812
F2	1,75(.84)	1,71(.77)	0,000	1	.992
F3	1,38(.65)	1,26(.48)	0,575	1	.448
F4	1,14(.36)	1,12(.37)	0,011	1	.915
F5	1,67(.89)	1,48(.72)	1,942	1	.163
F6	1,20(.43)	1,11(.30)	1,048	1	.306
F7	1,78(.93)	1,37(.69)	11,008	1	.001

En los análisis de varianza, la variable independiente *Repeticiones en Educación Primaria* ha mostrado efectos estadísticamente significativos para la F total de los factores [F(7,849)= 2,973, p<.01] y para la F parcial del factor séptimo [F(1,855)= 12,415, para una p<.0001]. La diferencia de medias nos dice que los alumnos que sí han repetido en Educación Primaria son más propensos a ser víctima de intimidación entre iguales en comparación con los

que no han repetido. Los resultados se muestran, de forma gráfica, en la siguiente figura y los datos estadísticos en la tabla que hay a continuación.

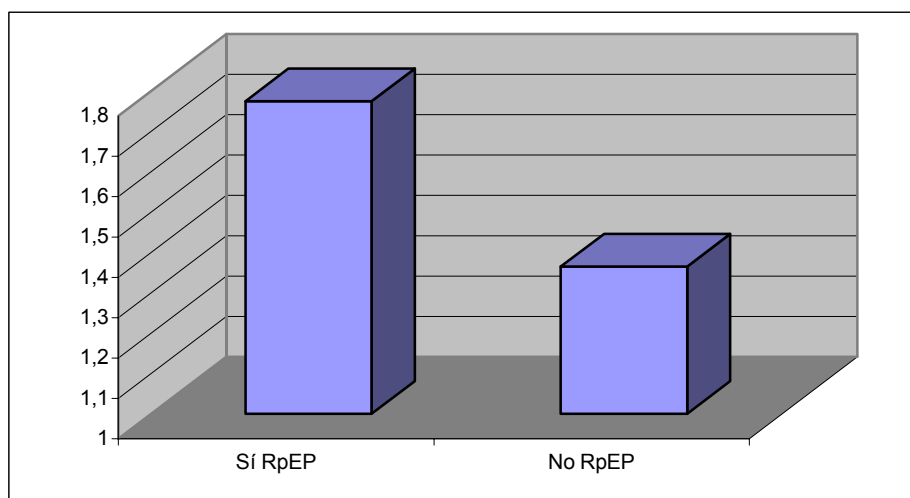


Figura 7.8. Interdependencia entre la Repetición en Educación Primaria y conductas de Ser víctima de intimidación entre iguales (factor 7 del CPCE)

Tabla 7.16. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Repeticiones en Educación Primaria* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Sí ha Rp Media (dt) N= 38	No ha Rp Media (dt) N= 819	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
T	1,65(.73)	1,57(.63)	F(1,855)= ,491 n.s.	n.s.	
D1	1,49(.68)	1,42(.59)	F(1,855)= ,431 n.s.	n.s.	
D2	1,75(.82)	1,69(.73)	F(1,855)= ,288 n.s.	n.s.	F(3,853)= 1,945 n.s.
D3	1,40(.57)	1,27(.42)	F(1,855)= 3,392 n.s.	n.s.	
F1	1,60(.77)	1,56(.73)	F(1,855)= ,120 n.s.	n.s.	
F2	1,75(.84)	1,71(.77)	F(1,855)= ,094 n.s.	n.s.	
F3	1,38(.65)	1,26(.48)	F(1,855)= 2,183 n.s.	n.s.	
F4	1,14(.36)	1,12(.37)	F(1,855)= ,078 n.s.	n.s.	F(7,849)= 2,973**
F5	1,67(.89)	1,48(.72)	F(1,855)= 2,407 n.s.	n.s.	
F6	1,20(.43)	1,11(.30)	F(1,855)= 3,095 n.s.	n.s.	
F7	1,78(.93)	1,37(.69)	F(1,855)= 12,415****	1>2	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Sí ha repetido; Grupo 2 = No ha repetido en Educación Primaria

6.3.2.2. Interdependencia entre *Repeticiones en Educación Secundaria* y el CPCE

Los resultados de ji-cuadrado muestran que para el factor sexto y, con tendencia a aproximarse, en el factor cuarto, aparecen efectos significativos entre haber repetido curso en la ESO y las puntuaciones referidas a estos dos factores del CPCE. En la tabla siguiente se muestran los efectos.

Tabla 7.17. Efectos aparecidos para la variable independiente *Repeticiones en Educación Secundaria* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Repeticiones en E.S.O.		Kruskal-Wallis		
	Sí ha Repetido N= 241 Media(dt)	No ha Repetido N= 616 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,49(.53)	1,61(.67)	0,648	1	.421
D1	1,35(.49)	1,46(.62)	0,345	1	.557
D2	1,59(.64)	1,73(.77)	1,553	1	.213
D3	1,22(.37)	1,29(.45)	2,578	1	.108
F1	1,47(.59)	1,60(.78)	0,362	1	.548
F2	1,61(.66)	1,75(.81)	1,446	1	.229
F3	1,20(.42)	1,29(.51)	1,696	1	.193
F4	1,12(.40)	1,12(.35)	2,734	1	.098
F5	1,44(.70)	1,50(.74)	1,327	1	.249
F6	1,06(.20)	1,13(.34)	9,718	1	.002
F7	1,36(.70)	1,39(.71)	1,184	1	.276

En los análisis de varianza se aprecian algunas matizaciones. No aparecen efectos generales en la F total de las dimensiones, aunque sí en las F parciales de las dimensiones D1 y D2, y para la puntuación total del cuestionario. En el caso de los factores, se aprecia que, respecto a la F total [F(7,849)= 2,693, para una p<.01] y para las F parciales de los factores F1, F2, F3 y F6 aparecen efectos estadísticamente significativos. Los resultados están reflejados en la siguiente figura y tabla.

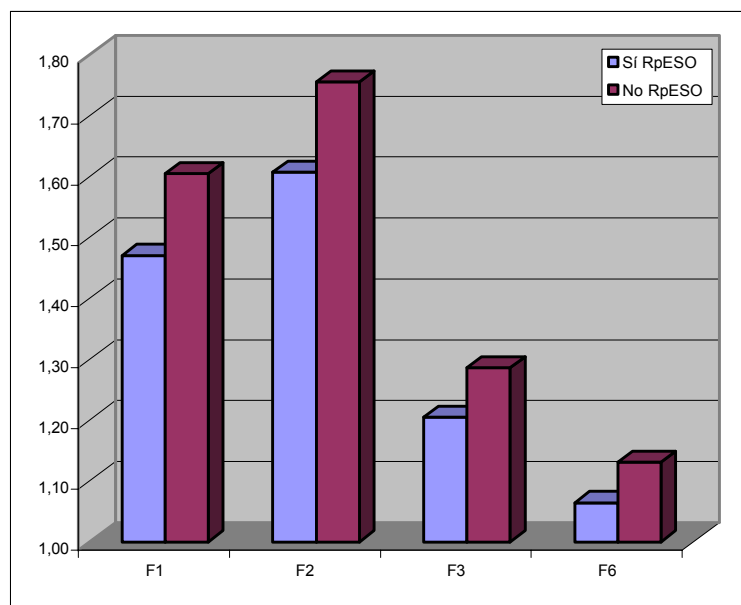


Figura 7.9. Interdependencia entre la Repetición en Educación Secundaria y conductas de los factores 1, 2, 3 y 6 del CPCE

Tabla 7.18. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Repeticiones en Educación Secundaria* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Sí ha Rp Media (dt) N= 241	No ha Rp Media (dt) N= 616	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,49(.53)	1,61(.67)	F(1,855)= 6,053**	1<2	
D1	1,35(.49)	1,46(.62)	F(1,855)= 5,428*	1<2	F(3,853)= 2,100
D2	1,59(.64)	1,73(.77)	F(1,855)= 6,245**	1<2	n.s.
D3	1,22(.37)	1,29(.45)	F(1,855)= ,439 n.s.	n.s.	
F1	1,47(.59)	1,60(.78)	F(1,855)= 5,779**	1<2	
F2	1,61(.66)	1,75(.81)	F(1,855)= 6,389**	1<2	
F3	1,20(.42)	1,29(.51)	F(1,855)= 4,931*	1<2	
F4	1,12(.40)	1,12(.35)	F(1,855)= ,023 n.s.	n.s.	F(7,849)= 2,693**
F5	1,44(.70)	1,50(.74)	F(1,855)= 1,418 n.s.	n.s.	
F6	1,06(.20)	1,13(.34)	F(1,855)= 8,044**	1<2	
F7	1,36(.70)	1,39(.71)	F(1,855)= ,439 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Sí ha repetido; Grupo 2 = No ha repetido en Educación Secundaria

6.3.2.3. Interdependencia entre *Expectativas de obtener el título de la ESO* y el CPCE

La variable independiente *Expectativas de obtener el título* al finalizar la etapa educativa de Educación Secundaria no ejerce influencia en los problemas de convivencia escolar. Los resultados se muestran en el Anexo II, Tablas II.22 y II.23).

6.3.2.4. Interdependencia entre la variable *Después de la ESO* y el CPCE

La variable independiente correspondiente a la opción para continuar estudios o incorporarse al mundo laboral, que se ha denominado y sintetizado en este estudio como *Después de la ESO* no ejerce tampoco efectos estadísticos significativos ni en los análisis de ji-cuadrado, ni en los valores de la F total de los factores o dimensiones del CPCE, como tampoco en los valores de las F parciales de los análisis de varianza. Los resultados se muestran en el Anexo II, Tablas II.24 y II.25).

7. EFECTOS DE INTERACCIÓN (MANOVA)

Para este nivel de análisis se han utilizado, de forma apareada, las variables sociodemográficas que han arrojado resultados significativos en el apartado anterior, tomando como variables independientes las mismas y como variables dependientes, cada uno de los factores, dimensiones y total del CPCE.

7.1. Interacción (Manova) entre la *Edad* y el *Género* respecto al CPCE

La interacción entre la *Edad* y el *Género* de los estudiantes solo ha mostrado efectos estadísticos a nivel en la F parcial del factor 6 (*Comportamiento indirecto antisocial: robos y engaños*), aunque a nivel general

no se han obtenidos efectos de interdependencia significativos. Los resultados de este nivel de análisis se presentan en el Anexo II, Tabla II.26).

7.2. Interacción (Manova) entre la *Edad* y la *Profesión de la madre* respecto al CPCE

Los efectos estadísticos aparecidos, respecto a las relaciones de interacción entre la *Edad* de los alumnos y la *Profesión de las madres* de los mismos, indican que no existen diferencias significativas, esto es, que no existe interacción entre ambas variables en relación al total, a las distintas dimensiones y factores del CPCE. Los resultados se muestran en el Anexo II, Tabla II.27).

7.3. Interacción (Manova) entre la *Edad* y las *Relaciones con los hermanos* respecto al CPCE

Los efectos estadísticos que han aparecido, respecto a las relaciones de interacción entre la *Edad* de los alumnos y las *Relaciones entre los hermanos*, indican que no existen diferencias significativas en la interacción entre ambas variables en relación a las puntuaciones del CPCE. Los resultados se reflejan en el Anexo II, Tabla II.28).

7.4. Interacción (Manova) entre la *Edad* y el *Centro* respecto al CPCE

Los resultados encontrados permiten afirmar que existen relaciones de interacción entre la *Edad* y el *Centro* en el que cursan estudios estos estudiantes. Como se puede apreciar en la tabla siguiente, para cada una de las edades estudiadas, el alumnado del centro 2 alcanza puntuaciones superiores que los estudiantes del centro 1, con efectos estadísticos

significativos tanto para la F parcial, como para la F total del CPCE. Los resultados son altamente significativos ($p < .0001$). Por ejemplo, mientras que los alumnos de 17 años en el IES Algazul alcanzan la puntuación más baja en la primera dimensión en comparación con las demás edades de este mismo centro, este mismo grupo de alumnos (17 años) supera al grupo de 16 años en el IES La Gangosa. Igual puede afirmarse respecto al grupo de 12 años que en el IES Algazul alcanzan una de las puntuaciones más bajas en esta dimensión primera en comparación con las demás edades del mismo centro educativo, sin embargo superan en las conductas de la primera dimensión a los alumnos de 16, 15 y 14 años en el IES La Gangosa. Los de 16 años que en el IES Algazul tienen medias más altas en la primera dimensión que los grupos de 17 o los de 12 años, sin embargo, en el IES La Gangosa se invierten los términos obteniendo el grupo de 16 años las medias más bajas que el resto de edades de su mismo centro educativo. Los de 13 años tienen medias más bajas que los de 15 o los de 14 años en el IES Algazul, pero superan a todos los grupos de edad en el IES La Gangosa. Estos efectos del total, de la primera, segunda y tercera dimensión del CPCE pueden observarse en las figuras y tablas siguientes.

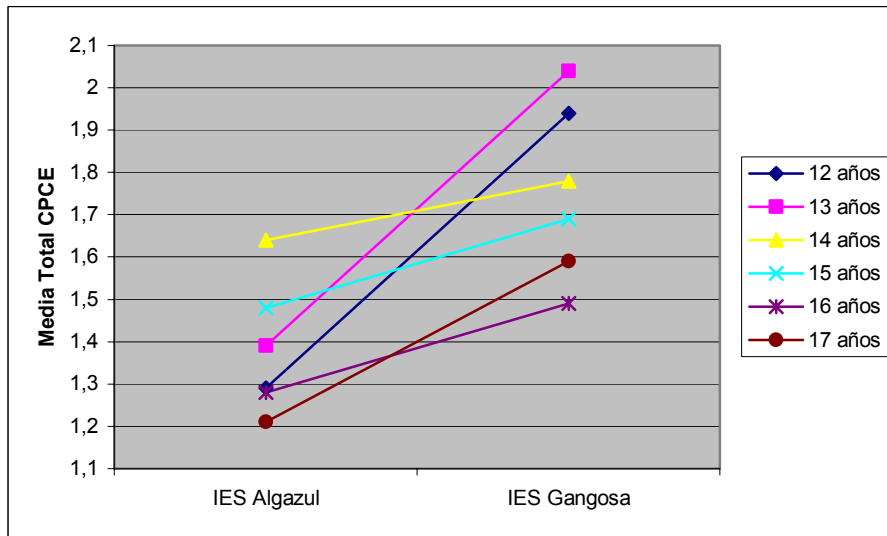


Figura 7.10. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para el total del CPCE

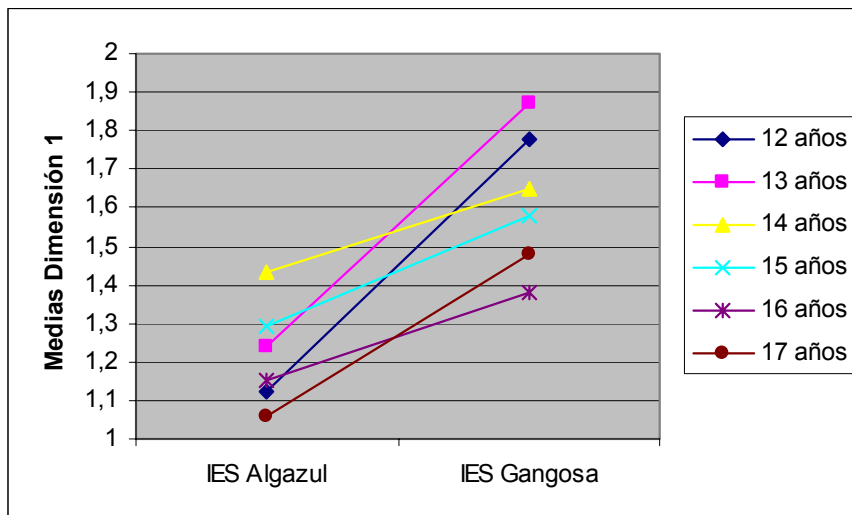


Figura 7.11. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para la dimensión primera del CPCE

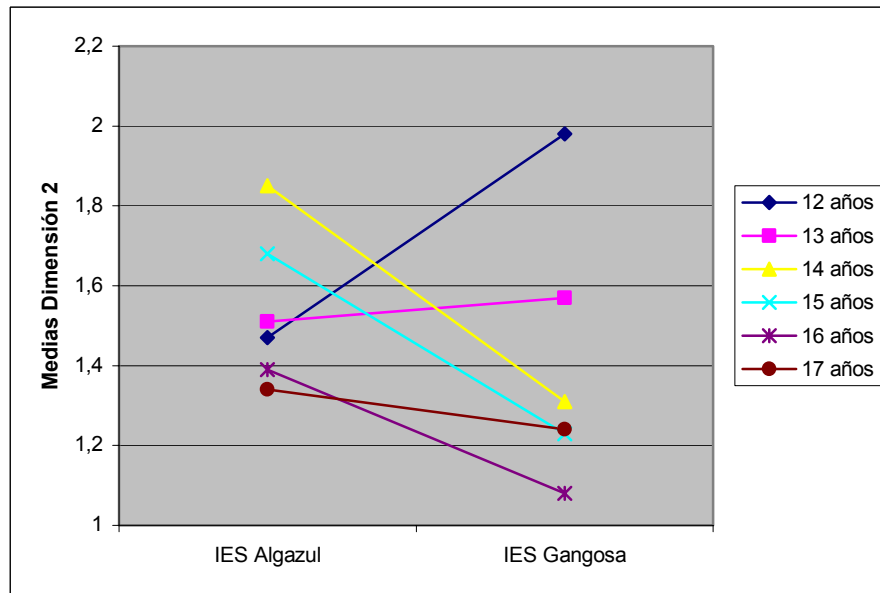


Figura 7.12. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para la dimensión segunda del CPCE

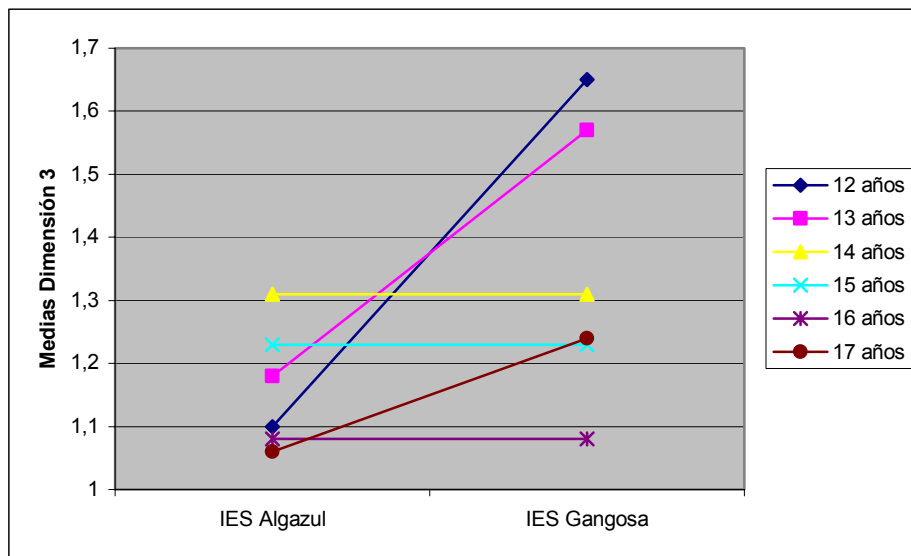


Figura 7.13. Efectos de interacción entre la edad y el centro educativo, para la dimensión tercera del CPCE

Tabla 7.19. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Edad x Centro con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Edad 12		Edad 13		Edad 14		Edad 15		Edad 16		Edad 17		F parcial (Traza Pillai)	F total (traza Pillai)
	Centro 1 (N=35)	Centro 2 (N=31)	Centro 1 (N= 117)	Centro 2 (N= 78)	Centro 1 (N= 98)	Centro 2 (N= 80)	Centro 1 (N=129)	Centro 2 (N=102)	Centro 1 (N= 81)	Centro 2 (N= 70)	Centro 1 (N= 16)	Centro 2 (N= 20)		
TOTAL	1,29(.32)	1,94(.87)	1,39(.54)	2,04(.87)	1,64(.64)	1,78(.64)	1,48(.57)	1,69(.63)	1,28(.31)	1,49(.46)	1,21(.26)	1,59(.59)	F(5,1,845)= 5,142	
D1	1,12(.22)	1,78(.80)	1,24(.47)	1,87(.82)	1,43(.56)	1,65(.61)	1,29(.51)	1,58(.61)	1,15(.24)	1,38(.45)	1,06(.15)	1,48(.58)	F(5,1,845)= 4,282***	
D2	1,47(.56)	1,98(.92)	1,51(.69)	2,14(.94)	1,85(.82)	1,84(.71)	1,68(.73)	1,72(.67)	1,39(.50)	1,50(.49)	1,34(.49)	1,62(.57)	F(5,1,845)= 5,509****	EdadxCentro, F(15,3,2535)= 3,707****
D3	1,10(.41)	1,65(.83)	1,18(.35)	1,57(.65)	1,31(.40)	1,31(.35)	1,23(.39)	1,23(.39)	1,08(.21)	1,08(.21)	1,06(.16)	1,24(.44)	F(5,1,845)= 7,829****	
F1	1,16(.30)	1,95(.89)	1,32(.59)	2,08(.93)	1,56(.66)	1,92(.84)	1,37(.62)	1,82(.84)	1,21(.32)	1,53(.56)	1,09(.23)	1,62(.62)	F(5,1,845)= 2,835**	
F2	1,47(.58)	2,00(.95)	1,52(.72)	1,16(.97)	1,83(.87)	1,87(.75)	1,71(.77)	1,75(.71)	1,42(.53)	1,51(.52)	1,36(.53)	1,63(.59)	F(5,1,845)= 5,251****	
F3	1,07(.14)	1,63(.80)	1,15(.36)	1,66(.80)	1,30(.51)	1,33(.40)	1,20(.44)	1,29(.37)	1,05(.17)	1,19(.34)	1,02(.05)	1,29(.51)	F(5,1,845)= 8,337****	
F4	1,00(.03)	1,28(.54)	1,07(.30)	1,31(.54)	1,12(.31)	1,12(.26)	1,10(.31)	1,11(.38)	1,06(.22)	1,12(.46)	1,00(.00)	1,23(.73)	F(5,1,845)= 3,773*	EdadxCentro, F(35,7,4215)= 3,3466****
F5	1,22(.48)	1,84(.70)	1,34(.62)	1,88(.95)	1,63(.78)	1,57(.71)	1,50(.79)	1,48(.67)	1,16(.39)	1,45(.61)	1,08(.19)	1,40(.68)	F(5,1,845)= 5,570****	
F6	1,01(.04)	1,51(.77)	1,06(.22)	1,34(.56)	1,08(.20)	1,12(.19)	1,03(.13)	1,14(.27)	1,02(.13)	1,06(.14)	1,05(.19)	1,12(.31)	F(5,1,845)= 9,450****	
F7	1,36(.58)	1,90(.97)	1,35(.69)	1,82(.92)	1,39(.67)	1,42(.79)	1,27(.62)	1,35(.65)	1,09(.29)	1,33(.61)	1,12(.39)	1,47(.78)	F(5,1,845)= 3,290**	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001; Centro 1= IES Algazul; Centro 2= IES La Gangosa-Vistasol

7.5. Interacción (Manova) entre la *Edad* y el *Grupo* respecto al CPCE

La interacción que se produce entre la *Edad* y el *Grupo* ha manifestado resultados significativos en la puntuación total del CPCE, en las tres dimensiones así como en el factor primero, tercero, quinto, sexto y séptimo. A menor edad, los grupos C de alumnos obtienen puntuaciones más elevadas, mientras que el grupo A obtiene su puntuación más elevada a los 13 años. Los resultados se presentan en la tabla siguiente.

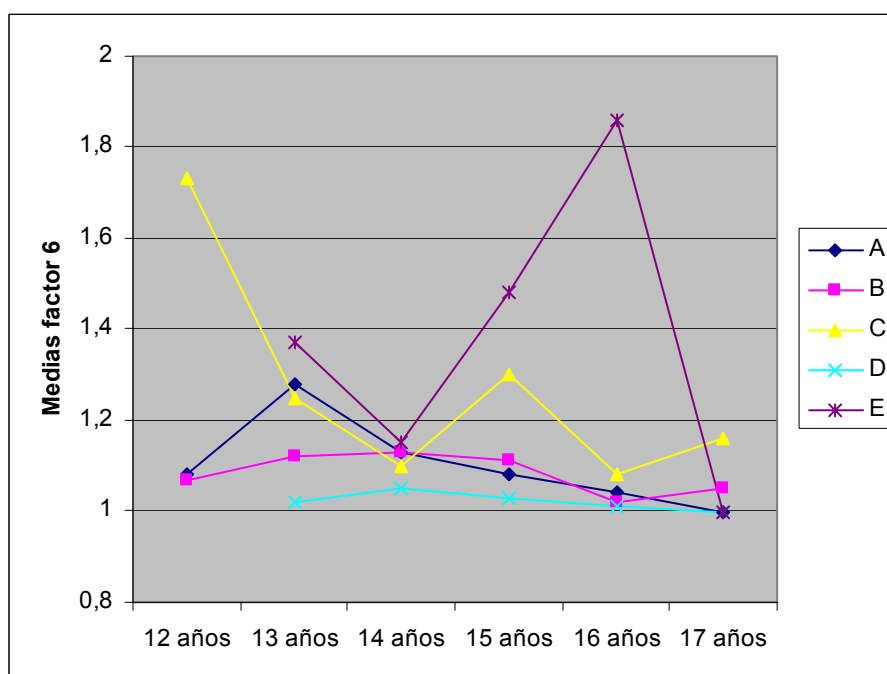


Figura 7.14. Efectos de interacción entre la Edad y el Grupo de alumnos en el que se encuentran los sujetos, para el factor 6

Los alumnos del grupo A, a los 12 años obtienen una posición intermedia en comparación con el resto de grupos y a los 17 años son sin duda alguna los que alcanzan la media más baja en este factor 7. Lo mismo cabe decir del grupo B, que a los 13 años obtienen una de las medias más altas y a los 16 años alcanzan la media más baja. Los alumnos del grupo C, a los 12 años alcanzan las medias más altas en *Ser víctima de intimidación entre iguales*, mientras que a los 16 años alcanzan posiciones intermedias en comparación con el resto de grupos. Resulta llamativo el hecho de que los alumnos del Grupo E obtienen las medias más bajas en el factor 7 a la edad de 14 años y, sin embargo, a los 16 años alcanzan las medias más altas en comparación con el resto de grupos.

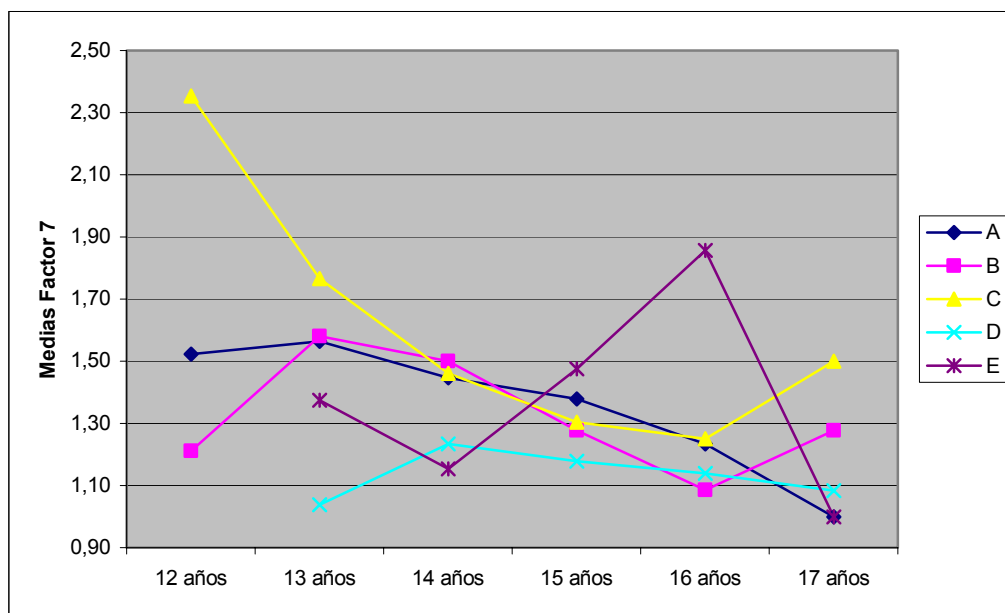


Figura 7.15. Efectos de interacción entre la Edad y el Grupo de alumnos en el que se encuentran los sujetos, para el factor 7

Tabla 7.20. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Edad x Grupo con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continúa)

	Edades															F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	12					13					14						
	A (N= 23)	B (N= 26)	C (N= 17)	A (N= 54)	B (N= 56)	C (N= 47)	D (N= 26)	E (N= 12)	A (N= 55)	B (N= 39)	C (N= 39)	D (N= 32)	E (N= 13)				
TOTAL	1,41(.52)	1,41(.63)	2,12(.83)	1,84(.83)	1,54(.72)	1,88(.84)	1,24(.25)	1,30(.36)	1,79(.64)	1,80(.57)	1,71(.64)	1,49(.71)	1,53(.56)	F(5,4,829)= 1,933**			
D1	1,29(.45)	1,28(.57)	1,86(.84)	1,68(.77)	1,39(.66)	1,69(.81)	1,12(.20)	1,17(.32)	1,62(.60)	1,62(.55)	1,53(.57)	1,36(.66)	1,38(.51)	F(5,4,829)= 1,851**			
D2	1,47(.67)	1,50(.74)	1,34(.71)	1,96(.93)	1,65(.86)	2,03(.88)	1,31(.37)	1,32(.44)	1,93(.76)	1,98(.76)	1,87(.78)	1,56(.79)	1,64(.69)	F(5,4,829)= 1,692*	E×G, F(15,12,2487)= 1,673***		
D3	1,15(.33)	1,17(.38)	1,92(.94)	1,48(.58)	1,21(.37)	1,54(.68)	1,07(.21)	1,12(.22)	1,38(.42)	1,27(.27)	1,39(.39)	1,22(.43)	1,19(.24)	F(5,4,829)= 3,187****			
F1	1,39(.62)	1,36(.66)	2,00(.90)	1,87(.94)	1,51(.78)	1,83(.89)	1,17(.28)	1,21(.39)	1,85(.80)	1,84(.75)	1,69(.70)	1,47(.79)	1,52(.68)	F(5,4,829)= 1,759**			
F2	1,47(.68)	1,53(.77)	2,34(.74)	1,99(.97)	1,65(.87)	2,05(.93)	1,33(.39)	1,32(.46)	1,97(.80)	2,02(.81)	1,90(.84)	1,59(.83)	1,68(.72)	F(5,4,829)= 1,566 n.s.			
F3	1,16(.27)	1,18(.51)	1,78(.87)	1,47(.67)	1,27(.57)	1,54(.79)	1,05(.15)	1,11(.21)	1,35(.45)	1,35(.36)	1,34(.48)	1,22(.60)	1,22(.36)	F(5,4,829)= 1,938**			
F4	1,06(.19)	1,08(.31)	1,30(.61)	1,18(.40)	1,11(.35)	1,31(.58)	1,03(.11)	1,08(.29)	1,10(.25)	1,15(.30)	1,17(.33)	1,11(.34)	1,05(.10)	F(5,4,829)= 1,211 n.s.	E×G, F(35,28,5803)= 1,574****		
F5	1,25(.50)	1,32(.73)	2,16(1.02)	1,73(.90)	1,34(.59)	1,92(.98)	1,14(.37)	1,28(.51)	1,73(.80)	1,44(.56)	1,78(.78)	1,44(.83)	1,43(.57)	F(5,4,829)= 1,897**			
F6	1,08(.23)	1,07(.19)	1,73(.94)	1,28(.50)	1,12(.30)	1,25(.53)	1,02(.10)	1,00(.00)	1,13(.22)	1,13(.20)	1,10(.18)	1,05(.20)	1,00(.00)	F(5,4,829)= 4,367****			
F7	1,52(.91)	1,21(.47)	2,35(.65)	1,56(.80)	1,58(.94)	1,77(.79)	1,04(.20)	1,37(.93)	1,44(.81)	1,50(.85)	1,46(.61)	1,23(.65)	1,15(.31)	F(5,4,829)= 2,620****			

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Tabla 7.20. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Edad x Grupo con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Edades										F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	15					16						
	A (N= 53)	B (N= 56)	C (N= 56)	D (N= 45)	E (N= 21)	A (N= 30)	B (N= 35)	C (N= 36)	D (N= 43)	E (N= 7)		
TOTAL	1,61(.57)	1,59(.56)	1,65(.69)	1,40(.60)	1,61(.56)	1,31(.31)	1,36(.29)	1,49(.53)	1,30(.30)	1,79(.72)	F(5,4,829)= 1,933**	
D1	1,47(.57)	1,40(.53)	1,46(.65)	1,29(.53)	1,49(.56)	1,16(.23)	1,23(.25)	1,35(.52)	1,21(.27)	1,60(.72)	F(5,4,829)= 1,851**	
D2	1,71(.58)	1,77(.68)	1,85(.82)	1,44(.73)	1,62(.54)	1,41(.57)	1,43(.38)	1,58(.58)	1,32(.40)	1,67(.70)	F(5,4,829)= 1,692*	E×G, F(15,12,2487)= 1,673***
D3	1,24(.34)	1,27(.37)	1,28(.42)	1,19(.37)	1,33(.47)	1,12(.23)	1,16(.25)	1,20(.31)	1,08(.18)	1,39(.40)	F(5,4,829)= 3,187****	
F1	1,66(.80)	1,56(.63)	1,63(.86)	1,37(.66)	1,65(.60)	1,22(.31)	1,35(.37)	1,47(.66)	1,30(.36)	1,74(.72)	F(5,4,829)= 1,759**	
F2	1,73(.61)	1,81(.86)	1,89(.87)	1,46(.76)	1,63(.55)	1,43(.61)	1,46(.40)	1,61(.61)	1,33(.42)	1,66(.74)	F(5,4,829)= 1,566 n.s.	
F3	1,25(.40)	1,21(.30)	1,27(.48)	1,19(.43)	1,28(.49)	1,09(.17)	1,06(.10)	1,20(.38)	1,07(.17)	1,41(.65)	F(5,4,829)= 1,938**	
F4	1,06(.20)	1,09(.28)	1,10(.30)	1,10(.33)	1,24(.71)	1,05(.15)	1,04(.11)	1,14(.51)	1,06(.72)	1,43(.99)	F(5,4,829)= 1,211 n.s.	E×G, F(35,28,5803)= 1,574****
F5	1,46(.64)	1,49(.67)	1,56(.82)	1,39(.78)	1,57(.84)	1,22(.46)	1,34(.54)	1,36(.56)	1,16(.41)	1,76(.83)	F(5,4,829)= 1,897**	
F6	1,08(.23)	1,11(.24)	1,07(.18)	1,03(.13)	1,14(.30)	1,04(.13)	1,02(.09)	1,08(.20)	1,01(.07)	1,11(.20)	F(5,4,829)= 4,367****	
F7	1,38(.73)	1,28(.60)	1,30(.69)	1,18(.40)	1,48(.78)	1,23(.55)	1,08(.28)	1,25(.51)	1,14(.40)	1,86(.69)	F(5,4,829)= 2,620****	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Tabla 7.20. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Edad x Grupo con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Edades					F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	A (N= 3)	B (N= 9)	C (N= 17)	D (N= 6)	E (N= 1)		
TOTAL	1,11(.08)	1,48(.36)	1,57(.64)	1,11(.05)	1,24(.00)	F(5,4,829)= 1,933**	
D1	1,03(.05)	1,31(.28)	1,43(.64)	1,02(.04)	1,14(.00)	F(5,4,829)= 1,851**	
D2	1,09(.16)	1,64(.58)	1,64(.60)	1,11(.08)	1,28(.00)	F(5,4,829)= 1,692*	E x G, F(15,12,2487)= 1,673***
D3	1,00(.00)	1,13(.21)	1,27(.47)	1,02(.06)	1,00(.00)	F(5,4,829)= 3,187****	
F1	1,05(.08)	1,47(.42)	1,54(.69)	1,03(.07)	1,20(.00)	F(5,4,829)= 1,759**	
F2	1,10(.18)	1,67(.64)	1,65(.61)	1,11(.08)	1,31(.00)	F(5,4,829)= 1,566 n.s.	
F3	1,00(.00)	1,12(.14)	1,29(.56)	1,00(.00)	1,05(.00)	F(5,4,829)= 1,938**	
F4	1,00(.00)	1,00(.00)	1,27(.78)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,4,829)= 1,211 n.s.	E x G, F(35,28,5803)= 1,574****
F5	1,00(.00)	1,22(.33)	1,41(.72)	1,05(.14)	1,00(.00)	F(5,4,829)= 1,897**	
F6	1,00(.00)	1,05(.17)	1,16(.35)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,4,829)= 4,367****	
F7	1,00(.00)	1,28(.67)	1,50(.79)	1,08(.20)	1,00(.00)	F(5,4,829)= 2,620****	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

7.6. Interacción (Manova) entre la *Edad* y la *Repetición en Educación Primaria* respecto al CPCE

Como se observa en cada una de las gráficas siguientes, los sujetos que han repetido en Educación Primaria manifiestan medias más altas a la edad de los 12 años, en comparación con los que no han repetido, descienden por debajo de éstos a los 14 y 17 años, mientras que suben por encima de los que no han repetido a los 15 y 16 años.

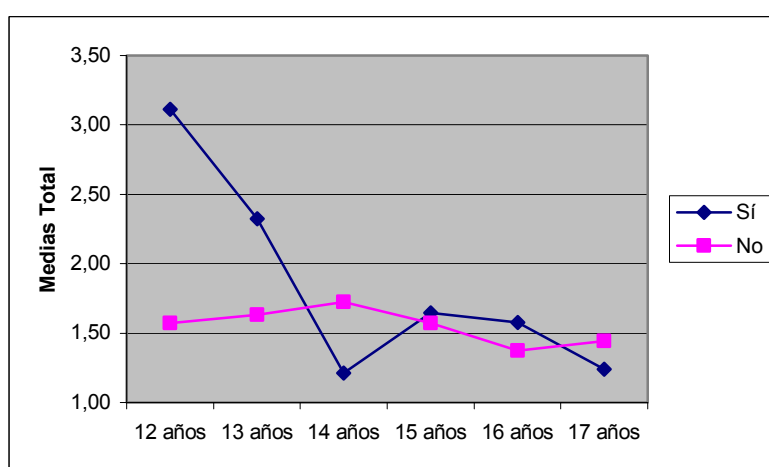


Figura 7.16. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en el Total del CPCE

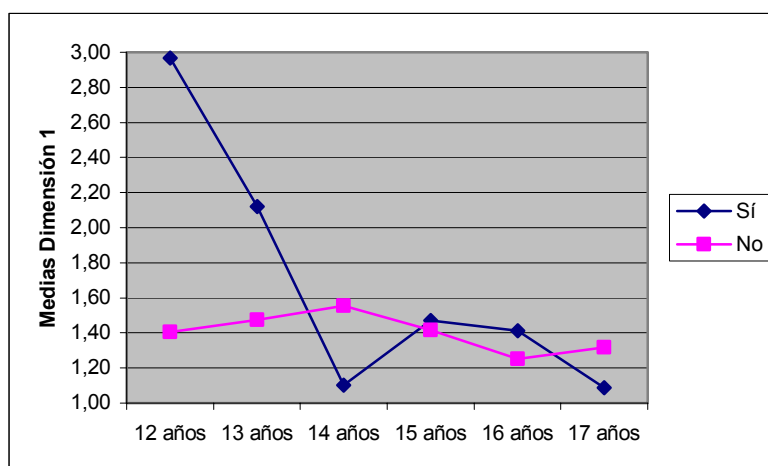


Figura 7.17. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en la Dimensión 1 del CPCE

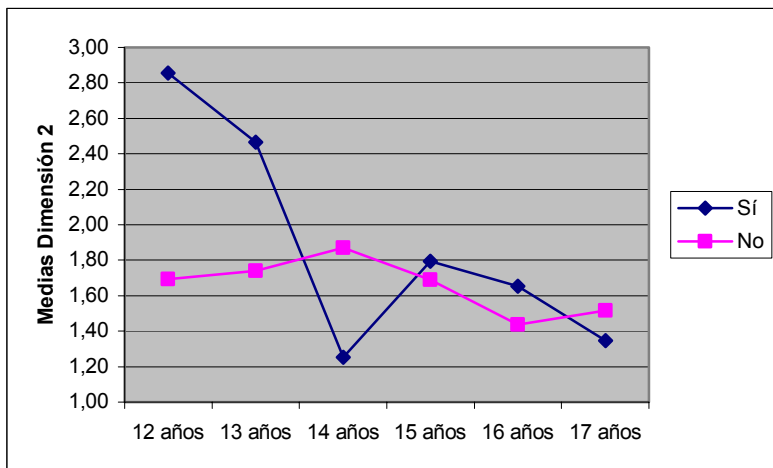


Figura 7.18. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en la Dimensión 2 del CPCE

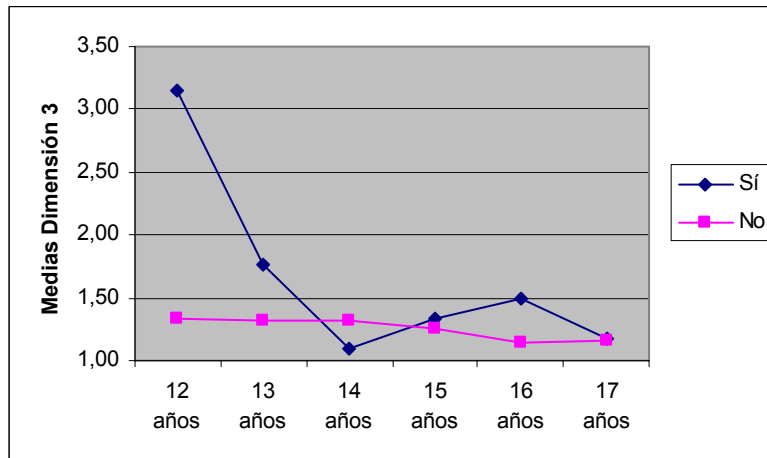


Figura 7.19. Efectos de interacción entre la Edad y la Repetición en Educación Primaria, en la Dimensión 3 del CPCE

Tabla 7.21. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Edad x Repetición en Educación Primaria con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Edades												F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	12 años		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años			
	SÍ (N= 1)	NO (N= 65)	SÍ (N= 6)	NO (N= 189)	SÍ (N= 8)	NO (N= 170)	SÍ (N= 15)	NO (N= 216)	SÍ (N= 4)	NO (N= 147)	SÍ (N= 4)	NO (N= 32)		
TOTAL	3,11(.00)	1,58(.69)	2,32(.94)	1,63(.75)	1,21(.15)	1,74(.65)	1,64(.74)	1,57(.60)	1,58(.38)	1,37(.40)	1,24(.18)	1,44(.53)	F(5,1,845)= 3,758***	
D1	2,96(.00)	1,41(.64)	1,12(.95)	1,47(.69)	1,49(.70)	1,10(.12)	1,55(.60)	1,47(.64)	1,41(.30)	1,25(.37)	1,09(.06)	1,32(.51)	F(5,1,845)= 3,876***	
D2	2,86(.00)	1,69(.78)	2,46(.89)	1,74(.85)	1,25(.26)	1,87(.78)	1,79(.91)	1,69(.69)	1,65(.52)	1,44(.50)	1,35(.48)	1,51(.56)	E×RpEP, F(15,3,2535)= 2,891**	
D3	3,14(.00)	1,33(.61)	1,76(.75)	1,32(.52)	1,09(.13)	1,32(.38)	1,33(.50)	1,25(.38)	1,50(.34)	1,14(.25)	1,18(.27)	1,16(.36)	F(5,1,845)= 5,197***	
F1	3,35(.00)	1,51(.73)	2,25(.97)	1,61(.82)	1,16(.18)	1,75(.77)	1,61(.79)	1,57(.76)	1,59(.42)	1,35(.47)	1,14(.11)	1,42(.58)	F(5,1,845)= 3,384**	
F2	2,88(.00)	1,70(.80)	1,50(.88)	1,75(.88)	1,23(.25)	1,91(.82)	1,79(.94)	1,72(.73)	1,64(.55)	1,46(.53)	1,35(.54)	1,53(.58)	F(5,1,845)= 2,922**	
F3	1,72(.00)	1,31(.60)	2,01(1.01)	1,33(.61)	1,03(.04)	1,33(.47)	1,34(.56)	1,23(.40)	1,21(.18)	1,11(.27)	1,01(.03)	1,19(.42)	F(5,1,845)= 4,708***	
F4	1,50(.00)	1,13(.39)	1,61(.70)	1,15(.40)	1,00(.00)	1,13(.30)	1,07(.17)	1,10(.35)	1,04(.08)	1,09(.36)	1,00(.00)	1,14(.58)	E×RpEP, F(35,7,4215)= 2,349*	
F5	3,33(.00)	1,48(.81)	2,22(1.11)	1,54(.80)	1,21(.30)	1,62(.76)	1,67(.98)	1,48(.72)	1,83(.69)	1,28(.51)	1,17(.19)	1,27(.57)	F(5,1,845)= 2,968**	
F6	3,00(.00)	1,21(.54)	1,42(.52)	1,17(.41)	1,00(.00)	1,10(.20)	1,08(.22)	1,08(.21)	1,25(.29)	1,04(.13)	1,19(.37)	1,08(.25)	F(5,1,845)= 7,802***	
F7	2,50(.00)	1,60(.82)	2,00(1.10)	1,52(.81)	1,56(.90)	1,39(.72)	1,87(1.06)	1,27(.58)	1,75(.64)	1,19(.46)	1,37(.75)	1,31(.66)	F(5,1,845)= ,714 n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

7.7. Efectos de interacción (Manova) entre el Género y la Profesión de la madre respecto a las puntuaciones del CPCE

Mientras que para los chicos alcanzan sus medias más altas del factor 3 cuando sus madres se encuentran en desempleo, se encuentran casi a la misma situación de las chicas en el caso de madres en situación laboral de amas de casa o profesiones liberales. Gráficamente se muestra en la siguiente figura y con más detalle en la tabla que viene a continuación.

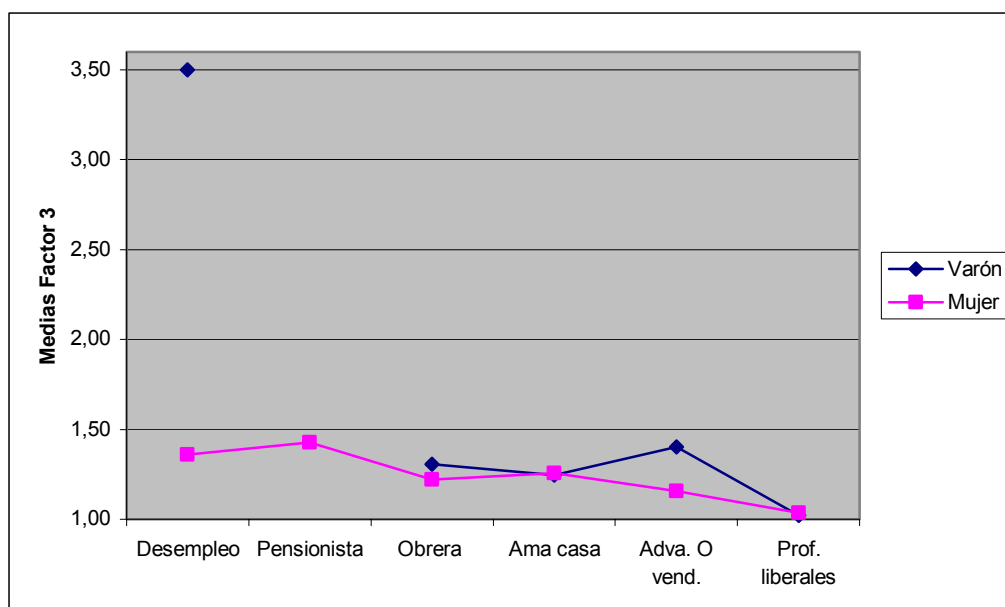


Figura 7.20. Efectos de interacción entre el Género y la Profesión de la Madre, para el factor 3 del CPCE

Tabla 7.22. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Género x Profesión de la Madre con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones						Mujeres						F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	1 (N= 1)	2 (N= 213)	3 (N= 166)	4 (N= 52)	5 (N= 5)	1 (N= 2)	2 (N= 3)	3 (N= 230)	4 (N= 148)	5 (N= 34)	6 (N= 3)			
TOTAL	3,79(.00)	1,63(.67)	1,55(.64)	1,74(.73)	1,24(.15)	2,33(.40)	1,78(.15)	1,54(.60)	1,53(.62)	1,55(.47)	1,25(.37)	F(1,5,846)= 1,204 n.s.		
D1	3,59(.00)	1,48(.63)	1,40(.59)	1,56(.71)	1,09(.10)	2,27(.35)	1,41(.05)	1,40(.55)	1,38(.57)	1,37(.44)	1,17(.30)	F(1,5,846)= 1,222 n.s.		
D2	3,82(.00)	1,73(.75)	1,65(.75)	1,88(.77)	1,38(.36)	1,27(.53)	2,33(.47)	1,65(.73)	1,65(.73)	1,71(.62)	1,25(.37)	F(1,5,846)= ,960 n.s.	E x ProfMadre, F(3,15, 2538)= ,760 n.s.	
D3	2,71(.00)	1,31(.47)	1,28(.48)	1,37(.48)	1,00(.00)	1,43(.00)	1,43(.25)	1,21(.36)	1,25(.43)	1,28(.28)	1,00(.00)	F(1,5,846)= 1,600 n.s.		
F1	3,82(.00)	1,64(.78)	2,52(.74)	1,72(.83)	1,15(.78)	2,94(.46)	1,46(.04)	1,54(.71)	1,49(.66)	1,53(.63)	1,27(.47)	F(1,5,846)= ,429 n.s.		
F2	3,88(.00)	1,75(.79)	1,67(.78)	1,91(.80)	1,38(.41)	2,36(.57)	2,41(.52)	1,67(.76)	1,67(.76)	1,74(.66)	1,27(.40)	F(1,5,846)= ,835 n.s.		
F3	3,50(.00)	1,30(.51)	1,24(.48)	1,40(.66)	1,02(.03)	1,36(.35)	1,42(.08)	1,22(.41)	1,28(.50)	1,15(.23)	1,04(.06)	F(1,5,846)= 4,411***		
F4	2,50(.00)	1,15(.41)	1,12(.34)	1,19(.50)	1,00(.00)	1,17(.23)	1,05(.09)	1,09(.30)	1,13(.39)	1,06(.19)	1,00(.00)	F(1,5,846)= 2,835*	E x ProfMadre, F(7,35,3372)= 1,816**	
F5	4,00(.00)	1,51(.76)	1,48(.76)	1,67(.86)	1,00(.00)	1,83(.23)	2,00(.58)	1,43(.68)	1,45(.70)	1,54(.59)	1,00(.00)	F(1,5,846)= 1,463 n.s.		
F6	1,75(.00)	1,15(.36)	1,12(.37)	1,15(.27)	1,00(.00)	1,12(.18)	1,00(.00)	1,07(.20)	1,11(.32)	1,09(.18)	1,00(.00)	F(1,5,846)= 1,147 n.s.		
F7	3,00(.00)	1,42(.72)	1,32(.64)	1,46(.80)	1,30(.67)	1,00(.00)	1,33(.29)	1,36(.68)	1,41(.78)	1,40(.68)	1,00(.00)	F(1,5,846)= 1,963 n.s.		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Varones						Mujeres					
1. En desempleo	3. Obrero o similar	5. Profesiones liberales	1. En desempleo	3. Obrero o similar	5. Administrativa o vendedora	1. En desempleo	3. Obrero o similar	5. Administrativa o vendedora	1. En desempleo	3. Obrero o similar	5. Administrativa o vendedora
2. Pensionista	4. Administrativa o vendedora	6. Profesionales Liberales	2. Pensionista	4. Ama de casa	6. Profesionales Liberales	2. Pensionista	4. Ama de casa	6. Profesionales Liberales	2. Pensionista	4. Ama de casa	6. Profesionales Liberales

7.8. Efectos de interacción (Manova) entre la *Profesión de la Madre* y las *Relaciones con los Hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

Como se observa en la figura siguiente, los alumnos que *no tienen hermanos* o que dicen llevarse *regular* con los hermanos manifiestan menos conductas de ser víctima de intimidación de iguales que los que dicen llevarse bien con sus hermanos cuando sus madres trabajan como administrativas o vendedoras. Sin embargo, los que dicen llevarse bien con sus hermanos son menos víctimas de intimidación entre iguales que los que dicen llevarse bien con sus hermanos cuando sus madres trabajan en profesiones liberales.

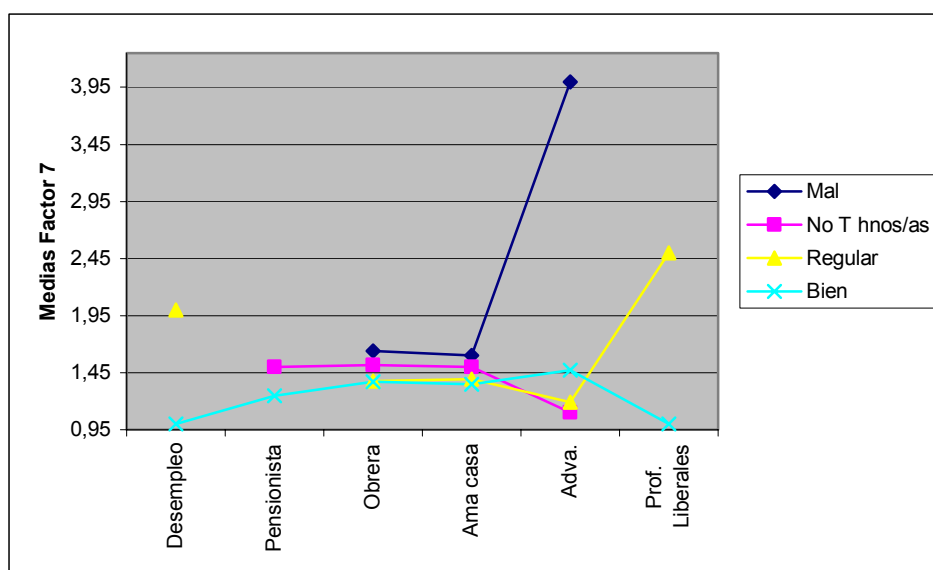


Figura 7.21. Efectos de interacción entre la Profesión de la Madre y las Relaciones con los Hnos/as, para el factor 7 del CPCE

Tabla 7.23. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre x Relaciones con los Hermanos con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continúa)

	En desempleo		Pensionista		Obrera o similar			F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Regular (N= 2)	Bien (N= 1)	N T Hnos (N= 1)	Bien (N= 2)	Mal (N= 14)	No T Hnos (N= 28)	Regular (N= 64)	Bien (N= 337)	
TOTAL	2,92(1.24)	2,61(.00)	1,90(.00)	1,73(.16)	1,91(.80)	1,79(.82)	1,60(.65)	1,55(.60)	F(5,3,839)= 1,012 n.s.
D1	2,80(1.11)	2,51(.00)	1,43(.00)	1,40(.07)	1,73(.72)	1,65(.79)	1,42(.58)	1,41(.56)	F(5,3,839)= ,939 n.s.
D2	2,86(1.36)	2,64(.00)	2,61(.00)	2,20(.58)	2,09(.93)	1,86(.87)	1,74(.81)	1,65(.70)	PMxRH, F(15,9,2517)= 1,499*
D3	2,07(.91)	1,43(.00)	1,57(.00)	1,36(.30)	1,40(.56)	1,37(.55)	1,31(.41)	1,24(.40)	F(5,3,839)= 1,430 n.s.
F1	3,22(.85)	3,26(.0)	1,47(.00)	1,45(.06)	1,99(.93)	1,83(.93)	1,57(.74)	1,55(.72)	F(5,3,839)= ,827 n.s.
F2	2,92(1.36)	2,77(.00)	2,69(.00)	2,27(.65)	2,11(.95)	1,89(.89)	1,77(.86)	1,67(.73)	F(5,3,839)= 1,211 n.s.
F3	2,30(1.69)	1,61(.00)	1,50(.00)	1,39(.08)	1,45(.59)	1,50(.72)	1,24(.45)	1,24(.43)	F(5,3,839)= 1,140 n.s.
F4	1,92(.82)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,08(.12)	1,09(.23)	1,15(.52)	1,11(.27)	1,12(.36)	F(5,3,839)= 1,725 n.s.
F5	3,00(1.41)	1,68(.00)	2,33(.00)	1,83(.71)	1,67(.86)	1,59(.86)	1,60(.81)	1,43(.68)	PMxRH, F(35,21,5873)= 1,529**
F6	1,37(.53)	1,25(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,20(.37)	1,20(.41)	1,10(.22)	F(5,3,839)= ,993 n.s.
F7	2,00(1.41)	1,00(.00)	1,50(.00)	1,25(.35)	1,64(1.03)	1,52(.77)	1,37(.71)	1,37(.67)	F(5,3,839)= 2,191**

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1= Mal; Grupo 2= No tiene Hnos/as; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien

Tabla 7.23. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre x Relaciones con los Hermanos con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Ama de casa				Administrativa o vendedora				Prof. Liberales		F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Mal (N= 10)	No THnos (N= 13)	Regular (N= 38)	Mal (N= 1)	N T Hnos (N= 5)	Regular (N= 13)	Bien (N= 67)	Regular (N= 1)	Bien (N= 7)			
TOTAL	1,80(.83)	1,82(.85)	1,65(.72)	1,52(.00)	1,23(.39)	1,50(.45)	1,73(.68)	1,19(.00)	1,25(.22)	F(5,3,839)= 1,012 n.s.		
D1	1,65(.78)	1,64(.78)	1,52(.68)	1,53(.00)	1,14(.32)	1,35(.37)	1,54(.68)	1,15(.00)	1,12(.20)	F(5,3,839)= ,939 n.s.		
D2	1,87(.88)	1,91(.94)	1,71(.80)	1,36(.00)	1,22(.49)	1,60(.63)	1,90(.72)	1,11(.00)	1,36(.36)	F(5,3,839)= 1,155 n.s.		PMxRH, F(15,9,2517)= 1,499*
D3	1,48(.61)	1,67(.75)	1,30(.52)	1,00(.00)	1,11(.25)	1,31(.36)	1,36(.43)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 1,430 n.s.		
F1	1,78(.87)	1,77(.91)	1,66(.79)	1,79(.00)	1,20(.45)	1,50(.51)	1,70(.82)	1,26(.00)	1,18(.31)	F(5,3,839)= ,827 n.s.		
F2	1,90(.89)	1,95(.97)	1,74(.83)	1,15(.00)	1,23(.52)	1,64(.68)	1,94(.75)	1,00(.00)	1,39(.38)	F(5,3,839)= 1,211 n.s.		
F3	1,57(.81)	1,49(.69)	1,34(.59)	1,22(.00)	1,09(.20)	1,16(.24)	1,35(.60)	1,00(.00)	1,03(.04)	F(5,3,839)= 1,140 n.s.		
F4	1,18(.30)	1,32(.59)	1,24(.57)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,02(.09)	1,18(.46)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 1,725 n.s.		PMxRH, F(35,21,5873)= 1,529**
F5	1,83(.88)	2,00(1.09)	1,50(.77)	1,00(.00)	1,13(.30)	1,61(.70)	1,66(.79)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 1,410 n.s.		
F6	1,22(.48)	1,42(.69)	1,16(.45)	1,00(.00)	1,10(.22)	1,08(.16)	1,13(.25)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= ,993 n.s.		
F7	1,60(.87)	1,50(.79)	1,39(.69)	4,00(.00)	1,10(.22)	1,19(.38)	1,47(.76)	2,50(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 2,191**		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1= Mal; Grupo 2= No tiene Hnos/as; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien

7.9. Efectos de interacción (Manova) entre la *Profesión de la Madre* y el *Grupo* con respecto a las puntuaciones del CPCE

Los alumnos del Grupo A y B, tienen medias más bajas en el factor 2 en comparación con los alumnos de los Grupos E y C, en la situación de las madres como Amas de Casa. Sin embargo, los alumnos del Grupo A y B tienen medias más altas (factor 2: *indisciplina, disruptivo y desinterés académico*) que el resto de alumnos de los demás Grupos cuando sus madres son administrativas o vendedoras. A los alumnos del grupo C les ocurre justo lo contrario. Estos resultados del factor 2 se reflejan en la gráfica siguiente y todos los datos estadísticos en las tablas siguientes.

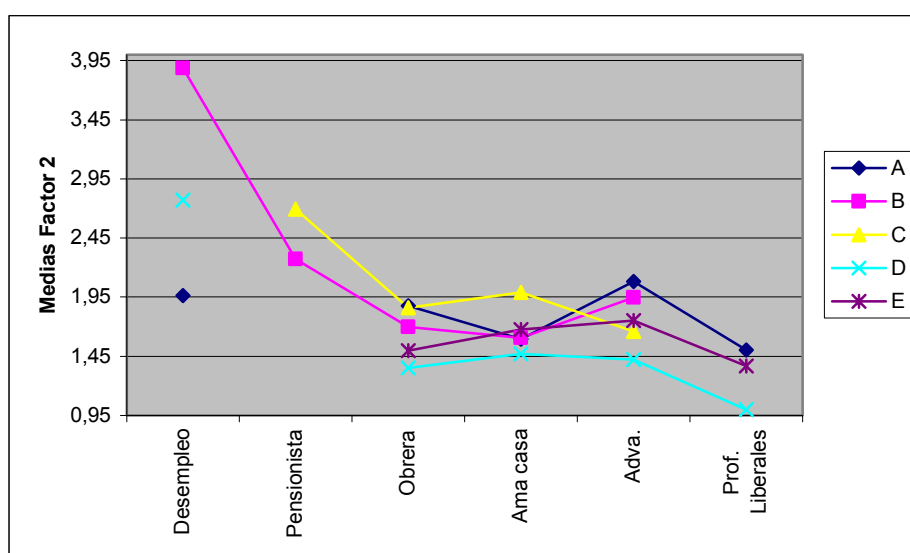


Figura 7.22. Efectos de interacción entre la Profesión de la Madre y el Grupo, para el factor 2 del CPCE

Tabla 7.24. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre x Grupo con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continúa)

	Mujeres												F total (Traza de Pillai)	
	En desempleo				Pensionista				Obrera o similar					F parcial (Traza de Pillai)
	Grupo A (N= 1)	Grupo B (N= 1)	Grupo D (N= 1)	Grupo B (N= 2)	Grupo C (N= 1)	Grupo C (N= 99)	Grupo A (N= 117)	Grupo B (N= 125)	Grupo C (N= 71)	Grupo D (N= 31)	Grupo E (N= 31)			
TOTAL	2,05(.00)	3,79(.00)	2,61(.00)	1,73(.16)	1,90(.00)	1,75(.73)	1,54(.55)	1,71(.77)	1,30(.40)	1,44(.46)	F(5,4,834)= 1,690*			
D1	2,02(.00)	3,59(.00)	2,52(.00)	1,40(.07)	1,43(.00)	1,60(.67)	1,38(.50)	1,54(.68)	1,19(.36)	1,34(.44)	F(5,4,834)= 1,656 n.s.			
D2	1,89(.00)	3,82(.00)	2,64(.00)	2,20(.58)	2,61(.00)	1,85(.83)	1,67(.71)	1,84(.78)	1,33(.49)	1,48(.50)	PMxGrupo, F(15,12,2502)= 1,069 n.s.			
D3	1,43(.00)	2,71(.00)	1,43(.00)	1,36(.30)	1,57(.00)	1,34(.44)	1,20(.31)	1,39(.55)	1,10(.26)	1,17(.28)	F(5,4,834)= 1,270 n.s.			
F1	2,62(.00)	3,82(.00)	3,26(.00)	1,45(.06)	1,47(.00)	1,81(.88)	1,53(.69)	1,68(.80)	1,28(.49)	1,45(.51)	F(5,4,834)= 1,553 n.s.			
F2	1,96(.00)	3,88(.00)	2,77(.00)	2,27(.65)	2,69(.00)	1,88(.87)	1,70(.74)	1,86(.82)	1,35(.51)	1,49(.53)	F(5,4,834)= 1,548 n.s.			
F3	1,11(.00)	3,50(.00)	1,61(.00)	1,39(.08)	1,50(.00)	1,36(.51)	1,20(.32)	1,37(.61)	1,07(.24)	1,18(.35)	F(5,4,834)= 2,252**			
F4	1,33(.00)	2,50(.00)	1,00(.00)	1,08(.12)	1,00(.00)	1,12(.31)	1,08(.22)	1,21(.50)	1,04(.18)	1,15(.51)	PM x Grupo, F(35,28,5838)= 1,306**			
F5	2,00(.00)	4,00(.00)	1,67(.00)	1,83(.77)	2,33(.00)	1,62(.80)	1,34(.54)	1,68(.87)	1,22(.55)	1,32(.57)	F(5,4,834)= 1,810*			
F6	1,00(.00)	1,75(.00)	1,25(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,13(.27)	1,10(.25)	1,17(.41)	1,01(.08)	1,06(.16)	F(5,4,834)= ,499 n.s.			
F7	1,00(.00)	3,00(.00)	1,00(.00)	1,25(.35)	1,50(.00)	1,54(.86)	1,35(.66)	1,52(.72)	1,12(.36)	1,21(.50)	F(5,4,834)= 1,591 n.s.			

* p<.05 **p<.01 *** p<.001 ****p<.0001

Tabla 7.24. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de *Profesión de la Madre* x *Grupo* con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Mujeres										F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Ama de casa					Administrativa o vendedora						
	Grupo A (N= 89)	Grupo B (N= 68)	Grupo C (N= 78)	Grupo D (N= 66)	Grupo E (N= 13)	Grupo A (N= 25)	Grupo B (N= 25)	Grupo C (N= 16)	Grupo D (N= 12)	Grupo E (N= 8)		
TOTAL	1,48(.57)	1,48(.55)	1,78(.76)	1,38(.54)	1,59(.67)	1,84(.59)	1,70(.69)	1,46(.48)	1,42(.77)	1,73(.69)	F(5,4,834)= 1,690*	
D1	1,34(.52)	1,33(.50)	1,59(.72)	1,26(.47)	1,46(.64)	1,65(.60)	1,50(.67)	1,27(.43)	1,34(.74)	1,59(.70)	F(5,4,834)= 1,656 n.s.	PMxGrupo, F(15,12,2502)= 1,069 n.s.
D2	1,58(.67)	1,58(.70)	1,96(.82)	1,45(.68)	1,67(.70)	2,03(.65)	1,91(.76)	1,64(.63)	1,41(.74)	1,75(.69)	F(5,4,834)= 1,621 n.s.	
D3	1,26(.44)	1,19(.32)	1,43(.59)	1,16(.33)	1,28(.49)	1,39(.43)	1,32(.35)	1,27(.42)	1,20(.53)	1,53(.57)	F(5,4,834)= 1,270 n.s.	
F1	1,45(.65)	1,47(.65)	1,74(.84)	1,34(.56)	1,57(.78)	1,91(.81)	1,63(.76)	1,38(.60)	1,43(.78)	1,73(.73)	F(5,4,834)= 1,553 n.s.	
F2	1,59(.70)	1,61(.73)	1,99(.85)	1,47(.71)	1,68(.72)	2,08(.71)	1,95(.77)	1,66(.67)	1,42(.77)	1,75(.72)	F(5,4,834)= 1,548 n.s.	
F3	1,22(.44)	1,17(.37)	1,42(.65)	1,17(.39)	1,33(.50)	1,34(.45)	1,35(.61)	1,16(.25)	1,24(.80)	1,41(.62)	F(5,4,834)= 2,252**	
F4	1,09(.26)	1,07(.27)	1,22(.52)	1,10(.30)	1,18(.55)	1,10(.22)	1,21(.42)	1,02(.06)	1,12(.43)	1,33(.94)	F(5,4,834)= 1,497 n.s.	PM x Grupo, F(35,28,5838)= 1,306**
F5	1,42(.67)	1,35(.60)	1,73(.87)	1,34(.69)	1,54(.79)	1,72(.78)	1,60(.70)	1,44(.65)	1,30(.86)	2,17(.78)	F(5,4,834)= 1,810*	
F6	1,14(.39)	1,07(.19)	1,21(.49)	1,02(.10)	1,10(.35)	1,14(.23)	1,10(.20)	1,14(.30)	1,12(.31)	1,06(.11)	F(5,4,834)= ,499 n.s.	
F7	1,35(.66)	1,29(.72)	1,58(.80)	1,17(.48)	1,61(.104)	1,38(.74)	1,52(.92)	1,34(.54)	1,25(.58)	1,81(.70)	F(5,4,834)= 1,591 n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001


Tabla 7.24. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de *Profesión de la Madre* x *Grupo* con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Mujeres					F total (Traza de Pillai)
	Profesión liberal					
	Grupo A (N= 4)	Grupo D (N= 2)	Grupo E (N= 2)	F parcial (Traza de Pillai)		
TOTAL	1,25(.17)	1,06(.00)	1,40(.30)	F(5,4,834)= 1,690*		
D1	1,08(.12)	1,00(.00)	1,34(.26)	F(5,4,834)= 1,656 n.s.	PM*Grupo, F(15,12,2502)= 1,069 n.s.	
D2	1,46(.35)	1,00(.00)	1,34(.40)	F(5,4,834)= 1,621 n.s.		
D3	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,4,834)= 1,270 n.s.		
F1	1,12(.18)	1,00(.00)	1,54(.39)	F(5,4,834)= 1,553 n.s.		
F2	1,50(.37)	1,00(.00)	1,36(.52)	F(5,4,834)= 1,548 n.s.		
F3	1,03(.03)	1,00(.00)	1,05(.08)	F(5,4,834)= 2,252**	PM x Grupo, F(35,28,5838)= 1,306**	
F4	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,4,834)= 1,497 n.s.		
F5	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,4,834)= 1,810*		
F6	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,4,834)= ,499 n.s.		
F7	1,00(.00)	1,00(.00)	1,75(.06)	F(5,4,834)= 1,591 n.s.		

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001



Capítulo 8



**DISCUSIÓN, CONCLUSIONES
Y LÍNEAS DE FUTURAS
INVESTIGACIONES**

ESQUEMA DEL CAPÍTULO

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. DISCUSIÓN RELATIVA A LA FABILIDAD Y VALIDEZ DEL CPCE**
 - 2.1. Primer Estudio: discusión relativa a las propiedades psicométricas del CPCE
 - 2.2. Segundo Estudio: discusión relativa a las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencia Social (Merrell, 1993)
- 3. TERCER ESTUDIO. DISCUSIÓN RELATIVA A LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS EN RELACIÓN AL CPCE**
- 4. LÍNEAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES**
- 5. CONCLUSIONES**

CAPÍTULO IX

Discusión, Conclusiones y Líneas de futuras investigaciones

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se abordan la discusión y conclusiones que se han obtenido a partir de lo tratado en los capítulos anteriores. Dado que se trata de una tesis en la que se han presentado tres estudios, en primer lugar, los datos relativos al estudio de las propiedades psicométricas del CPCE, en segundo lugar, el estudio de las propiedades psicométricas de la adaptación del *Cuestionario de Competencia Social*, Escala A (Merrell, 1993) y, el tercer estudio, el análisis de la interdependencia y la interacción entre las variables sociodemográficas y las distintas puntuaciones del CPCE, en consecuencia se abordarán las conclusiones relativas a cada estudio en un apartado para cada uno de los mismos. Se pretende con ello, proporcionar mayor orden en este ámbito.

Este capítulo sirve de cierre a esta tesis doctoral, aunque no a la investigación aquí iniciada, por lo que, en primer lugar, se abordarán las conclusiones obtenidas a partir de los estudios empíricos realizados, ofreciendo

una discusión razonada de los mismos y, en segundo lugar, se realizan propuestas para futuras investigaciones, de forma que se permita seguir avanzando en el tema.

2. DISCUSIÓN RELATIVA A LA FABILIDAD Y VALIDEZ DEL CPCE

2.1. Primer Estudio: discusión relativa a las propiedades psicométricas del CPCE

Objetivo 1: Analizar los problemas de convivencia que existen en dos centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria.

El procedimiento seguido para la elaboración del CPCE puede ser muy adecuado para la evaluación de los problemas de convivencia de los centros escolares, ya que, a partir de los partes de disciplina emitidos por el profesorado durante un cierto período de tiempo, se puede obtener una representación muy aproximada de lo que el profesorado valora de forma más punitiva, sin descartar por ello, recurrir a otros procedimientos (entrevistas u otros instrumentos al efecto). En esta investigación, el referido procedimiento, ha servido de base para la elaboración de un instrumento útil para el desarrollo de toda la investigación, teniendo claro que dicho procedimiento es válido para la recogida de información de conductas desadaptadas, ya que, por lo general, no se ponen partes de disciplina por el buen comportamiento o por el desarrollo de conductas prosociales.

Por ello, a partir de todo el proceso el propósito planteado con este objetivo ha quedado cubierto de forma satisfactoria al obtener una muestra amplia de las conductas desajustadas manifestadas por el alumnado a juicio de sus profesores.

Objetivo 2: Elaborar, a partir del análisis anterior, un instrumento de evaluación (CPCE) que sirva para categorizar a los alumnos en distintos niveles.

Este objetivo se puede afirmar que también ha quedado cubierto ya que a partir del análisis realizado, en función del objetivo anterior, se ha diseñado un instrumento de medida para categorizar al alumnado en distintas categorías de comportamiento. Por dimensiones observamos que las medias de la segunda de ellas (*“Comportamiento disruptivo, indisciplinado y de desinterés académico”*) era la que alcanzaba mayores niveles, mientras que la tercera (*“Hablar mal de otros, robos y engaños”*) era la que menores medias alcanzaba para ambos sexos. Por factores, en general, el que alcanzaba mayores niveles de inadaptación es el referido a conductas de tipo disruptivo, indisciplinado y de desinterés académico (factor segundo), seguido por el primer factor (*“Comportamiento agresivo y antisocial”*) y por el quinto de los factores (*“Hablar mal del compañero”*).

En este sentido, cabe afirmar que el instrumento se ha mostrado útil para la categorización de los alumnos en función de distintas categorías de comportamiento y tener una radiografía exacta de las conductas de inadaptación de los dos centros educativos analizados.

Objetivo 3: Analizar las propiedades psicométricas de este instrumento: validez de constructo (análisis factorial), validez de contenido, validez de criterio, así como el cálculo de su fiabilidad (consistencia interna) de las puntuaciones factoriales y totales del cuestionario.

La estructura factorial de este cuestionario modifica la que presentaba el instrumento inicialmente, dando otra disposición a las dimensiones racionales

originales. La primera dimensión empírica tiene un poder explicativo de la varianza muy alto y parece evaluar de manera general comportamientos antisociales y agresores, recogiendo, sin duda, los contenidos de la categoría original de conducta antisocial. Sin duda es justificable que el comportamiento agresivo y, en términos más amplios, el antisocial estén en una misma categoría. Además, el comportamiento antisocial supone una grave inadaptación social, que predice un riesgo de problemas futuros de tipo delictivo, adicción a drogas, fracaso y absentismo escolar. Se ha encontrado en la investigación estrecha relación entre ser agresor de otros escolares, presentar comportamiento antisocial, y comportamientos delictivos de diversos tipos (Farrington y West, 1990, Olweus, 1993).

La segunda dimensión recoge otra categoría diferente de problemática en el alumnado, se trata de problemas de indisciplina, desinterés y fracaso académico, incluidos comportamientos disruptivos, a los que se une la situación de ser víctima de intimidaciones de otros. Esta dimensión, que tiene un peso explicativo de la varianza que es la mitad del que explica la primera dimensión, parece recoger los contenidos de tres dimensiones originales del instrumento: la conducta indisciplinada, desinterés académico y comportamiento disruptivo. No parece extraño que se asocien los comportamientos indisciplinados y disruptivos, en esta dimensión, con el desinterés y fracaso académico ya que, aunque no tienen la gravedad de los analizados como antisociales, los profesores les dan mucha importancia en cuanto a que retrasan o impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que no permiten afianzar los aprendizajes (Fernández, 1998, 2001). Este tipo de comportamientos constituye una fuente relevante de problemas para los profesores, ya que aunque sean comportamientos de menor importancia, son muy frecuentes e inapropiados escolar y socialmente.

En cuanto a la inclusión en esta dimensión del comportamiento de ser víctima de intimidación por sus compañeros, tiene sentido también. Los estudios relacionan el ser víctima de comportamientos *bullying* con padecer

problemas y déficit en salud mental y bienestar personal, encontrando en las víctimas problemas de soledad, falta de amigos e infelicidad (Boulton y Underwood, 1992; Kochenderfer y Ladd, 1996; Smith, 1989; Slee, 1995), depresión y baja autoestima (Alsaker, 1993; Boivin, Poulin y Vitaro, 1994; Olweus, 1993) y dificultades escolares producidas por baja motivación y deseos de evitar la escuela (Boulton y Underwood, 1992; Hoover, Oliver y Hazler 1992). Puede, por tanto, asociarse a esa negativa situación el padecer desinterés y fracaso académico en diferentes formas.

La tercera dimensión parece especificar diversas formas de comportamiento violento. Con un peso explicativo menor parece recoger comportamientos de *hablar mal de otros, robos y engaños*. Hablar mal de otros, ofender o insultar representa un tipo de comportamiento agresivo que tiene un marcado carácter social. Parece esta dimensión ser una especificación de la primera dimensión, ya que si aquella estaba definida por comportamientos agresivos y antisociales, esta tercera dimensión se define también por otro tipo de comportamientos agresivos como el hablar mal de otros, el robo y el engaño, los cuales pueden caracterizar también al alumno agresor con comportamiento antisocial e inadaptado. Por ello, el primero de los objetivos generales de este estudio se ha cumplido.

El instrumento presenta una validez externa o de criterio aceptable, ya que sus puntuaciones se interrelacionan significativamente con las del cuestionario utilizado como criterio, *The School Social Behavior Scales*, SSBS. (Merrell, 1993). Las tres dimensiones del cuestionario sobre problemas de la convivencia escolar diferencian entre los grupos formados por la puntuación en competencia social. Ésta puede ser definida como el logro de importantes objetivos sociales en contextos específicos utilizando medios apropiados y obteniendo resultados positivos para el desarrollo del alumno (Ford, 1982, Cavell, 1990). Es un componente importante del ajuste y de la adaptación escolar. En este estudio, los alumnos que muestran mayor puntuación en competencia social presentan más baja puntuación en las dimensiones de

conductas problemáticas del cuestionario sobre problemas de la convivencia, evidenciando una fuerte relación negativa entre ambos instrumentos. Por tanto, el segundo de los objetivos generales de este estudio se ha cumplido satisfactoriamente.

En cuanto a los índices de fiabilidad, como ya se expuso en el Capítulo VI, se pueden considerar aceptables para un cuestionario de estas características. Sin embargo, la dimensión tercera, aun estando próxima a un coeficiente de fiabilidad de 0,80, contiene dos factores (el sexto *Comportamientos indirectos: robos y engaños* y séptimo *Ser víctima de intimidación entre iguales*), que son los dos factores que menor número de ítems contienen viéndose afectado su coeficiente $\alpha=,65$ y $\alpha=,66$, respectivamente. Por lo que se requiere revisar y/o ampliar el número de ítems de estos dos factores en aras de incrementar su fiabilidad.

Por tanto, se puede afirmar que el cuestionario CPCE mide comportamientos problemáticos de inadaptación social y escolar según el punto de vista del profesor. Es un instrumento que examina al mismo tiempo diversos tipos de conductas problemáticas que subyacen a la inadaptación social y escolar tal como es evaluada por profesores. Su utilidad reside en la exploración sistemática de los tipos de problemas más importantes que pueden aparecer en el ámbito de la convivencia en los centros escolares, agrupándolos en dos núcleos de distinto significado: a) el comportamiento antisocial en sus diferentes manifestaciones, enfatizando el comportamiento agresor hacia los compañeros y hacia el profesor, el cual está compuesto por las dimensiones una y tres; y b) problemas menores como son el comportamiento indisciplinado, disruptivo y de desinterés académico, que son frecuentes y tienen un papel muy negativo para el clima de aprendizaje y trabajo en el centro escolar. Los profesores valoran muy negativamente este tipo de comportamientos ya que, aunque no suponen riesgos más graves como ocurre con el comportamiento antisocial, por su parte soportan una predicción de fracaso escolar, abandono y salida del sistema educativo.

Supone, pues, este cuestionario una perspectiva integradora, que pone en relación problemas que han sido estudiados independientemente, bajo la evaluación que hace el profesor de los mismos, en el contexto escolar. Como instrumento de evaluación puede facilitar la identificación en diversas categorías del alumnado inadaptado y orientar a los profesionales que trabajan con estos alumnos para elaborar programas de intervención más eficaces. Puede ser útil tanto a los propios centros docentes, como instrumento para orientar la intervención como a la propia administración educativa cuando quiera recoger datos que faciliten la toma de decisiones.

2.2. Segundo Estudio: discusión relativa a las propiedades psicométricas del Cuestionario de Competencia Social (Merrell, 1993)

El objetivo relacionado con este estudio quedó formulado así:

Objetivo 4: Realizar la adaptación y validación del *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993), hallando su validez de constructo (análisis factorial), de criterio con el CPCE, así como su fiabilidad.

Aprovechando la labor desarrollada por el Grupo de Investigación de la Universidad de Málaga (HUM 0378), mediante la traducción del citado cuestionario, se ha realizado la adaptación y validación del mismo en la presente investigación. En cuanto a la estructura factorial, de los 33 items que contaba el cuestionario se ha sintetizado la información en un número menor de variables (factores), tres concretamente, confirmando, a través del análisis factorial exploratorio, en cierta medida, el constructo original obtenido por Merrell (1993), con las matizaciones que se pueden hacer en cualquier estudio transcultural. Por ello, se ratifica plenamente este tipo de validez de constructo.

En cuanto a la validez de criterio con el CPCE también ha quedado confirmada, según se ha expuesto en el apartado anterior, ya que se ha visto que los alumnos que muestran mayor puntuación en competencia social presentan más baja puntuación en las dimensiones de conductas problemáticas del CPCE, evidenciando una fuerte relación negativa entre ambos instrumentos.

Respecto a la fiabilidad de este instrumento de medida también ha quedado cubierta satisfactoriamente, ya que los coeficientes α obtenidos en la muestra almeriense oscilan entre .89, la más baja y .97, la más alta, considerándose adecuadas para un instrumento de estas características.

3. TERCER ESTUDIO. DISCUSIÓN RELATIVA A LOS DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS EN RELACIÓN AL CPCE

Los objetivos planteados para este tercer estudio han sido los siguientes:

Objetivo 1: Comprobar los efectos de interdependencia entre determinadas características sociodemográficas, como la edad, el género y los problemas del convivencia escolar a través de las puntuaciones del CPCE

En los análisis inferenciales se ha comprobado que efectivamente existen diferencias significativas, principalmente para los grupos de edad de 13, 14 y 15 años, edades en las que los adolescentes suelen presentar mayores desajustes personales y escolares. Estos resultados son consistentes con los hallados en otros estudios (Farrington, 1989; Lowry, Sleet, Duncan, Powell y Kolbe, 1995; Trianes, 2000; Nabuzoka, 2003 a, 2003 b), intervalo de edad en la que parece que ciertos padres ejercen menor grado de control sobre sus hijos al tiempo que éstos demuestran tener un menor grado de madurez social para

controlar las opciones de comportamiento que se le presentan y elegir las alternativas menos dañinas para sí mismos o para la sociedad.

Los análisis de tipo inferencial han mostrado su valor al poner de relieve que los alumnos de 13 y 14 años manifiestan conductas más desajustadas que los alumnos de 16 años, tanto en conductas de tipo antisocial, drogas y bullying (dimensión primera del CPCE), como en conductas de desinterés académico, de tipo disruptivo y bullying víctimas (segunda de las dimensiones), como en conductas relacionadas con malos modales y daños a la propiedad. El único factor en el que no han aparecido diferencias significativas entre los distintos grupos de edad ha sido el factor 4 (antisocial drogas). Parece ser, en conexión con las propuestas que realiza Farrington (1989), que la propensión a las drogas no solo se realiza en jóvenes comprendidos entre el intervalo de edad aquí reseñado (entre los 13 y 15 años), sino que además este tramo de edad parece actuar como una potente variable en el que los jóvenes pasan por dificultades sociales o familiares. Otros estudios adelantan el tramo de edad de mayor riesgo, por ejemplo, para Etxeberría (2001) el mayor número de problemas escolares se da en la franja comprendida entre los 11 y 14 años, tendiendo a disminuir a partir de esa edad. Otros estudios que analizan los recuerdos de la adolescencia concluyen que a los 11 y 13 años la intimidación es el recuerdo más severo (Eslea y Rees, 2001).

También tienen sentido las diferencias aparecidas en el factor segundo, ya que todos los grupos de edad manifiestan diferencias con respecto al grupo de 16 años. Este último grupo, además de tener mayor madurez personal y social (Smith, Madsen y Moody, 1999) hay que considerar que se encuentran al final de la etapa educativa y, por tanto, tienen y perciben la recompensa de la titulación más cercana. Estos resultados también están en consonancia con otras investigaciones que afirman que los alumnos agresores están positivamente relacionados con conductas de carácter disruptivo y comenzar conflictos con compañeros y maestros y mostrar bajas estrategias de cooperación (Nabuzoka, 2003 a).

Los resultados obtenidos en el factor tercero están en la línea de los anteriores. Los alumnos más irrespetuosos y disruptivos no solo se enfrentan con las figuras de autoridad (profesores, o personal de los centros educativos), sino que además cometen abusos sexuales con otros iguales. Zeira, Astor y Benbenishty (2002) informan que actos como mostrar dibujos ofensivos, enviar cartas o notas obscenas, quitar o intentar quitar la ropa, o intentar besar eran conductas propias del acoso sexual entre iguales, arrojan efectos significativos según la etnia, el género o la edad.

Asimismo, tiene explicación el que no hayan aparecido efectos significativos entre los diferentes grupos de edad respecto al factor cuarto. Hay que considerar que las conductas de consumo de sustancias nocivas tienen un carácter prohibitivo, oculto y antisocial en los centros escolares y que, por tanto, en el caso de ocurrir se haría en lugares poco visibles del centro escolar o de la calle, y por tanto los docentes no conocen con profundidad su existencia. Además, el consumo por parte de algunos adultos de sustancias nocivas (tabaco, alcohol), consideradas drogas legales, influye en que probablemente no sean percibidas como drogas por los propios docentes.

El consumo de drogas y sustancias nocivas parece estar en relación con la influencia de determinadas amistades en la adolescencia tardía (Bridges, 1999; Dishion y Owen, 2002), aunque también se han encontrado relaciones de asociación entre el consumo de tabaco en madres embarazadas y conductas antisociales en los hijos, aunque no en las hijas (Brennan, Grekin, Mortensen y Mednick, 2002) o la edad de entrada o pertenencia a determinadas “bandas” o grupos que hacen gamberradas (Lahey, Gordon, Loeber, Stouthamer-Loeber y Farrington, 1999). Los agresores y las víctimas coinciden en mostrar problemas físicos, psicológicos y depresión, pero mientras los agresores tienen desconexión de sus familias y abuso de sustancias, las víctimas muestran desconexión de la escuela (De Carvalhosa, Lima, de Matos, 2001).

Los resultados obtenidos en el factor quinto y sexto muestran que la conducta agresiva se diversifica durante la adolescencia en conductas como hablar mal del compañero y robos y engaños (Trianes, 2000). Deffenbacher y Swaim (1999) exponen que pueden darse tres dimensiones dentro de la conducta agresiva y antisocial: *violencia verbal*, como hablar mal de otros, ofender, insultar, esparcir rumores...; *violencia física*, dirigida contra personas o *dirigida contra el entorno* (vandalismo y daños a propiedades).

Por último, los efectos aparecidos en el factor séptimo también tienen explicación en función de la edad. A menor edad, y por tanto más debilidad física o menor volumen corporal hace más vulnerables a los adolescentes para ser víctimas-bullying. Del mismo modo los alumnos con necesidades educativas especiales también son más propensos a recibir malos tratos por parte de los demás (Smith, 1999). Por otra parte, los estudios revelan que las víctimas bullying manifiestan mayor número de problemas psicológicos y de bajo rendimiento (Sacco, 2003). La evidencia empírica también demuestra que mientras que los niños prosociales son más populares entre sus iguales, los agresores y las víctimas son frecuentemente rechazados por los demás, así los niños prosociales demuestran mayor capacidad de empatía que los agresores y las víctimas. Sin embargo, mientras que los niños prosociales y víctimas responden de forma constructiva a situaciones socialmente difíciles, los agresores son menos conscientes de las consecuencias de su conducta (Warden y Mackinnon, 2003).

Al mismo tiempo, se están desarrollando con éxito programas escolares integrales para la lucha contra el maltrato escolar (Olweus, 2003). Otros estudios, aunque no han encontrado diferencias significativas en relación con la edad, son coincidentes en el mismo sentido de que los adolescentes con pobres habilidades sociales, problemas emocionales, dificultades de interacción social o de hiperactividad tienen mayor riesgo de ser víctimas-bullying (Johnson, Thompson, Wilkinson, Walsh, Balding, y Wright, 2002). Se

ha comprobado también la relación entre ser agresor y/o víctima en los centros escolares y en la vida laboral posterior, así, aquellos que han sido víctimas en la escuela tienen mayor riesgo de volver a serlo también en el lugar de trabajo (Smith, Singer, Hoel y Cooper, 2003).

Tiene explicación, por tanto, que el grupo de 13 y 14 años destaque en problemas de convivencia escolar en todos los factores del instrumento utilizado. Cuando se toman muestras de estudiantes con un rango mayor de edad, determinados estudios afirman que las conductas de riesgo prevalecen durante la adolescencia tardía y temprana juventud (Arnett, 1999). Sin embargo, otros investigadores (Farrington, Loeber y Van Kammen, 1990) mantienen que las conductas desviadas pueden tener un inicio temprano y agravarse durante la adolescencia y la vida adulta.

Varios estudios han considerado el entrenamiento en habilidades sociales como uno de los métodos válidos para adolescentes y jóvenes con conductas problema o antisociales (Bullis, Walter y Sprague, 2001; Smith, Shu y Madsen, 2001; Menesini, Codecasa, Benelli y Cowie, 2003), evidenciando eminentes beneficios al mejorar las interacciones con sus iguales, las habilidades de resolución de problemas y un dominio más adaptado del locus de control (Ralph, Hogan, Hill, Perkins, Ryan y Strong, 1998; Ross, 2003), o para mejorar el razonamiento moral, pero también han mostrado su influencia en las conductas adaptadas la intervención temprana y el éxito escolar (Bohart y Stipek, 2001). También está claro que se necesitan estrategias específicas de intervención (Howard, Horne y Jolliff, 2001) para agresores, víctimas y espectadores a raíz de la prevalencia y las características que confirman determinados estudios en el contexto escolar (Solberg y Olweus, 2003) o en el contexto familiar (Brandibas, Jeunier y Favard, 2002). Varias investigaciones enfatizan en las consecuencias del apoyo social para los agresores (Cushing, Horner, Barrier, 2003) o el grado de perturbación psiquiátrica o de problemas externalizantes (Ruchkin, Kuposov, Vermeiren, Schwab, 2003).

En cambio, no se han hallado, en esta investigación, efectos significativos en relación al género. Varios estudios informan de efectos diferenciales en la violencia debidos al género (Etxeberría, 2001; Frawley, 2001; Underwood, 2003). Estos estudios afirman que los chicos tienen siempre un mayor papel en los casos de agresión física y verbal, mientras que las chicas practican la violencia indirecta (hablar mal de otros, insultos, esparcir rumores) o la exclusión social. Para Rojas Marcos (1995) la magnificación del machismo en nuestra sociedad hace que los chicos aprendan a ser más agresivos que las chicas, a través de la ejecución de conductas de tipo antisocial (beber, blasfemar, pelear, etc). Para varios autores los chicos asocian más su autoestima a ciertas formas de rebeldía, más partidarios de la solución de los conflictos a través de la violencia o la intolerancia hacia otros, mientras que las chicas muestran mejores actitudes hacia el estudio (Pérez, Gervilla y Cánovas, 1999; Villa, 1999). Ello hace que en la educación actual emerja la necesidad de cultivar los valores y actitudes de tipo social en concreto en los chicos (Sarramona, 1999).

También se han observado en esta investigación, en los análisis inferenciales, importantes diferencias significativas en los dos centros analizados, lo que viene a indicar que ante una misma etapa educativa los centros educativos viven y afrontan de manera diferente los problemas educativos. Esto sugiere realizar nuevas investigaciones, teniendo en cuenta determinadas variables: estructura organizativa de los centros (número de unidades, apoyos psicopedagógicos, etc), el carisma de sus directivos, el sistema de incentivos y refuerzos o estrategias educativas (no solo las de carácter punitivo, sino también otras destinadas a la reflexión moral, incremento de la competencia social o implicación familiar) de la comisión de convivencia de los centros, facetas de la personalidad del alumnado que se puedan estar entrenando desde la acción tutorial en los centros, etc.

Resultan interesantes los resultados que aparecen relacionados con la profesión de las madres. Aquellas madres que se encuentran en desempleo influyen en la educación de sus hijos/as negativamente en comparación en comparación con aquellas otras que son obreras, amas de casa, vendedoras o con profesiones liberales. Esto hace que en esta investigación, los hijos de madres en desempleo muestran más conductas de tipo antisocial y bullying que los hijos de las demás. Estos resultados pueden estar estrechamente vinculados con la teoría de la supervisión del niño. Así, en la revisión efectuada por Kazdin y Buela-Casal (2002) se afirma que los padres de hijos antisociales o delincuentes son menos propensos a controlar dónde van sus hijos o a preocuparse de ellos cuando faltan de casa; otros factores de riesgo relacionados son la ausencia de reglas (horas y/o lugares a donde ir o volver), vagar por las calles... que hacen que influyan en la realización de actividades independientes y no supervisadas. Tal vez las madres en desempleo estén más preocupadas por otras necesidades más vitales (búsqueda de trabajo, pago de mensualidades...), cuando no estén influyendo otras causas como la adición a drogas, problemas económicos, desestructuración familiar, etc., que incrementen el riesgo de inadaptación en los hijos/as. Debe tenerse en cuenta que la zona en la que están situados los dos centros educativos analizados es receptora de inmigrantes, por lo que las personas autóctonas que están en desempleo puede hipotetizarse que quizá tengan otro tipo de problemática que les impida obtener trabajo, no la ausencia de ofertas laborales.

Los alumnos que se llevan mal con sus hermanos o que no tienen hermanos/as (*Relación con los hermanos*) están más desadaptados (conductas dirigidas contra profesores o daños realizados contra la propiedad ajena) que aquellos otros que afirman llevarse regular o bien con los suyos. Estos resultados son acordes con la perspectiva interactiva cognitiva (Perner, Ruffiman y Leekam, 1994) que sostiene que la interacción con un hermano/a mayor facilita en los hermanos menores un desarrollo precoz de la teoría de la mente, lo que lleva a los hermanos menores a buscar nuevas estrategias para no estar en constante desventaja con hermanos mayores o adultos o para

buscar formas más adaptativas en su desarrollo personal. Quizá ésta sea la razón fundamental que ayude a explicar por qué los hijos únicos o aquellos que se llevan mal con sus hermanos muestran mayores niveles de desadaptación.

El curso también se ha mostrado como una variable enormemente influyente. Los alumnos de 4º curso, en general, para todos los factores muestran importantes efectos significativos en ventaja para ellos, esto es, conductas más adaptadas que el alumnado del resto de cursos. La LOGSE establece la edad escolar obligatoria hasta los 16 años, sin embargo un número nada despreciable de alumnos, fundamentalmente alumnos repetidores ya en varios cursos anteriores, acaban abandonando los estudios incluso algunos meses antes de haber cumplido los 16 años. Esto implica que los que están cursando el cuarto curso de la etapa, aunque algunos de ellos no tengan expectativas de conseguir titular, al menos sí están adaptados escolarmente, mostrando menos problemas que los iguales del resto de cursos. Por otra parte, la madurez personal que exhiben estos alumnos también repercute en su nivel de adaptación, en comparación con el resto de alumnos. Hay que considerar también que la variable curso está en cierta medida solapada con la variable edad.

En los centros educativos intentan atender a la diversidad a través de la oferta de materias optativas a lo largo de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y áreas opcionales en el último curso de la etapa. Los resultados estadísticos de tipo inferencial obtenidos sugieren que determinados grupos de alumnos manifiestan de forma significativa más conductas problemáticas que otros. No se trata de criticar la idea de la optatividad o la opcionalidad de la LOGSE, como medidas de atención a la diversidad, sino de reflexionar sobre los modos de organizar los centros educativos a la hora de confeccionar los horarios y agrupamientos de los alumnos que hace que determinadas medidas, como las expuestas anteriormente, en vez de atender a la diversidad de intereses, ritmos de aprendizaje y capacidades de los alumnos influyan negativamente homogeneizando los agrupamientos en concepciones que hoy

ya deberían estar más que superadas: el juntar “buenos con buenos” y “malos con malos”. No obstante habrá que estar atentos a esta idea, con la entrada en vigor de la LOCE, ya que en vista de los resultados se podría hipotetizar: los itinerarios educativos ¿fomentan la homogeneidad de los agrupamientos en vez de atender a la diversidad de intereses? A priori la respuesta parece ser afirmativa, ya que los itinerarios, desde la perspectiva que acabamos de mencionar, es muy posible que fomenten la homogeneidad de los grupos de alumnos.

En este estudio se ha comprobado que los alumnos que han repetido la etapa de Educación Primaria son más propensos a ser víctimas de intimidación de comportamientos de otros iguales. La observación de la práctica educativa sugiere que los alumnos repetidores en Educación Primaria suelen ser alumnos catalogados, en su mayor parte, de necesidades educativas permanentes (alumnos con déficit físico, psíquico y sensorial) y muy pocos son los que repiten de los que manifiestan graves problemas de conducta. Entre los de necesidades educativas especiales más graves suelen presentar niveles más bajos de competencia social, autoconcepto y autoestima. Además, estos alumnos mantienen mayor apego con adultos y, a veces, con los iguales del grupo clase con los que han ido promocionando a lo largo de los cursos. Probablemente, al promocionar a la etapa de secundaria y tener que demostrar nuevas habilidades de autonomía social, con otros adultos que los sobreprotegen menos, les hace ser más vulnerables a la intimidación por otros iguales. Ortega y Mora-Merchán (2000) mantienen que la victimización está asociada a relaciones negativas entre padre y niño. En el caso de chicos procedentes de familias monoparentales, ser víctima se debe a una relación negativa con los padres ausentes. Para las chicas, la tendencia a ser víctima está vinculada a actitudes negativas hacia las madres.

En cambio, los alumnos repetidores en secundaria muestran medias en conductas desajustadas en los factores 1, 2, 3 y 6, sensiblemente más bajas que los alumnos que no han repetido. Este dato contradice la intuición que se

tiene de que los alumnos repetidores normalmente, la mayoría, no solo no consiguen los niveles académicos que no han alcanzado hasta el momento, sino que además suelen mostrar mayores niveles de problemas de convivencia escolar. Tal vez la explicación de este fenómeno contradictorio se deba a que los alumnos repetidores, en general, han madurado más y, aunque dominan por su edad al resto de compañeros del grupo clase, los problemas los manifiestan de forma menos perceptible a los ojos de los profesores. Por otro lado, posiblemente los problemas de convivencia que puedan manifestar los repetidores se desvanecen cuando los repetidores están entremezclados con alumnos no-repetidores.

Objetivo 2: Analizar las relaciones de interacción entre el género y la edad y otras variables sociodemográficas en relación a los problemas de convivencia escolar, del CPCE

No han aparecido efectos significativos de interacción entre el *género* y la *edad*. En cambio, la *Edad* en interacción con el tipo de *Centro* explica también algunos de los problemas de convivencia que existen en los centros escolares. En el segundo de los centros acuden alumnos de un centro de educación primaria que podría ser catalogado de educación compensatoria. Ésta posiblemente sea la causa que explique por qué a la edad de 12 y 13 años sea un período de transición y adaptación a las normas del centro escolar que hagan que superen en conductas desajustadas al resto de grupos de edad en el centro segundo en comparación con los resultados obtenidos en el centro primero. En cambio, salvo para el intervalo de edad de 12-13 años, en la segunda dimensión todos los grupos descienden en sus medias de problemas de convivencia escolar en comparación con el primer centro. La razón posiblemente estribe en que una cosa son los problemas de conducta antisocial y maltrato entre iguales y otra los problemas de desinterés académico, indisciplina y interrupción que muestran los alumnos. Posiblemente, para el segundo de los centros, los grupos de edad a partir de los 13 años estén más sensibilizados con esta temática.

Para la tercera de las dimensiones existen niveles parecidos para las edades de 14, 15 y 16, incrementándose los niveles de desajuste para el resto de edades. La explicación para el grupo de 17 años posiblemente estribe en que en el segundo centro existe un Programa de Garantía Social que los haga percibirse o que sean percibidos diferentes por cursar una modalidad educativa distinta a la que cursan los demás.

La edad en interacción con el grupo en el que está escolarizado el alumno también ejerce una notable influencia a la hora de explicar los problemas de convivencia escolar. La explicación de este fenómeno hay que hallarla en que en el curso académico en que se realizó la aplicación del CPCE había un grupo de alumnos de 3º de educación secundaria muy desmotivados, la mayoría de ellos repetidores (grupo homogéneo de repetidores) que hace que los problemas de comportamiento alcancen niveles máximos en lo referente a robos y engaños y a ser víctimas de maltrato por iguales.

La edad en interacción con la repetición en Educación Primaria ha mostrado un efecto muy significativo, pues si bien los alumnos repetidores en Educación Primaria muestran conductas muy desajustadas a los doce años, descienden vertiginosamente en la emisión de conductas problemáticas a los 14 años, por debajo de los alumnos no-repetidores. Posiblemente, en esa edad se encuentren más cómodos en los centros escolares, bastante identificadas sus necesidades educativas y con respuestas a nivel curricular y de recursos humanos mejor adaptadas (profesores de pedagogía terapéutica).

Es significativo que los alumnos varones cuyas madres tienen profesiones de tipo administrativo o relacionadas con el comercio (bares, cafeterías, “tiendas de todo a 100”, pequeños comercios...) manifiestan mayores conductas problemáticas que el resto de alumnos cuyas madres tienen otras actividades profesionales. Es posible que la figura materna, incluso más que la paterna, cuando tiene que dedicar gran cantidad de horas a la actividad profesional (comercios), muchas veces de forma ininterrumpida, vea

obstaculizada la labor de seguimiento y control de los hijos varones, mientras que si se trata de hijas puede que las controlen mejor, llevándolas con ellas a sus propios negocios o estableciendo otras estrategias de control. Tremblay y *et al.* (1992) han encontrado que en el caso de los niños, aquellos que manifestaban agresividad en los primeros años escolares predecían conductas delictivas años más tarde.

Varios estudios (Van der Lippe, 1998; Fuentes, Motrico y Bersabé, 2001; Oliva, Parra y Sánchez, 2002) afirman que el apoyo proporcionado por los padres influye sobre los comportamientos ajustados de los adolescentes. En este mismo estudio, estos autores afirman que el apoyo de los padres es fundamental durante la adolescencia media, ya que entre los 17 y 19 años dejan de ser significativas o pierden parte de su influencia. Ello hace pensar que tal vez aquellas madres que se tienen que dedicar a algún tipo de negocio propio tienen menos oportunidades y tiempo de estar con los hijos y prestarles el necesario apoyo y seguimiento en el período crítico que representa la adolescencia media. Oliva, Parra y Sánchez (2002) atribuyen las diferencias encontradas entre los géneros a las prácticas de socialización diferenciadas que estimulan una mayor autonomía entre los chicos y, en el caso de las chicas, un mantenimiento de relaciones estrechas con los padres. Otras teorías hacen hincapié en distintos tipos de control ejercido por los padres: a) un control conductual que implica el establecimiento de límites, la implicación en la educación de los hijos y su supervisión, control que se relaciona negativamente con problemas conductuales y consumo de drogas y b) otra dimensión del control que emplea un estilo intrusivo y la retirada emocional como técnica educativa, esta segunda dimensión implica tendencias internalizantes (depresión, baja autoestima e inmadurez) (Pelegriña, Iglesias, García Linares, 2001; García Linares, Pelegriña y Lendínez, 2002), lo que puede representar que los hijos de madres relacionadas con actividades comerciales en negocios propios tengan mayores dificultades en el control directo de sus hijos.

Los alumnos que no tienen hermanos o que dicen llevarse “regular” con

sus hermanos descienden en las conductas problemáticas por debajo de los demás, cuando sus madres son administrativas o vendedoras. Como exponen Perner, Ruffiman y Leekam (1994), en su perspectiva interactiva cognitiva, estos alumnos que no tienen hermanos tienen más dificultades para formarse una adecuada teoría de la mente y, al ser más agresivos, son más respetados y, por tanto, menos víctimas que los demás.

4. CONCLUSIONES

- 1º La estructura factorial del CPCE ha sido algo diferente de la estructura racional elaborada a priori. Por lo que, en un futuro, habrá que someterla al análisis factorial confirmatorio para ver si la estructura factorial exploratoria se sostiene y simultáneamente es coincidente o no con la estructura racional. Por ello, la primera de las hipótesis formuladas no se ha llegado a cumplir perfectamente.
- 2º La validez de contenido ha demostrado ser satisfactoria, cumpliéndose la segunda de las hipótesis formuladas.
- 3º La validez de criterio ha quedado suficiente y satisfactoriamente probada, por lo que tercera de las hipótesis formuladas también se ha cumplido. Se ha comprobado empíricamente que a mayor competencia social menos problemas de convivencia escolar manifiestan los alumnos.
- 4º Los distintos factores y dimensiones del CPCE han mostrado tener una adecuada fiabilidad. Esto lleva a ratificar la cuarta de las hipótesis.
- 5º La escala A del cuestionario SBSS (Merrell, 1993) tiene una adecuada adaptación a nuestro idioma, y ha demostrado una adecuada fiabilidad y validez aunque habrá que reformular o redactar de nuevo algunos ítems (31: *se muestra retraído de los demás*). Esto hace que la quinta y sexta

hipótesis del primer estudio queden cubiertas de forma satisfactoria.

- 6° La edad es una de las variables enormemente discriminativa en relación a los problemas de convivencia escolar, en función de los resultados obtenidos. No sucede lo mismo con el género. Esto hace que la primera hipótesis del tercer estudio haya quedado cubierta parcialmente. Asimismo, se ha encontrado que otras variables sociodemográficas (la profesión de la madre, las relaciones con los hermanos, el centro educativo, el curso escolar, el grupo, las repeticiones en educación primaria, las repeticiones en educación secundaria) son variables interdependientes en relación a los problemas de convivencia escolar, en función de los aspectos evaluados por el profesorado.
- 7° No se han encontrado, en función de lo comentado en el punto anterior, efectos de interacción entre la edad y el género de los adolescentes, por lo que la segunda de las hipótesis del tercer estudio hay que rechazarla, al menos en esta investigación. En cambio, sí han aparecido efectos de interacción entre la edad y el centro, la edad y el grupo-clase, la edad y las repeticiones en educación primaria, la profesión de la madre y las relaciones con los hermanos; o la profesión de la madre y el grupo-clase.

5. LÍNEAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES

En primer lugar, es necesario seguir investigando en la estructura factorial del CPCE, con objeto de verificar si el análisis factorial confirmatorio es concordante con el análisis factorial exploratorio. Del mismo modo, es conveniente proceder a una reducción de items con objeto de hacer menos fatigoso el trabajo de cumplimentación del cuestionario por parte de profesores.

Es necesario, del mismo modo, proceder a una adecuación del

cuestionario CPCE para realizar una versión para alumnos. De este modo, se puede proceder a una evaluación del clima de convivencia escolar por dos agentes muy activos y directamente implicados en los centros educativos: alumnos y profesores. Las autodeclaraciones y los autoinformes pueden ser un valioso instrumento de cara a investigar en qué medida profesores y/o alumnos pueden percibirse como responsables de determinados aspectos del clima de convivencia en los centros educativos (Orte y March, 1998; Orte, 1999).

Las variables sociodemográficas han revelado ser una potente fuente de información para explicar algunos de los problemas de convivencia escolar que envuelven los centros educativos. En este sentido, profundizar en la etiología de por qué a determinada edad se manifiestan mayores problemas que a otras edades, de cuál es el estilo educativo asociado a las formas de educación que utilizan las madres en función de su profesión (presencia real de tiempo en casa; supervisión de tareas escolares; grado de control ejercido por los padres; frecuencia y grado de comunicación con profesores y profesionales de los centros educativos; expectativas académicas que depositan en sus hijos; pautas de reforzamiento que utilizan en los hogares; grado y tipo de comunicación que experimentan entre los miembros de la familia, etc).

Asimismo, es necesario plantear nuevas investigaciones para comprobar en qué medida el CPCE puede ser adaptado a las edades de educación primaria o incluso a la educación secundaria obligatoria en alumnos de alto riesgo (compensatoria; casas de acogida, etc.)

Bajo la atmósfera de los problemas de convivencia escolar subyacen otra serie de casuísticas bajo las que se intenta dar respuesta educativa a la diversidad. Estas casuísticas están encuadradas en distintos niveles de organización de los centros. Así, desde estructuras organizativas muy complejas y bien organizadas (atención a grupos ordinarios, agrupamientos flexibles, apoyos a grupos ordinarios y grupos flexibles; materiales curriculares utilizados...), hasta otras más desorganizadas o con menor complejidad de

organización y/o efectividad en sus fines, es posible que existan diferencias en los comportamientos que emite el alumnado allí escolarizado. En este sentido, la convivencia también se muestra estrechamente imbricada con lo que se enseña y cómo se enseña, en lo que se evalúa y cómo se evalúa..., en definitiva, en relación con el estilo docente. Estudiando aspectos relacionados con el estilo docente es posible que podamos dar algunas respuestas satisfactorias a la cuestión ¿por qué algunos alumnos se comportan adecuadamente con unos profesores y no con otros?, ¿por qué empatizan y aprenden más con unos docentes que con otros?

Una de las principales llamadas que se hacen ante el fenómeno de la violencia es el de la formación inicial y permanente del profesorado. En particular, es necesario el estudio de las estrategias que utilizan los docentes para resolver problemas de disciplina, de resolución de conflictos, del fenómeno de la disrupción, de conductas antisociales... Por ejemplo, los profesionales de la educación disponen de una serie de recursos sencillos y útiles que han sido probados en numerosos estudios y que son generalmente infrutilizados, tales como los refuerzos, los premios, el conocimiento de las tareas y de las consecuencias de la conducta, los contratos de contingencia, etc., son temas que la psicología de la educación ha demostrado eficaces y compatibles con una educación positiva y participativa. La formación en tareas de competencia social y otras variables relacionadas con la personalidad de los adolescentes (autoestima, autoconcepto, autocontrol emocional, etc) son otras áreas relacionadas con la orientación y la acción tutorial que es preciso analizar hasta qué grado conocen los docentes, para que entrenándolos en estos recursos puedan ofrecer mejores respuestas al tema de la diversidad y mejorar el clima de convivencia de los centros educativos.



Referencias Bibliográficas

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Achenbach, T. M. (1986). *Child behavior checklist direct observation form* (rev. ed.). Burlington, VT. University of Vermont Center for Children, Youth and Families.
- Achenbach, T.M. (1991). Comorbidity in child and adolescence psychiatry: categorical and quantitative perspectives. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 1, 272-278.
- Achenbach, T.M. y Edelbrock, C.S. (1979). The child behavior profile: II. Boy aged 12-16 and girls aged 12-16. *Journal of Consulting Clinic Psychology*, 47, 223-233.
- Alcántara, J. A. (1993). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alonso, J. y Navazo, M.A. (2002). La agresividad y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Alsaker, F. (1993). Bully/victim problems in day care centres, measurement issues and associations with children's psychosocial health. Paper presentado en el Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Nueva Orleans.
- Allen, T. J., Moeller, F. G., Rhoades, H. M. y Cherek, D. R. (1997). Subjects with a history of drug dependence are more aggressive than subjects with no drug use history. *Drug and Alcohol Dependence*, 1-2 (46), 95-103.
- American Psychiatric Association. (1994). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Amón, J. (1990). *Estadística para psicólogos I*. Madrid: Pirámide.
- Anderson, G.J. (1973). *The assessment of Learning Environment Inventory and the My Class Inventori*. Halifax: Canada Atlantic Institute of Education.

- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Anderson, E.R., Greene, S.M., Hetherington, E.M., Clingempeel, W.G.(1999). The dynamics of parental remarriage: Adolescent, parent, and sibling influences. En E.M. Hetherington y E. Mavis (Ed). *Coping with divorce, single parenting, and remarriage: A risk and resiliency perspective*. (pp. 295-319). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Andreu, J.M., Peña, M.E. y Graña, J.L. (2002). Adaptación sociométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*, 14(2), 476-482.
- Andreu, J.M., Fujihara, T. y Ramírez, J.M. (1998); Cultural and sex differences in aggression: A comparison between Japanese and Spanish student. *XIII World Meeting of ISRA*. July 12-17, Ramapo College, New Jersey U.S.A.
- Andreu, Ll. y Eusebio, P. (2002). La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Archer, J. Holloway, R. y McLougling, K. (1995). Self-Reported physical aggression among young men. *Aggressive Behavior*, 21, 325-342.
- Ardelt, M., Day, L. (2002). Parents, siblings, and peers: Close social relationships and adolescent deviance. *Journal of Early Adolescence*, 22(3), 310-349.
- Arenal, C. (1991). *El visitador del preso*. Madrid: ACOPE.
- Arencibia, S. (1999). *Mejorar la escuela pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Centro de Cultura Popular Canaria.
- Arnáiz, P. y Ballester, F. (2000). La formación del profesorado de Educación Secundaria y la atención a la diversidad. *Revista Currículum y formación del profesorado*, 2(2), 57-81.
- Arnett, J.J. (1999). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 617-628.
- Asher, S. R. y Taylor, A R. (1981). The social outcomes of mainstreaming: Sociometric assessment and beyond. *Exceptional Children Quarterly*, 1,

- 13-30.
- Azevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo. Una mirada crítica sobre las transiciones. En Á. Marchesi y C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 200-225). Madrid: Alianza Ensayo.
- Ballester, F. y Arnáiz, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 39-58.
- Bandura, A. y Ribes, E. (1980). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Bassedas, E., Huguet, T., Marrodán, D., Olivan, M., Planas, M., Rossell, M. Seguer, M. y Vilella, M. (1989). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Batsche, G. M., y Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990): *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata.
- Baumeister, R., Smart, L. y Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Begotti, T. y Bonino, S. (2003). Il bullismo a scuola: I racconti dei protagonisti /Bullying at school: The narratives of children. *Eta volutiva*, 4(1), 84-91.
- Belsky, J. (1980). Child maltreatment: An ecological integration. *American Psychologist*, 35, 320-335.
- Bellack, A.S., Hersen, M. Y Turner, S.M. (1979). Relationship of role playing and knowledge of appropriate behavior to assertion in the natural environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 670-678.
- Bentley, K.M. y Li, A.K.F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and student's beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11(2), 153-165.
- Beran, T.N. y Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1-14.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. Bilbao:

- Descleé de Brouwer.
- Bernstein, B. (1989). *Clases. códigos y control. Vol. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Berstein, J.Y. y Watson, M.W. (1997). Children who are targets of bullying. A victim pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483-498.
- Bertalanffy, L.V. (1978). *Tendencias en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza.
- Bertalanffy, L.V. (1979). *Perspectivas en la Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza.
- Bertalanffy, L.V. (1980). *La Teoría General de Sistemas*. Madrid: Alianza.
- Berthold, K. A. y Hoover, J.H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con las paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blackburn, R. (1993). *The psychology of criminal conduct*. Chichester, England: Wiley.
- Block, J. H. (1986). The personality of children prior to divorce: a prospective study. *Child Development*, 57, 827-840.
- Bloom, M. (1996). *Primary Prevention Practices*. Sage Publications.
- Bohart, A.C. y Stipek, D.J.J. (Eds) (2001). *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Boivin, M., Poulin, F. y Vitaro, F. (1994). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de los valores y de las actitudes*. Madrid: Alauda.

- Born, M., Egado, A. y Pire, B. (1995): Evaluación del comportamiento agresivo en niños preescolares. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12(8), 149-165.
- Borum, R. (2000): Assessing violence risk among youth. *Journal Clinic Psychol*, 56(10), 1263-88.
- Bosch, M.C. (2002). Valores y creencias del profesorado de secundaria sobre algunos aspectos de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Boulton, M.J. y Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Bourdieu, P. (2001). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires : Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brandibas, G., Jeunier, B. y Favard, A.M. (2002). Conduites de harcelement a l'ecole: Premiers elements descriptifs d'une etude menee aupres de collegiens en classe de sixieme et cinquieme. / Harassing behavior at school: Early descriptive elements from a study of 10-12 year old school children. *Journal de Therapie Comportementale et Cognitive*, 12(3), 103-108.
- Brennan, P.A., Grekin, E.R., Mortensen, E.L. y Mednick, S.A. (2002). Relationship of maternal smoking during pregnancy with criminal arrest and hospitalization for substance abuse in male and female adult offspring. *American Journal of Psychiatry*, 159(1), 48-54.
- Bridges, M. (1999). Individual characteristics and family level factors as moderators of the effects of extra-familial contexts on adolescent antisocial behavior. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 60(1-B), pp. 0386.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós, 1987.
- Bronfenbrenner, U. (1997). The ecology of developmental process. En W.

- Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 1: Theoretical Models of Human Development*, 5ª ed. (pp. 993-1029). Nueva York: Wiley.
- Brown, J. y Dunn, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Development changes in early family conversations about feelings. *Child Development*, 63, 336-349.
- Brown, J., Donelan-McCal, N. y Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 837-849.
- Bullis, M., Walker, H.M., Sprague, J.R. (2001). A promise unfulfilled: Social skills training with at risk and antisocial children and youth. *Exceptionality*, 9(1), 67-90.
- Buss, A. H. y Perry, M.(1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 343-349.
- Buss, A.y Durkee, A. (1957). An in inventory for assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 21, 343-349.
- Buxarrais, R. y Martínez, M. (1996). *Educación en valores y desarrollo moral*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/OEI.
- Byrne, B.M. (1994). Bullies and victims in and school setting whith referente to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15(4), 574-586.
- Caballo, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Calderón, I. y Garrido, G. (2002). Metodologías agresivas, alumnos violentos: Reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Calvo, P. (2002). *La disciplina en secundaria: Un programa de intervención*. Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Caprara; G.V. y Pastorelli, C. (1993). Early emocional instability, prosocial behavior, and agresión: some methodological aspect. *European Journal of Personality*, 7, 19-36.
- Cara, J.F. (Coord.) (1999). *Análisis de los resultados del rendimiento escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Almería: CEP de Cuevas-Olula.

- Carmichael, C. M. (2002). The mask of violence. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 79-89.
- Carreras, Ll. y otros (1999). *Como educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Carrillo, M.T. y Luengo, M.A. (1993). Demora de la gratificación y conducta antisocial en los adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(67), 643-663.
- Casamayor, G. (Coord) (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Cascón, P. y Beristain, C.M. (1999). *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas en educación para la paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, P. y Bofarull, I. (2002). *Enganchados a las pantallas*. Barcelona: Planeta.
- Catalano, R.F. y Hawkins, J.D. (1996). The social development model: A theory of antisocial behavior. En J.D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: Current theories* (p.149-197). New York: Cambridge.
- Cautela, J. R. y Groden, J. (1985). *Técnicas de relajación. Manual práctico para adultos, niños y educación especial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component modelo of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, 111-122.
- CERE (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio*. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (1999). *La relación agresión-victimización: variables de personalidad asociadas en sujetos de 10 a 15 años*. Actas del II Congreso de la Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología. Murcia.
- Cerezo, F. (2000). *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Madrid: Albor-Cohs.
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de*

- intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerrillo, M^a.R. (1999). *Didáctica como intervención para desarrollar la capacidad de razonamiento lógico en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Universidad Complutense. (Tesis Doctoral).
- Cerrillo, M^a. R. (2002). Programa CORAL: Una herramienta de trabajo útil para compensar desigualdades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>
- Cerrón, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social: tomando una perspectiva global del problema. *Revista de Investigación e Innovación Educativa Tarbiya*, 25, 7-17.
- Clark, A., Clemens, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Madrid: Debate.
- Clemens, H. y Bean, R. (1998). *Cómo desarrollar la autoestima en niños*. Madrid: Debate.
- Clemente, A., Albinana, P. y Domenech, F. (1997). Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de los factores de Inteligencia, Socialización, Desadaptación Escolar, Autoconcepto y Personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 55-68.
- Coie D.J., Dodge K.A., Terry R. y Wright V. (1991). The role of aggression in peer relation: an analysis of aggression episodes in boy's play groups. *Child Development*, 62, 812-826.
- Coie, J.D. y Dodge, K.A. (1998). Aggression and antisocial behavior. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child Psychology*. Nueva York: Wiley (5^a edición).
- Colom, A. J. (1983): La teoría de la educación y la oferta de la teoría de los sistemas generales. En J. Basabe y otros (1983), *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*. Madrid: Anaya/2.
- Colvin, C.R., Block, J. y Funder, D.C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: Negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 1152-1162.
- Collins, J. (1988). Suggested explanatory framework to clarify alcohol

- use/violence relationship. *Contemporary Drug Problems*, 15, 107-121.
- Compagnucci, E.R. y Cardós, P.D. (2002). La formación de profesores, construyendo subjetividad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Conners, C.K. (1990). *Manual for the Conners rating scales*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Connors, C.A. (1969). A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 126, 152-156.
- Cornejo, R. y Redondo, J.M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década*, 15, 11-52.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in school*. Londres: David Fulton Publishers.
- Criado, M.J. y González, J. (2002). Violencia escolar: agresividad y violencia entre iguales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 421-521.
- Curtner-Smith, M.E., MacKinnon-Lewis, C.E. (1994). Family process effects on adolescent males' susceptibility to antisocial peer pressure. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 43(4), 462-468.
- Cushing, L.S., Horner, R.H. y Barrier, H. (2003). Validation and Congruent Validity of a Direct Observation Tool to Assess Student Social Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 225-237.
- Charlton, T. y David, K. (1989). *Managing misbehavior*. Londres: McMillan Education.
- Chou, K.L. (1997). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Reliability and validity of a Chinese translation. *Personal and Individual Differences*, 22, 123-125.
- Davis, M.; McKay, M. y Eshelman, E. R. (1985). *Técnicas de autocontrol emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Carvalho, S.F., Lima, L., de Matos, M.G. (2001). Bullying: A provocacao / vitimacao entre pares no contexto escolar portugues. / Bullying: A

- provocation / victimization between pairs in a Portuguese school context. *Análise Psicológica*, 19(4), 523-537.
- De la Cruz, M.V. (1992). *DSA. Programa de desarrollo socioafectivo*. Madrid: TEA.
- De la Fuente, J. (1997). Estrategias de sensibilización-atención ante el aprendizaje de una tarea: estudio de la interacción entre las características individuales en acción-emoción de los alumnos y distintas condiciones de ejecución. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal*. Bilbao. Desclée de Brouwer.
- De la Fuente, J. (Coord.)(1999, a). *Formación de formadores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y estudio en los alumnos*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- De la Fuente, J., Trianes, M.V., Sánchez, M.D. y Peralta, F.J. (2003, Septiembre). Interdependencia entre el tipo de familia y variables del comportamiento social. Comunicación presentada al *VII Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía*, A Coruña.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (Coords.) (2001). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- De Rivera, J. (2003). Aggression, violence, evil, and peace. En T. Miller y M.J. Lerner (Eds.), *Handbook of Psychology, vol. 5: Personality and Social Psychology* (p. 569-598). Nueva York: Wiley.
- Debarbieux, E. (2001). Scientists, politician and violence: on the road to a European scientific community to tackle violence in school?. En E. Debarbieux y C. Blaya (Eds.), *Violence in school. Ten approaches in Europe*. (p. 11-25). Issy-les-Molineaux: ESF.
- Debarbieux, E. y Blaya, C. (Eds.) (2001). *Violence in school. Ten approaches in Europe*. Issy-les-Molineaux: ESF.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaíta, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado en marzo de 2002 en:

- <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Deffenbacher, J.L. y Swaim, R.C. (1999). Anger expression in Mexican American and white non Hispanic adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 61-69.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Archidona: Aljibe.
- Del Barrio, C., Almeida, A. Van der Meulen, K., Barrios, A y Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: Scan-Bullying. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Hoyos, O., Barrios, A., Van der Meulen, K. y Smorti (1999). The use semistructured interviews and qualitative methods for the study of peer bullying and social exclusion. Informe de investigación, Diciembre 1999. Recuperado en marzo de 2002 de: http://www.gold.ac.uk/tmr/reports/aim2_madrid1.htm
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I. Gutiérrez, H. Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25-47.
- Del Barrio, C., Moreno, C. y López, R. (2001). Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 13, 33-50.
- Del Barrio, V., Spielberg, C. y Moscoso, M. (1998, Julio). Evaluación de la experiencia, expresión y control de la ira en niños. *II Congreso Iberoamericano de psicología*. Madrid, CD.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2001). Formación del profesorado como respuesta a la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 59-71.
- Del Rincón, B. (2001). Educación de las actitudes y valores. En B. del Rincón (Coord.). *Presente y futuro del trabajo psicopedagógico*. Barcelona: Ariel.

- Díaz, J. (2001). La violencia escolar: diagnóstico y prevención. *Rev Psiquiatr Psicol del Niño y del Adolescente*, 1(1), 57-79. Recuperado en marzo de 2002 en: <http://www.paidopsiquiatria.com/rev/rev.htm>
- Díaz-Aguado, M.J. (Dir) (1999). *Programas para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002, a). Por una cultura de convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002 b) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002, c). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CNICE).
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). Adolescencia, sexismo y violencia de género. *Papeles del Psicólogo*, 84, 35-44.
- Díaz-Aguado, M. J.; Martínez Arias, R.; Andrés, T. (2001) Investigación experimental sobre la construcción de la igualdad y la prevención de la violencia de género desde la educación secundaria. En: M. J. Díaz-Aguado y R. Martínez Arias: *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dake, J.A., Price, J.H. y Tellhojann, S.K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *The Journal of School Health*, 73(5), 173.
- Diprete, T. A.; Peng, S. S. (1981). *Discipline and Order in American High Schools*. Washington, DC: National Center For Education Statistics.
- Dishion, T.J. y Owen, L.D. (2002). A longitudinal analysis of friendships and substance use: Bidirectional influence from adolescence to adulthood. *Developmental Psychology*, 38(4), 480-491.
- Docking, J. W. (1987). *Control and Discipline in Schools: Perspectives and Approaches*. London: Harper and Row.
- Dunn, J. (1992). Sister and brothers: current issues in developmental research. En F. Boer y J. Dunn (Eds), *Children sibling relationship* (pp. 1-17). Hillsdale: L.E.A.

- Durlak, J. (1995). *School Based Prevention programs for children and adolescents*. Sage Publications.
- Echeburúa, E. (1993). *Fobia social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. y Losoya, S. (1997). Emotional Responding: Regulation, Social Correlates, and Socialization. En P. Salovey y D.J. Sluyter, (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: BasicBooks. 129-163.
- Elzo, J. (1999). *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación Santa María.
- Elzo, J. (2001). *Para una sociología de la violencia escolar*. I Congreso de Educación para la convivencia. Vitoria.
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27(6), 419-429
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M. A. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral en el menor. *Psicothema*, 14(Supl), 26-36.
- Esteve, J.M. (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En A. Fortes, A. Guerrero, J. Ortiz, e I. Rivas, *Formación del profesorado y cambio social* (pp. 77-112). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Etxeberría, F. (2001). Violencia escolar. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- Fan, X. y Chen, M. (2001). Parental involvement and student's academic achievement: a metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, 4, 79-100.
- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence. Early precursors and life outcomes. In D. J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp, 5-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. En M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (vol. 17) (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.

- Farrington, D.P. (1994). Childhood, adolescent, and adult features of violent males. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 215-240). New York: Plenum Press.
- Farrington, D.P., Loeber, R. y Van Kammen, W.B. (1990). Long-term criminal outcomes of hiperactivity-impulsivity attention deficit and conduct problems in childhood. In L.N. Robins y M. Rutter (Eds.), *Straight and devious pathways to adulthood* (pp. 62-81). New York: Cambridge University Press.
- Farrington, D.P. y West, D. (1990). The Cambridge study in delinquent development a long-term follow-up of 411 London males. En H.J. Kerner y G.Kaiser (Eds), *Criminality: personality, behavior and life history*. Berlin: Springer Verlag
- Fernández Enguita, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2001). ¿Parte del problema o parte de la solución? *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 12-17.
- Fernández Guisado, N. (1999). La violencia en la escuela. *Revista ANPE*, 429, mayo.
- Fernández Ríos, L.; Gómez Fragueta, J.A. y Rodríguez, F.J. (1999). Futuro de la Educación de la inteligencia: hacia un modelo de competencia. En S.G. Paño, J. Valverde y F.J. Rodríguez (Coo), *Apuntes de Psicología Diferencial*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo
- Fernández, E., Aguilar, M.M. y Gutiérrez, M.L. (2002). Educación Multicultural: Dimensiones actitudinales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Editorial Narcea.
- Fernández, I. (2000). ¿A quién le toca la convivencia? *Organización y Gestión Educativa*, 4, 9-12.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Ciss-praxis.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar*.

- El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández, L. y Rodríguez, F.J. (2002). Prevención de la violencia: hechos y mitos. *Psicothema*, 14, 147-154.
- Fied, D. (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Montevideo: Granica.
- Fisher, P.A., Leve, L.D., O'Leary, C.C., Leve, C. (2003). Parental Monitoring of Children's Behavior: Variation across Stepmother, Stepfather, and Two-Parent Biological Families. *Family-Relations*, 52(1), 45-52.
- Flecha, R. (2003, junio). Modelo comunitario de resolución solidaria de conflictos. *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Orientación y Tutoría*. Zaragoza.
- Flecha, R. y Tortajada, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En F. Ibernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. (pp. 13-27). Barcelona: Graó.
- Fonzi, A. (1997). *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia*. Firenze: Giunti.
- Ford, M.E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. *Development Psychology*, 18, 323-340.
- Fraser, B.J., Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1982). *Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Bentley: Western Australian Institute of Tecnology.
- Friedman, A. S. (1998). Sustance use/abuse as a predictor to illegal and violent behavior: A review of the relevant literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4 (3), 339-355.
- Fueguel, C. (2000). *Interacción en el aula. Estudio de casos*. Barcelona: Praxis.
- Fuentes, M.J., Motrico, E. y Bersabé, R. (2001). Distancia entre padres y adolescentes en percepción del estilo educativo parental: afecto y normas-exigencia. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 235-250.
- Fujihara, T.; Kohyama, T.; Andreu, J. M. y Ramírez, J. M. (1999). Justifications of interpersonal aggressions in Japanese, American and Spanish students. *Aggressive Behavior*, 25, 185- 195.
- Funes, J. (1990). *La nueva delincuencia infantil y juvenil*. Barcelona: Paidós.

- Funes, J. (1995). *La violència y els violents*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Funes, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández (Coord.). *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid: Ciss-praxis.
- Furlong, M.J., Chung, A., Bates, M. y Morrison, R.L. (1995). Who are the victims of school violence?. *Educat Treat Child*, 18, 1-17.
- Furlong, M.J., Morrison, R.L. y Boles, S. (1991, Abril). California School Climate and Safety Survey. Paper presented at the annual meeting of the *California Association of School Psychologists*. Los Ángeles.
- Fuster, P. (1978). Tamaño de la familia, analfabetismo y delincuencia juvenil. *Cuadernos de Política Criminal*, 4, 97-107.
- Frawley, L.F.J. (2001) A study of student and administrator perceptions regarding the existence of student to student cruelty in the independent middle school population. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62(3-A), pp. 858.
- Gabelas, J.A. (2003, Junio). Modelos y pantallas: claves y estrategias para una tutoría. Ponencia presentada al *Congreso Internacional de Orientación y Tutoría*, Zaragoza.
- Galtung, J. (2000). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Gernika Gororatz
- Gallaway, D. (1982). A Study of Persistent Absentees and Their Families. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 317-330.
- Garaigórdobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García Galera, M.C. (2000). *Televisión, violencia e infancia. El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- García Linares, M.C., Peregrina, S. y Lendínez, J. (2002). Los estilos educativos de los padres y la competencia psicosocial de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 33(1), 79-95.
- García López, R. y Martínez, R. (Coord.) GRUPO GICA (2001). *Los conflictos en las aulas de ESO. Un estudio sobre la situación en la Comunidad*

- Valenciana*. Xàtiva: L'Ullal edicions. CCOO.
- García, A. B., del Castillo, H. y Martín, G. (2002). Otra forma de trabajar la violencia: Un taller de nuevas tecnologías en educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- García, B. y Broc, M. A. (1993). *Programa de intervención para la mejora del autoconcepto cognitivo*. Editorial Alameda.
- García, M. (Coord) (2002). *La autorregulación del aprendizaje en el aula*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- Garrido, V. (1987): *Delincuencia juvenil. Orígenes, prevención y tratamiento*. Madrid: Alhambra.
- Garrido, V. y López, M.J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V. y Martínez, M. D. (1998). *Educación Social para Delincuentes*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Garza, F. (1987). Ideología, delito y menor infractor. En F. de la Garza (Dir.): *La cultura del menor infractor*. (pp. 39-55). México: Trillas.
- Gata, M. y González, I. (2002). Jaque mate a la violencia: Programa de intervención psicopedagógica para prevenir la violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>
- Geiger, M. y Turiel, E. (1983). Disruptive School Behavior and Concepts of Social Convention in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*. 75(5), 677 -685.
- Genevat, R.; Del Rey, R. y Ortega, R. (2002). Etiquetas verbales en el vocabulario de docentes, padres y madres para nominar el fenómeno bullying. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>

- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y Educación. Valores y Cultura de los jóvenes*. Madrid. Dykinson.
- Gil, F. (2000). *La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil*. Bilbao: Descleé de Browuer.
- Gingres, M. (1990). *Elaboration d'une stratégie devaluation des besoins d'éducation à la carrière chez la finissants du secondaire*. Tesis Doctoral. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, C., Matamala, R. y Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Gómez, M.T., Mir, V. y Serrats, M.G. (1997). *Propuestas de intervención en el aula* (4ª edición). Madrid: Narcea.
- González, E. (Coord.) (1999). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: CCS.
- González, F. (2001). *La educación como tarea humanizadora*. Madrid: Anaya.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (Coord.) (1998). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
- Gonzálvez, V. (2000). *La inteligencia moral*. Bilbao: Bilbao: Descleé de Browuer.
- Goodman, P (1973). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Península.
- Gotzens, C. (2001): *La disciplina escolar*. Barcelona: Ed. ICE U.B.-E.D Horsori.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología Social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Grisay (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. En Á. Marchesi y C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. (pp. 101-127). Madrid: Alianza Ensayo.
- Grossi, F.J., Paíno, S.G., Fernández, J.A., Rodríguez, F.J. y Herrero, F.J. (1997). Conducta delictiva y ámbito familiar. *Revista Electrónica de Investigación*

- y *Evaluación Educativa*, 3, 1-1. Consultado el 06-06-2003 en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Haapasalo, J., y Tremblay, R. E. (1994). Physically aggressive boys from age 6 to 12: Family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 1044-1052.
- Harris, J.R. (1999). *El mito de la educación*. Barcelona: Grijalbo (Versión original The nature Assumption. New York: Free Press, 1992).
- Hawkins, J.D., Von Cleve, E. y Catalano, R.f. (1991). Reducing early childhood aggression: Results of a Primary Prevention Program. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30(2), 208-217.
- Hay, I., Ashman, A. F., Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*. 35(4), 391-400.
- Helsel, W.J. y Matson, J.L. (1984). The assessment of depression of children: The internal structure of the Children's Depression Inventory (CDI). *Behavior Research and Therapy*, 22, 289-298.
- Henggeler, S.W. (1989). *Delinquency in adolescence*. London: Sage Publications.
- Hernández de Frutos, T., Sarabia, B. y Casares, E. (2002). Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia «bullying» en el recinto escolar. *Psicothema*, 14(Supl), 50-62.
- Hernández, J.M., Shih, P. Ch., Contreras, M.J. y Santacreu, J. (2001). Efecto de la competencia y le eficacia en la evaluación objetiva de la transgresión de normas. *Análisis y modificación de conducta*, 27(112), 205-227.
- Hernández, P. (1983). *Test evaluativo multifactorial de adaptación infantil. TAMAI*. Madrid: TEA ediciones.
- Hernández, P. y Aciego, R. (1990). *PIECAP. Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal. Aprendiendo a realizarnos*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P. y García, M^a D. (1992). *PIELE. Programa Instruccional para la Educación y Liberación Emotiva. Aprendiendo a vivir*. Madrid: TEA

- Ediciones.
- Hilton, J.M., Desrochers, S., Devall, E.L. (2001). Comparison of role demands, relationships, and child functioning in single-mother, single father, and intact families. *Journal of Divorce and Remarriage*, 35(1-2), 29-56.
- Holmes, C.T. (1990). Grade Level Retention Effects: A Meta-Analysis of Research Studies. En L.A. Shepard y M.L. Smith (Eds), *Flunking Grades. Research and Policies on Retention* (pp. 16-33). Bristol: Palmer Press.
- Hoover, J.H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13(1), 5-16.
- Howard, N.M., Horne, A.M., Jolliff, D. (2001). Self efficacy in a new training model for the prevention of bullying in schools. En R.A. Geffner y M. Loring (Eds); et al. (2001). *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*. (pp. 181-191). Binghamton, NY, US: Haworth Maltreatment and Trauma Press/The Haworth Press.
- Huxley, R. (1999). *Love and limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Iglesias, L. (2000). Cero en conducta. *El correo de la UNESCO*, enero, 14-16.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- INCE (1997). *Informe sobre la Enseñanza Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Inderbitzen, H. y Foster, S.L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, Reliability, and Validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.
- Infante, L., De la Morena, M.L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L. y Muñoz, Á. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de la E.S.O.: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Consultado el 30 de Mayo de 2003 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, B., Sánchez, A., De La Morena, M. L., Muñoz, Á. y Trianes, M. V. (2002, octubre). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de Psicología da*

- Saúde. Lisboa.
- Infante, L., Muñoz, A., Trianes, M.V. y Rivas, T. (2003, Agosto). A self-concept questionnaire. Comunicación presentada al congreso: *Proving learning, fostering the will to learn*. EARLY, Padua, Italia.
- Inglés, C.J. (2001). *Elaboración y validación psicométrica del Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Inglés, C.J. Méndez, F.X. e Hidalgo, M.D. (2000). Cuestionario de Evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390-398.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (1997). *Informe general de evaluación de centros docentes. Curso 1994-95*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ireland, J.L. e Ireland, C.A. (2003). How do offenders define bullying? A study of adult, young and juvenile male offenders. *Legal and Criminological Psychology*, 8(2), 159-173.
- Jares, X. R. (2001). *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais.
- Jessor, R. y Jessor, S.L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: a longitudinal study of youth*. San Diego, California: Academic Press.
- Jhonson, D.W. y Jhonson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, H.R., Thompson, M.J.J., Wilkinson, S., Walsh, L., Balding, J., Wright, V. (2002). Vulnerability to bullying: Teacher reported conduct and emotional problems, hyperactivity, peer relationship difficulties, and prosocial behaviour in primary school children. *Educational Psychology*, 22(5), 553-556.
- Kauffman, J., Zigler, E. (1989). The intergenerational transmission of child abuse. En: D. Cichetti y V. Carlson (Eds.) *Child maltreatment*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press.
- Kazdin, A.E. y Buela-Casal, G. (2002). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid:

Ediciones Pirámide.

- Kazdin, A.E., Matson, J.L. y Esveldt-Dawson, K. (1984). The relationship of role-play assessment of children's social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.
- Keenan, K., Wakschlag, L.S. (2004). Are oppositional defiant and conduct disorder symptoms normative behaviors in preschoolers? A comparison of referred and nonreferred children. *American Journal of Psychiatry*, 161(2), 356.
- Kellerhals, J. y Montandon, C. (1991). Les styles éducatifs. En F. Singly (Ed.), *La famille: l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Kenrick, D.T., y Strinfeld, D.O. (1980). The role of poor peer relationship in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 274-305). N. York: Cambridge University Press.
- Kesner, J.E., McKenry, P.C. (2001). Single Parenthood and Social Competence in Children of Color. *Families in Society*, 82(2), 136-144.
- Kochenderfer, B.D. y Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology*, 34, 267-283.
- Kohn, M. L., y Schooler, C. (1973). Occupational experience and psychological functioning: An assessment of reciprocal effects. *American Sociological Review*, 38, 97-118.
- Kohn, M. L., y Schooler, C. (1978). The reciprocal effects of substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology*, 84, 24-52.
- Kohn, M. L., y Schooler, C. (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, IL: Ablex Publishing.
- Land, D. (2003). Teasing apart secondary students' conceptualizations of peer teasing, bullying and sexual harassment. *School Psychology International*, 24(2), 147.
- Lahey, B.B., Gordon, R.A., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. y Farrington, D.P. (1999). Boys who join gangs: A prospective study of predictors of first gang entry. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(4), 261-276.
- Larrauri, E. (1991). *La herencia de la criminología crítica*. Madrid: Siglo XXI.

- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- Lerena, C. (1980): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lerena, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1987 a): El oficio de maestro. En C. Lerena, *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal
- Lerena, C. (1987 b): Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación. En C. Lerena, *Educación y sociología en España*. Madrid: Akal
- Lipsey, M. W.; Wilson, D.B.; Cohen, M.A. y Derzon, J. H. (1997). Is there a causal relationship between alcohol use and violence? A synthesis of the evidence. En M. Galanter (Ed). *Recent developments in alcoholism* vol. 13, pp. 245-283. Nueva York: Plenum.
- Loeber, R. (1991). Antisocial behavior: more enduring than changable? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 393-397.
- Loeber, R. y Hay, D.F. (1997). Key sigues in the development of agresión and violence from childhood to early adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48, 371-410.
- Loeber, R. y Stouthamer-Loeber, M. (1998). Developpment of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- Loeber, R., Keenan, K. y Zhang, Q. (1997). Boys' experimentation and persistente in developmental pathways toward serious delinquency. *Journal of Child and Family Studies*, 6, 321-357.
- Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W.B., y Maughan, B. (1993). Developmental pathways in disruptive child behavior. *Developmental and Psychopatology*, 5, 101-132.
- López Cassà, E. (2002). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- López Coira, M.M. (1987). Factores familiares y delincuencia. En V. Sancha, M.

- Clemente y J.J. Miguel (Coords.): *Delincuencia. Teoría e investigación*. Madrid: Alpe. 255-274.
- López Coira, M.M., Cano Vindel, A., Sancha, V. y Miguel, J.J. (1985). Evaluación de factores sociales y biográficos en una muestra de la población reclusa. Primeros resultados del proyecto PID. *I Jornadas Penitenciarias de Castilla-La Mancha*. Ciudad Real.
- López, M.J. Garrido, V y Ross, R. (2001). *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- López, M.J., Garrido, V., Rodríguez, F.J., Paíno, S. (2002). Jóvenes y competencia social: un programa de intervención. *Psicothema*, 14(Supl), 155-163.
- López Ocaña, A.M. y Zafra, M. (2003). *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES Fernando de los Ríos de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro-Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- Lou, M.A. y López, N. (Coord.) (1998). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Lovas, L. y Trenkova, S. (1996). Aggression and perception of and incident. *Studia Psychologica*, 38, 265-270.
- Lowry, R., Sleet, D., Duncan, C., Powell, K. y Kolbe, L. (1995). Adolescents at Risk for Violence. *Educational Psuycology*, 7, 7-39.
- Luca de Tena, C; Rodríguez, R.I. y Sureda, I. (2001). *Programa de habilidades sociales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. ¿Cómo puedo favorecer las habilidades sociales de mis alumnos?* Málaga: Aljibe.
- Luengo, M.A., Otero, J.M., Romero, E., Gomez-Fraguela, J.A. y Tavares-Filho, E.T. (1999). Análisis de items para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, nº 1, 21-36.
- Luengo, M.A., Romero, E., Gómez, J. A., Garra, A. y Lence, M. (1999). *La prevención del consumo de drogas y la conducta antisocial en la escuela: análisis y evaluación de un programa*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio del Interior.

- Lleó, R. (2002). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Documento electrónico obtenido el 20 de diciembre de 2002 de: <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia.htm>
- Ma, X. (2002). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*. Vol 38(2), 351-370.
- Mackal, P.K. (1983). *Teorías psicológicas de la agresión*. Madrid: Pirámide.
- Machargo, J. (Coord) (1996). *Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima (P.A.D.A.)*. Madrid: Escuela Española.
- Madeira, M. J. R. (2002). A pobreza e exclusao como consecuencia e factor de violencia. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 10, 59-77.
- Malaver, J. (1999). *Trasgresión y violencia*. Tunja, Colombia: Ensayo y error.
- Mannuzza, S., Klein, R.G., Bessler, A., Malloy, P. y LaPadula, M. (1993). Adult outcome of hiperactive boys: Educational achievement occupational rank, and psychiatric status. *Archives of General Psychiatry*, 50, 565-576.
- March, J. C. (1994). *La generación tv*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Marchesi, Á. y Lucena, R. (2003). La representación social del fracaso escolar. En Á. Marchesi y C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. (p. 148-165). Madrid: Alianza Ensayo.
- Marchesi, Á. y Martín, E. (Eds) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María, SM.
- Marchesi, Á. y Hernández, C. (Coords) (2003). *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- Marchesi, Á. y Pérez, E.M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En Á. Marchesi y C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. (p. 25-50). Madrid: Alianza Ensayo.
- Margolin, G. y Gordis, E.B. (2000). The effects of family and community violence on children. *Annual Review of Psychology*, 51, 445-479.
- Marina, J. A. (2002). La educación de la violencia. Documento electrónico obtenido el 20 de diciembre de 2002 de: http://www.juntaex.es/consejerias/ect/gaceta/552001/educ_07.html
- Marjoribanks, K. (1980). Person-school environment correlatos of children's

- affective characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 72, 583-591.
- Martín, E. y Mauri, T. (1997). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martín, L.J.; Carbonero, M.A.; Rojo; Cubero, J.L. y Blanco, M^a.A. (2002). Las agresiones en la escuela percibidas por los alumnos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Martin, S.E., Bryant, K. y Fitzgerald, N. (2001). Self-reported alcohol use and abuse by arrestees in the 1998 Arrestee Drug Abuse Monitoring Program Alcohol Research & Health: *the Journal of the National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism*, 1(25), 72-79.
- Martínez, G. y Gras, M. (2002). Las primeras manifestaciones de la conducta antisocial en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Marugán, M., Caño, M. y Foces, J. (2002). Análisis y tratamiento de la conflictividad en un centro de educación secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp>
- Matson, J.L., Esveldt-Dawson, K. y Kazdin, A.E. (1983). Validation of methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Psychology*, 12, 174-180.
- Matson, J.L., Macklin, G.F. y Helsel, W.J. (1985). Psychometric properties of the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) with emotional problems and self concept in deaf children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 16, 117-123.
- Matson, J.L., y Ollendick, T.H. (1988). *Enhancing children's social skills*. New York:

- Pergamon Press.
- Matson, J.L.; Rotatori, A.F. y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21(49), 335-340.
- Maturana, H. y otros (1997). *Violencia en sus distintos ámbitos de expresión*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- McConaughy, S.H. y Skiba, R.J. (1993). Comorbidity of externalizing and internalizing problems. *School Psychology Review*, 22, 421-426.
- McCord, J. y Tremblay, R. E. (1992). *Preventing Antisocial Behavior: Interventions from Birth through Adolescence*. New York: Guilford Press.
- McGee, et al., (1992). DSM-III disorders from age 11 to age 15 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 50-59.
- McKay, M. y Fanning, P. (1991). *Autoestima: evaluación y mejora*. Barcelona: Martínez Roca.
- McKay, M., Davis, M. y Fanning, P. (1986). *Técnicas cognitivas para el tratamiento del estrés*. Barcelona: Martínez Roca.
- McManus, M. (1989). *Troublesome behavior in the classroom*. Basil: Blackwell, Oxford.
- McConville, D.W. y Cornell, D.G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(3), 179.
- MECD (2002). *La cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Madrid: MECD.
- Medina, C. (2000). La Televisión y su influencia en los niños. Artículo Electrónico consultado el 30 de diciembre de 2002, disponible en: <http://www.udec.cl/~clbustos/apsique/desa/index.php?texto=nitv.html>
- Meesters, C.M., Muris, P., Bosma, H., Schouten, E. y Beuving, S. (1996). Psychometric evaluation of the Dutch version of the Aggression Questionnaire. *Behavior Research and Therapy*, 34, 839-843.
- Megargee, E.I. (1966). Undercontrolled and overcontrolled personality types in extreme antisocial aggression. *Psychological Monographs*, 80(Whole No. 611).

- Mendes, F. (2000). As Participações Disciplinares em Escolas Urbanas e Rurais. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educação*, 4(6), 875-887.
- Méndez, F.X., Hidalgo, M.D. e Inglés, C.J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.
- Méndez, F.X., Olivares, J. y Ros, M.C. (1998). Entrenamiento en habilidades sociales. En J. Olivares y F.X. Méndez (Eds.). *Técnicas en modificación de conducta* (pp. 337-369). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Menesini, E. (1999). *Bullismo. Che fare?* Firenze: Giunti.
- Menesini, E. et al. (1996). Bullying behavior and attitudes among Italian school children. Comunicación presentada en la *European Conference on Educational Research*. Sevilla (pp. 196-197 del libro de actas).
- Menesini, E., Codecasa, E. Benelli, B. y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior*, 29(1), 10-14.
- Menesini, E. y Gini, G. (2000). Il bullismo come processo di gruppo. Adattamento e validazione del questionario Rudi dei partecipanti alla popolazione italiana. *Etá Evolutiva*, 66, 18-32.
- Merrell, K W. (1993). Using behavior rating Scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*. Volume 22(1), 115-133.
- Merrell, K. W, Streeter, A. L., Boelter, E. W., Caldarella, P., Gentry, A. (2001). Validity of the Home and Community Social Behavior Scales: Comparisons with five behavior rating scales. *Psychology in the Schools*. 38(4), 313-325.
- Mesa, R. (2002). Medios de comunicación, violencia y escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 223-266.
- Mestre, M.V., Samper, P. y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de

- evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (p. 181-190). Barcelona: Editorial Ariel.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., y Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press (traducción: La Escala de comportamiento asertiva para niños, CABS. Martínez Roca, 1987).
- Miguel, J.J., López Coira, M.M. y Cano Vindel, A. (1985). Evaluación de la estructura familiar en distintas muestras de la población reclusa. *III Congreso Iberoamericano de Antropología*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Miller, T. V., Clayton, R., Miller, J. M., Bilyeu, J., Hunter, J., Kraus, R. F. (2000): Violence in the schools: clinical issues and case analysis for high-risk children. *Child Psychiatry Hum Dev*. 30(4), 255-72.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mizell, C.A.C. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-245.
- Moffitt, T.E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychology Review*, 100, 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. y Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.
- Monjas, M^a I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M^a I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M^a I., y González, B. P. (Dir) (2000). *Las habilidades sociales en el currículum*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (CIDE).
- Moos, R.H. y Trickett, E.J. (1974). *Classroom environment scale manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
- Moos, R.H., Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1987). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias, centro escolar*. Madrid: TEA

- ediciones (adaptación española).
- Morales, M. (2001). *Convivencia, tolerancia y multilingüismo*. Madrid: Narcea/MECD.
- Mora-Merchán, J.A. (1997). *El maltrato entre escolares: estudio sobre la intimidación-victimización a partir del cuestionario Olweus*. Trabajo de Investigación del Programa de Doctorado del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Sevilla.
- Mora-Merchán, J. A. (2000). *El fenómeno bullying en las escuelas de Sevilla*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morren, M. y Meesters, C. (1999). *Validation of the Dutch version of the Aggression Questionnaire*. Maastrich University. The Netherlands: Department of Medical, Clinical and Experimental Psychology.
- Morrison, G., Furlong, M.J. y Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Educat. Treat Child.*, 17, 356-369.
- Mruk, C. (1998). *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría Clásica de los Tests*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Muñoz, A. (1994). *Enseñanza de solución de problemas interpersonales en preescolar en el programa de Spivack y Shure*. Tesis doctoral Universidad de Málaga (microficha nº 109).
- Muñoz, A., Blanca, M.J., Raya, S., Hierrezuelo, L., Fernández, J., Infante, L. y Trianes, M.V. (2004, Marzo-Abril). Cuestionario para evaluar violencia escolar en la educación secundaria obligatoria. VII European Conference On Psychological Assessment. Málaga.
- Muñoz, Á. y De la Morena, M.L. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto Social*. Proyecto del Plan Nacional de Promoción General del Conocimiento (Rf. BS0200-1999).
- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Blanca, M.J., Sánchez, A., y García, B. (1996). La Escala de Observación para Profesores: Evolución y forma

- actual. En M. Marín y F. Medina (Comp.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación: La intervención educativa* (pp. 565- 573). Sevilla: Eudema.
- Muñoz, A. y Blanca, M.J. (1994). Escala de observación de la conducta abierta para profesores. Comunicación presentada en *European Meeting on the Experimental Analysis of Behavior*. Bélgica.
- Murdoch, D. D.; Pihl, R. O. y Ross, D. (1990). Alcohol and crimes of violence: present issues. *International Journal of the Addictions*, 25, 1065-1081.
- Musazadeh, Z. (1999). *La agresión y su justificación: estudio comparado en estudiantes iraníes y españoles*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*, 31(2), 16-32.
- Nabuzoka, D. (2003 a). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Nabuzoka, D. (2003 b). Experiences of bullying related behaviours by English and Zambian pupils: a comparative study. *Educational Research*, 45(1), 95-109.
- Naradowsky, M. (1998). El control de las disciplina en las escuelas. *Perspectivas*, 108, vol. XXVII, 603-610.
- Naval, C. y Laspalas, J. (2000). *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: EUNSA.
- Navarro, J. (2002). Perspectiva sistémica de la conducta problemática y agresiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- OCDE (1998). *Overcoming failure at school*. París: OCDE.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.

- Olweus, D. (1985). *80.000 barn er innblandet and mobbing. Norks beavior in school*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: definition and measurements. En M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht: Kluwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What know and what we can do*. Oxford: Blackwells. (Trd. Cast. Conductas de acoso y amenaza en contextos escolares. Madrid: Morata. 1998).
- Olweus, D. (1999). Sweden. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (p. 7-27). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2003). Social problems in school. En A. Slater y G. Bremner, (Eds). (2003). *An introduction to developmental psychology*. (pp. 434-454). Malden, MA, US: Blackwell Publishers.
- OMS (1992). *Clasificación internacional de los trastornos mentales*. CIE-10.
- Orte, C. (1999). Actitudes de los profesores hacia la intimidación. En, J.L. Recio y O. Rodríguez (Eds.), *Conducta antisocial, violencia y drogas en la escuela* (pp. 64-71). Madrid: Agencia Antidroga
- Orte, C. y March, M.X. (1998). Bullying: Towards understanding and intervention. En, *Conceptual Issues in Family Violence. Program evaluation and family violence research: An international conference* (julio). Durham: University of New Hampshire.
- Orte, C., Touza, C., Ferrà, P. y Ballester, L. (2002). Un análisis de la convivencia en los centros escolares desde la investigación acción: Una propuesta de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en: <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>
- Ortega, P., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar. *El siglo que viene*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenca escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de*

- Educación*, 313, 143-158.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Ortega, R. (1999). Los problemas de convivencia entre escolares. Una panorámica tras diez años de investigación en nuestro país. En J. L. Carbonell (Dir.). *Aprender a vivir juntos*. (material de apoyo al programa "Convivir es vivir". Volumen III). Madrid: Dirección Provincial del MEC.
- Ortega, R. (2000). A Global, Ecological and Cultural Model for Dealing with Problems of Violence in European Compulsory Schools. *Vith Meeting of TMR Programme: Nature and Prevention of Bullying and Social Exclusion*. Cruz Quebrada-Dafundo. Lisboa.
- Ortega, R. (2002). Violencia Escolar: Mito o realidad. Documento electrónico obtenido el 20 de diciembre de 2002 de: http://www.juntaex.es/consejerias/ect/gaceta/552001/educ_07.html
- Ortega, R. y Angulo, J. (1998) Violencia escolar. *Estudios de Juventud*, 42, 47-61.
- Ortega, R. y Del Barrio, C. (1998). El bullying in Spanish words. *Paper presentado en 3rd Meeting del Proyecto TMR Nature and Prevention of School Bullying and Social Exclusion*. Florencia. Italia.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2000): *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum Edición y Comunicación.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre los escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(Supl),

- 37-49.
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Ovejero, A. (Ed.) (2000). *La Psicología Social en España al filo del año 2000: balance y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Owens, L., Shute, R. y Slee, Ph (2000). Guess what just heard: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67-83.
- Paíno, S.G. (1995). *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Paíno, S.G., Rodríguez, F.J., Cuevas, L.M. y Ordóñez, F. (1994). Cárcel hoy. Alternativa mañana: un análisis. *Cuadernos de Psicología Política*, 55, 297-322.
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Á. Marchesi y C. Hernández (Coords), *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. (p. 25-50). Madrid: Alianza Ensayo.
- Palomero, J. M. y Fernández, M. R. (2001). *La violencia escolar: Un punto de vista global*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Paniego, J.A. (1999). *Cómo educar en valores. Métodos y técnicas para desarrollar actitudes y conductas solidarias*. Madrid: Editorial CCS.
- Pardo, A., San Martín, R. (1994). *Análisis de datos en Psicología II*. Madrid: Pirámide.
- Parke, R. D. y Slaby, R. G. (2003). The development of aggression. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Psychology*. Vol. 4. (pp. 547-641). Nueva York: Wiley.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2002). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Patterson, G.R., Reid, J.B., y Dishion, T.J. (1992). *A social interactional approach: IV. Antisocial Boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación*.

- Barcelona: Horsori.
- Pelechano, V. (1975 a). Una escala de trastornos de conducta para deficientes mentales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 0, 19-32.
- Pelechano, V. (1975 b). *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. 2 vols. ICE de la Universidad de La Laguna.
- Pelechano, V. y Barreto M.P. (1979). La escala ESE-1 de factores positivos de socialización en ambientes escolares. *Análisis y Modificación de Conducta*, 5, 5-45.
- Pelechano, V., Peñate, W., de Miguel, A. e Ibáñez, I. (1993). Estabilidad estructural de la escala de factores positivos de socialización ESE-1. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(65), 309-328.
- Pelechano, V., Peñate, W., de Miguel, A. e Ibáñez, I. (1993). Validación cruzada estructural de la escala de hábitos perturbadores de la socialización ESE-2. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(65), 329-345.
- Pelegrina, S., Iglesias, S., García Linares, M.C. (2001). Relaciones entre distintos tipos de control ejercido por los padres y la competencia académica de los hijos en la adolescencia. *Revista de Psicología*, 22, 43-58.
- Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (1998). *El Plan de Evaluación: Instrumentos*. Madrid: Escuela Española.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., Trianes, M.V. y De la Fuente (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Pérez, C.; Navas, S. y Polyecska, M. (2000). Televisión, violencia y niños. (Artículo Electrónico). Consultado el 30 de diciembre de 2002, disponible en: <http://www.geocities.com/HotSprings/Villa/1333/tvviolen.htm>
- Pérez, M. (1993). El niño que cambió a su profesor. *Análisis y Modificación de Conducta*. 19(67), 753-765.
- Pérez, M. L. (1999). La mejora de la toma de apuntes en clase a través del proceso de enseñanza. En J. de la Fuente (Coord). *Formación de*

- formadores para la mejora de las estrategias de aprendizaje y estudio en los alumnos*. Almería: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- Pérez, P., Gervilla, E. y Cánovas, P. (1999). Valores, actitudes, competencias básicas del alumno en la Educación Secundaria Obligatoria. Ponencia para el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, la Educación Básica Obligatoria: competencias básicas del alumno. Cáceres.
- Perner, J., Ruffman, T. y Leekan, S.R. (1994). Theory of minds is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228-1238.
- Petersen, A.C. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Pianta, R.C. y Walsh, D.J. (1996). *High-risk children in schools*. Routledge: New York.
- Piel, J. A. (1990). Unmasking Sex and Social Class Differences in Childhood Agression: The Case for Language Maturity. *Journal of Educational Reserach*. 84(2), 100-106.
- Pinzón, J., Martínez, S. et al., (2001). *Violencia y escuela: manifestaciones e imaginarios presentes en la relación maestro-estudiante. Informe final*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.
- Popenoe, D. (1996). *Life without father*. New York: The Free Press.
- Puig, J. M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE / Horsori.
- Puig, J.M. (2000). Resolución de problemas y conflictos en el ámbito escolar. / *Congrés d'Atenció a la Diversitat de la Comunitat Valenciana*. Elche. Alicante.
- Puig, J.M. (2003). *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós.
- Purugganan, O. H., Stein, R. E., Silver, E. J., Benennson, B. S. (2000): Exposure to violence among urban school-age children: is It only on television?. *Pediatrics*. 106, 949-53.
- Quay, H. (1979). Classification. In H. Quay and J. Werry (Eds.): *Psychopathological disorders of childhood (2nd ed.)*. New York: John

- Wiley and Sons.
- Raine, A. (1993). *The psychopathology of crime*. San Diego: CA: Academic Press.
- Ralph, A., Hogan, S.J., Hill, M., Perkins, E., Ryan, J. y Strong, L. (1998). Improving adolescent social competence in peer interactions using correspondence training. *Education and Treatment of Children*, 21(2), 171-194.
- Ramírez, S., Herrera, F., Mateos, F., Ramírez, I. y Roa, J. M^a (2002). Formación inicial del profesorado en prevención y tratamiento de la violencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Raskin, R., Novacek, J., y Hogan, R. (1991). Narcissistic self-esteem management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 911-918.
- Reimer, E. (1981): *La escuela ha muerto*. Barcelona: Guadarrama.
- Reiss A. y Roth, J. (1993). *Understanding and Preventing Violence*. National Academy Press.
- Reynolds, D. y Teddlie, Ch. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Londres: Falmer Press.
- Riart, J. (1999). La orientación y la tutoría. En P. Arnáiz y J. Riart (comp.). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- Rican, P. (1995). Sociometric status of the school bullies and their victims. *Studia Psychologica*, 37 (5), 357-369.
- Rivero, M., Marín, M. e Infante, E. (2002). Tipo y trayectoria de consumo de droga, edad de inicio y comportamiento violento en jóvenes andaluces. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n4.asp>
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 129-142.
- Rodríguez, F.J. y Grossi, F.J. (1999). *Violencia y Competencia Social. Análisis y resultados de un programa de prevención en el aula de enseñanza*

- primaria de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias*. Oviedo: Informe de Investigación para FICYT.
- Rodríguez, F.J. y Paíno, S.G. (1994). Violencia y desviación social: bases y análisis para la intervención. *Psicothema*, 6, 229-244.
- Rodríguez, F.J., Cuesta, M., Herrero, F.J. y Garrido, V. (2001). Familia y características diferenciales de comportamientos desconsiderados en la ESO. *Comunicación al Congreso Nacional Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos Retos*. Gijón-Avilés. Abril.
- Rodríguez, F.J., Paíno, S.G. y Valverde, J. (1994). Evaluación en instituciones totales: la cárcel. En A. Blanco (Ed.), *Apuntes de intervención psicológica en medicina*. (pp. 411-434). Valencia: Promolibro.
- Rodríguez, M., Cabrera, F., Espín, J.V. y Marín, M.A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 103-124.
- Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001). *Programa de Motivación en la E.S.O. ¿Cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, T. y Linares, C. (2002). Enseñar y convivir: Hacia una educación dialogada. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3). Consultado el 30 de Diciembre de 2002 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Roland, E., Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Rosenblatt, J.A. y Furlong, M.J. (1997). Assessing the Reliability and Validity of Student Self-Reports of Campus Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (2), 187-202.
- Ross, D.M. (2003). *Childhood bullying, teasing, and violence: What school personnel, other professionals, and parents can do* (2ª ed.). Alexandria, VA, US: American Counseling Association
- Ross, R.; Fabiano, E.; Garrido, V. y Gómez, A. (1996). *El pensamiento prosocial: El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia y abuso de drogas*. Valencia: Cristóbal Serrano.

- Ruchkin, V., Koposov, R., Vermeiren, R. y Schwab, S.M. (2003). Psychopathology and Age at Onset of Conduct Problems in Juvenile Delinquents. *Journal of Clinical Psychiatry*, 64(8), 913-920.
- Ruesga, S.M. (1992). En los márgenes de la economía. En F. Álvarez-Uría (Ed.), *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. (pp. 69-85). Madrid: Endymion.
- Ruiz Fernández, M.E. (1986). *Delincuencia juvenil. Un estudio psicológico y sociofamiliar*. Madrid: Roche.
- Rutter, M. (Ed) (1996). *Genetic of criminal and antisocial behavior*. Chichester, England: Wiley.
- Rutter, M. y Giller, H. (1988). *Delincuencia juvenil*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rutter, M., Giller, H. y Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sabaté, N. y Tomás, J. (2001). La violencia en los medios de comunicación. Efectos en los niños y adolescentes. En J.L. Pedreira y J. Tomás (Eds.), *Condicionantes psicósomáticos y su tratamiento en la infancia y la adolescencia: agresividad, violencia, insomnio, medios de comunicación sida*. Barcelona: Laertes.
- Sacco, K.A. (2003). Social schematic implications for adolescents exposed to school violence. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(8 B), pp. 3936
- Sackney, L. (1986). Practical strategies for improving school Effectiveness. *The Canadian School Executive*, 6.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L. y Lagerspetz, K.M. (1999). Self-evaluated Self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz K., Björkqvist K., Österman K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behaviour*, 22, 1-15.
- Salvia, J., y Ysseldyke, J. E. (1991). *Assessment* (5th ed.). Boston: Houghten-Mifflin.

- Sánchez, M.D., Peralta, F.J., de la Fuente, J. y Trianes, M.V. (2003). Relaciones entre autoconcepto social autoinformado y competencia social percibida por el profesorado. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10) 679-689.
- Sanmartín, J. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (1999). *Violencia contra niños*. Barcelona: Ariel.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Santiuste, V. y Beltrán (Coord.) (1998). *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Santos, M.A. (1992). Los efectos secundarios del sistema. *Cuadernos de Pedagogía*, 199, 54-59.
- Sarabia, B., Hernández de Frutos, T. y otros (2000). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Pamplona: Informe a la Comunidad Foral de Navarra.
- Sarramona, J. (1999). Identificación de las competencias básicas al término de la ESO. Ponencia para el Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, la educación básica obligatoria: competencias básicas del alumno. Cáceres.
- Sastre, G. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Savater, F. (1997). *El Valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Scandroglio, B., Martínez, J.M., Martín, M.J., López, J.S., Martín, A., San José, M.C. y Martín, J.M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14(Supl), 6-15.
- Schmuck, R.A. y Schmuck, P.A. (1978). *Hacia una psicología humanística de la educación*. Madrid: Anaya.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Children Psychology*, 28(2), 181-192.
- Schwartz D., Dodge K.A. y Coie J.D. (1993). The emergence of chronic victimization in boy's play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Schwartz D., Dodge K.A., Pettit, G.S. y Bates, J.E. (2000). Friendship as a

- moderating factor in the pathway between early harsh home environment and later victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 36(5), 646.
- Schwartz, D., Proctor, L. J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer groups: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal Consult Clinic Psychol*, 68(4), 670-83.
- Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea-MECD.
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.
- Seminario de Educación para la Paz (1994). *Educar para la paz. Una propuesta posible*. Madrid: La Catarata.
- Serrano, A. y Fernández, J.L. (1978). *El delincuente español*. Madrid: Instituto de Criminología.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Psychology*, 46, 407-441.
- Shaw, D. et al., (1999). A prospective study of the effects of marital status and family relations on young children's adjustment among african american and european american families. *Child Development*, 70(3), 742-755.
- Silva, F y López, C. (1975). En V. Pelechano (Dir), *Censo de escolares necesitados de educación especial en la provincia de Santa Cruz de Tenerife*. 2 vols. ICE de la Universidad de La Laguna.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1982). *La batería de socialización*. Valencia: Promolibro.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1983). *BAS-1, 2. Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1987). *BAS-3. Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- Silva, F. y Martorell, M.C. (1991). La batería de socialización: nuevos datos sobre estructura y red nomológica. *Evaluación Psicológica/Psychological*

- Assesment*, 7, 349-367.
- Sim, H.O., Vuchinich, S. (1996). The declining effects of family stressors on antisocial behavior from childhood to adolescence and early adulthood. *Journal of Family Issues*, 17(3), 408-427.
- Slee, P.T. (1995). Peer victimization and its relationship and its relationship to depression among Australia primary school students. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 57-62.
- Smith, P.K. (1989). The silent nightmare: Bullying in school peer groups. Comunicación presentada al congreso anual de la *British Psychological Society*. London.
- Smith, P.K. (1999). UK and Ireland. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee (1999). *The nature of school bullying* (68-90). Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Madsen, K.C. y Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41(3), 267-285.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying*. Londres: Routledge.
- Smith, P.K., Shu, S., Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. En J. Juvoneny S. Graham (Eds). (2001), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York, NY, US: Guilford Press.
- Smith, P.K., Singer, M., Hoel, H. Cooper, C.L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94(2), 175-188.
- Smorti, A., Menesini, E. y Smith, P.K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five country comparison. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 34(4), 417-432.
- Solberg, M., E., Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268.

- Spence, S.H. y Liddle, B. (1990). Self-report measures of social competence for children: An evaluation of Social Skills for Youngsters and the List of Social Situation Problems. *Behavioral Assessment*, 12, 317-336.
- Spiritu, A. Hart, K. Overholser, J. Halverson, J. (1990). Social skills and depression in adolescent suicide attempters. *Adolescence*, 25, 543-552.
- Spivack, G. y Shure, M. (1974). Social adjustment of young children. A cognitive approach to solving real life problems. San Francisco: Jossey Bass.
- Steinberg, Sh. y Kincheloe, J.L. (Ed.) (2000). Basta de secretos. En Sh. Steinberg y J.L. Kincheloe, *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 15-45). Madrid: Morata.
- Strauss, C.C., Forenhand, R.L., Frame, C. y Smith, K. (1984). Characteristics of children with extreme scores on the Children's Depression Inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 13, 227-231.
- Sullivan, K. (2000). *The antibullying handbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Sulloway, F.J. (1996). *Born to be Rebel*. New York: Pantheon.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de las habilidades sociopersonales en alumnos de secundaria*. Madrid: CCS.
- Sutton, J., Smith, P.K., Swettenham, J. (1999). Social Cognition and bullying: Social inadequacy or Skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H. y Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24(2),131-146.
- Torrego, J.C. (Coord) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (2001, a). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. Fernández (Coord). *Guía para la convivencia en el aula*.(p. 171-179). Barcelona: Cisspraxis (col. educación emocional).
- Torrego, J.C. (2001, b). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 304, 22-28.
- Torrego, J. C. y Moreno, J. M. (2001). Un modelo estratégico para la actuación

- global sobre conflictos de convivencia en centros educativos: "Proyecto Atlántida". En CCOO, *La convivencia y la disciplina en los centros escolares. Proyecto de Innovación "Atlántida" Educación y Cultura democrática* (pp. 13-28). Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Torres, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Tremblay, R.E., Boulerice, B., Harden, P.W., McDuff, P., Pérusse, D., Pihl, R.O. y Zoccolillo, M. (1996). Do children in Canada become more aggressive as they approach adolescence? In Human Resources Development Canada and Statistic Canada (eds.), *Growing up in Canada: National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp. 127-137). Ottawa, Ontario, Canada: Statistic Canada.
- Tremblay, R.E., Kurtz, L., Masse, L., Vitaro, F. y Phil, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: It's impact through adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 560-568.
- Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., Leblanc, M., Schwartzman, E. y Ledingham, J.E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2001). Educación y competencia social: un programa para el aula. Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria. Impacto de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana de la clase y del centro. En CC.OO., *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico. 4 Política educativa* (pp. 89-116). Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Trianes, M.V. (2003). Módulo 2. En el curso de Especialista Universitario en Resolución de Conflictos Juveniles. En www.campusextens.com, 329 pags. Universidad de las Baleares.

- Trianes, M.V., Blanca, M.J. Muñoz, A. García, B. Cardelle-Elawar, M. y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18 (2), 197-214.
- Trianes, M.V., De la Fuente, J., Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2003, Junio). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre autoconcepto social. Comunicación presentada al Congreso Internacional de Orientación y Tutoría, en Zaragoza.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: Un programa para Secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V. y García, A. (2002). La educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189.
- Trianes, M.V. y Muñoz, Á. (1994). *Programa de intervención social y afectiva*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva. Delegación Provincial de Educación.
- Trianes, M.V., Muñoz, A., Blanca, M.J., Raya, S., Fernández, J., Hierrezuelo, L. y Infante, L. (2004, Marzo-Abril). Un cuestionario para evaluar el clima de clase en alumnado de ESO. VII European Conference On Psychological Assessment. Málaga.
- Trianes, M.V.; Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M.V. Muñoz, A. y Sánchez, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 73-93.
- Underwood, M.K. (2003). *Social aggression among girls*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Valverde, J. (1988). *El proceso de inadaptación social*. Madrid: Popular.
- Valverde, J. (1992). La situación de las cárceles y la intervención en el contexto penitenciario. En F. Álvarez-Uría (Ed.), *Marginación e inserción. Los nuevos retos de las políticas sociales*. (pp.311-342). Madrid: Endymion.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

- Van der Lippe, A. (1998). Are conflict and challenge sources of personality development? En Sokoe y A. Van der Lippe (Eds), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective* (p. 38-60). Londres: Rotledge.
- Van der Meulen, K., Soriano, L., Granizo, L., Del Barrio, C., Korn, S. y Schäffer, M. (2003). Recordando el maltrato entre iguales en la escuela: consecuencias e influencia en la actuación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 49-62.
- Vanaerschot, G. (1997). La empatía como proceso dinamizador de los diversos microprocesos dentro del cliente. En D. Brazier (Ed.), *Más allá de Carl Rogers* (pp. 67-84). Bilbao: Descleé de Brouwer.
- Vega, A. (2001). *Los centros escolares ante la inadaptación escolar*. Málaga: Aljibe.
- Vega, B. (1987). La familia. En F. de la Garza (Dir.); *La cultura del menor infractor*. (pág. 13-29). México: Trillas.
- Verdugo, M.A. (1997). *P.H.S. Programa de Habilidades Sociales*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Verhulst, F.C. y Van der Ende, J. (1992). Six-year developmental course of internalizing and externalizing problem behaviors. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 924-931.
- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counseling in the Iberic Peninsula, en E. Roland y E. Munthe (Eds.), *Bullying and International Perspective*. London: David Fulton Publishers.
- Vilanou, C. y Colledemont, E. (Coord.) (2000). *Historia de la educación en valores*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Villa, A. (1999) (Coord). *Percepción de la Reforma Educativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Villar, L.M. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teoría, modelos e instrumentos de medida*. Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Villar, L.M. (1992). El ambiente de aprendizaje de clase: teoría e investigación. (pp. 13-41). En A. Villa y L.M. Villar. *Clima organizativo y de aula. Teoría,*

- modelos e instrumentos de medida*. Victoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco.
- Viñas, J. (1997). La organización de la convivencia y del alumnado. *Aula de Innovación Educativa*, 67, 69-85.
- Wagner, M.E. (1983). Family size effects: a review. *The Journal of Genetic Psychology*, 186, 65-78.
- Waksman, S. A. (1985). *The Waksman social skills rating scale*. Portland, OR: ASIEP Education Co.
- Walberg, H. J. (Ed.) (1982). *Improving Educational Standards and Productivity. The Research Basis for Policy*. Berkeley: McCutchan.
- Walker, H. M., y Hops, H. (1976). Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitating nonacademic responses. *Journal of Educational Psychology*, 68, 218-225.
- Walker, H. M. y McConnell, S. R. (1988). *The Walker-McConnell scale of social competence and school adjustment* Austin, TX: Pro-Ed.
- Warden, D. y Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367-385.
- Watkins, Ch. y Wagner, P. (1999). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del Centro*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Weishew, N. L.; Peng, S. S. (1993). Variables Predicting Students' Problem Behaviors. *Journal of Educational Research*, 87(1), 5-17.
- West, D.J. y Farrington, D.P. (1982). *The delinquent way of live*. London: Heinemann.
- Wierzbicki, M. y McCabe, M. (1988). Social skills and subsequent depressive symptomatology in children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 203-208.
- Williams, L.B. (2001). The relationship between peer group identity and bullying behavior in adolescent boys. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 62(5-B), pp. 2540.
- Williams, T.Y., Boyd, J.C., Cascadi, M.A. y Poythess, N. (1996). Factor structure

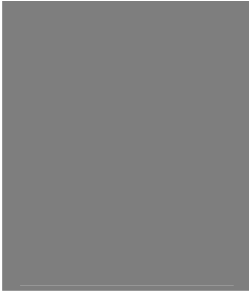
- and convergent validity of the Aggression Questionnaire in an offender population. *Psychological Assessment*, 8, 398-403.
- Zaitegui, N. (1998). *Algunas reflexiones sobre la convivencia*. Ponencia presentada en las *Jornadas sobre Convivencia en Positivo*. Bilbao, junio de 1998.
- Zeira, A., Astor, R.A. y Benbenishty, R. (2002). Sexual harassment in Jewish and Arab public schools in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 26(2), 149-166.
- Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.

LEGISLACIÓN

- Constitución Española, de 6 de diciembre de 1978.
- Decreto 137/2002, de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº 52, de 4 de mayo de 2002)
- Decreto 18/2003, de 4 de febrero de ampliación de las medidas de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº 26, de 7 de febrero de 2003).
- Decreto 200/1997, de 6 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 104, de 6-09-1997).
- Decreto 201/1997, de 6 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuela de Educación Infantil y los Colegios Públicos de Educación Primaria (BOJA nº 104, de 6-09-1997).
- Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (BOJA nº 48, de 24-04-1999).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238, de 4-10-1990), LOGSE.

- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, LOCE (BOE de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 8/1985 de 5 Julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) (BOE 159, de 4-7-1985).
- Ley Orgánica 8/1985, Reguladora del Derecho a la Educación (BOE nº 159, de 04-07-1985).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación, y el gobierno de los centros docentes (BOE 278, de 21-11-1995).
- Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares LOECE, de 19-06-1980.
- Orden de 2 de mayo de 2002, por la que se convocan y regulan los Planes de Autoevaluación y Mejora durante el curso escolar 2002-2003 en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA nº 66, de 6 de junio de 2002).
- Orden de 26 de mayo de 2003, por la que se modifica la de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 110, de 11 de junio de 2003).
- Orden de 26 de mayo de 2003, por la que se modifica la de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA nº 110, de 11 de junio de 2003).
- Orden de 27 de marzo de 2003, por la que se regula convocatoria de selección de Proyectos educativos de Centro para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente (BOJA nº 65, de 4 de abril de 2003).
- Orden de 27 de marzo de 2003, por la que se regula la convocatoria de selección de proyectos de Centros docentes digitales (BOJA nº 65, de 4 de abril de 2003).
- Orden de 30 de diciembre de 2002, por la que se convoca a los centros docentes públicos, dependientes de la Consejería, a solicitar la ampliación del

horario de apertura contemplada en el Decreto 137/2002 de 30 de abril, de apoyo a las familias andaluzas (BOJA nº 6, de 10 de enero de 2003). Orden de 6 de mayo de 2002, por la que regula la ampliación de horario de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería (BOJA nº 55, de 11 de mayo de 2002).



Anexo I

**INSTRUMENTOS DE
EVALUACIÓN UTILIZADOS**



**ANEXO I.1.
CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE
CONVIVENCIA ESCOLAR (CPCE)**

CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR (CPCE)

Este cuestionario está diseñado para analizar distintos tipos de *conductas problemáticas* en nuestro Centro, para un mejor conocimiento y, si cabe, control de los alumnos que las manifiestan. Por tanto, no hay respuestas buenas o malas.

Encontrarás diversas afirmaciones referidas a la conducta y/o actitud del alumno que las fijaremos temporalmente en los **últimos 15 días**, respecto a las cuales puntuaremos a cada alumno, teniendo en cuenta que:

- 1 = Nada (0 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 2 = Algo (1 o 2 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 3 = Bastante (3 o 4 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 4 = Mucho (5 o más veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).

**POR FAVOR, NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUESTIONARIO. LAS
RESPUESTAS SE REFLEJAN EN LA HOJA DE RESPUESTAS DE
CORRECCIÓN ÓPTICA**

**COMPRUEBA QUE SON COINCIDENTES EL NÚMERO DE LA PREGUNTA
CON EL NÚMERO DE LA RESPUESTA**

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Puntuaremos a cada alumno, teniendo en cuenta que:

- 1 = Nada (0 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 2 = Algo (1 o 2 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 3 = Bastante (3 o 4 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 4 = Mucho (5 o más veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).

1. Exhibir o mostrar material inadecuado (material o baraja porno).
2. Intentos de agresión o agresión física.
3. Insultos repetidos hacia víctima.
4. Molestar o interrumpir en clase.
5. Insolencia o faltas de respeto.
6. Llegar tarde a clase.
7. Pintar en las mesas o paredes.
8. Daños a propiedades personales de otro.
9. Aislar o dar de lado, o no hacer caso a los compañeros.
10. Romper las notas o citas a padres en presencia del profesor.
11. Deambular sin motivo por clase.
12. No traer los deberes.
13. Tirar cosas por la clase.
14. Injurias y ofensas a otros.
15. Borrar mensajes del profesorado en el contestador telefónico de los padres para que éstos no los oigan.
16. Abusar de una víctima.
17. Estar de pie en clase, sin motivo.
18. Rehusar hacer la tarea.
19. Pintar en el cuaderno o en el libro.
20. Arrojar objetos por las ventanas de la clase.
21. Levantar falsos testimonios sobre otras personas.
22. Amenazar a otros compañeros.
23. Incordiar al alumnado del aula contigua.
24. Falta de interés, pasividad, inactividad.
25. Hacer alusiones sexuales de tipo verbal a los profesores.
26. Llevar indumentaria estafalaria (quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chanclas de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente, etc).
27. Mentir a los profesores u otras personas.
28. Tratar de malas maneras a otros compañeros.
29. Ruidos diversos: cantar, silbar, hacer sonar el móvil o la alarma del reloj...
30. Exhibicionismo.
31. No traer libros, cuadernos y material de clase.
32. Consumir golosinas u otro tipo de comida en la clase.
33. Taponado de cerraduras, rallado de coches, pinchazo de ruedas ajenas, etc.
34. Meterse con otros compañeros.
35. Comentarios despectivos.

Puntuaremos a cada alumno, teniendo en cuenta que:

- 1 = Nada (0 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
2 = Algo (1 o 2 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
3 = Bastante (3 o 4 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
4 = Mucho (5 o más veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).

36. Entrar o salir de clase cuando quiere.
37. No realizar las actividades escolares.
38. Desordenar el mobiliario.
39. Tirar proyectiles de papel con el bolígrafo.
40. No acatar una orden o castigo.
41. Llamar por "motes" a otros compañeros.
42. Gritos o subidas de tono, portazos, golpes, etc.
43. No sacar el material de trabajo en clase.
44. Falta de orden a la salida o entrada a la clase.
45. Traer a clase bebidas alcohólicas.
46. Robos a profesores, alumnos o al centro.
47. Reírse de otros compañeros.
48. Pedir salir al lavabo continuamente.
49. Falta de puntualidad.
50. Consumir o llevar consigo drogas.
51. Hacer otra tarea distinta de la que corresponde.
52. Consumir sustancias estupefacientes.
53. Meterse físicamente con otros compañeros.
54. Ruiditos (tamborileo con los dedos sobre la mesa, con el bolígrafo, con los puños, etc.) en clase, gritos, etc.
55. Fumar en las aulas, o intentos de hacerlo.
56. Faltar a clase.
57. No acatar las órdenes del profesor.
58. Consumir alcohol.
59. Meterse con las cosas de otros.
60. Amenazar a un profesor.
61. Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar.
62. Malas contestaciones.
63. Destrozos del edificio o mobiliario del centro.
64. Hablar mal de los compañeros.
65. Pelearse FRECUENTEMENTE con compañeros.
66. Hablar cuando habla el profesor.
67. Malos modales.
68. Falsificar las firmas o documentos de los padres para confirmar el recibí de cualquier notificación.
69. No dejar participar a los compañeros.
70. Quitar cosas a un compañero.
71. Levantarse de su sitio sin permiso.
72. Dibujos obscenos.
73. Proporcionar falsas direcciones o números de teléfono inexistentes.
74. Echar la culpa de las cosas malas al compañero/s.

Puntuaremos a cada alumno, teniendo en cuenta que:

- 1 = Nada (0 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 2 = Algo (1 o 2 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 3 = Bastante (3 o 4 veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).
- 4 = Mucho (5 o más veces ocurre o manifiesta esta conducta, en los últimos 15 días).

- 75. Pertenecer a pandillas que hacen gamberradas.
- 76. Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso.
- 77. No recoger el material de uso común.
- 78. Suplantar la personalidad de otro (hacerse pasar por otro).
- 79. Chantajear o extorsionar exigiendo dinero, tareas/trabajos u objetos.
- 80. Pertenecer a pandillas que cometen actos delictivos.
- 81. Comentarios vejatorios sobre la tarea.
- 82. Negativas a cumplir órdenes o deberes (sentarse, dejar de molestar...)
- 83. Dar “collejas” a un compañero o similares.
- 84. Obligar a hacer cosas en contra de la voluntad de alguien.
- 85. Abusar sexualmente de los compañeros/as (“meterse mano”).
- 86. Juguetear.
- 87. Decir groserías u obscenidades.
- 88. Hacer gestos jocosos.
- 89. Padecer insultos por parte de agresores.
- 90. Llamar por “motes” directamente al profesor.
- 91. Juego de cartas, poner en funcionamiento radiocassette, organillos...
- 92. Amenazas, coacción o chulería a compañeros.
- 93. Ser aislado o dejado de lado por parte de agresores, etc.
- 94. Eludir la propia responsabilidad en una falta, amparándose en que los demás también lo hacen (generalidad de la conducta).
- 95. Amenazas, coacción o chulería hacia el profesor.
- 96. Imitar al profesor en tono burlesco.
- 97. Fugarse del Centro, saltarse la valla o cercado del Centro...

ANEXO I.2.
ESCALA DE COMPETENCIA SOCIAL
(The School Social Behavior Scales), Escala A
(Merrell, 1993)

Autor de la prueba: Kenneth W. Merrell

(Merrell-A)

Nombre y Apellidos:

Curso: Edad: Fecha de Nacimiento:

Centro educativo:

Las siguientes preguntas describen las habilidades de relación social de los alumnos, según el punto de vista del profesor.					
1: Nunca	2: Algo	3: Regular	4: Bastante	5: Mucho	
1. Coopera con otros estudiantes en distintas situaciones escolares.	1	2	3	4	5
2. Actúa de manera apropiada en las distintas actividades de clase.	1	2	3	4	5
3. Completa el trabajo individual sin ser forzado.	1	2	3	4	5
4. Ofrece ayuda a otros cuando lo necesitan.	1	2	3	4	5
5. Participa eficazmente en las actividades y discusiones del grupo.	1	2	3	4	5
6. Comprende las necesidades y problemas de otros compañeros.	1	2	3	4	5
7. Permanece tranquilo cuando surgen problemas.	1	2	3	4	5
8. Escucha y lleva a cabo las directrices del profesor.	1	2	3	4	5
9. Invita a participar a otros estudiantes en actividades.	1	2	3	4	5
10. Pide aclaraciones de las instrucciones de una manera apropiada.	1	2	3	4	5
11. Tiene habilidades que son admiradas por sus compañeros.	1	2	3	4	5
12. Acepta a otros estudiantes.	1	2	3	4	5
13. Realiza las tareas asignadas con propiedad.	1	2	3	4	5
14. Completa las tareas que le son asignadas y otras labores de manera independiente.	1	2	3	4	5

15. Se compromete con sus compañeros apropiadamente.	1	2	3	4	5
16. Sigue las reglas de la clase.	1	2	3	4	5
17. Se comporta adecuadamente en las distintas situaciones escolares.	1	2	3	4	5
18. Pide ayuda apropiadamente cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
19. Interactúa con distintos compañeros.	1	2	3	4	5
20. Su trabajo es de calidad aceptable para su nivel de habilidad.	1	2	3	4	5
21. Es hábil para iniciar o continuar conversaciones con sus compañeros.	1	2	3	4	5
22. Es sensible a los sentimientos de otros estudiantes.	1	2	3	4	5
23. Responde apropiadamente cuando es corregido por el profesor.	1	2	3	4	5
24. Controla su temperamento cuando está enfadado.	1	2	3	4	5
25. Sabe introducirse en el juego de los demás (o en actividades que se están llevando a cabo).	1	2	3	4	5
26. Tiene habilidades de liderazgo.	1	2	3	4	5
27. Se ajusta a las distintas situaciones escolares mostrando diferentes conductas (es flexible en su conducta en función del contexto en el que esté el alumno).	1	2	3	4	5
28. Reconoce las cualidades de los otros.	1	2	3	4	5
29. Es asertivo cuando lo necesita.	1	2	3	4	5
30. Es buscado por sus compañeros para realizar actividades.	1	2	3	4	5
31. Se muestra retraído de los demás.	1	2	3	4	5
32. Es "admirado" por los compañeros.	1	2	3	4	5
33. Es respetado por los compañeros.	1	2	3	4	5

**ANEXO I.3.
HOJA PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN
TUTORIAL
(Variables Sociodemográficas)**

CUESTIONARIO PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN TUTORIAL

Nombre y Apellidos: _____, edad: _____
Fecha nacimiento: _____; Curso en el que estás: _____; grupo: _____

1. Sexo (Rodea la letra de la opción elegida).

1 = Chico.

2 = Chica.

2. Religión que profesas:

1 = Islam.

2 = Evangélica.

3 = Ortodoxa.

4 = Católica.

5 = No sabe/NC.

6 = Testigos Jehová.

3. País de procedencia:

1 = Marruecos.

2 = Senegal.

3 = Rumanía-Ucrania.

4 = Hispano-América.

5 = España.

4. Nivel de estudios del padre (rodea el número de la opción elegida):

1 = Bajo (Primario o menos).

2 = Medio (Estudios Secundarios)

3 = Alto (Estudios Universitarios).

5. Nivel de estudios de la madre (rodea el número de la opción elegida):

1 = Bajo (Primario o menos).

2 = Medio (Estudios Secundarios)

3 = Alto (Estudios Universitarios).

6. Profesión del padre:

1 = En desempleo.

2 = Pensionista.

3 = Obrero o similar.

4 = Administrativo o vendedor.

5 = Profesiones liberales.

7. Profesión de la madre:

- 1 = En desempleo.
- 2 = Pensionista.
- 3 = Obrera o similar.
- 4 = Ama de casa.
- 5 = Administrativa o vendedora.
- 6 = Profesiones liberales.

8. Números de hermanos (incluido tú):

- 1 = 1 hermano.
- 2 = 2 ó 3 hermanos.
- 3 = 4 ó 5 hermanos.
- 4 = Entre 6 y 10 hermanos.

9. Lugar (nº de orden de nacimiento) que ocupas entre tus hermanos/as:

- 1 = 1 hermano.
- 2 = 2º ó 3º lugar.
- 3 = el 4º ó 5º lugar.
- 4 = Entre el 6º y el 10º lugar.

10. ¿Cómo te llevas con tu padre?

- 1 = Mal.
- 2 = No me relaciono con mi padre, porque:
 - ha fallecido;
 - está separado;
 - está divorciado.
- 3 = Regular.
- 4 = Bien.

14. ¿Cómo te llevas con tu madre?

- 1 = Mal.
- 2 = No me relaciono con mi madre, porque:
 - ha fallecido;
 - está separada;
 - está divorciada.
- 3 = Regular.
- 4 = Bien.

15. ¿Cómo te llevas con tus hermanos/as? (rodea el número de la opción elegida):

- 1 = Mal.
- 2 = No tengo hermanos/as.
- 3 = Regular.
- 4 = Bien.

16. ¿Con quién vives habitualmente? (rodea el número de la opción elegida):
1 = Convivo con mis abuelos, tíos..., pero no con mis padres.
2 = Solo convivo con mi padre, porque está viudo, separado o divorciado.
3 = Solo convivo con mi madre, porque está viuda, separada o divorciada.
4 = Convivo con mi padre y con mi madre y mis hermanos (si tienes hermanos).
17. Si tus padres biológicos se han separado o divorciado o se han quedado viudos, ¿conviven con una nueva pareja?
1 = No.
2 = Sí.
18. En caso de que hayas contestado afirmativamente a la pregunta anterior ¿tiene hijos/as con su nueva pareja?
1 = No.
2 = Sí.
19. En caso afirmativo ¿cómo te llevas con tus hermanastros?
1 = Mal.
2 = No tengo hermanos/as.
3 = Regular.
4 = Bien.
20. Centro.
1 = IES Algazul
2 = IES La Gangosa
21. Curso.
1 = 1º ESO
2 = 2º ESO
3 = 3º ESO
4 = 4º ESO
22. Grupo.
1 = A
2 = B
3 = C
4 = D
5 = E
23. ¿Has repetido en algún curso de Educación Primaria? (Rodea el número de la opción elegida)
1 = Sí. En caso afirmativo, ¿en cuáles?: _____
2 = No

24. ¿Has repetido en algún curso de Educación Secundaria? (Rodea el número de la opción elegida)

1 = Sí. En caso afirmativo, ¿en cuáles?: _____

2 = No

25. ¿Tienes expectativas de conseguir el título de Graduado en ESO? (Rodea el número de la opción elegida):

1 = No.

2 = No sabe.

3 = Sí.

26. ¿Qué piensas hacer al terminar la ESO:

1 = Trabajar.


2 = Programas de Garantía Social.

3 = Ciclos Formativos de Formación Profesional.

4 = Bachillerato.



Anexo II



**RESULTADOS ESTADÍSTICOS
DE INTERDEPENDENCIA E
INTERACCIÓN NO
SIGNIFICATIVOS**

1. INTRODUCCIÓN

En este anexo se incluyen las tablas con los análisis estadísticos que han resultado NO significativos. Para un mejor orden en la exposición se enumeran y a continuación se presentan todas las tablas con los datos estadísticos.

2. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE INTERDEPENDENCIA (ANOVAS) NO-SIGNIFICATIVOS

Los datos estadísticos de los análisis realizados que han resultado No-significativos, por orden de presentación de las variables, han sido los siguientes:

- 2.1. Efectos de interdependencia en función de las Variables Individuales
 - 2.1.1. Interdependencia entre *Género* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.1.2. Interdependencia entre la *Religión* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.1.3. Interdependencia entre el *País de origen* y las puntuaciones del CPCE
- 2.2. Efectos de interdependencia en función de las Variables Sociofamiliares Generales
 - 2.2.1. Efectos de interdependencia para las Variables Sociolaborales
 - 2.2.1.1. Interdependencia entre *Estudios del padre* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.2.1.2. Interdependencia entre *Estudios de la madre* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.2.1.3. Interdependencia entre *Profesión del padre* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.2.2. Efectos de interdependencia para las Variables Sociofamiliares
 - 2.2.2.1. Interdependencia entre el *Número de hermanos* y las puntuaciones del CPCE

- 2.2.2.2. Interdependencia entre el *Orden de nacimiento entre los hermanos* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.2.2.3. Interdependencia entre las *Relaciones con el padre* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.2.2.4. Interdependencia entre las *Relaciones con la madre* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.2.2.5. Interdependencia entre la *Estructura familiar* y las puntuaciones del CPCE
- 2.3. Efectos de interdependencia en función de las Variables Académicas Generales
- 2.3.1. Efectos de interdependencia para las Variables Académicas Personales
 - 2.3.1.1. Interdependencia entre las *Expectativas del título* y las puntuaciones del CPCE
 - 2.3.1.2. Interdependencia entre *Expectativas después de la ESO* y las puntuaciones del CPCE

3. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE INTERACCIÓN (MANOVAS) NO-SIGNIFICATIVOS

- 3.1. Efectos de interacción entre *Edad × Género* y las puntuaciones del CPCE
- 3.2. Efectos de interacción entre *Edad × Profesión de la Madre* y las puntuaciones del CPCE
- 3.3. Efectos de interacción entre *Edad × Relaciones con los hermanos* y las puntuaciones del CPCE
- 3.4. Efectos de interacción entre *Edad × Curso* y las puntuaciones del CPCE
- 3.5. Efectos de interacción entre *Sexo × Relaciones con los hermanos/as* y las puntuaciones del CPCE
- 3.6. Efectos de interacción entre *Sexo × Centro* y las puntuaciones del CPCE
- 3.7. Efectos de interacción entre *Sexo × Curso* y las puntuaciones del CPCE

CPCE

- 3.8. Efectos de interacción entre *Sexo × Grupo* y las puntuaciones del CPCE
- 3.9. Efectos de interacción entre *Sexo × Repetición en Educación Primaria* y las puntuaciones del CPCE
- 3.10. Efectos de interacción entre *Sexo × Repetición en Educación Secundaria Obligatoria* y las puntuaciones del CPCE
- 3.11. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre × Centro* y las puntuaciones del CPCE
- 3.12. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre × Curso* y las puntuaciones del CPCE
- 3.13. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre × Repetición en Educación Primaria* y las puntuaciones del CPCE
- 3.14. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre × Repetición en Educación Secundaria Obligatoria* y las puntuaciones del CPCE

2.1. Efectos de interdependencia en función de las Variables Individuales

2.1.1. Interdependencia entre *Género* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.1. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Sexo* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varón Media (<i>dt</i>) N=437	Mujer Media (<i>dt</i>) N=420	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,61(.67)	1,54(.59)	F(1,855)= 2,575 n.s.		
D1	1,46(.63)	1,39(.54)	F(1,855)= 3,004 n.s.		F(3,853)= 1,823 n.s.
D2	1,72(.76)	1,66(.72)	F(1,855)= 1,345 n.s.		
D3	1,30(.48)	1,24(.38)	F(1,855)= 4,443*	1>2	
F1	1,60(.78)	1,53(.69)	F(1,855)= 2,342 n.s.		
F2	1,74(.79)	1,68(.75)	F(5,851)= 1,396 n.s.		
F3	1,30(.53)	1,23(.43)	F(5,851)= 4,029*	1>2	
F4	1,14(.40)	1,10(.33)	F(5,851)= 2,674 n.s.		F(7,849)=1,200 n.s.
F5	1,52(.78)	1,45(.68)	F(5,851)= 2,004 n.s.		
F6	1,14(.35)	1,08(.25)	F(5,851)= 7,079**	1>2	
F7	1,39(.70)	1,78(.71)	F(5,851)= 0,037 n.s.		
	*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001	

2.1.2. Interdependencia entre la *Religión* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.2. Efectos aparecidos para la variable independiente *Religión* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupos de Religión					Kruskal-Wallis		
	Islam N= 23 Media(dt)	Evangélica N= 18 Media(dt)	Ortodoxa N= 7 Media(dt)	Católica N= 798 Media(dt)	Testigos Jehová N= 11 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,46(.41)	1,68(.70)	1,85(.95)	1,58(.64)	1,43(.66)	2,193	4	.700
D1	1,33(.37)	1,51(.62)	1,70(.85)	1,43(.59)	1,27(.59)	2,682	4	.612
D2	1,52(.50)	1,82(.88)	1,94(1.13)	1,69(.73)	1,60(.88)	1,343	4	.854
D3	1,22(.29)	1,35(.39)	1,49(.53)	1,27(.44)	1,09(.18)	4,838	4	.304
F1	1,49(.52)	1,68(.79)	1,85(.99)	1,57(.74)	1,34(.72)	3,167	4	.530
F2	1,53(.51)	1,86(.94)	1,98(1.19)	1,71(.77)	1,63(.91)	1,011	4	.908
F3	1,15(.23)	1,31(.44)	1,51(.70)	1,26(.49)	1,20(.50)	1,849	4	.763
F4	1,03(.10)	1,14(.27)	1,36(.61)	1,12(.37)	1,06(.20)	3,927	4	.416
F5	1,48(.67)	1,72(.83)	2,05(1.14)	1,48(.73)	1,18(.40)	5,733	4	.220
F6	1,02(.10)	1,07(.14)	1,07(.19)	1,12(.32)	1,02(.07)	4,330	4	.363
F7	1,43(.71)	1,36(.54)	1,50(.91)	1,39(.71)	1,23(.75)	3,305	4	.508

Tabla II.3. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Religión* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N=23	Grupo 2 Media (dt) N=18	Grupo 3 Media (dt) N= 7	Grupo 4 Media (dt) N= 798	Grupo 5 Media (dt) N=11	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,46(.41)	1,68(.70)	1,85(.95)	1,58(.64)	1,43(.66)	F(4,852)= ,677	n.s.	
D1	1,33(.37)	1,51(.62)	1,70(.85)	1,43(.59)	1,27(.59)	F(4,852)= ,776	n.s.	F(12,2556)= ,825 n.s.
D2	1,52(.50)	1,82(.88)	1,94(1.13)	1,69(.73)	1,60(.88)	F(4,852)= ,689	n.s.	
D3	1,22(.29)	1,35(.39)	1,49(.53)	1,27(.44)	1,09(.18)	F(4,852)= 1,160 n.s.	n.s.	
F1	1,49(.52)	1,68(.79)	1,85(.99)	1,57(.74)	1,34(.72)	F(4,852)= ,677	n.s.	
F2	1,53(.51)	1,86(.94)	1,98(1.19)	1,71(.77)	1,63(.91)	F(4,852)= ,725	n.s.	
F3	1,15(.23)	1,31(.44)	1,51(.70)	1,26(.49)	1,20(.50)	F(4,852)= ,887	n.s.	
F4	1,03(.10)	1,14(.27)	1,36(.61)	1,12(.37)	1,06(.20)	F(4,852)= 1,183 n.s.	n.s.	F(28,3396)=1,153 n.s.
F5	1,48(.67)	1,72(.83)	2,05(1.14)	1,48(.73)	1,18(.40)	F(4,852)= 1,983 n.s.	n.s.	
F6	1,02(.10)	1,07(.14)	1,07(.19)	1,12(.32)	1,02(.07)	F(4,852)= ,894	n.s.	
F7	1,43(.71)	1,36(.54)	1,50(.91)	1,39(.71)	1,23(.75)	F(4,852)= ,217	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Islam; Grupo 2 =Evangélica; Grupo 3= Ortodoxa; Grupo 4= Católica; Grupo 5= Testigos de Jehová

2.1.3. Interdependencia entre el *País de origen* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.4. Efectos aparecidos para la variable independiente *País de Origen* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Países de Origen					Kruskal-Wallis		
	Marruec. N= 18 Media(dt)	Senegal N= 8 Media(dt)	Rumanía-Ucrania N= 26 Media(dt)	Hispano América N= 12 Media(dt)	España N= 793 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,53(.44)	1,43(.50)	1,59(.66)	1,58(.58)	1,58(.64)	0,821	4	.936
D1	1,41(.39)	1,24(.42)	1,44(.61)	1,46(.54)	1,42(.60)	2,816	4	.589
D2	1,58(.54)	1,61(.70)	1,69(.77)	1,62(.69)	1,69(.74)	0,103	4	.999
D3	1,21(.31)	1,20(.26)	1,28(.38)	1,28(.40)	1,27(.44)	0,210	4	.995
F1	1,60(.54)	1,34(.60)	1,60(.79)	1,67(.79)	1,56(.74)	3,113	4	.539
F2	1,59(.54)	1,65(.76)	1,71(.82)	1,64(.71)	1,71(.78)	0,150	4	.997
F3	1,17(.25)	1,13(.22)	1,25(.44)	1,19(.26)	1,26(.50)	0,747	4	.945
F4	1,04(.11)	1,00(.00)	1,13(.36)	1,10(.25)	1,13(.37)	2,741	4	.602
F5	1,46(.71)	1,33(.47)	1,59(.83)	1,53(.73)	1,48(.73)	0,487	4	.883
F6	1,03(.12)	1,09(.19)	1,06(.15)	1,10(.29)	1,11(.31)	2,669	4	.615
F7	1,44(.74)	1,12(.23)	1,35(.72)	1,42(.72)	1,39(.71)	1,169	4	.883

Tabla II.5. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *País de Origen* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N=23	Grupo 2 Media (dt) N=18	Grupo 3 Media (dt) N= 7	Grupo 4 Media (dt) N= 798	Grupo 5 Media (dt) N=11	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,53(.44)	1,43(.50)	1,59(.66)	1,58(.58)	1,58(.64)	F(4,852)= ,145	n.s.	
D1	1,41(.39)	1,24(.42)	1,44(.61)	1,46(.54)	1,42(.60)	F(4,852)= ,212	n.s.	F(12,2556)= ,403 n.s.
D2	1,58(.54)	1,61(.70)	1,69(.77)	1,62(.69)	1,69(.74)	F(4,852)= ,148	n.s.	
D3	1,21(.31)	1,20(.26)	1,28(.38)	1,28(.40)	1,27(.44)	F(4,852)= ,153	n.s.	
F1	1,60(.54)	1,34(.60)	1,60(.79)	1,67(.79)	1,56(.74)	F(4,852)= ,263	n.s.	
F2	1,59(.54)	1,65(.76)	1,71(.82)	1,64(.71)	1,71(.78)	F(4,852)= ,157	n.s.	
F3	1,17(.25)	1,13(.22)	1,25(.44)	1,19(.26)	1,26(.50)	F(4,852)= ,380	n.s.	
F4	1,04(.11)	1,00(.00)	1,13(.36)	1,10(.25)	1,13(.37)	F(4,852)= ,515	n.s.	F(28,3396)= ,897 n.s.
F5	1,46(.71)	1,33(.47)	1,59(.83)	1,53(.73)	1,48(.73)	F(4,852)= ,231	n.s.	
F6	1,03(.12)	1,09(.19)	1,06(.15)	1,10(.29)	1,11(.31)	F(4,852)= ,577	n.s.	
F7	1,44(.74)	1,12(.23)	1,35(.72)	1,42(.72)	1,39(.71)	F(4,852)= ,329	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Marruecos; Grupo 2 = Senegal; Grupo 3= Rumania - Ucrania; Grupo 4= Hispano-América; Grupo 5= España

2.2. Efectos de interdependencia en función de las Variables Sociofamiliares Generales

2.2.1. Efectos de interdependencia para las Variables Sociolaborales

2.2.1.1. Interdependencia entre *Estudios del padre* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.6. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estudios del Padre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Estudios del Padre			Kruskal-Wallis		
	Bajos N= 614 Media(dt)	Medios N= 208 Media(dt)	Altos N= 35 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,57(.64)	1,58(.62)	1,66(.66)	0,482	2	.786
D1	1,43(.60)	1,42(.57)	1,48(.63)	0,410	2	.815
D2	1,68(.74)	1,70(.74)	1,85(.78)	1,075	2	.584
D3	1,26(.43)	1,29(.44)	1,29(.41)	0,771	2	.680
F1	1,56(.74)	1,56(.71)	1,64(.80)	0,422	2	.810
F2	1,70(.77)	1,73(.77)	1,90(.83)	1,332	2	.514
F3	1,26(.49)	1,26(.47)	1,29(.53)	0,423	2	.810
F4	1,13(.37)	1,12(.36)	1,12(.34)	0,128	2	.938
F5	1,47(.73)	1,51(.75)	1,59(.78)	1,000	2	.606
F6	1,10(.31)	1,12(.32)	1,07(.20)	0,571	2	.752
F7	1,41(.73)	1,33(.66)	1,21(.47)	4,007	2	.135

Tabla II.7. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estudios del Padre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (<i>dt</i>) N=614	Grupo 2 Media (<i>dt</i>) N=208	Grupo 3 Media (<i>dt</i>) N= 35	F parcial (traza de Pillai)	de Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,57(.64)	1,58(.62)	1,66(.66)	F(2,854)= ,327	n.s.	n.s.
D1	1,43(.60)	1,42(.57)	1,48(.63)	F(2,854)= ,132	n.s.	n.s.
D2	1,68(.74)	1,70(.74)	1,85(.78)	F(2,854)= ,894	n.s.	F(6,1706)= 1,033 n.s.
D3	1,26(.43)	1,29(.44)	1,29(.41)	F(2,854)= ,301	n.s.	n.s.
F1	1,56(.74)	1,56(.71)	1,64(.80)	F(2,854)= ,166	n.s.	n.s.
F2	1,70(.77)	1,73(.77)	1,90(.83)	F(2,854)= ,166	n.s.	n.s.
F3	1,26(.49)	1,26(.47)	1,29(.53)	F(2,854)= 1,131	n.s.	n.s.
F4	1,13(.37)	1,12(.36)	1,12(.34)	F(2,854)= ,076	n.s.	F(14,1698)= 1,152 n.s.
F5	1,47(.73)	1,51(.75)	1,59(.78)	F(2,854)= ,028	n.s.	n.s.
F6	1,10(.31)	1,12(.32)	1,07(.20)	F(2,854)= ,592	n.s.	n.s.
F7	1,41(.73)	1,33(.66)	1,21(.47)	F(2,854)= ,471	n.s.	n.s.

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Estudios Bajos; Grupo 2 = Estudios Medios; Grupo 3= Estudios Universitarios

2.2.1.2. Interdependencia entre *Estudios de la madre* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.8. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estudios de la Madre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Estudios de la Madre			Kruskal-Wallis		
	Bajos N= 631 Media(dt)	Medios N= 192 Media(dt)	Altos N= 34 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,56(.63)	1,64(.68)	1,52(.44)	0,452	2	.798
D1	1,41(.58)	1,49(.64)	1,35(.39)	0,981	2	.612
D2	1,67(.73)	1,74(.78)	1,65(.63)	0,312	2	.855
D3	1,26(.42)	1,31(.47)	1,26(.35)	1,117	2	.572
F1	1,55(.73)	1,63(.78)	1,48(.49)	0,842	2	.656
F2	1,70(.77)	1,77(.81)	1,67(.66)	0,342	2	.843
F3	1,24(.47)	1,33(.56)	1,21(.33)	2,527	2	.283
F4	1,11(.35)	1,17(.42)	1,07(.25)	3,937	2	.140
F5	1,46(.72)	1,54(.79)	1,56(.71)	1,309	2	.520
F6	1,10(.29)	1,15(.36)	1,04(.19)	5.095	2	.078
F7	1,37(.68)	1,44(.80)	1,34(.68)	.326	2	.850

Tabla II.9. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estudios de la Madre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N=614	Grupo 2 Media (dt) N=208	Grupo 3 Media (dt) N= 35	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,56(.63)	1,64(.68)	1,52(.44)	F(2,854)= 1,357 n.s.	n.s.	
D1	1,41(.58)	1,49(.64)	1,35(.39)	F(2,854)= ,132 n.s.	n.s.	
D2	1,67(.73)	1,74(.78)	1,65(.63)	F(2,854)= ,894 n.s.	n.s.	F(6,1706)= 1,033 n.s.
D3	1,26(.42)	1,31(.47)	1,26(.35)	F(2,854)= ,301 n.s.	n.s.	
F1	1,55(.73)	1,63(.78)	1,48(.49)	F(2,854)= 1,208 n.s.	n.s.	
F2	1,70(.77)	1,77(.81)	1,67(.66)	F(2,854)= ,638 n.s.	n.s.	
F3	1,24(.47)	1,33(.56)	1,21(.33)	F(2,854)= 2,628 n.s.	n.s.	
F4	1,11(.35)	1,17(.42)	1,07(.25)	F(2,854)= 2,283 n.s.	n.s.	F(14,1698)= ,854 n.s.
F5	1,46(.72)	1,54(.79)	1,56(.71)	F(2,854)= 1,015 n.s.	n.s.	
F6	1,10(.29)	1,15(.36)	1,04(.19)	F(2,854)= 1,856 n.s.	n.s.	
F7	1,37(.68)	1,44(.80)	1,34(.68)	F(2,854)= ,801 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 =Estudios Bajos; Grupo 2 =Estudios Medios; Grupo 3=Estudios Universitarios

2.2.1.3. Interdependencia entre *Profesión del padre* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.10. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Profesión del padre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 8	Grupo 2 Media (dt) N= 14	Grupo 3 Media (dt) N= 713	Grupo 4 Media (dt) N= 101	Grupo 5 Media (dt) N= 21	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,24(.22)	1,30(.24)	1,58(.63)	1,69(.74)	1,42(.47)	F(4,852)= 2,360	n.s.	
D1	1,11(.15)	1,11(.16)	1,42(.58)	1,54(.70)	1,27(.45)	F(4,852)= 2,834*	n.s.	F(12,2556)= 1,274 n.s.
D2	1,32(.36)	1,50(.47)	1,69(.74)	1,80(.81)	1,55(.61)	F(4,852)= 1,443	n.s.	
D3	1,07(.15)	1,12(.25)	1,27(.44)	1,33(.46)	1,16(.25)	F(4,852)= 1,765	n.s.	
F1	1,18(.23)	1,15(.22)	1,57(.73)	1,69(.85)	1,39(.66)	F(4,852)= 2,717*	n.s.	
F2	1,34(.38)	1,54(.50)	1,71(.77)	1,82(.85)	1,58(.66)	F(4,852)= 1,325 n.s.	n.s.	
F3	1,02(.04)	1,05(.10)	1,26(.47)	1,36(.61)	1,14(.23)	F(4,852)= 2,637*	n.s.	
F4	1,02(.59)	1,02(.60)	1,12(.36)	1,18(.44)	1,03(.11)	F(4,852)= 1,342	n.s.	F(28,3396)= ,871 n.s.
F5	1,17(.36)	1,14(.31)	1,49(.73)	1,59(.81)	1,30(.50)	F(4,852)= 2,031	n.s.	n.s.
F6	1,00(.00)	1,11(.21)	1,11(.32)	1,14(.28)	1,04(.13)	F(4,852)= ,725 n.s.	n.s.	
F7	1,12(.23)	1,07(.27)	1,39(.71)	1,46(.76)	1,17(.40)	F(4,852)= 1,802	n.s.	n.s.

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001 Grupo 1 = En Desempleo; Grupo 2 = Pensionista;
Grupo 3= Obrero o similar; Grupo 4= Advo o vendedor; Grupo 5= Prof. Liberales

2.2.2. Efectos de interdependencia para las Variables Sociofamiliares

2.2.2.1. Interdependencia entre el *Número de hermanos* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.11. Efectos aparecidos para la variable independiente *Número de Hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Número de Hermanos				Kruskal-Wallis		
	1 Hno N= 80 Media(dt)	2-3 Hnos N= 595 Media(dt)	4-5 Hnos N= 146 Media(dt)	6-10 Hnos N= 36 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
T	1,66(.71)	1,57(.64)	1,57(.58)	1,51(.55)	1,441	3	.696
D1	1,51(.67)	1,42(.60)	1,40(.54)	1,36(.51)	1,066	3	.785
D2	1,75(.80)	1,68(.74)	1,71(.71)	1,63(.62)	1,125	3	.771
D3	1,36(.54)	1,26(.42)	1,28(.41)	1,28(.47)	4,187	3	.242
F1	1,64(.80)	1,57(.74)	1,54(.69)	1,46(.63)	0,826	3	.843
F2	1,77(.82)	1,70(.79)	1,74(.75)	1,64(.64)	1,180	3	.758
F3	1,37(.59)	1,26(.49)	1,24(.42)	1,23(.46)	3,111	3	.375
F4	1,15(.43)	1,12(.36)	1,12(.36)	1,20(.35)	0,367	3	.947
F5	1,59(.82)	1,47(.74)	1,50(.68)	1,50(.70)	3,967	3	.265
F6	1,19(.45)	1,10(.28)	1,11(.30)	1,11(.39)	2,983	3	.394
F7	1,47(.74)	1,37(.71)	1,37(.65)	1,44(.80)	2,407	3	.492

Tabla II.12. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Número de Hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 36	Grupo 2 Media (dt) N= 146	Grupo 3 Media (dt) N= 80	Grupo 4 Media (dt) N= 595	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,51(.55)	1,57(.58)	1,66(.71)	1,57(.64)	F(3,853)= ,576 n.s.	n.s.	
D1	1,36(.51)	1,40(.54)	1,51(.67)	1,42(.60)	F(3,853)= ,749 n.s.	n.s.	
D2	1,63(.62)	1,71(.71)	1,75(.80)	1,68(.74)	F(3,853)= ,331 n.s.	n.s.	F(9,2559)= 1,284 n.s.
D3	1,28(.47)	1,28(.41)	1,36(.54)	1,26(.42)	F(3,853)= 1,397 n.s.	n.s.	
F1	1,46(.63)	1,54(.69)	1,64(.80)	1,57(.74)	F(3,853)= ,583 n.s.	n.s.	
F2	1,64(.64)	1,74(.75)	1,77(.82)	1,70(.79)	F(3,853)= ,324 n.s.	n.s.	
F3	1,23(.46)	1,24(.42)	1,37(.59)	1,26(.49)	F(3,853)= 1,526 n.s.	n.s.	
F4	1,20(.35)	1,12(.36)	1,15(.43)	1,12(.36)	F(3,853)= ,146 n.s.	n.s.	F(21,2547)= ,963 n.s.
F5	1,50(.70)	1,50(.68)	1,59(.82)	1,47(.74)	F(3,853)= ,698 n.s.	n.s.	
F6	1,11(.39)	1,11(.30)	1,19(.45)	1,10(.28)	F(3,853)= 2,038 n.s.	n.s.	
F7	1,44(.80)	1,37(.65)	1,47(.74)	1,37(.71)	F(3,853)= ,607 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Entre 6 y 10 Hnos; Grupo 2 =Entre 4-5 hnos; Grupo 3=1 Hnos; Grupo 4= Entre 2-3 hnos;

2.2.2.2. Interdependencia entre el *Orden de nacimiento entre los hermanos* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.13. Efectos aparecidos para la variable independiente *Orden de nacimiento entre los Hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Orden de nacimiento entre los Hermanos				Kruskal-Wallis		
	1º Lugar N= 356 Media(dt)	2º-3º Lugar N= 399 Media(dt)	4º-5º Lugar N= 82 Media(dt)	6º-10º Lugar N= 20 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,60(.67)	1,55(.61)	1,57(.58)	1,61(.57)	1,491	3	.684
D1	1,45(.62)	1,41(.58)	1,41(.55)	1,44(.54)	1,271	3	.739
D2	1,71(.78)	1,67(.71)	1,69(.68)	1,73(.58)	1,691	3	.639
D3	1,29(.45)	1,25(.40)	1,28(.43)	1,36(.57)	2,823	3	.420
F1	1,59(.76)	1,55(.73)	1,54(.69)	1,52(.57)	1,086	3	.781
F2	1,73(.82)	1,69(.74)	1,72(.72)	1,75(.60)	1,837	3	.607
F3	1,29(.53)	1,23(.45)	1,25(.44)	1,35(.58)	0,940	3	.816
F4	1,12(.34)	1,12(.37)	1,12(.40)	1,27(.47)	4,543	3	.208
F5	1,53(.80)	1,44(.68)	1,49(.69)	1,60(.71)	3,602	3	.308
F6	1,11(.31)	1,10(.28)	1,12(.34)	1,19(.51)	0,855	3	.836
F7	1,42(.75)	1,36(.67)	1,36(.69)	1,37(.67)	1,128	3	.770

Tabla II.14. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Orden de nacimiento entre los Hermanos* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 20	Grupo 2 Media (dt) N= 82	Grupo 3 Media (dt) N= 356	Grupo 4 Media (dt) N= 399	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,61(.57)	1,57(.58)	1,60(.67)	1,55(.61)	F(3,853)= ,323	n.s.	n.s.
D1	1,44(.54)	1,41(.55)	1,45(.62)	1,41(.58)	F(3,853)= ,310	n.s.	n.s.
D2	1,73(.58)	1,69(.68)	1,71(.78)	1,67(.71)	F(3,853)= ,266	n.s.	F(9,2559)= ,601 n.s.
D3	1,36(.57)	1,28(.43)	1,29(.45)	1,25(.40)	F(3,853)= ,947	n.s.	n.s.
F1	1,52(.57)	1,54(.69)	1,59(.76)	1,55(.73)	F(3,853)= ,248	n.s.	n.s.
F2	1,75(.60)	1,72(.72)	1,73(.82)	1,69(.74)	F(3,853)= ,234	n.s.	n.s.
F3	1,35(.58)	1,25(.44)	1,29(.53)	1,23(.45)	F(3,853)= ,948	n.s.	n.s.
F4	1,27(.47)	1,12(.40)	1,12(.34)	1,12(.37)	F(3,853)= 1,031	n.s.	F(21,2547)= ,896 n.s.
F5	1,60(.71)	1,49(.69)	1,53(.80)	1,44(.68)	F(3,853)= 1,142	n.s.	n.s.
F6	1,19(.51)	1,12(.34)	1,11(.31)	1,10(.28)	F(3,853)= ,514	n.s.	n.s.
F7	1,37(.67)	1,36(.69)	1,42(.75)	1,36(.67)	F(3,853)= ,557	n.s.	n.s.

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Entre 6º y 10º lugar; Grupo 2 =Entre 4º-5º lugar; Grupo 3= 1º lugar; Grupo 4= Entre 2º-3º lugar

2.2.2.3. Interdependencia entre las *Relaciones con el padre* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.15. Efectos aparecidos para la variable independiente *Relaciones con el Padre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Relaciones con el Padre				Kruskal-Wallis		
	Mal N= 12 Media(dt)	No tiene N= 45 Media(dt)	Regular N= 78 Media(dt)	Bien N= 722 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,82(.67)	1,57(.67)	1,58(.57)	1,58(.64)	2,909	3	.406
D1	1,67(.66)	1,41(.62)	1,39(.49)	1,43(.60)	3,730	3	.292
D2	1,90(.70)	1,68(.77)	1,77(.77)	1,68(.73)	2,819	3	.420
D3	1,40(.41)	1,26(.46)	1,27(.44)	1,27(.44)	3,291	3	.349
F1	1,87(.76)	1,54(.76)	1,54(.66)	1,57(.74)	3,940	3	.268
F2	1,95(.75)	1,70(.80)	1,79(.81)	1,70(.77)	2,892	3	.409
F3	1,39(.57)	1,26(.51)	1,21(.32)	1,27(.50)	1,792	3	.612
F4	1,36(.87)	1,15(.44)	1,10(.27)	1,12(.36)	0,465	3	.927
F5	1,75(.73)	1,45(.73)	1,52(.72)	1,48(.74)	3,867	3	.276
F6	1,14(.25)	1,12(.38)	1,05(.16)	1,11(.31)	4,059	3	.255
F7	1,29(.58)	1,45(.82)	1,47(.80)	1,37(.69)	1,173	3	.760

Tabla II.16. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Relaciones con el Padre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 12	Grupo 2 Media (dt) N= 45	Grupo 3 Media (dt) N= 78	Grupo 4 Media (dt) N= 722	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,82(.67)	1,57(.67)	1,58(.57)	1,58(.64)	F(3,853)= ,566 n.s.	n.s.	
D1	1,67(.66)	1,41(.62)	1,39(.49)	1,43(.60)	F(3,853)= ,758 n.s.	n.s.	F(9,2559)= 1,514 n.s.
D2	1,90(.70)	1,68(.77)	1,77(.77)	1,68(.73)	F(3,853)= ,732 n.s.	n.s.	
D3	1,40(.41)	1,26(.46)	1,27(.44)	1,27(.44)	F(3,853)= ,444 n.s.	n.s.	
F1	1,87(.76)	1,54(.76)	1,54(.66)	1,57(.74)	F(3,853)= ,726 n.s.	n.s.	
F2	1,95(.75)	1,70(.80)	1,79(.81)	1,70(.77)	F(3,853)= ,741 n.s.	n.s.	
F3	1,39(.57)	1,26(.51)	1,21(.32)	1,27(.50)	F(3,853)= ,595 n.s.	n.s.	
F4	1,36(.87)	1,15(.44)	1,10(.27)	1,12(.36)	F(3,853)= 1,853 n.s.	n.s.	F(21,2547)= 1,534*
F5	1,75(.73)	1,45(.73)	1,52(.72)	1,48(.74)	F(3,853)= ,608 n.s.	n.s.	
F6	1,14(.25)	1,12(.38)	1,05(.16)	1,11(.31)	F(3,853)= 1,145 n.s.	n.s.	
F7	1,29(.58)	1,45(.82)	1,47(.80)	1,37(.69)	F(3,853)= ,719 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Mal; Grupo 2 = No tiene padre; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien

2.2.2.4. Interdependencia entre las *Relaciones con la madre* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.17. Efectos aparecidos para la variable independiente *Relaciones con la Madre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Relaciones con la Madre				Kruskal-Wallis		
	Mal N= 7 Media(dt)	No tiene N= 8 Media(dt)	Regular N= 46 Media(dt)	Bien N= 796 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,64(.49)	1,35(.27)	1,46(.52)	1,59(.64)	3,979	3	.264
D1	1,46(.41)	1,15(.13)	1,35(.48)	1,43(.60)	2,390	3	.495
D2	1,77(.61)	1,60(.62)	1,49(.75)	1,45(.45)	5,659	3	.129
D3	1,45(.46)	1,09(.13)	1,24(.35)	1,27(.44)	3,230	3	.358
F1	1,62(.44)	1,23(.19)	1,50(.62)	1,57(.75)	2,308	3	.511
F2	1,83(.66)	1,63(.66)	1,51(.64)	1,72(.78)	5,637	3	.131
F3	1,24(.42)	1,05(.09)	1,17(.33)	1,27(.50)	2,431	3	.488
F4	1,26(.62)	1,00(.00)	1,08(.40)	1,13(.36)	4,364	3	.225
F5	1,76(.69)	1,21(.30)	1,43(.65)	1,49(.74)	2,877	3	.411
F6	1,21(.30)	1,00(.00)	1,10(.23)	1,11(.31)	4,516	3	.211
F7	1,00(.00)	1,19(.37)	1,32(.68)	1,39(.71)	4,516	3	.211

Tabla II.18. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Relaciones con la Madre* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 7	Grupo 2 Media (dt) N= 8	Grupo 3 Media (dt) N= 46	Grupo 4 Media (dt) N= 796	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,64(.49)	1,35(.27)	1,46(.52)	1,59(.64)	F(3,853)= ,894 n.s.	n.s.	
D1	1,46(.41)	1,15(.13)	1,35(.48)	1,43(.60)	F(3,853)= ,758 n.s.	n.s.	F(9,2559)= 1,514 n.s.
D2	1,77(.61)	1,60(.62)	1,49(.75)	1,45(.45)	F(3,853)= ,732 n.s.	n.s.	
D3	1,45(.46)	1,09(.13)	1,24(.35)	1,27(.44)	F(3,853)= ,444 n.s.	n.s.	
F1	1,62(.44)	1,23(.19)	1,50(.62)	1,57(.75)	F(3,853)= ,726 n.s.	n.s.	F(21,2547)= 1,442 n.s.
F2	1,83(.66)	1,63(.66)	1,51(.64)	1,72(.78)	F(3,853)= 1,233 n.s.	n.s.	
F3	1,24(.42)	1,05(.09)	1,17(.33)	1,27(.50)	F(3,853)= 1,153 n.s.	n.s.	
F4	1,26(.62)	1,00(.00)	1,08(.40)	1,13(.36)	F(3,853)= ,870 n.s.	n.s.	
F5	1,76(.69)	1,21(.30)	1,43(.65)	1,49(.74)	F(3,853)= ,791 n.s.	n.s.	
F6	1,21(.30)	1,00(.00)	1,10(.23)	1,11(.31)	F(3,853)= ,677 n.s.	n.s.	
F7	1,00(.00)	1,19(.37)	1,32(.68)	1,39(.71)	F(3,853)= 1,046 n.s.	n.s.	
*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001							
Grupo 1 = Mal; Grupo 2 = No tiene madre; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien							

2.2.2.5. Interdependencia entre la *Estructura familiar* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.19. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estructura Familiar* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Estructura Familiar				Kruskal-Wallis		
	Familia extensa N= 18 Media(dt)	Solo padre N= 7 Media(dt)	Solo madre N= 113 Media(dt)	Familia completa N= 719 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
T	1,60(.67)	1,51(.53)	1,59(.64)	1,58(.64)	0,474	3	.925
D1	1,37(.63)	1,35(.53)	1,40(.56)	1,43(.60)	0,208	3	.976
D2	1,89(.77)	1,66(.59)	1,77(.82)	1,67(.72)	2,196	3	.533
D3	1,30(.52)	1,14(.18)	1,30(.43)	1,27(.43)	1,017	3	.797
F1	1,47(.73)	1,51(.79)	1,53(.69)	1,57(.74)	0,160	3	.984
F2	1,93(.81)	1,70(.64)	1,80(.86)	1,69(.76)	2,422	3	.490
F3	1,24(.54)	1,16(.22)	1,24(.45)	1,27(.49)	0,675	3	.879
F4	1,13(.36)	1,00(.00)	1,15(.38)	1,12(.37)	2,718	3	.437
F5	1,55(.88)	1,28(.36)	1,54(.75)	1,48(.73)	0,936	3	.817
F6	1,11(.37)	1,03(.09)	1,11(.31)	1,11(.31)	0,789	3	.852
F7	1,33(.54)	1,07(.19)	1,40(.71)	1,39(.71)	1,850	3	.604

Tabla II.20. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Estructura Familiar* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 18	Grupo 2 Media (dt) N= 7	Grupo 3 Media (dt) N= 113	Grupo 4 Media (dt) N= 719	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,60(.67)	1,51(.53)	1,59(.64)	1,58(.64)	F(3,853)= ,055 n.s.	n.s.	
D1	1,37(.63)	1,35(.53)	1,40(.56)	1,43(.60)	F(3,853)= ,186 n.s.	n.s.	
D2	1,89(.77)	1,66(.59)	1,77(.82)	1,67(.72)	F(3,853)= ,991 n.s.	n.s.	F(9,2559)= 3,096***
D3	1,30(.52)	1,14(.18)	1,30(.43)	1,27(.43)	F(3,853)= ,389 n.s.	n.s.	
F1	1,47(.73)	1,51(.79)	1,53(.69)	1,57(.74)	F(3,853)= ,222 n.s.	n.s.	
F2	1,93(.81)	1,70(.64)	1,80(.86)	1,69(.76)	F(3,853)= 1,051 n.s.	n.s.	
F3	1,24(.54)	1,16(.22)	1,24(.45)	1,27(.49)	F(3,853)= ,188 n.s.	n.s.	
F4	1,13(.36)	1,00(.00)	1,15(.38)	1,12(.37)	F(3,853)= ,432 n.s.	n.s.	F(21,2547)= 1,611*
F5	1,55(.88)	1,28(.36)	1,54(.75)	1,48(.73)	F(3,853)= ,484 n.s.	n.s.	
F6	1,11(.37)	1,03(.09)	1,11(.31)	1,11(.31)	F(3,853)= ,147 n.s.	n.s.	
F7	1,33(.54)	1,07(.19)	1,40(.71)	1,39(.71)	F(3,853)=,516 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 =Vive con abuelos, tíos u otros tutores que no son sus padres biológicos; Grupo 2 = Vive solo con el padre; Grupo 3= Vive solo con la madre;

Grupo 4= Vive con el padre, la madre, y, si los tiene, con los hermanos

2.3. Efectos de interdependencia en función de las Variables Académicas Generales

2.3.1. Efectos de interdependencia para las Variables Académicas Personales

2.3.1.1. Interdependencia entre las *Expectativas del título* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.21. Efectos aparecidos para la variable independiente *Expectativas de Título* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Expectativas de título		Kruskal-Wallis		
	No expectativas N= 120 Media(dt)	Sí expectativas N= 737 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,51(.58)	1,59(.64)	1,099	1	.295
D1	1,36(.53)	1,44(.60)	2,041	1	.153
D2	1,62(.70)	1,70(.74)	1,107	1	.293
D3	1,26(.41)	1,27(.44)	0,239	1	.625
F1	1,48(.65)	1,58(.75)	0,221	1	.136
F2	1,64(.74)	1,72(.78)	1,193	1	.275
F3	1,22(.44)	1,27(.49)	1,082	1	.298
F4	1,09(.32)	1,13(.37)	0,702	1	.402
F5	1,51(.79)	1,48(.73)	0,000	1	1.0
F6	1,07(.23)	1,12(.32)	2,560	1	.110
F7	1,37(.60)	1,39(.72)	0,563	1	.453

Tabla II.22. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Expectativas de Título* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 120	Grupo 2 Media (dt) N= 737	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,51(.58)	1,59(.64)	F(1,855)= 1,691 n.s.	n.s.	
D1	1,36(.53)	1,44(.60)	F(1,855)= 1,949 n.s.	n.s.	
D2	1,62(.70)	1,70(.74)	F(1,855)= 1,131 n.s.	n.s.	F(3,853)= ,275 n.s.
D3	1,26(.41)	1,27(.44)	F(1,855)= ,120 n.s.	n.s.	
F1	1,48(.65)	1,58(.75)	F(1,855)= 2,066 n.s.	n.s.	
F2	1,64(.74)	1,72(.78)	F(1,855)= 1,229 n.s.	n.s.	
F3	1,22(.44)	1,27(.49)	F(1,855)= 1,284 n.s.	n.s.	
F4	1,09(.32)	1,13(.37)	F(1,855)= ,825 n.s.	n.s.	F(7,849)= 1,469 n.s.
F5	1,51(.79)	1,48(.73)	F(1,855)= ,161 n.s.	n.s.	
F6	1,07(.23)	1,12(.32)	F(1,855)= 2,474 n.s.	n.s.	
F7	1,37(.60)	1,39(.72)	F(1,855)= 1,288 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = No tiene expectativas de titular; Grupo 2 = Sí tiene expectativas de titular

2.3.1.2. Interdependencia entre *Expectativas después de la ESO* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.23. Efectos aparecidos para la variable independiente *Después de la ESO* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Después de la ESO				Kruskal-Wallis		
	Trabajar N= 291 Media(dt)	PGS N= 12 Media(dt)	CFGM N= 209 Media(dt)	Bachill. N= 345 Media(dt)	χ^2	Gl	p<
TOTAL	1,59(.65)	1,46(.47)	1,60(.63)	1,56(.63)	1,459	3	.692
D1	1,44(.61)	1,36(.45)	1,44(.59)	1,41(.59)	0,861	3	.835
D2	1,70(.76)	1,50(.52)	1,72(.72)	1,66(.74)	1,847	3	.605
D3	1,30(.47)	1,15(.19)	1,28(.45)	1,25(.39)	1,603	3	.659
F1	1,57(.73)	1,49(.63)	1,60(.74)	1,55(.74)	0,941	3	.815
F2	1,73(.79)	1,51(.57)	1,74(.75)	1,69(.77)	1,527	3	.676
F3	1,29(.52)	1,18(.25)	1,26(.47)	1,24(.47)	1,227	3	.747
F4	1,15(.45)	1,10(.29)	1,12(.35)	1,10(.29)	0,528	3	.913
F5	1,52(.76)	1,33(.40)	1,49(.74)	1,46(.71)	1,461	3	.691
F6	1,13(.35)	1,02(.07)	1,13(.32)	1,09(.25)	2,603	3	.457
F7	1,39(.70)	1,37(.57)	1,43(.75)	1,35(.68)	1,464	3	.691

Tabla II.24. ANOVA. Efectos aparecidos para la variable independiente *Después de la ESO* respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 1 Media (dt) N= 291	Grupo 2 Media (dt) N= 12	Grupo 3 Media (dt) N= 209	Grupo 4 Media (dt) N= 345	F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOT	1,59(.65)	1,46(.47)	1,60(.63)	1,56(.63)	F(3,853)= ,427 n.s.	n.s.	
D1	1,44(.61)	1,36(.45)	1,44(.59)	1,41(.59)	F(3,853)= ,294 n.s.	n.s.	
D2	1,70(.76)	1,50(.52)	1,72(.72)	1,66(.74)	F(3,853)= ,560 n.s.	n.s.	F(9,2559)= ,652 n.s.
D3	1,30(.47)	1,15(.19)	1,28(.45)	1,25(.39)	F(3,853)= 1,092 n.s.	n.s.	
F1	1,57(.73)	1,49(.63)	1,60(.74)	1,55(.74)	F(3,853)= ,247 n.s.	n.s.	
F2	1,73(.79)	1,51(.57)	1,74(.75)	1,69(.77)	F(3,853)= ,537 n.s.	n.s.	
F3	1,29(.52)	1,18(.25)	1,26(.47)	1,24(.47)	F(3,853)= ,472 n.s.	n.s.	
F4	1,15(.45)	1,10(.29)	1,12(.35)	1,10(.29)	F(3,853)= 1,244 n.s.	n.s.	F(21,2547)= ,675 n.s.
F5	1,52(.76)	1,33(.40)	1,49(.74)	1,46(.71)	F(3,853)= ,636 n.s.	n.s.	
F6	1,13(.35)	1,02(.07)	1,13(.32)	1,09(.25)	F(3,853)= 1,396 n.s.	n.s.	
F7	1,39(.70)	1,37(.57)	1,43(.75)	1,35(.68)	F(3,853)= ,573 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1 = Trabajar; Grupo 2 = Programas de Garantía Social; Grupo 3= Ciclos Formativos de Grado Medio; Grupo 4= Bachillerato

3. RESULTADOS ESTADÍSTICOS DE INTERACCIÓN (MANOVAS) NO-SIGNIFICATIVOS

3.1. Efectos de interacción entre *Edad* × *Género* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.25. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de Edad × Género con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 12 años		Grupo 13 años		Grupo 14 años		Grupo 15 años		Grupo 16 años		Grupo 17 años		F parcial (traza de Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
	♂ Media (dt) N= 28	♀ Media(dt) N=38	♂ Media (dt) N=102	♀ Media (dt) N=93	♂ Media (dt) N= 92	♀ Media (dt) N= 86	♂ Media (dt) N= 117	♀ Media (dt) N= 114	♂ Media (dt) N= 78	♀ Media (dt) N= 73	♂ Media (dt) N= 20	♀ Media (dt) N= 16			
TOT	1,70(.86)	1,52(.58)	1,70(.81)	1,59(.71)	1,73(.68)	1,67(.60)	1,60(.62)	1,55(.59)	1,40(.42)	1,35(.38)	1,40(.48)	1,44(.54)	F(5,845)= ,210 n.s.	n.s.	
D1	1,55(.82)	1,34(.51)	1,54(.75)	1,44(.65)	1,56(.63)	1,50(.55)	1,44(.60)	1,40(.55)	1,28(.40)	1,23(.34)	1,28(.45)	1,30(.55)	F(5,845)= ,293 n.s.	n.s.	
D2	1,74(.86)	1,69(.75)	1,81(.90)	1,70(.82)	1,86(.78)	1,83(.77)	1,73(.72)	1,66(.69)	1,47(.51)	1,41(.49)	1,46(.55)	1,54(.56)	F(5,845)= ,131 n.s.	n.s.	F(15,2535)= 1,142 n.s.
D3	1,53(.85)	1,23(.40)	1,38(.58)	1,30(.47)	1,35(.43)	1,28(.31)	1,26(.38)	1,25(.40)	1,15(.25)	1,14(.27)	1,18(.40)	1,13(.28)	F(5,845)= 1,265 n.s.	n.s.	
F1	1,65(.90)	1,45(.63)	1,68(.88)	1,57(.77)	1,74(.78)	1,70(.75)	1,60(.80)	1,54(.72)	1,39(.52)	1,33(.43)	1,39(.54)	1,39(.59)	F(5,845)= ,161 n.s.	n.s.	
F2	1,74(.89)	1,70(.76)	1,83(.92)	1,72(.84)	1,89(.82)	1,86(.82)	1,76(.75)	1,69(.73)	1,49(.54)	1,42(.51)	1,48(.57)	1,55(.59)	F(5,845)= ,120 n.s.	n.s.	
F3	1,47(.80)	1,23(.43)	1,39(.67)	1,31(.59)	1,34(.54)	1,28(.37)	1,26(.43)	1,21(.40)	1,14(.29)	1,09(.25)	1,14(.35)	1,20(.47)	F(5,845)= ,102 n.s.	n.s.	
F4	1,22(.55)	1,07(.18)	1,22(.48)	1,11(.32)	1,16(.35)	1,08(.21)	1,08(.32)	1,12(.36)	1,10(.34)	1,08(.36)	1,10(.45)	1,17(.67)	F(5,845)=1,575 n..s.	n.s.	F(35,4215)= 1,300 n.s.
F5	1,64(1.03)	1,41(.65)	1,60(.88)	1,51(.74)	1,64(.81)	1,56(.68)	1,52(.75)	1,46(.72)	1,29(.51)	1,29(.54)	1,28(.57)	1,23(.51)	F(5,845)= ,225 n.s.	n.s.	
F6	1,45(.78)	1,09(.29)	1,21(.45)	1,13(.36)	1,12(.23)	1,06(.14)	1,07(.19)	1,09(.24)	1,05(.13)	1,03(.14)	1,11(.31)	1,06(.19)	F(5,845)= 4,023***	n.s.	
F7	1,75(.84)	1,51(.81)	1,58(.79)	1,49(.85)	1,42(.77)	1,38(.69)	1,26(.59)	1,35(.68)	1,22(.48)	1,19(.48)	1,22(.59)	1,44(.73)	F(5,845)= ,945 n.s.	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

3.2. Efectos de interacción entre *Edad* × *Profesión de la Madre* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.26. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de *Edad* × *Profesión de la Madre* con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 12 años				Grupo 13 años				F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
	Grupo 1 Media (dt) N= 1	Grupo 3 Media(dt) N=38	Grupo 4 Media (dt) N= 24	Grupo 5 Media (dt) N= 3	Grupo 1 Media (dt) N= 1	Grupo 3 Media(dt) N= 98	Grupo 4 Media (dt) N= 84	Grupo 5 Media (dt) N= 12		
TOT	3,80(.00)	1,49(.65)	1,63(.71)	1,86(.35)	1,05(.00)	1,65(.76)	1,62(.75)	1,76(.91)	F(5,5,831)= ,584 n.s.	
D1	3,59(.00)	1,34(.60)	1,45(.66)	1,61(.30)	2,02(.00)	1,50(.70)	1,46(.69)	1,54(.87)	F(5,5,831)= ,537 n.s.	
D2	3,82(.00)	1,59(.75)	1,77(.76)	2,08(.65)	1,89(.00)	1,76(.86)	1,73(.84)	1,92(.99)	F(5,5,831)= ,620 n.s.	F(15,15,2493)= ,670 n.s.
D3	2,71(.00)	1,26(.56)	1,41(.71)	1,71(.79)	1,43(.00)	1,34(.52)	1,35(.55)	1,30(.48)	F(5,5,831)= ,861 n.s.	
F1	1,82(.00)	1,44(.73)	1,56(.71)	1,79(.35)	2,62(.00)	1,65(.84)	1,58(.81)	1,69(.96)	F(5,5,831)= ,347 n.s.	
F2	3,88(.00)	1,59(.77)	1,79(.78)	2,04(.79)	1,96(.00)	1,79(.90)	1,74(.86)	1,93(1.00)	F(5,5,831)= ,604 n.s.	
F3	3,50(.00)	1,25(.52)	1,34(.65)	1,46(.32)	1,11(.00)	1,35(.60)	1,33(.63)	1,52(.86)	F(5,5,831)= 1,266 n.s.	
F4	2,50(.00)	1,07(.17)	1,19(.54)	1,05(.10)	1,33(.00)	1,17(.43)	1,52(.40)	1,25(.49)	F(5,5,831)= 1,129 n.s.	F(35,35,5817)= 1,142 n.s.
F5	4,00(.00)	1,37(.71)	1,55(.82)	1,11(1.17)	2,00(.00)	1,56(.83)	1,56(.80)	1,53(.81)	F(5,5,831)= ,799 n.s.	
F6	1,75(.00)	1,18(.52)	1,30(.68)	1,42(.52)	1,00(.00)	1,17(.38)	1,19(.47)	1,12(.25)	F(5,5,831)= ,696 n.s.	
F7	3,00(.00)	1,54(.81)	1,54(.70)	2,67(1.26)	1,00(.00)	1,49(.75)	1,55(.87)	1,79(1.05)	F(5,5,831)= 1,365 n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1= En desempleo; Grupo 2= Pensionista; Grupo 3= Obrera o similar; Grupo 4= Ama de casa; Grupo 5= Administrativa o vendedora; Grupo 6= Profesiones Liberales

Tabla II.26. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de Edad × Profesión de la Madre con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Grupo 14 años						Grupo 15 años						F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
	Grupo 1 Media (dt) N= 1	Grupo 2 Media(dt) N= 2	Grupo 3 Media(dt) N= 90	Grupo 4 Media (dt) N= 61	Grupo 5 Media (dt) N=22	Grupo 6 Media (dt) N=2	Grupo 2 Media (dt) N= 1	Grupo 3 Media(dt) N=111	Grupo 4 Media (dt) N=82	Grupo 5 Media (dt) N=33	Grupo 6 Media (dt) N=4			
TOT	2,61(.00)	1,75(.20)	1,73(.66)	1,63(.58)	1,82(.73)	1,06(.00)	1,84(.00)	1,60(.60)	1,53(.62)	1,63(.59)	1,39(.19)	F(5,5,831)= ,584	n.s.	
D1	2,52(.00)	1,44(.01)	1,56(.61)	1,46(.52)	1,63(.71)	1,00(.00)	1,34(.00)	1,44(.57)	1,38(.58)	1,47(.60)	1,21(.23)	F(5,5,831)= ,537	n.s.	
D2	2,64(.00)	2,20(.58)	1,86(.80)	1,77(.72)	2,00(.81)	1,00(.00)	2,61(.00)	1,72(.72)	1,64(.73)	1,75(.62)	1,61(.23)	F(5,5,831)= ,620	n.s. F(15,15,2493)= ,670	
D3	1,43(.00)	1,36(.30)	1,31(.38)	1,29(.35)	1,41(.48)	1,00(.00)	1,57(.00)	1,25(.38)	1,25(.42)	1,31(.35)	1,00(.00)	F(5,5,831)= ,861	n.s.	
F1	3,26(.00)	1,48(.02)	1,77(.80)	1,62(.67)	1,83(.86)	1,00(.00)	1,41(.00)	1,61(.78)	1,50(.74)	1,64(.78)	1,32(.37)	F(5,5,831)= ,347	n.s.	
F2	2,76(.00)	2,25(.62)	1,89(.84)	1,80(.77)	2,05(.86)	1,00(.00)	2,73(.00)	1,75(.76)	1,67(.77)	1,78(.65)	1,66(.25)	F(5,5,831)= ,604	n.s.	
F3	1,61(.00)	1,47(.04)	1,32(.47)	1,26(.38)	1,42(.65)	1,00(.00)	1,33(.00)	1,24(.39)	1,24(.45)	1,24(.42)	1,05(.04)	F(5,5,831)= 1,266	n.s.	
F4	1,00(.00)	1,08(.12)	1,13(.31)	1,12(.25)	1,13(.34)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,09(.27)	1,09(.34)	1,18(.53)	1,00(.00)	F(5,5,831)= 1,129	F(35,35,5817)= 1,142	
F5	1,67(.00)	1,83(.71)	1,60(.78)	1,56(.70)	1,76(.82)	1,00(.00)	2,33(.00)	1,47(.70)	1,47(.79)	1,63(.74)	1,00(.00)	F(5,5,831)= ,799	n.s.	
F6	1,25(.00)	1,00(.00)	1,09(.18)	1,09(.20)	1,16(.28)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,09(.23)	1,08(.21)	1,07(.15)	1,00(.00)	F(5,5,831)= ,696	n.s.	
F7	1,00(.00)	1,50(.00)	1,47(.81)	1,37(.69)	1,27(.50)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,29(.60)	1,30(.67)	1,42(.72)	1,00(.00)	F(5,5,831)= 1,365	n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1= En desempleo; Grupo 2= Pensionista; Grupo 3= Obrera o similar; Grupo 4= Ama de casa; Grupo 5= Administrativa o vendedora; Grupo 6= Profesiones Liberales

Tabla II.26. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de Edad × Profesión de la Madre con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Grupo 16 años				Grupo 17 años			F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
	Grupo 3 Media(dt) N=84	Grupo 4 Media (dt) N=53	Grupo 5 Media (dt) N=12	Grupo 6 Media (dt) N=2	Grupo 3 Media (dt) N= 22	Grupo 4 Media(dt) N=10	Grupo 5 Media (dt) N=4		
TOT	1,40(.39)	1,35(.44)	1,36(.29)	1,14(.08)	1,49(.60)	1,23(.22)	1,49(.33)	F(5,5,831)= ,584 n.s.	
D1	1,28(.37)	1,23(.41)	1,21(.20)	1,08(.11)	1,38(.59)	1,12(.18)	1,24(.33)	F(5,5,831)= ,537 n.s.	
D2	1,46(.46)	1,41(.57)	1,48(.46)	1,09(.02)	1,54(.63)	1,28(.33)	1,78(.39)	F(5,5,831)= ,620 n.s.	F(15,15,2493)= ,670 n.s.
D3	1,16(.27)	1,12(.34)	1,18(.30)	1,00(.00)	1,19(.42)	1,01(.04)	1,36(.27)	F(5,5,831)= ,861 n.s.	
F1	1,40(.48)	1,32 (.51)	1,33(.32)	1,13(.19)	1,49(.65)	1,18(.28)	1,34(.45)	F(5,5,831)= ,347 n.s.	
F2	1,48(.48)	1,44(.61)	1,50(.49)	1,04(.05)	1,55(.65)	1,29(.34)	1,83(.41)	F(5,5,831)= ,604 n.s.	
F3	1,13(.27)	1,12(.30)	1,05(.08)	1,00(.00)	1,23(.50)	1,04(.08)	1,14(.20)	F(5,5,831)= 1,266 n.s.	
F4	1,09(.35)	1,12(.40)	1,01(.05)	1,00(.00)	1,21(.69)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,5,831)= 1,129 n.s.	F(35,35,5817)= 1,142 n.s.
F5	1,31(.51)	1,25(.50)	1,36(.70)	1,00(.00)	1,33(.66)	1,03(.10)	1,42(.32)	F(5,5,831)= ,799 n.s.	
F6	1,05(.15)	1,03(.10)	1,04(.14)	1,00(.00)	1,09(.28)	1,00(.00)	1,31(.37)	F(5,5,831)= ,696 n.s.	
F7	1,24(.50)	1,13(.34)	1,21(.50)	1,75(1.06)	1,43(.76)	1,15(.47)	1,12(.25)	F(5,5,831)= 1,365 n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1= En desempleo; Grupo 2= Pensionista; Grupo 3= Obrera o similar; Grupo 4= Ama de casa; Grupo 5= Administrativa o vendedora; Grupo 6= Profesiones Liberales

3.3. Efectos de interacción entre *Edad* × *Relaciones con los hermanos* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.27. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de *Edad* × *Relaciones con los Hermanos* con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Grupo 12 años				Grupo 13 años				F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
	Mal Media (dt) N= 5	No T Hnos Media(dt) N= 8	Regular Media (dt) N= 8	Bien Media (dt) N= 45	Mal Media (dt) N= 9	No T Hnos Media(dt) N= 8	Regular Media (dt) N= 28	Bien Media (dt) N= 150		
TOT	1,69(.71)	1,93(.82)	1,75(.91)	1,50(.66)	2,25(.98)	2,18(1.11)	1,63(.75)	1,59(.71)	F(5,3,834)= ,968 n.s.	
D1	1,54(.60)	1,77(.75)	1,57(.87)	1,33(.60)	2,08(.90)	1,96(1.10)	1,48(.67)	1,44(.66)	F(5,3,834)= 1,001 n.s.	
D2	1,85(.98)	1,85(.88)	1,80(.97)	1,62(.73)	2,31(1.09)	2,38(1.12)	1,70(.86)	1,70(.81)	F(5,3,834)= ,827 n.s.	Edad × Relaciones Hnos., F(15,9,2502)= 1,037 n.s.
D3	1,08(.19)	1,73(.81)	1,41(.63)	1,31(.64)	1,79(.72)	1,59(.75)	1,36(.55)	1,29(.49)	F(5,3,834)= 1,368 n.s.	
F1	1,59(.83)	1,93(.87)	1,69(.95)	1,41(.68)	2,28(1.03)	1,16(1.21)	1,66(.85)	1,55(.77)	F(5,3,834)= ,839 n.s.	
F2	1,79(.99)	1,97(.89)	1,93(1.02)	1,62(.75)	2,34(1.11)	2,43(1.13)	1,72(.91)	1,72(.84)	F(5,3,834)= ,830 n.s.	
F3	1,66(.79)	1,46(.85)	1,25(.56)	1,95(.90)	1,76(1.04)	1,26(.52)	1,31(.58)	1,13(.13)	F(5,3,834)= 1,516 n.s.	
F4	1,64(1.03)	1,41(.65)	1,60(.88)	1,51(.74)	1,31(.35)	1,44(.93)	1,13(.38)	1,15(.39)	F(5,3,834)= ,909 n.s.	Edad × Relaciones Hnos., F(35,21,5838)= 1,259*
F5	1,13(.30)	1,96(.86)	1,67(1.11)	1,44(.80)	2,30(1.01)	1,96(1.12)	1,52(.71)	1,50(.78)	F(5,3,834)= 1,308 n.s.	
F6	1,05(.11)	1,56(.85)	1,22(.31)	1,21(.58)	1,42(.57)	1,31(.61)	1,23(.53)	1,14(.36)	F(5,3,834)= 1,332 n.s.	
F7	2,60(1.52)	1,60(.79)	1,50(.71)	1,52(.71)	2,00(.97)	1,75(.96)	1,45(.80)	1,51(.81)	F(5,3,834)= 1,086 n.s.	
	*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001						

Tabla II.27. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de Edad × Relaciones con los Hermanos con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Grupo 14 años				Grupo 15 años				F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
	Mal Media (dt) N= 6	No T Hnos Media(dt) N= 6	Regular Media (dt) N= 34	Bien Media (dt) N= 132	Mal Media (dt) N= 4	No T Hnos Media(dt) N= 13	Regular Media (dt) N= 22	Bien Media (dt) N= 192		
TOT	1,60(.37)	1,82(.79)	1,76(.67)	1,68(.64)	1,71(.78)	1,63(.81)	1,69(.71)	1,55(.58)	F(5,3,834)= ,968 n.s.	
D1	1,39(.29)	1,66(.70)	1,58(.60)	1,52(.60)	1,61(.74)	1,50(.76)	1,51(.66)	1,40(.55)	F(5,3,834)= 1,001 n.s.	Edad × Relaciones Hnos., F(15,9,2502)= 1,037 n.s.
D2	1,81(.49)	1,92(1.01)	1,93(.82)	1,82(.77)	1,76(.86)	1,66(.89)	1,84(.84)	1,68(.67)	F(5,3,834)= ,827 n.s.	
D3	1,36(.44)	1,45(.57)	1,36(.38)	1,29(.37)	1,18(.21)	1,35(.59)	1,38(.51)	1,24(.36)	F(5,3,834)= 1,368 n.s.	
F1	1,59(.44)	1,83(.89)	1,78(.77)	1,71(.78)	1,87(1.09)	1,64(.92)	1,64(.78)	1,55(.74)	F(5,3,834)= ,839 n.s.	
F2	1,87(.53)	1,94(1.03)	1,96(.86)	1,85(.81)	1,81(.92)	1,68(.92)	1,88(.91)	1,71(.71)	F(5,3,834)= ,830 n.s.	
F3	1,56(.58)	1,33(.44)	1,31(.47)	1,32(.37)	1,35(.60)	1,37(.63)	1,21(.36)	1,05(.00)	F(5,3,834)= 1,516 n.s.	Edad × Relaciones Hnos., F(35,21,5838)= 1,259*
F4	1,00(.00)	1,03(.07)	1,17(.30)	1,12(.30)	1,00(.00)	1,22(.58)	1,17(.42)	1,09(.31)	F(5,3,834)= ,909 n.s.	
F5	1,67(.70)	2,00(1.23)	1,70(.75)	1,55(.73)	1,33(.38)	1,56(.97)	1,77(1.02)	1,46(.68)	F(5,3,834)= 1,308 n.s.	
F6	1,12(.31)	1,04(.10)	1,11(.23)	1,09(.19)	1,06(.12)	1,19(.37)	1,08(.18)	1,07(.20)	F(5,3,834)= 1,332 n.s.	
F7	1,08(.20)	1,67(.87)	1,45(.76)	1,39(.73)	1,12(.25)	1,35(.75)	1,27(.39)	1,31(.65)	F(5,3,834)= 1,086 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001							

Tabla II.27. MANOVA. Efectos aparecidos de interdependencia entre las variables de Edad × Relaciones con los Hermanos con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Grupo 16 años				Grupo 17 años			F parcial (traza de Pillai)	F total p< (traza de Pillai)
	Mal Media (dt) N= 1	No T Hnos Media(dt) N= 10	Regular Media (dt) N= 20	Bien Media (dt) N= 120	No T Hnos Media(dt) N= 2	Regular Media (dt) N= 6	Bien Media (dt) N= 28		
TOT	1,23(.00)	1,36(.33)	1,38(.48)	1,38(.40)	1,73(.29)	1,19(.21)	1,45(.54)	F(5,3,834)= ,968 n.s.	
D1	1,14(.00)	1,22(.33)	1,28(.47)	1,26(.36)	1,59(.19)	1,09(.21)	1,31(.53)	F(5,3,834)= 1,001 n.s.	Edad × Relaciones Hnos., F(15,9,2502)= 1,037 n.s.
D2	1,25(.00)	1,45(.41)	1,40(.51)	1,45(.51)	1,77(.48)	1,23(.25)	1,53(.59)	F(5,3,834)= ,827 n.s.	
D3	1,00(.00)	1,13(.18)	1,19(.32)	1,14(.26)	1,50(.10)	1,00(.00)	1,17(.38)	F(5,3,834)= 1,368 n.s.	
F1	1,20(.00)	1,30(.47)	1,37(.50)	1,36(.47)	1,81(.27)	1,14(.34)	1,41(.60)	F(5,3,834)= ,839 n.s.	
F2	1,27(.00)	1,47(.44)	1,41(.53)	1,47(.54)	1,81(.49)	1,22(.29)	1,55(.61)	F(5,3,834)= ,830 n.s.	
F3	1,13(.18)	1,15(.41)	1,11(.25)	1,36(.12)	1,36(.11)	1,02(.04)	1,19(.45)	F(5,3,834)= 1,516 n.s.	Edad × Relaciones Hnos., F(35,21,5838)= 1,259*
F4	1,00(.00)	1,00(.00)	1,16(.59)	1,09(.31)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,17(.62)	F(5,3,834)= ,909 n.s.	
F5	1,00(.00)	1,20(.28)	1,43(.70)	1,28(.51)	1,50(.23)	1,00(.00)	1,30(.60)	F(5,3,834)= 1,308 n.s.	
F6	1,00(.00)	1,07(.17)	1,01(.05)	1,04(.14)	1,50(.00)	1,00(.00)	1,08(.27)	F(5,3,834)= 1,332 n.s.	
F7	1,00(.00)	1,20(.35)	1,25(.52)	1,20(.48)	1,25(.35)	1,33(.82)	1,32(.65)	F(5,3,834)= 1,086 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001						

3.4. Efectos de interacción entre *Edad* × *Curso* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.28. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de *Edad* × *Curso* con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Edades									F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	12		13		14			15			
	1º ESO (N= 66)	1º ESO (N= 87)	2º ESO (N= 108)	1º ESO (N= 4)	2º ESO (N= 108)	3º ESO (N= 66)	2º ESO (N= 40)	3º ESO (N= 144)	4º ESO (N= 47)		
TOTAL	1,59(.71)	1,67(.80)	1,64(.73)	1,18(.13)	1,65(.65)	1,81(.63)	1,58(.69)	1,64(.63)	1,39(.41)	F(5,3,843)= 1,511	n.s.
D1	1,43(.66)	1,49(.74)	1,50(.68)	1,03(.06)	1,49(.58)	1,63(.61)	1,44(.62)	1,47(.60)	1,24(.38)	F(5,3,843)= 1,599	n.s.
D2	1,71(.79)	1,81(.89)	1,72(.83)	1,29(.25)	1,79(.79)	1,96(.74)	1,69(.83)	1,76(.70)	1,51(.55)	F(5,3,843)=1,224	n.s. E×C, F(15,9,2529)=,633 n.s.
D3	1,36(.65)	1,36(.58)	1,32(.49)	1,07(.14)	1,29(.41)	1,36(.34)	1,27(.48)	1,30(.39)	1,12(.23)	F(5,3,843)= ,789	n.s.
F1	1,53(.76)	1,61(.86)	1,64(.81)	1,05(.08)	1,65(.71)	1,87(.85)	1,58(.79)	1,64(.80)	1,34(.54)	F(5,1,845)= 1,773	n.s.
F2	1,72(.81)	1,83(.93)	1,74(.85)	1,24(.25)	1,81(.83)	2,01(.79)	1,69(.84)	1,80(.75)	1,53(.58)	F(5,1,845)= 1,285	n.s.
F3	1,33(.62)	1,37(.68)	1,34(.59)	1,01(.03)	1,30(.49)	1,36(.42)	1,27(.46)	1,27(.44)	1,11(.23)	F(5,1,845)= ,990	n.s.
F4	1,13(.39)	1,18(.47)	1,16(.38)	1,00(.00)	1,14(.31)	1,11(.27)	1,12(.27)	1,12(.40)	1,04(.12)	F(5,1,845)= ,652	n.s. E×C, F(35,21,4205)=,710 n.s.
F5	1,51(.83)	1,64(.90)	1,50(.73)	1,17(.33)	1,54(.80)	1,68(.68)	1,49(.86)	1,56(.76)	1,26(.48)	F(5,1,845)= 1,026	n.s.
F6	1,24(.58)	1,15(.40)	1,20(.42)	1,00(.00)	1,08(.20)	1,12(.20)	1,10(.31)	1,10(.20)	1,02(.10)	F(5,1,845)= ,241	n.s.
F7	1,61(.83)	1,56(.77)	1,52(.87)	2,00(1.15)	1,46(.80)	1,27(.53)	1,62(.94)	1,24(.56)	1,23(.44)	F(5,1,845)= 1,283	n.s.
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001								

Tabla II.28. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Edad × Curso con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Edades					F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	16		17				
	3º ESO (N= 44)	4º ESO (N= 107)	2º ESO (N= 1)	3º ESO (N= 7)	4º ESO (N= 28)		
TOTAL	1,46(.53)	1,34(.33)	1,07(.00)	1,19(.15)	1,49(.55)	F(5,3,843)= 1,511 n.s.	
D1	1,33(.49)	1,23(.31)	1,00(.00)	1,05(.06)	1,36(.53)	F(5,3,843)= 1,599 n.s.	E×C, F(15,9,2529)= ,633 n.s.
D2	1,54(.63)	1,40(.43)	1,03(.00)	1,28(.36)	1,57(.58)	F(5,3,843)=1,224 n.s.	
D3	1,20(.30)	1,13(.24)	1,00(.00)	1,10(.21)	1,18(.38)	F(5,3,843)= ,789 n.s.	
F1	1,44(.62)	1,33(.40)	1,00(.00)	1,07(.09)	1,48(.60)	F(5,1,845)= 1,773 n.s.	E×C, F(35,21,4205)= ,710 n.s.
F2	1,55(.66)	1,42(.46)	1,03(.00)	1,30(.39)	1,58(.60)	F(5,1,845)= 1,285 n.s.	
F3	1,17(.35)	1,09(.22)	1,00(.00)	1,01(.03)	1,21(.45)	F(5,1,845)= ,990 n.s.	
F4	1,14(.47)	1,07(.29)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,17(.62)	F(5,1,845)= ,652 n.s.	
F5	1,39(.56)	1,25(.50)	1,00(.00)	1,09(.16)	1,31(.60)	F(5,1,845)= 1,026 n.s.	
F6	1,06(.18)	1,03(.12)	1,00(.00)	1,11(.28)	1,09(.26)	F(5,1,845)= ,241 n.s.	
F7	1,32(.60)	1,16(.41)	1,00(.00)	1,07(.19)	1,39(.72)	F(5,1,845)= 1,283 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001				

3.5. Efectos de interacción entre *Sexo × Relaciones con los hermanos/as* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.29. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de *Sexo × Relaciones con los Hermanos* con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones				Mujeres				F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	1 (N= 13)	2 (N= 19)	3 (N= 59)	4 (N= 346)	1 (N= 12)	2 (N= 28)	3 (N= 59)	4 (N= 321)		
TOTAL	1,80(.79)	1,84(.90)	1,57(.65)	1,60(.66)	1,91(.80)	1,67(.72)	1,68(.71)	1,49(.54)	F(1,3,849)= 1,250 n.s.	
D1	1,63(.70)	1,69(.83)	1,40(.58)	1,45(.62)	1,76(.76)	1,52(.70)	1,53(.66)	1,34(.49)	F(1,3,849)= 1,672 n.s.	
D2	1,93(.95)	1,90(.99)	1,69(.78)	1,70(.73)	2,00(.85)	1,77(.79)	1,77(.82)	1,62(.68)	F(1,3,849)= ,578 n.s.	S×RHnos, F(3,9,2547)= 1,060 n.s.
D3	1,42(.58)	1,56(.74)	1,31(.42)	1,28(.46)	1,42(.58)	1,34(.48)	1,33(.49)	1,21(.33)	F(1,3,849)= ,934 n.s.	
F1	1,83(.85)	1,84(.94)	1,54(.71)	1,59(.77)	1,98(.92)	1,66(.85)	1,70(.80)	1,47(.63)	F(1,3,849)= 1,563 n.s.	
F2	1,94(1.00)	1,94(1.02)	1,71(.82)	1,73(.76)	2,04(.84)	1,79(.81)	1,80(.86)	1,64(.71)	F(1,3,849)= ,589 n.s.	
F3	1,43(.60)	1,54(.77)	1,25(.51)	1,28(.51)	1,55(.75)	1,40(.60)	1,32(.53)	1,19(.37)	F(1,3,849)= 1,416 n.s.	
F4	1,13(.28)	1,25(.64)	1,11(.28)	1,14(.40)	1,12(.24)	1,12(.41)	1,20(.50)	1,08(.28)	F(1,3,849)= 1,623 n.s.	S×RHnos, F(7,21,2535)= ,922 n.s.
F5	1,74(.90)	1,79(1.05)	1,56(.79)	1,49(.76)	1,52(.78)	1,67(.82)	1,59(.81)	1,61(.82)	F(1,3,849)= ,419 n.s.	
F6	1,17(.39)	1,38(.64)	1,12(.25)	1,13(.34)	1,23(.43)	1,15(.34)	1,12(.37)	1,06(.20)	F(1,3,849)= 1,867 n.s.	
F7	1,85(1.03)	1,42(.58)	1,33(.63)	1,38(.70)	1,58(1.08)	1,50(.83)	1,43(.74)	1,35(.68)	F(1,3,849)= ,610 n.s.	

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Grupo 1= Mal; Grupo 2= No tiene Hnos/as; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien

3.6. Efectos de interacción entre Sexo × Centro y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.30. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Sexo × Centro con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones		Mujeres		F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Algazul (N= 229)	Gangosa (N= 208)	Algazul (N= 247)	Gangosa (N= 173)		
TOTAL	1,48 (.60)	1,76(.72)	2,40(.46)	1,75(.69)	F(1,1,853)= ,732 n.s.	
D1	1,30(.54)	1,63(.68)	1,23(.38)	1,63(.65)	F(1,1,853)= ,738 n.s.	S×C, F(3,3,851)= 2,009 n.s
D2	1,64(.73)	1,80(.77)	1,55(.67)	1,81(.75)	F(1,1,853)= ,952 n.s.	
D3	1,21(.38)	1,40(.55)	1,18(.32)	1,33(.44)	F(1,1,853)= ,308 n.s.	
F1	1,39(.64)	1,84(.84)	1,31(.48)	1,84(.81)	F(1,1,853)= ,745 n.s.	S×C, F(7,7,847)= 1,727 n.s.
F2	1,67(.77)	1,83(.80)	1,58(.71)	1,83(.78)	F(1,1,853)= ,775 n.s.	
F3	1,21(.47)	1,39(.57)	1,13(.29)	1,37(.55)	F(1,1,853)= ,686 n.s.	
F4	1,10(.31)	1,19(.48)	1,06(.23)	1,16(.42)	F(1,1,853)= ,078 n.s.	
F5	1,42(.73)	1,63(.82)	1,36(.63)	1,57(.73)	F(1,1,853)= ,001 n.s.	
F6	1,06(.19)	1,23(.45)	1,04(.15)	1,15(.33)	F(1,1,853)= 2,070 n.s.	
F7	1,32(.65)	1,46(.75)	1,25(.56)	1,56(.85)	F(1,1,853)= 3,115 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001			
Grupo 1= Mal; Grupo 2= No tiene Hnos/as; Grupo 3= Regular; Grupo 4= Bien						

3.7. Efectos de interacción entre Sexo × Curso y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.31. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Sexo × Curso con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones				Mujeres				F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	1º ESO (N= 79)	2º ESO (N= 140)	3º ESO (N= 137)	4º ESO (N= 81)	1º ESO (N= 78)	2º ESO (N= 117)	3º ESO (N= 124)	4º ESO (N= 101)		
TOTAL	1,69(.82)	1,64(.72)	1,66(.64)	1,40(.39)	1,56(.68)	1,63(.65)	1,61(.58)	1,36(.40)	F(1,3,849)= ,289 n.s.	
D1	1,52(.77)	1,49(.66)	1,52(.63)	1,26(.35)	1,38(.62)	1,47(.59)	1,44(.55)	1,25(.38)	F(1,3,849)= ,450 n.s.	
D2	1,80(.87)	1,74(.83)	1,77(.71)	1,52(.53)	1,71(.81)	1,75(.79)	1,75(.71)	1,40(.46)	F(1,3,849)= ,634 n.s.	S×C, F(3,9,2547)= 1,561 n.s.
D3	1,43(.72)	1,32(.46)	1,30(.38)	1,15(.28)	1,26(.44)	1,28(.43)	1,28(.35)	1,12(.25)	F(1,3,849)= 1,133 n.s.	
F1	1,64(.87)	1,64(.79)	1,69(.83)	1,35(.46)	1,49(.73)	1,62(.73)	1,60(.75)	1,35(.48)	F(1,3,849)= ,416 n.s.	
F2	1,81(.91)	1,75(.86)	1,81(.75)	1,54(.56)	1,72(.83)	1,76(.828)	1,79(.76)	1,42(.48)	F(1,3,849)= ,369 n.s.	
F3	1,41(.72)	1,32(.56)	2,30(.46)	1,13(.26)	1,28(.56)	1,29(.48)	1,24(.37)	1,11(.29)	F(1,3,849)= ,410 n.s.	
F4	1,21(.53)	1,16(.37)	1,12(.41)	1,08(.26)	1,10(.28)	1,12(.29)	1,11(.35)	1,08(.38)	F(1,3,849)= ,755 n.s.	S×C, F(7,21,2535)= 1,126 n.s.
F5	1,65(.97)	1,54(.83)	1,57(.72)	1,27(.51)	1,49(.74)	1,51(.72)	1,53(.69)	1,26(.52)	F(1,3,849)= ,393 n.s.	
F6	1,26(.61)	1,15(.32)	1,10(.19)	1,06(.19)	1,10(.27)	1,11(.34)	1,09(.21)	1,02(.09)	F(1,3,849)= 2,492*	
F7	1,63(.75)	1,52(.87)	1,24(.50)	1,17(.45)	1,55(.85)	1,49(.83)	1,27(.60)	1,25(.51)	F(1,3,849)= ,447 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001							

3.8. Efectos de interacción entre Sexo × Grupo y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.32. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Sexo × Grupo con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones					Mujeres					F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Grupo A (N=123)	Grupo B (N= 108)	Grupo C (N= 108)	Grupo D (N= 78)	Grupo E (N= 20)	Grupo A (N= 95)	Grupo B (N= 113)	Grupo C (N= 104)	Grupo D (N= 73)	Grupo E (N= 34)		
TOTAL	1,66(.63)	1,56(.64)	1,79(.77)	1,35(.55)	1,68(.63)	1,62(.69)	1,54(.63)	1,64(.65)	1,35(.46)	1,43(.47)	F(1,4,847)= ,727 n.s.	
D1	1,50(.60)	1,41(.60)	1,62(.73)	1,23(.50)	1,55(.63)	1,48(.64)	1,38(.48)	1,45(.62)	1,25(.41)	1,31(.44)	F(1,4,847)= 1,056 n.s.	S×G, F(3,12,2541)= 1,360 n.s.
D2	1,79(.73)	1,67(.74)	1,91(.82)	1,41(.65)	1,72(.64)	1,71(.79)	1,70(.72)	1,83(.75)	1,38(.59)	1,47(.53)	F(1,4,847)= ,451 n.s.	
D3	1,30(.42)	1,25(.39)	1,46(.64)	1,15(.37)	1,38(.38)	1,31(.46)	1,20(.27)	1,33(.44)	1,11(.25)	1,18(.35)	F(1,4,847)= ,904 n.s.	
F1	1,68(.80)	1,53(.73)	1,79(.87)	1,30(.58)	1,69(.66)	1,65(.80)	1,54(.66)	1,57(.72)	1,35(.55)	1,43(.56)	F(1,4,847)= 1,261 n.s.	S×G, F(7,28,3376)= 1,251 n.s.
F2	1,82(.77)	1,70(.76)	1,94(.86)	1,42(.68)	1,74(.66)	1,73(.82)	1,72(.75)	1,86(.78)	1,40(.58)	1,47(.55)	F(1,4,847)= ,467 n.s.	
F3	1,29(.43)	1,26(.51)	1,43(.66)	1,15(.45)	1,36(.55)	1,30(.53)	1,18(.28)	1,31(.54)	1,12(.29)	1,18(.34)	F(1,4,847)= ,759 n.s.	
F4	1,10(.26)	1,14(.36)	1,21(.51)	1,08(.27)	1,33(.83)	1,10(.29)	1,06(.18)	1,18(.48)	1,06(.25)	1,09(.35)	F(1,4,847)= 1,425 n.s.	
F5	1,52(.74)	1,40(.64)	1,75(.93)	1,31(.72)	1,72(.80)	1,55(.76)	1,38(.58)	1,61(.76)	1,25(.54)	1,35(.62)	F(1,4,847)= ,934 n.s.	
F6	1,13(.29)	1,13(.28)	1,24(.54)	1,04(.16)	1,09(.17)	1,13(.36)	1,06(.15)	1,12(.28)	1,02(.09)	1,06(.23)	F(1,4,847)= 1,030 n.s.	
F7	1,43(.76)	1,34(.72)	1,53(.73)	1,18(.48)	1,45(.60)	1,44(.78)	1,37(.72)	1,52(.75)	1,11(.37)	1,40(.80)	F(1,4,847)= ,130 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001									

3.9. Efectos de interacción entre *Sexo × Repetición en Educación Primaria* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.33. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de *Sexo × Repetición en Educación Primaria* con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones		Mujeres		F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	SÍ (N= 19)	NO (N= 418)	SÍ (N= 19)	NO (N= 401)		
TOTAL	1,75(.81)	1,61(.67)	1,55(.64)	1,54(.59)	F(1,1,853)= ,430 n.s.	
D1	1,58(.76)	1,46(.63)	1,40(.60)	1,39(.54)	F(1,1,853)= ,358 n.s.	Sexo × RpEP, F(3,3,851)= ,312 n.s.
D2	1,87(.90)	1,71(.75)	1,63(.72)	1,66(.72)	F(1,1,853)= ,567 n.s.	
D3	1,44(.64)	1,30(.47)	1,35(.50)	1,23(.37)	F(1,1,853)= ,041 n.s.	
F1	1,70(.85)	1,60(.77)	1,51(.70)	1,53(.69)	F(1,1,853)= ,222 n.s.	Sexo × RpEP, F(7,7,847)= 1,377 n.s.
F2	1,89(.92)	1,74(.78)	1,61(.76)	1,68(.75)	F(1,1,853)= ,728 n.s.	
F3	1,48(.73)	1,29(.52)	1,27(.56)	1,23(.43)	F(1,1,853)= ,803 n.s.	
F4	1,82(.45)	1,14(.40)	1,10(.24)	1,10(.33)	F(1,1,853)= ,161 n.s.	
F5	1,67(.90)	1,51(.78)	1,67(.90)	1,44(.67)	F(1,1,853)= ,094 n.s.	
F6	1,28(.53)	1,13(.34)	1,19(.28)	1,08(.25)	F(1,1,853)= 1,107 n.s.	
F7	1,66(.96)	1,38(.69)	1,89(.92)	1,35(.69)	F(1,1,853)= 1,230 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001			

3.10. Efectos de interacción entre *Sexo × Repetición en Educación Secundaria Obligatoria* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.34. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Sexo × Repetición en Educación Secundaria con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Varones		Mujeres		F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	SÍ (N= 129)	NO (N=308)	SÍ (N= 112)	NO (N= 309)		
TOTAL	1,52(.56)	1,65(.71)	1,47(.50)	1,57(.62)	F(1,1,853)= ,114 n.s.	
D1	1,38(.53)	1,50(.67)	1,32(.46)	1,42(.57)	F(1,1,853)= ,063 n.s.	Sexo × RpESO, F(3,3,851)= ,144 n.s.
D2	1,60(.65)	1,77(.79)	1,57(.63)	1,69(.75)	F(1,1,853)= ,179 n.s.	
D3	1,24(.39)	1,33(.51)	1,20(.35)	1,25(.39)	F(1,1,853)= ,244 n.s.	
F1	1,50(.63)	1,65(.83)	1,44(.55)	1,60(.73)	F(1,1,853)= ,093 n.s.	Sexo × RpESO, F(7,7,847)= 1,477 n.s.
F2	1,62(.69)	1,79(.83)	1,59(.66)	1,71(.78)	F(1,1,853)= ,165 n.s.	
F3	1,24(.46)	1,32(.55)	1,16(.36)	1,25(.45)	F(1,1,853)= ,135 n.s.	
F4	1,18(.38)	1,15(.41)	1,12(.43)	1,09(.28)	F(1,1,853)= 1,460 n.s.	
F5	1,47(.74)	1,41(.80)	1,40(.66)	1,47(.69)	F(1,1,853)= ,000 n.s.	
F6	1,07(.20)	1,17(.39)	1,05(.20)	1,09(.26)	F(1,1,853)= 1,560 n.s.	
F7	1,35(.71)	1,40(.70)	1,37(.68)	1,39(.72)	F(1,1,853)= 0,170 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001			

3.11. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre* × *Centro* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.35. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre × Centro con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Desempleo		Pensionista		Obrera o similar		Amas de casa		F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Gangosa (N= 3)	Algazul (N= 2)	Gangosa (N= 1)	Algazul (N= 220)	Gangosa (N= 223)	Algazul (N= 194)	Gangosa (N= 120)			
TOTAL	2,82(.89)	1,87(.04)	1,61(.00)	1,41(.51)	1,75(.70)	1,44(.56)	1,71(.70)	F(5,1,846)= ,474	n.s.	
D1	2,71(.80)	1,39(.06)	1,45(.00)	1,25(.44)	1,63(.66)	1,27(.49)	1,58(.66)	F(5,1,846)= ,454	n.s.	PM ×Centro, F(15,3,2538)= ,747 n.s.
D2	2,78(.97)	2,61(.00)	1,78(.00)	1,60(.69)	1,81(.76)	1,59(.73)	1,75(.75)	F(5,1,846)= ,553	n.s.	
D3	1,86(.74)	1,57(.00)	1,14(.00)	1,18(.32)	1,35(.48)	1,20(.37)	1,37(.54)	F(5,1,846)= ,651	n.s.	
F1	3,23(.60)	1,44(.04)	1,50(.00)	1,33(.55)	1,84(.83)	1,34(.58)	1,77(.80)	F(5,1,846)= ,477	n.s.	
F2	2,87(.96)	2,71(.03)	1,81(.00)	1,59(.73)	1,83(.80)	1,61(.76)	1,77(.77)	F(5,1,846)= ,578	n.s.	
F3	2,07(1.26)	1,42(.12)	1,44(.00)	1,14(.35)	1,38(.53)	1,18(.41)	1,36(.58)	F(5,1,846)= ,349	n.s.	PM ×Centro, F(35,7,3372)= ,822 n.s
F4	1,61(.79)	1,00(.00)	1,17(.00)	1,07(.25)	1,17(.43)	1,09(.30)	1,17(.46)	F(5,1,846)= ,184	n.s.	
F5	2,55(1.26)	2,33(.00)	1,33(.00)	1,37(.65)	1,57(.78)	1,40(.72)	1,57(.75)	F(5,1,846)= 1,131	n.s.	
F6	1,33(.38)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,04(.16)	1,18(.37)	1,05(.18)	1,22(.49)	F(5,1,846)= ,367	n.s.	
F7	1,67(1.15)	1,25(.35)	1,50(.00)	1,29(.59)	1,49(.78)	1,30(.65)	1,48(.79)	F(5,1,846)= ,960	n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001							

Tabla II.35. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre × Centro con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Adva. o vendedora		Prof. Liberales		F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	Algazul (N= 55)	Algazul (N= 31)	Algazul (N= 5)	Gangosa (N= 3)		
TOTAL	1,51(.55)	1,93(.72)	1,21(.17)	1,29(.29)	F(5,1,846)= ,474 n.s.	
D1	1,32(.51)	1,78(.71)	1,06(.10)	1,22(.26)	F(5,1,846)= ,454 n.s.	PM ×Centro, F(15,3,2538)= ,747 n.s.
D2	1,72(.68)	1,98(.75)	1,37(.36)	1,26(.36)	F(5,1,846)= ,553 n.s.	
D3	1,24(.36)	1,50(.45)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,846)= ,651 n.s.	
F1	1,42(.59)	2,04(.87)	1,09(.16)	1,46(.32)	F(5,1,846)= ,477 n.s.	PM ×Centro, F(35,7,3372)= ,822 n.s
F2	1,75(.72)	2,00(.78)	1,40(.39)	1,24(.42)	F(5,1,846)= ,578 n.s.	
F3	1,20(.47)	1,48(.62)	1,02(.03)	1,04(.06)	F(5,1,846)= ,349 n.s.	
F4	1,09(.28)	1,24(.57)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,846)= ,184 n.s.	
F5	1,45(.68)	1,90(.83)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,846)= 1,131 n.s.	
F6	1,08(.20)	1,20(.28)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,846)= ,367 n.s.	
F7	1,25(.54)	1,76(.95)	1,00(.00)	1,50(.87)	F(5,1,846)= ,960 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001			

3.12. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre* × *Curso* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.36. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre × Curso con respecto a las puntuaciones del CPCE

	En desempleo			Pensionist				Obrera o similar				Ama de casa				F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	1° ESO (N= 1)	2° ESO (N= 2)	3° ESO (N= 3)	1° ESO (N= 83)	2° ESO (N= 133)	3° ESO (N= 124)	4° ESO (N= 103)	1° ESO (N= 63)	2° ESO (N= 96)	3° ESO (N= 96)	4° ESO (N= 59)						
TOTAL	3,79(.00)	2,33(.40)	1,78(.15)	1,60(.79)	1,62(.64)	1,68(.63)	1,41(.42)	1,63(.71)	1,60(.68)	1,55(.62)	1,31(.37)	F(5,3,839)=,928 n.s.					
D1	3,59(.00)	2,27(.35)	1,41(.05)	1,45(.74)	1,46(.57)	1,52(.61)	1,30(.41)	1,45(.65)	1,45(.62)	1,41(.58)	1,18(.32)	F(5,3,839)=1,099 n.s.	PM×C, F(15,9,2517)=1,149 n.s.				
D2	3,82(.00)	2,27(.53)	2,33(.47)	1,70(.86)	1,75(.80)	1,80(.72)	1,46(.47)	1,79(.82)	1,70(.78)	1,65(.71)	1,41(.55)	F(5,3,839)=,763 n.s.					
D3	2,71(.00)	1,43(.00)	1,43(.23)	1,33(.60)	1,27(.41)	1,30(.36)	1,16(.29)	1,36(.60)	1,32(.49)	1,26(.39)	1,09(.21)	F(5,3,839)=1,059 n.s.					
F1	3,82(.00)	2,94(.46)	1,46(.04)	1,55(.86)	1,61(.73)	1,72(.82)	1,42(.53)	1,57(.75)	1,59(.73)	1,54(.77)	1,25(.39)	F(5,3,839)=,754 n.s.	PM×C, F(35,21,5873)=1,258 n.s.				
F2	3,88(.00)	2,36(.57)	2,41(.52)	1,71(.90)	1,76(.83)	1,85(.77)	1,48(.49)	1,81(.84)	1,72(.81)	1,68(.76)	1,43(.58)	F(5,3,839)=,739 n.s.					
F3	3,50(.00)	1,36(.35)	1,42(.08)	1,34(.66)	1,28(.43)	1,29(.44)	1,15(.30)	1,34(.63)	1,30(.55)	1,25(.42)	1,08(.25)	F(5,3,839)=2,433*					
F4	2,50(.00)	1,17(.23)	1,05(.10)	1,17(.45)	1,12(.27)	1,12(.38)	1,08(.34)	1,14(.41)	1,14(.37)	1,11(.34)	1,09(.37)	F(5,3,839)=1,563 n.s.					
F5	4,00(.00)	1,83(.23)	2,00(.58)	1,54(.89)	1,48(.74)	1,56(.70)	1,30(.53)	1,58(.81)	1,55(.80)	1,49(.72)	1,17(.43)	F(5,3,839)=1,044 n.s.					
F6	1,75(.00)	1,12(.18)	1,00(.00)	1,18(.46)	1,12(.30)	1,10(.20)	1,05(.17)	1,19(.53)	1,14(.39)	1,09(.22)	1,02(.10)	F(5,3,839)=,522 n.s.					
F7	3,00(.00)	1,00(.00)	1,33(.29)	1,57(.78)	1,50(.82)	1,26(.57)	1,26(.52)	1,57(.79)	1,53(.88)	1,22(.51)	1,13(.41)	F(5,3,839)=,938 n.s.					

*p<.05 **p<.01 ***p<.001 ****p<.0001

Tabla II.36. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre × Curso con respecto a las puntuaciones del CPCE (Continuación)

	Administrativa o vendedora				Profesiones liberales			F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	1º ESO (N= 10)	2º ESO (N= 94)	3º ESO (N= 35)	4º ESO (N= 17)	2º ESO (N= 2)	3º ESO (N= 3)	4º ESO (N= 3)		
TOTAL	1,51(.37)	1,84(.91)	1,71(.58)	1,49(.27)	1,06(.00)	1,41(.21)	1,20(.15)	F(5,3,839)= ,928 n.s.	
D1	1,30(.30)	1,71(.86)	1,52(.59)	1,22(.22)	1,00(.00)	1,30(.19)	1,02(.04)	F(5,3,839)= 1,099 n.s.	
D2	1,75(.55)	1,89(.99)	1,88(.63)	1,59(.44)	1,00(.00)	1,49(.33)	1,39(.39)	F(5,3,839)= ,763 n.s.	PM×C, F(15,9,2517)= 1,149 n.s.
D3	1,28(.49)	1,43(.56)	1,35(.32)	1,19(.28)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 1,059 n.s.	
F1	1,40(.38)	1,86(.97)	1,72(.79)	1,33(.34)	1,00(.00)	1,49(.29)	1,03(.05)	F(5,3,839)= ,754 n.s.	
F2	1,74(.60)	1,92(1.01)	1,93(.67)	1,61(.47)	1,00(.00)	1,49(.42)	1,42(.42)	F(5,3,839)= ,739 n.s.	
F3	1,19(.26)	1,56(.83)	1,27(.40)	1,06(.12)	1,00(.00)	1,05(.05)	1,02(.03)	F(5,3,839)= 2,433*	
F4	1,02(.05)	1,98(.48)	1,13(.49)	1,05(.14)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 1,563 n.s.	PM×C, F(35,21,5873)= 1,258 n.s.
F5	1,50(.74)	1,74(.95)	1,68(.68)	1,37(.63)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= 1,044 n.s.	
F6	1,12(.32)	1,20(.30)	1,10(.18)	1,06(.16)	1,00(.00)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,3,839)= ,522 n.s.	
F7	1,80(.98)	1,56(.95)	1,31(.59)	1,29(.50)	1,00(.00)	1,50(.87)	1,00(.00)	F(5,3,839)= ,938 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001						

3.13. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre × Repetición en Educación Primaria* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.37. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre × Repetición en Educación Primaria con respecto a las puntuaciones del CPCE

	Profesiones de las madres									F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)
	En desempleo	Pensionista	Obrera o similar		Ama de casa		Adva. o vendedora		Prof. Liberales		
	NO (N= 3)	NO (N= 3)	SÍ (N= 19)	NO (N= 424)	SÍ (N= 12)	NO (N= 302)	SÍ (N= 7)	NO (N= 79)	NO (N= 8)		
TOTAL	2,82(.89)	1,78(.15)	1,65(.67)	1,58(.63)	1,70(.78)	1,53(.62)	1,57(.91)	1,67(.62)	1,24(.20)	F(5,1,848)= ,370 n.s.	
D1	2,71(.80)	1,41(.05)	1,51(.64)	1,44(.59)	1,50(.67)	1,38(.57)	1,40(.87)	1,49(.61)	1,12(.18)	F(5,1,848)= ,280 n.s.	PM×RpEP, (15,3,1694)= ,800 n.s.
D2	2,78(.97)	2,33(.47)	1,70(.66)	1,69(.74)	1,88(.98)	1,64(.73)	1,68(.99)	1,82(.69)	1,33(.34)	F(5,1,848)= ,620 n.s.	
D3	1,86(.74)	1,43(.25)	1,44(.63)	1,26(.41)	1,36(.54)	1,26(.45)	1,35(.43)	1,33(.42)	1,00(.00)	F(5,1,848)= ,430 n.s.	
F1	3,23(.60)	1,46(.04)	1,64(.73)	1,59(.75)	1,64(.82)	1,50(.70)	1,46(.91)	1,66(.75)	1,19(.29)	F(5,1,848)= ,474 n.s.	PM×RpEP, F(35,7,1686)= 1,233 n.s.
F2	2,87(.96)	2,41(.52)	1,69(.71)	1,71(.78)	1,88(.99)	1,66(.76)	1,68(.99)	1,85(.73)	1,34(.38)	F(5,1,848)= ,604 n.s.	
F3	2,07(1.16)	1,42(.08)	1,37(.61)	1,26(.46)	1,40(.60)	1,24(.49)	1,36(.92)	1,30(.51)	1,03(.04)	F(5,1,848)= ,067 n.s.	
F4	1,61(.79)	1,05(.10)	1,17(.37)	1,12(.36)	1,04(.14)	1,12(.37)	1,21(.57)	1,13(.40)	1,00(.00)	F(5,1,848)= ,637 n.s.	
F5	2,55(1.26)	2,00(.58)	1,65(.86)	1,46(.72)	1,75(1.04)	1,45(.72)	1,57(.79)	1,62(.77)	1,00(.00)	F(5,1,848)= ,457 n.s.	
F6	1,33(.38)	1,00(.00)	1,29(.54)	1,10(.27)	1,06(.22)	1,12(.35)	1,18(.31)	1,12(.23)	1,00(.00)	F(5,1,848)= 2,268 n.s.	
F7	1,67(1.15)	1,33(.29)	1,79(.77)	1,37(.69)	1,83(1.09)	1,35(.69)	1,64(1.18)	1,42(.71)	1,19(.53)	F(5,1,848)= ,289 n.s.	
*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001								

3.14. Efectos de interacción entre *Profesión de la Madre × Repetición en Educación Secundaria Obligatoria* y las puntuaciones del CPCE

Tabla II.38. MANOVA. Efectos aparecidos de interacción entre las variables de Profesión de la Madre × Repetición en Educación Secundaria Obligatoria con respecto a las puntuaciones del CPCE

	En desempleo	Profesiones de las madres								F parcial (Traza de Pillai)	F total (Traza de Pillai)		
		Pensionista		Obrera o similar		Ama de casa		Adva. o vendedora				Prof. Liberales	
		NO (N= 3)	NO (N= 3)	SÍ (N= 127)	NO (N= 316)	SÍ (N= 78)	NO (N= 236)	SÍ (N= 34)	NO (N= 52)			SÍ (N= 2)	NO (N= 6)
TOTAL	2,82(.89)	1,78(.15)	1,51(.54)	1,61(.67)	1,43(.51)	1,58(.66)	1,58(.58)	1,72(.68)	1,40(.30)	1,19(.16)	F(5,1,847)= ,220 n.s.		
D1	2,71(.80)	1,41(.05)	1,37(.49)	1,46(.62)	1,29(.47)	1,42(.61)	1,40(.56)	1,54(.66)	1,34(.26)	1,05(.10)	F(5,1,847)= ,295 n.s.	PM×RpESO, (15,3,2541)= ,598 n.s.	
D2	2,78(.97)	2,33(.47)	1,60(.66)	1,72(.77)	1,51(.60)	1,70(.75)	1,72(.65)	1,87(.75)	1,39(.40)	1,31(.36)	F(5,1,847)= ,150 n.s.		
D3	1,86(.74)	1,43(.25)	1,22(.39)	1,28(.43)	1,19(.34)	1,29(.48)	1,34(.35)	1,33(.45)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,847)= ,338 n.s.		
F1	3,23(.60)	1,46(.04)	1,51(.60)	1,62(.80)	1,38(.55)	1,55(.75)	1,53(.67)	1,72(.81)	1,54(.39)	1,08(.15)	F(5,1,847)= ,428 n.s.		
F2	1,87(.96)	1,41(.52)	1,62(.68)	1,75(.80)	1,53(.63)	1,72(.81)	1,75(.67)	1,90(.79)	1,36(.52)	1,33(.39)	F(5,1,847)= ,126 n.s.		
F3	2,07(1.26)	1,42(.08)	1,21(.31)	1,28(.48)	1,18(.41)	1,27(.51)	1,25(.49)	1,34(.58)	1,05(.08)	1,02(.03)	F(5,1,847)= ,053 n.s.	PM×RpESO, F(35,7,2529)= ,601 n.s.	
F4	1,61(.79)	1,05(.10)	1,13(.43)	1,12(.33)	1,11(.38)	1,12(.36)	1,12(.46)	1,15(.45)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,847)= ,084 n.s.		
F5	2,55(1.26)	2,00(.58)	1,41(.71)	1,49(.73)	1,39(.68)	1,49(.75)	1,66(.72)	1,59(.80)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,847)= ,282 n.s.		
F6	1,33(.38)	1,00(.00)	1,07(.24)	1,12(.31)	1,03(.13)	1,14(.39)	1,09(.20)	1,14(.26)	1,00(.00)	1,00(.00)	F(5,1,847)= ,518 n.s.		
F7	1,67(1.15)	1,33(.29)	1,37(.69)	1,40(.70)	1,31(.66)	1,38(.73)	1,43(.81)	1,44(.72)	1,75(1.06)	1,00(.00)	F(5,1,847)= ,690 n.s.		
	*p<.05	**p<.01	***p<.001	****p<.0001									

Departamento de
Psicología Evolutiva
y de la Educación



Estudio de los Problemas de Convivencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Secundaria

Doctorando: **FRANCISCO JAVIER PERALTA SÁNCHEZ**

Directores: **M^o VICTORIA TRIANES Y JESÚS DE LA FUENTE ARIAS**

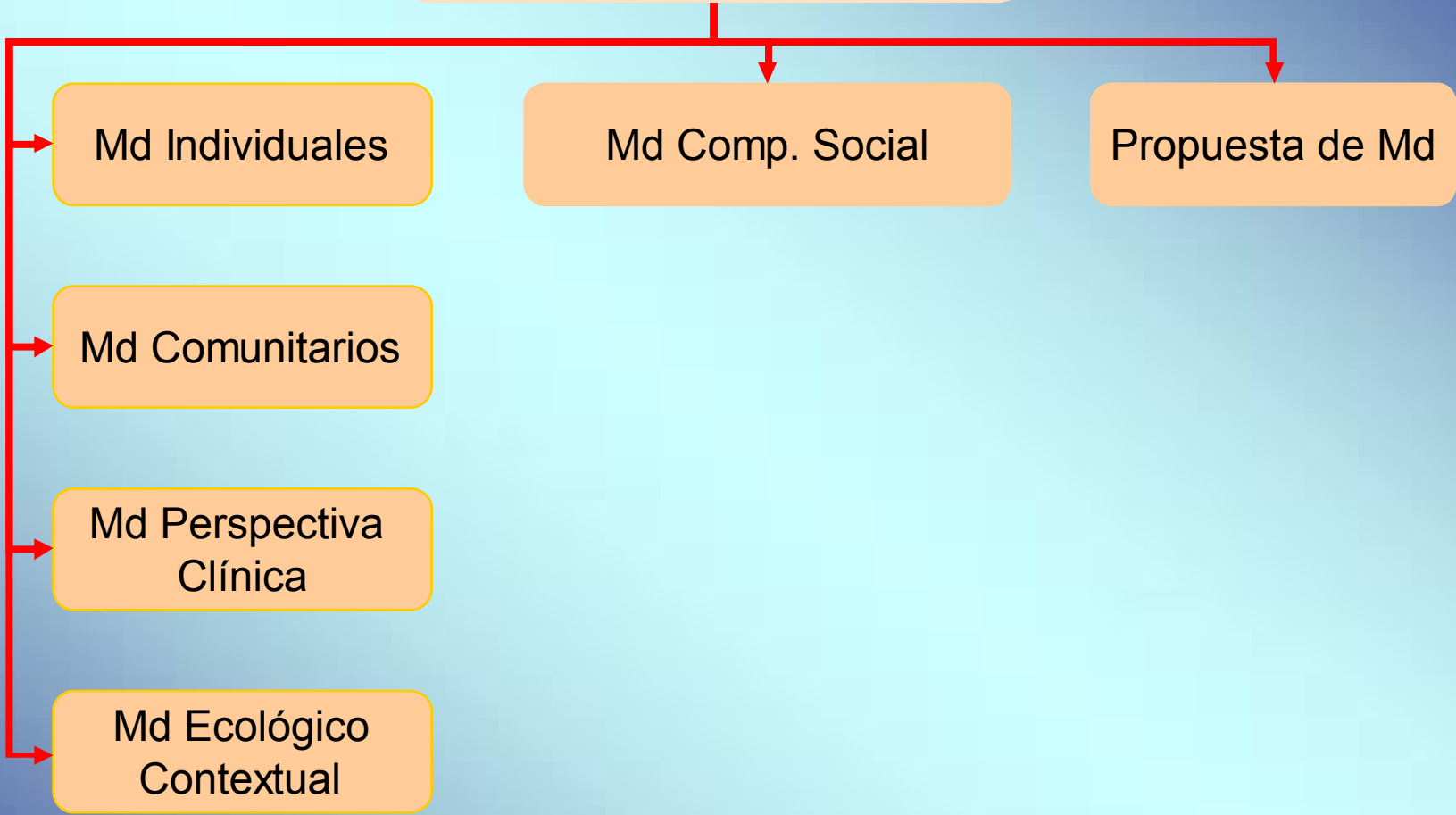
**"Todo acto de bondad
es una demostración de poderío"**
MIGUEL DE UNAMUNO

PARTES DE LA EXPOSICIÓN

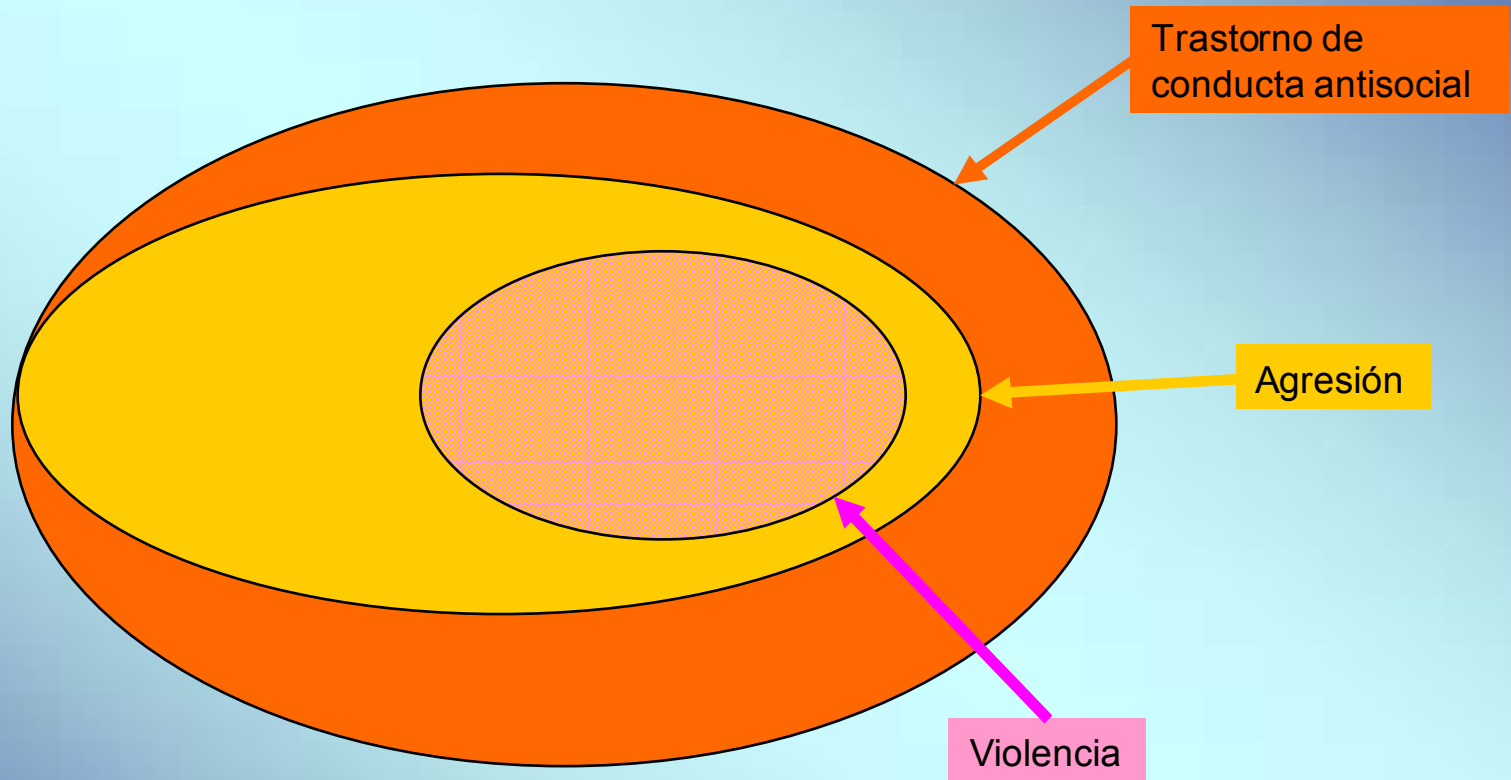
- MARCO TEÓRICO
- PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS
- CONCLUSIONES
- PERSPECTIVAS FUTURAS

MARCO TEÓRICO

Capítulo I
Md de Explicación y de Gestión

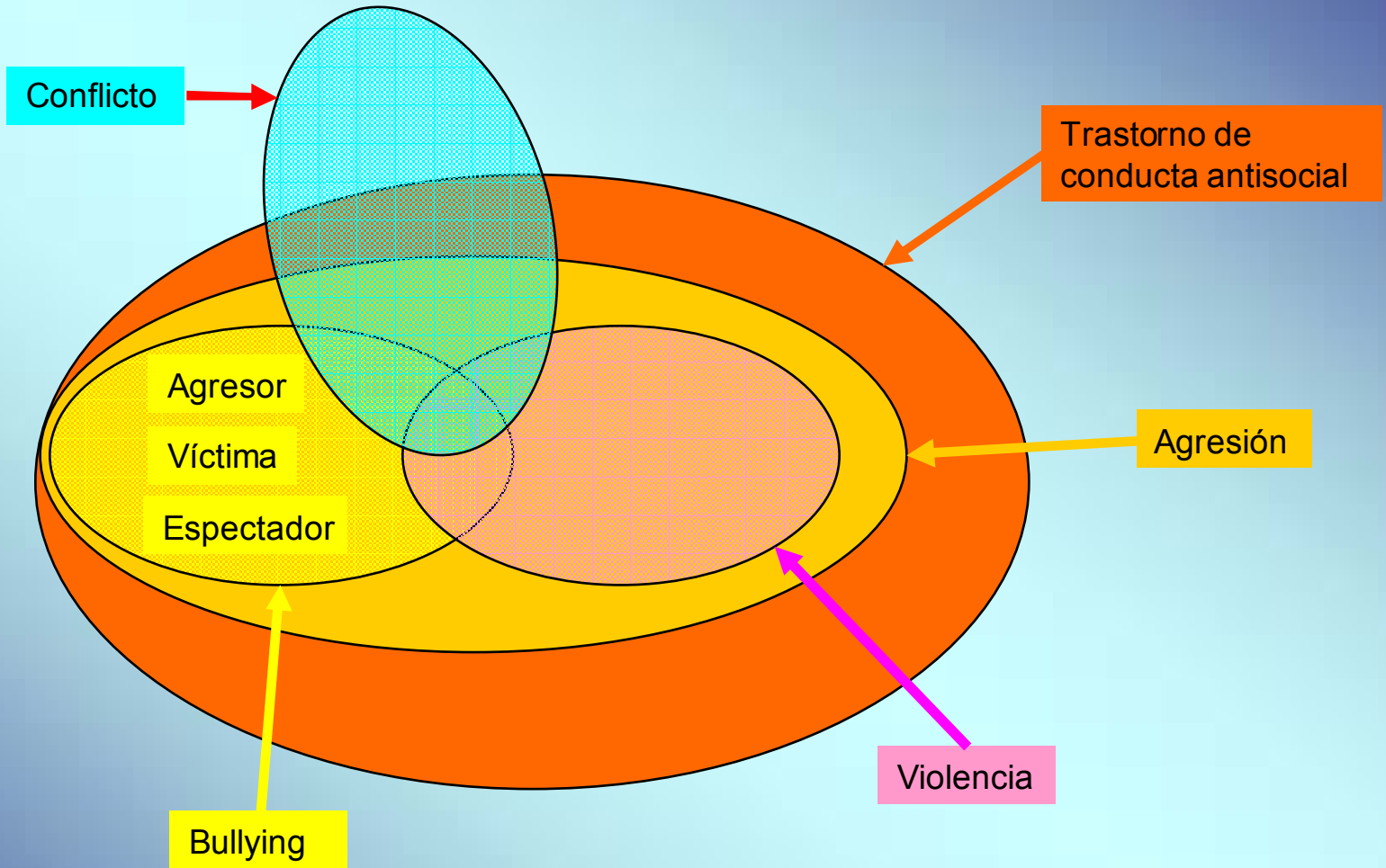


Capítulo II Cta Agresiva y Antisocial

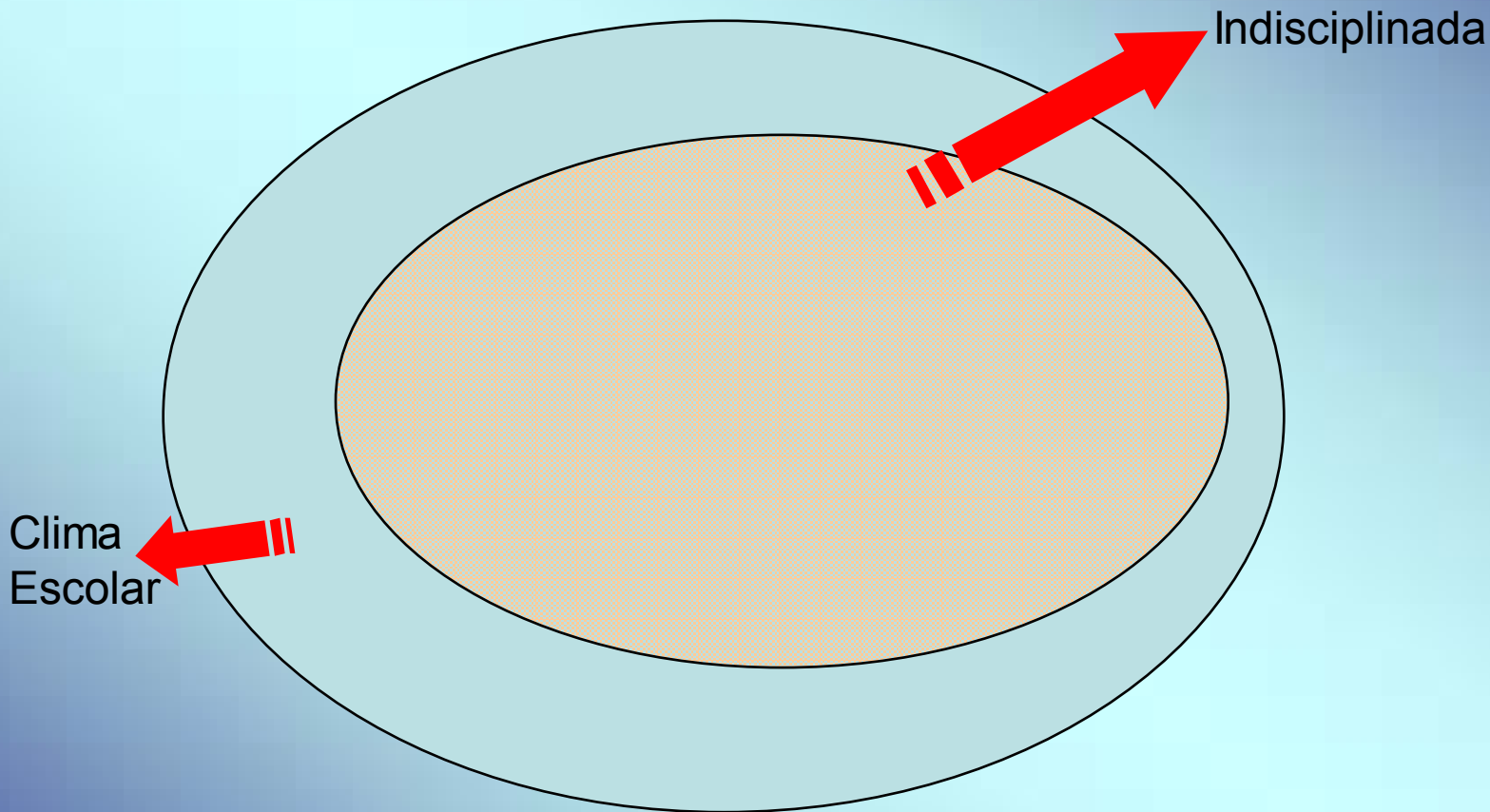


Capítulo II

Cta Agresiva y Antisocial



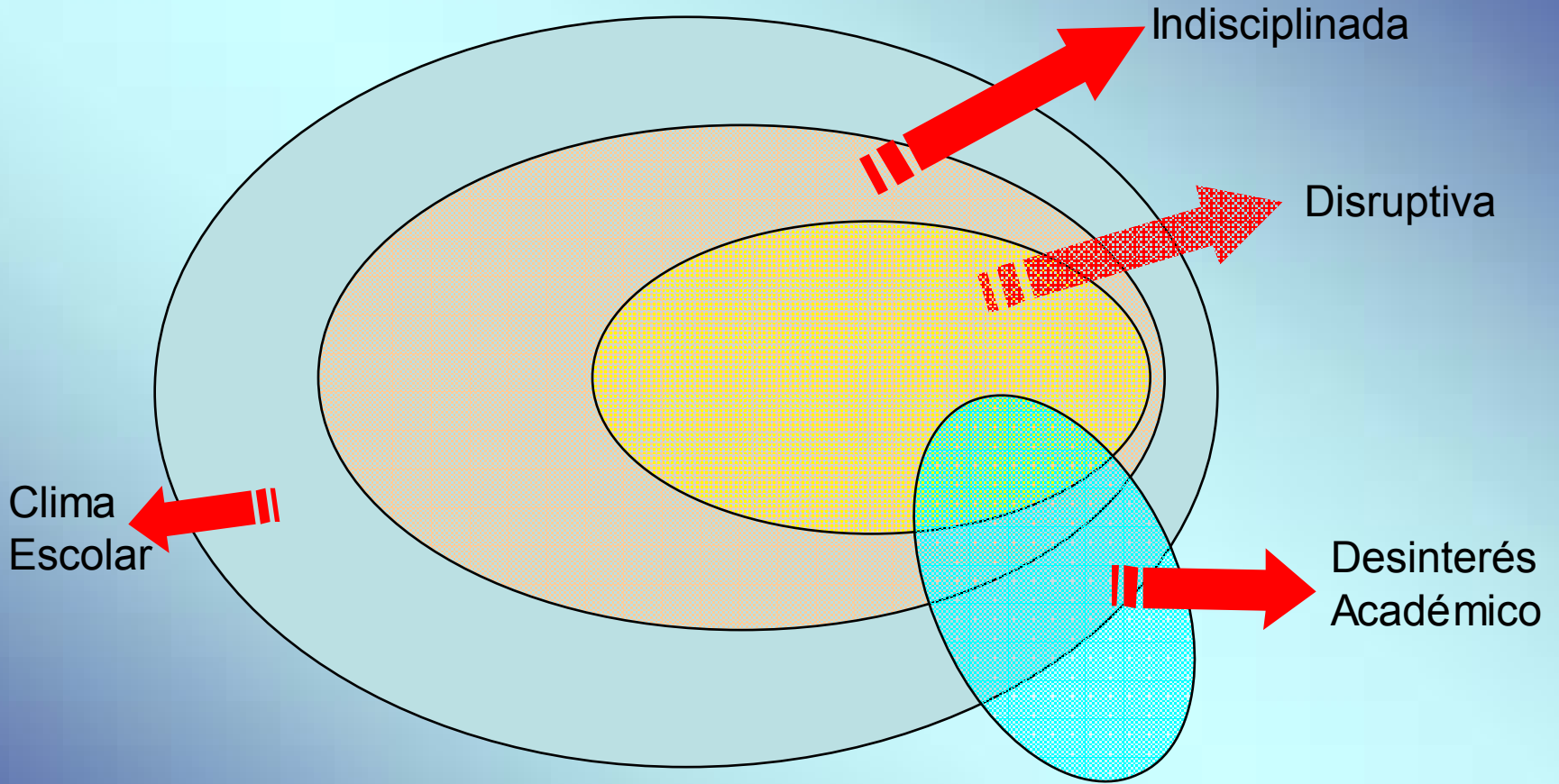
Capítulo III
Clima Escolar



Clima
Escolar

Indisciplinada

Capítulo III
Clima Escolar



Capítulo IV Instrumentos

Clima de clase

Bullying

Socialización

Ctas Problema

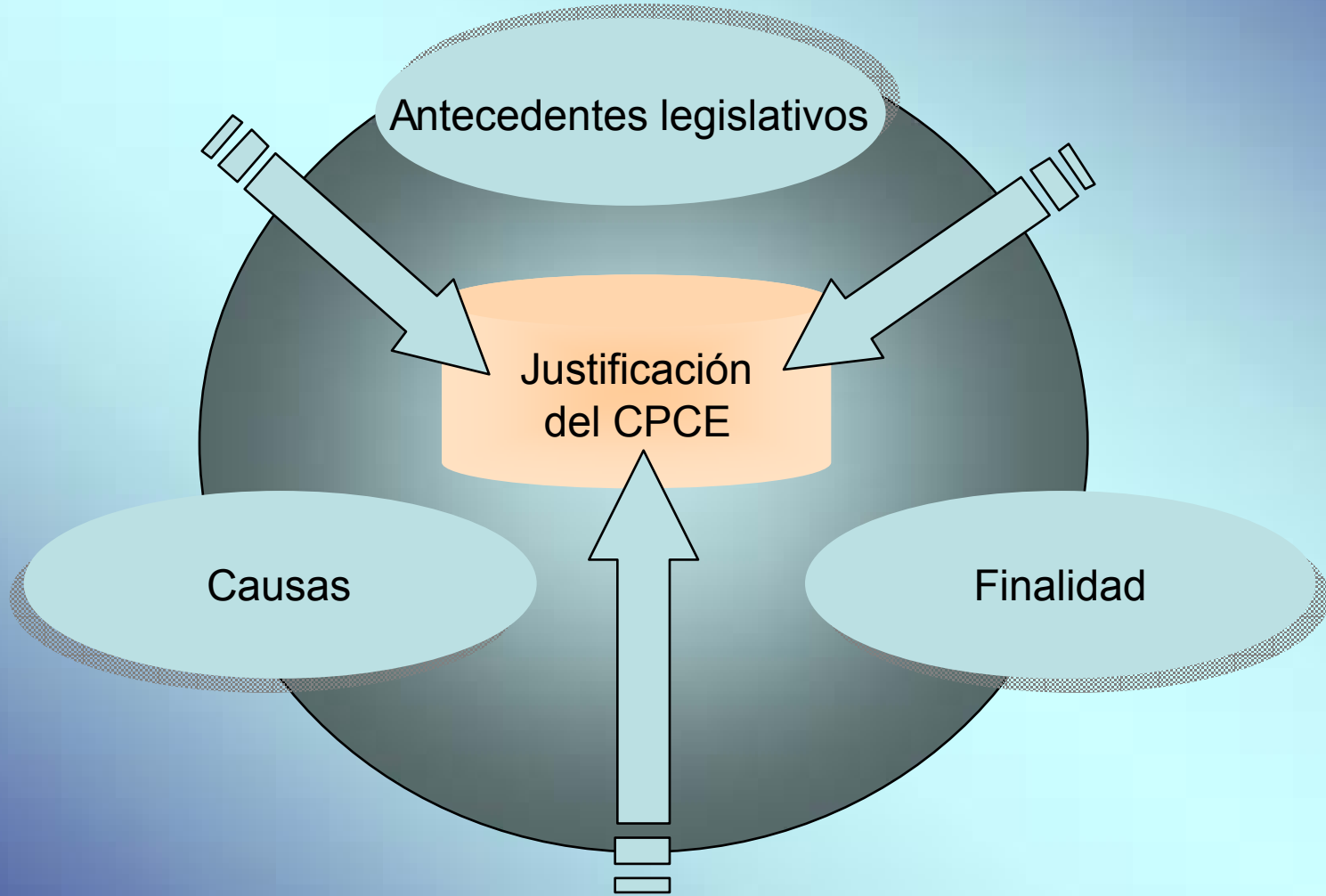
Capítulo V
Justificación del CPCE

Antecedentes legislativos

Justificación
del CPCE

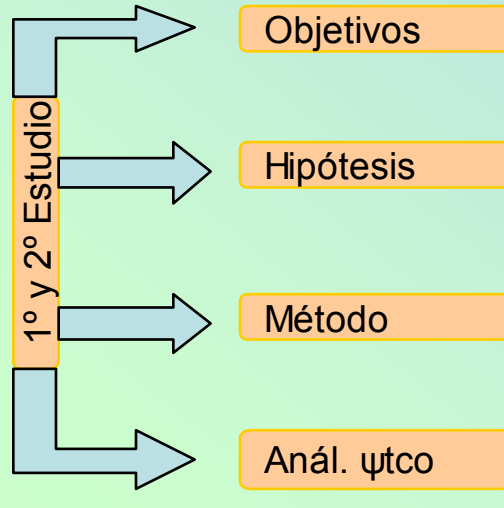
Causas

Finalidad

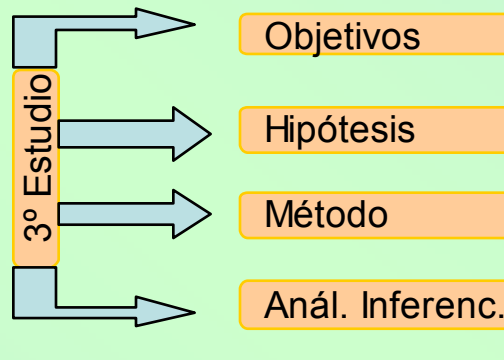


INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

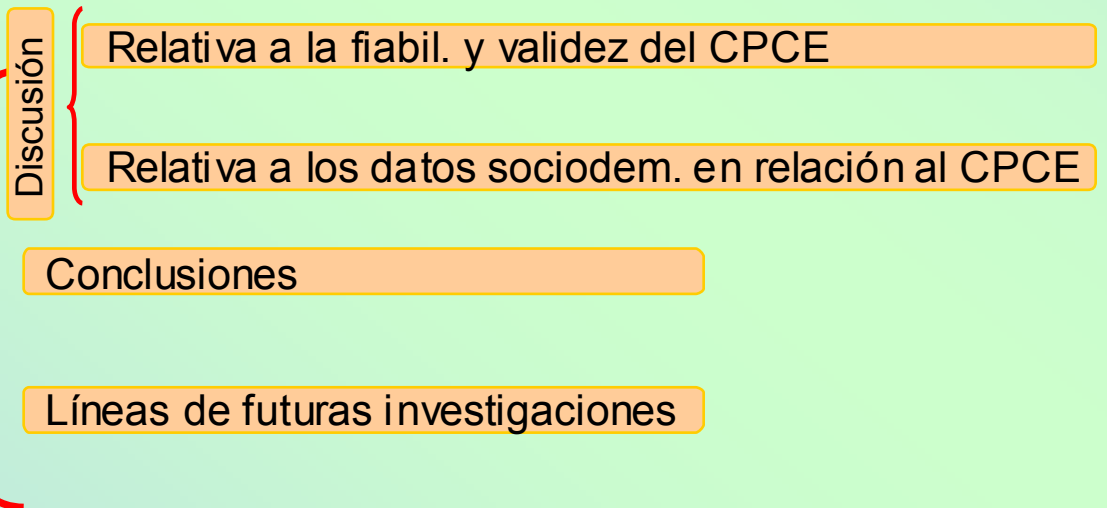
Cap. VI:
Elaboración y análisis del CPCE



Cap. VII:
Efectos entre las Vs
Sociodemográficas y el CPCE



Cap. VIII:
Discusión, Conclusiones y
Líneas Futuras



Capítulo VI: Elaboración y análisis del CPCE

O
B
J
E
T
I
V
O
S

1 Elaborar el *Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)*, así como analizar su validez (estructura interna) y su fiabilidad (consistencia interna)

2 Analizar la validez externa del CPCE, utilizando como criterio el *Cuestionario de Competencia Social, escala A (SSBS)* (Merrell, 1993)

3 Analizar la validez y fiabilidad del *Cuestionario de Competencia Social (Merrell, 1993), escala A*

G
E
N
E
R
A
L
E
S

Objetivos específicos

Primer estudio:

1

Analizar los problemas de convivencia que existen en dos centros educativos de ESO.

2

Elaborar un instrumento de evaluación (CPCE) que sirva para categorizar a los alumnos en distintos niveles.

3

Analizar las propiedades psicométricas de este instrumento: validez de constructo, validez de contenido, validez de criterio, así como el cálculo de su fiabilidad (consistencia interna)

4

Realizar la adaptación y validación del *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993), hallando su validez de constructo (análisis factorial), validez de criterio con el CPCE, así como su fiabilidad.

Hipótesis:

1

La estructura empírica (análisis factorial) del CPCE es similar a la obtenida en el análisis racional.

2

El CPCE poseerá una validez de contenido aceptable.

3

El CPCE tendrá una validez de criterio adecuada: a > competencia social, < n° de problemas de convivencia.

4

El CPCE tendrá una adecuada fiabilidad.

5

La escala A (Merrell, 1993) tendrá una validez y fiabilidad transcultural aceptables.

6

Los grupos con alta, media y baja competencia social se diferenciarán en los problemas de convivencia.

Método:

Sujetos:

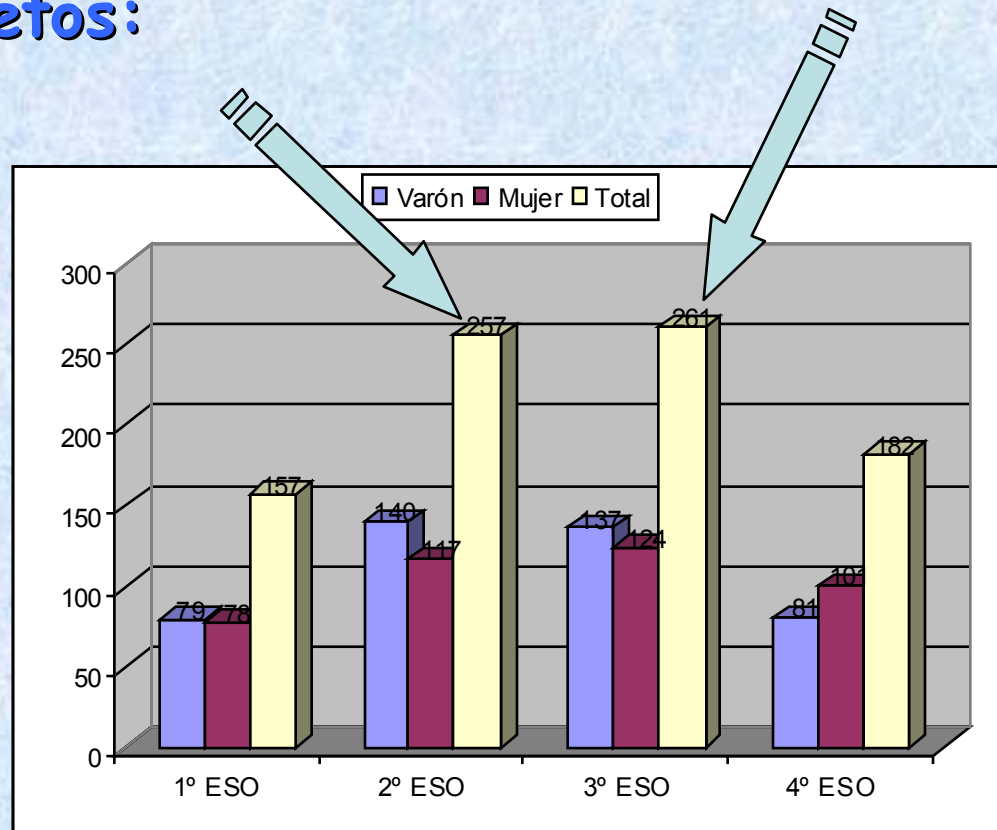


Figura 1: Frecuencias de sujetos Sexo × Curso

Método:

Instrumento: categorías racionales del CPCE

Cta Indisciplinada: Cta que no respeta las normas generales del ROF y que, sin embargo, no atenta contra la integridad física o psíquica de los demás.

Cta Antisocial: No se ajusta a las normas generales de la sociedad y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo (Trianes, 2000).

Bullying: comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten en víctimas de sus compañeros" (Olweus, 1993).

Cta Disruptiva: perturba el normal desarrollo de la actividad docente/discente.

Desinterés académico: mostrar muy poco interés por el propio aprendizaje y/o por responder a las tareas académicas que el profesorado le encarga.

Método:

Diseño:

Transversal: estudio de distintas variables en el mismo período temporal.

Procedimiento del CPCE:

Fase Primera: Recogida y análisis de los registros individuales de apercibimiento por escrito.

Fase segunda: Categorización de estas conductas.

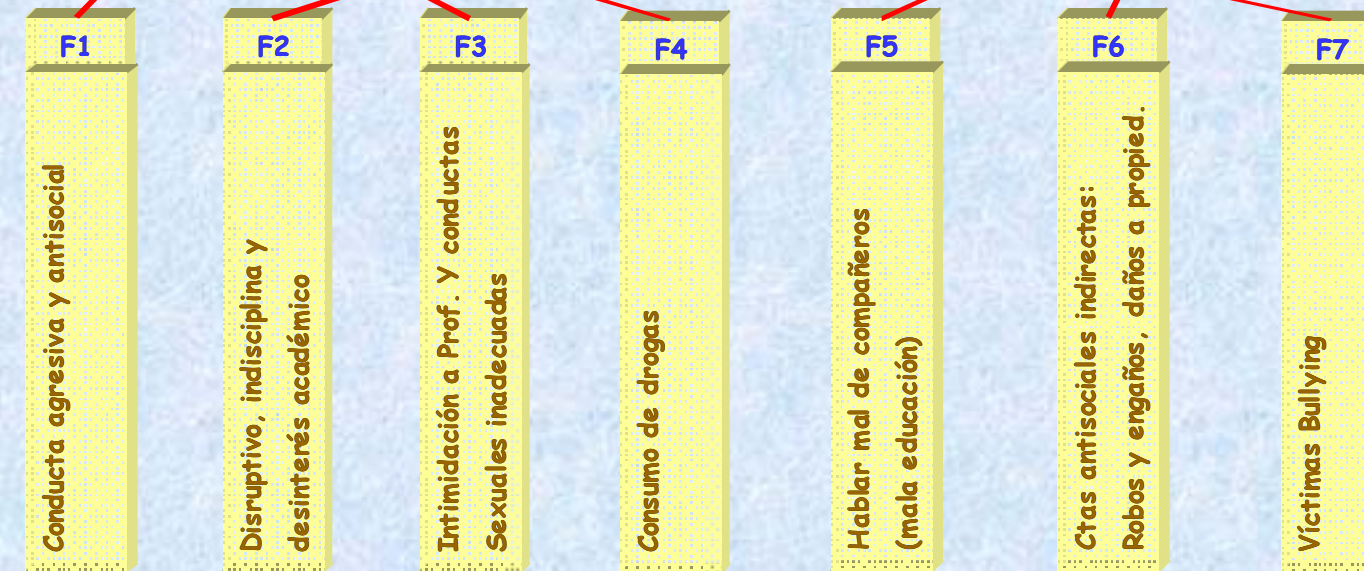
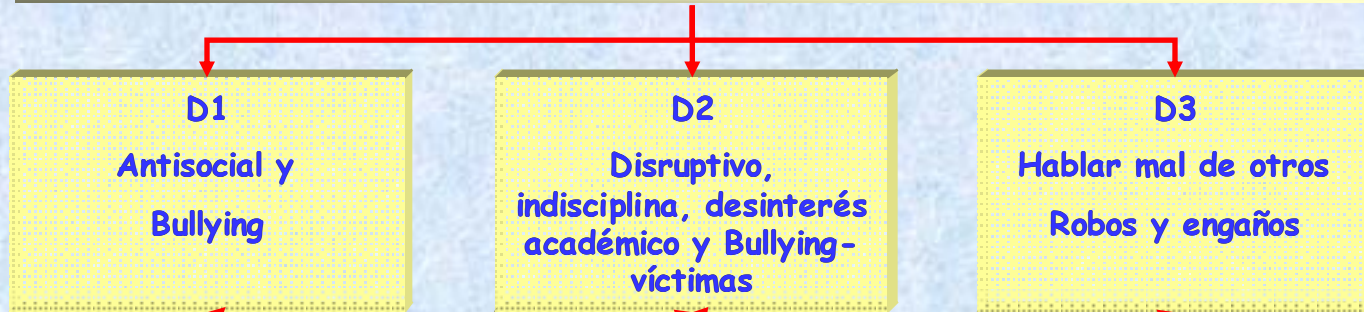
Fase tercera: Elaboración, aplicación y análisis psicométrico del cuestionario.

Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de constructo:

ANÁLISIS FACTORIAL DE SEGUNDO ORDEN

45% varian.



ANÁLISIS FACTORIAL DE PRIMER ORDEN

62% varian.

Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de contenido:

Tabla 6.19. Items de los factores que no cumplen el criterio de correlacionar más alto con la propia dimensión que con el resto

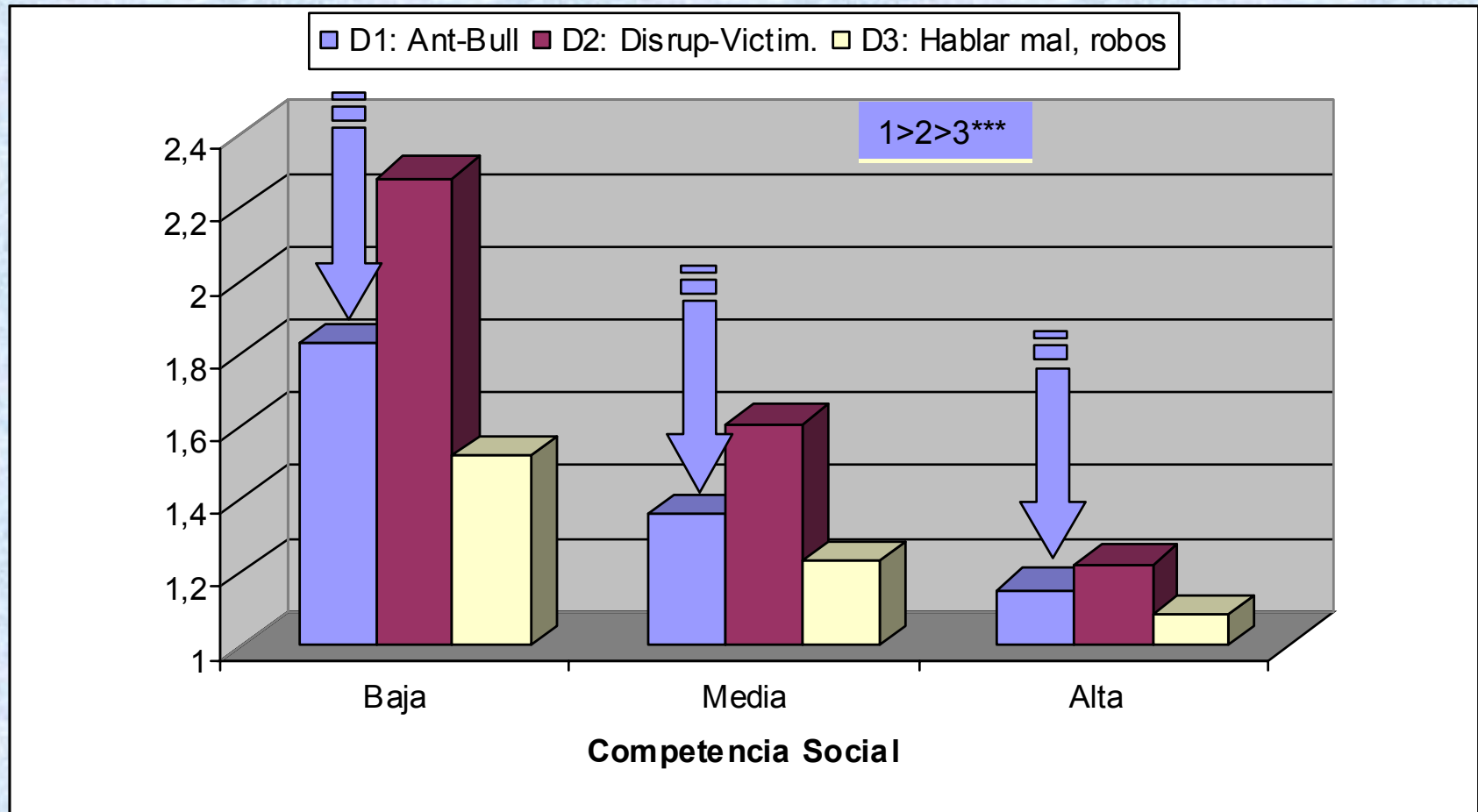
Items del Factor	n°	Denominación
1. Bullying	27	Mentir a los profesores o a otras personas
	76	Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso
	47	Reírse de otros compañeros
	5	Insolencia o faltas de respeto
2. Disruptivo, desinterés académico	42	Gritos o subidas de tono
	13	Tirar cosas por la clase
	29	Ruidos diversos: cantar, silbar, hacer sonar el móvil...
	67	Malos modales
3. Antisocial profesores	44	Falta de orden a la salida o a la entrada de clase
	87	Decir groserías u obscenidades.
	26	Llevar indumentaria estrafalaria (quedarse en camiseta en clase, quitarse toda la ropa, venir en chanclas de playa, ropa poco cuidada, ropa sucia, ropa provocativa sexualmente...).
	60	Amenazar a un profesor
4. Antisocial drogas	50	Consumir o llevar consigo drogas.
	52	Consumir sustancias estupefacientes.
	58	Consumir alcohol.

Validez de contenido del CPCE

- *W* de Kendall: mide el acuerdo entre evaluadores.
- Grado de acuerdo ji-cuadrado = 439,251
- *W* Kendall= .763
- Nivel de significación $p < 0,0001$

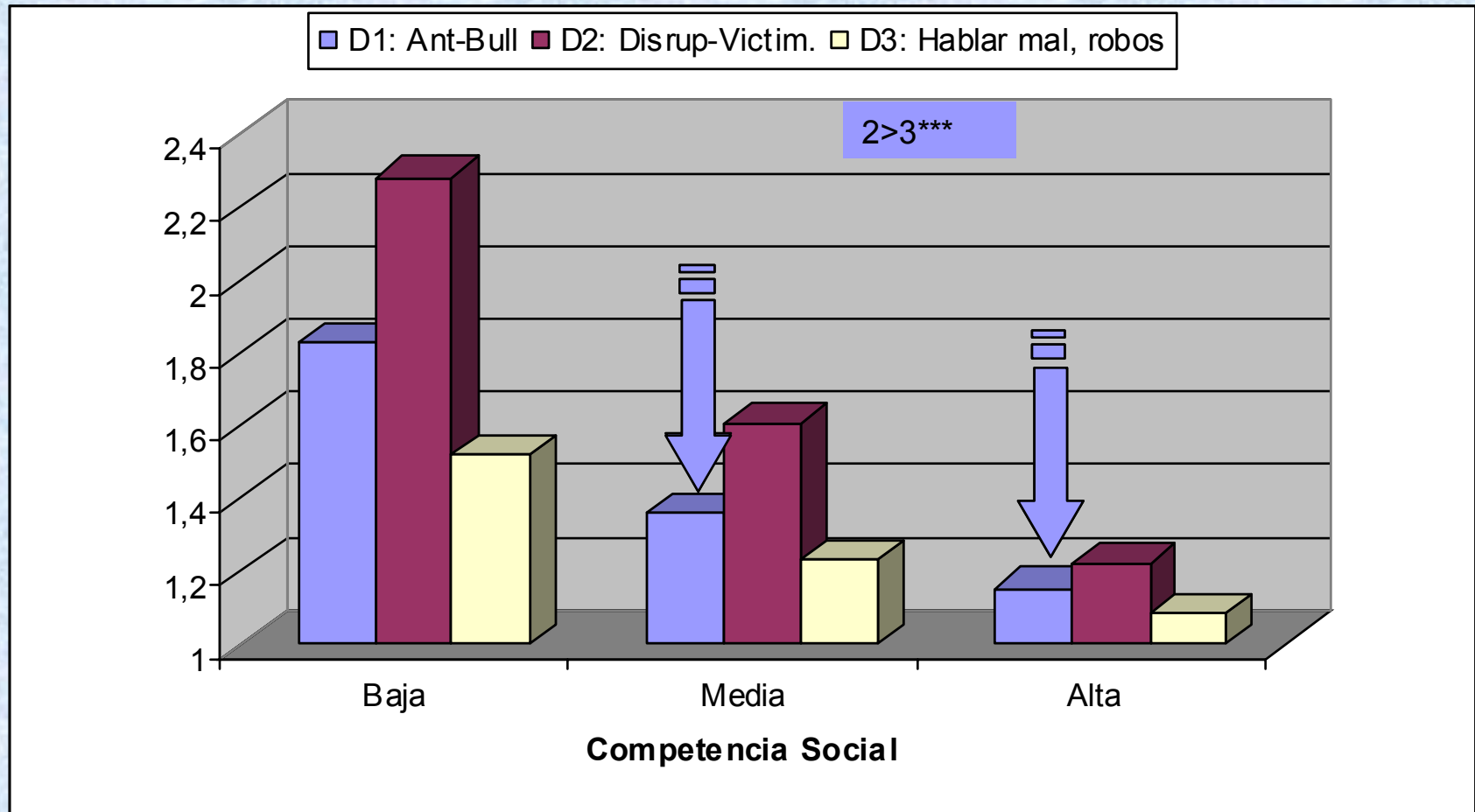
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:



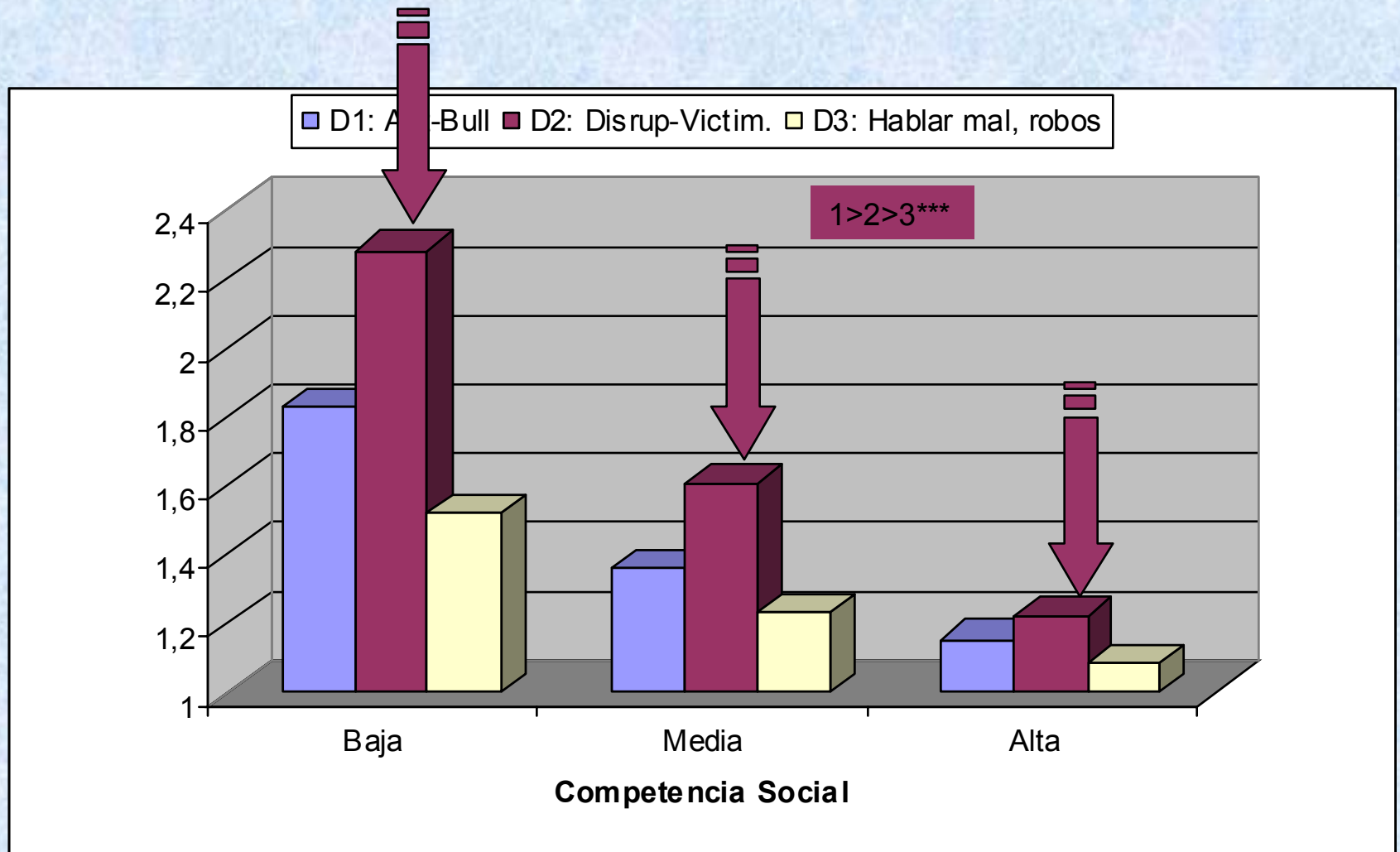
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:



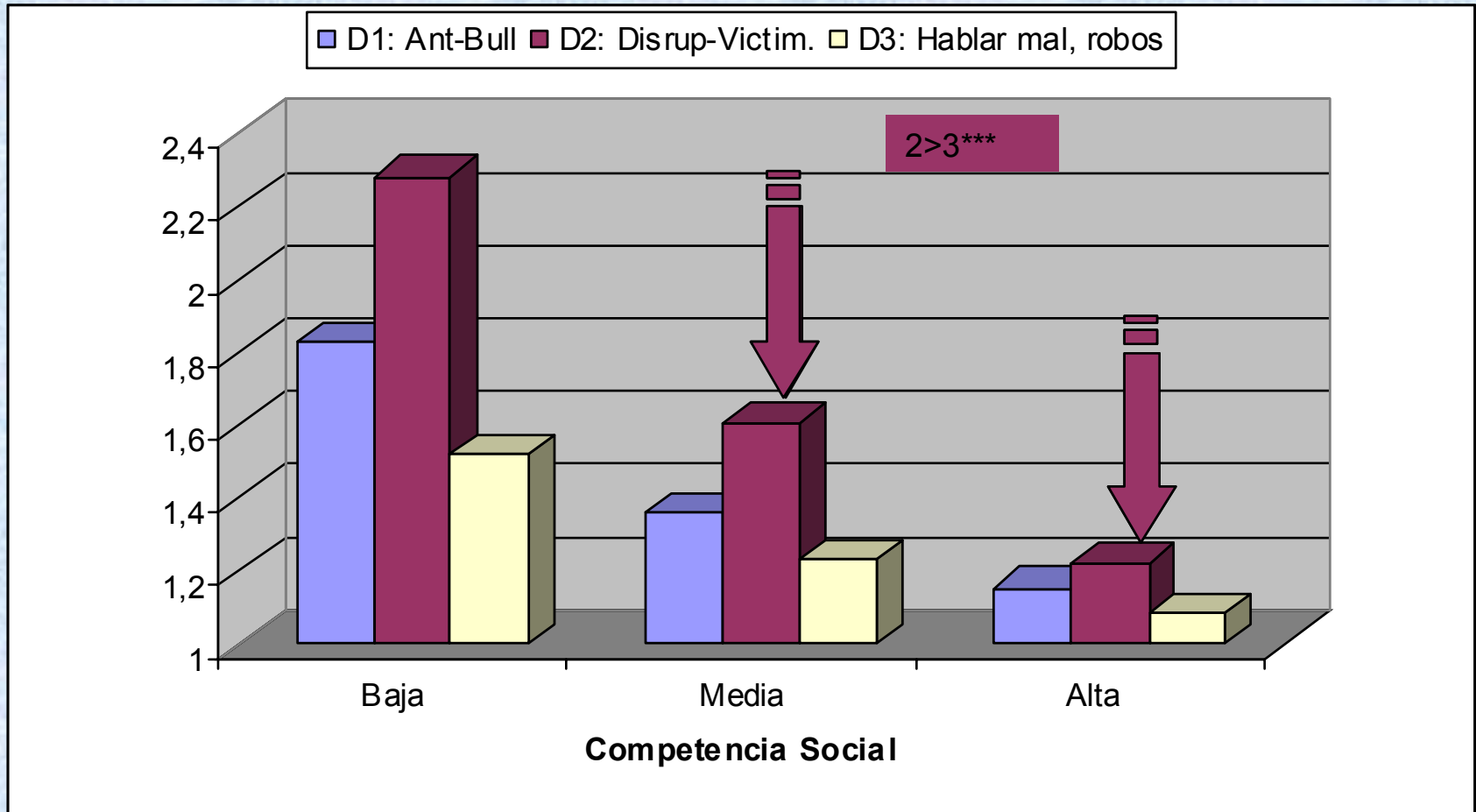
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:



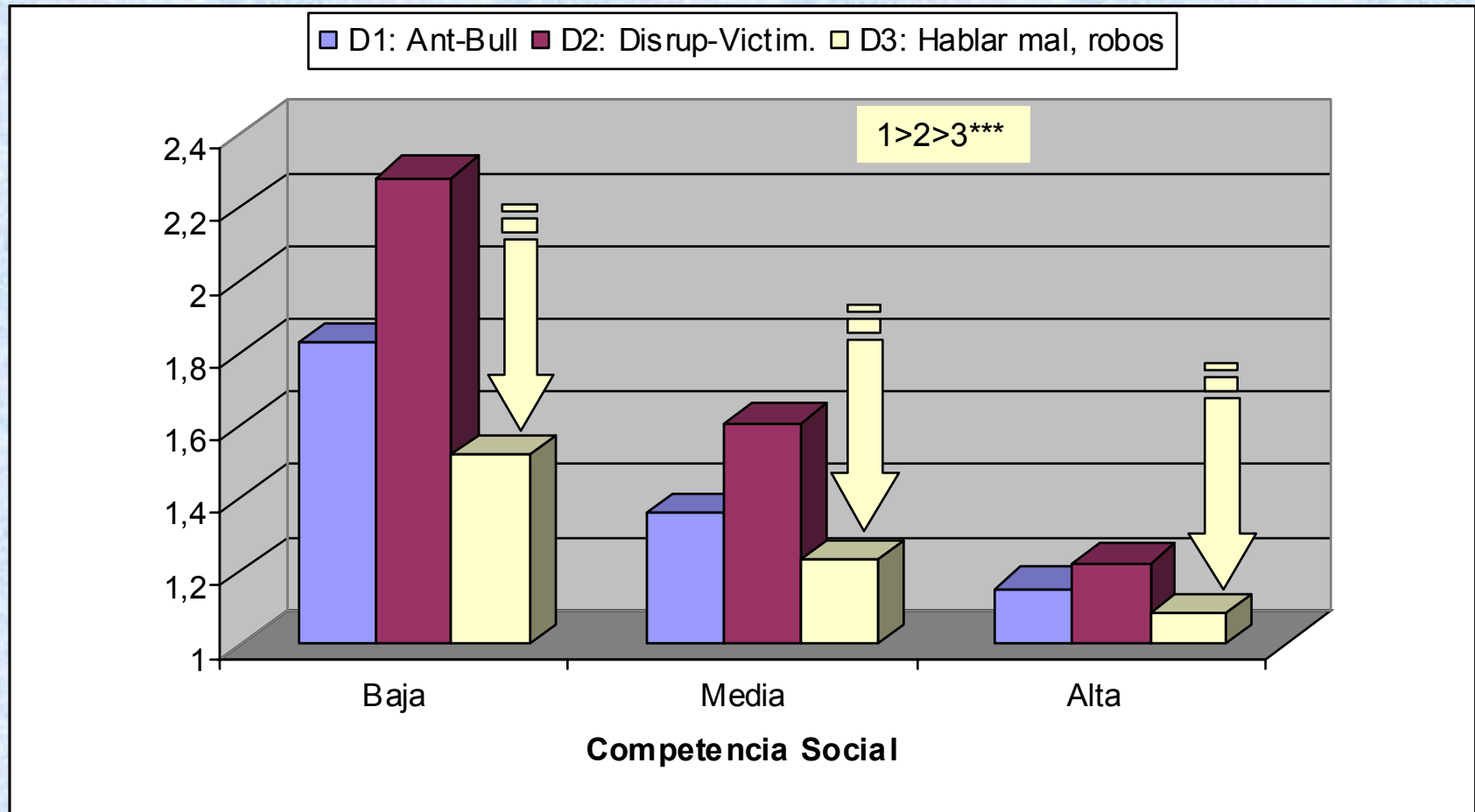
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:



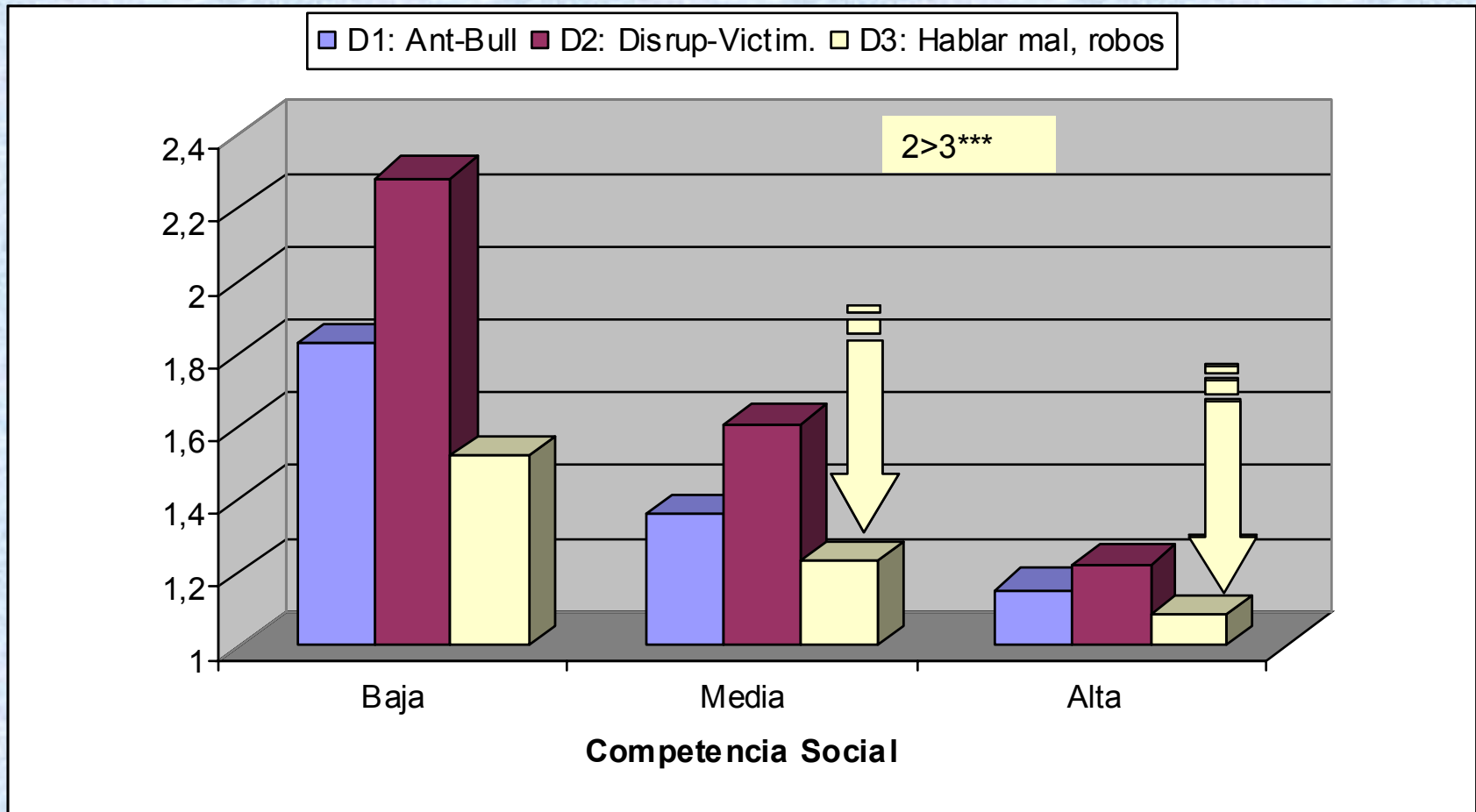
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:



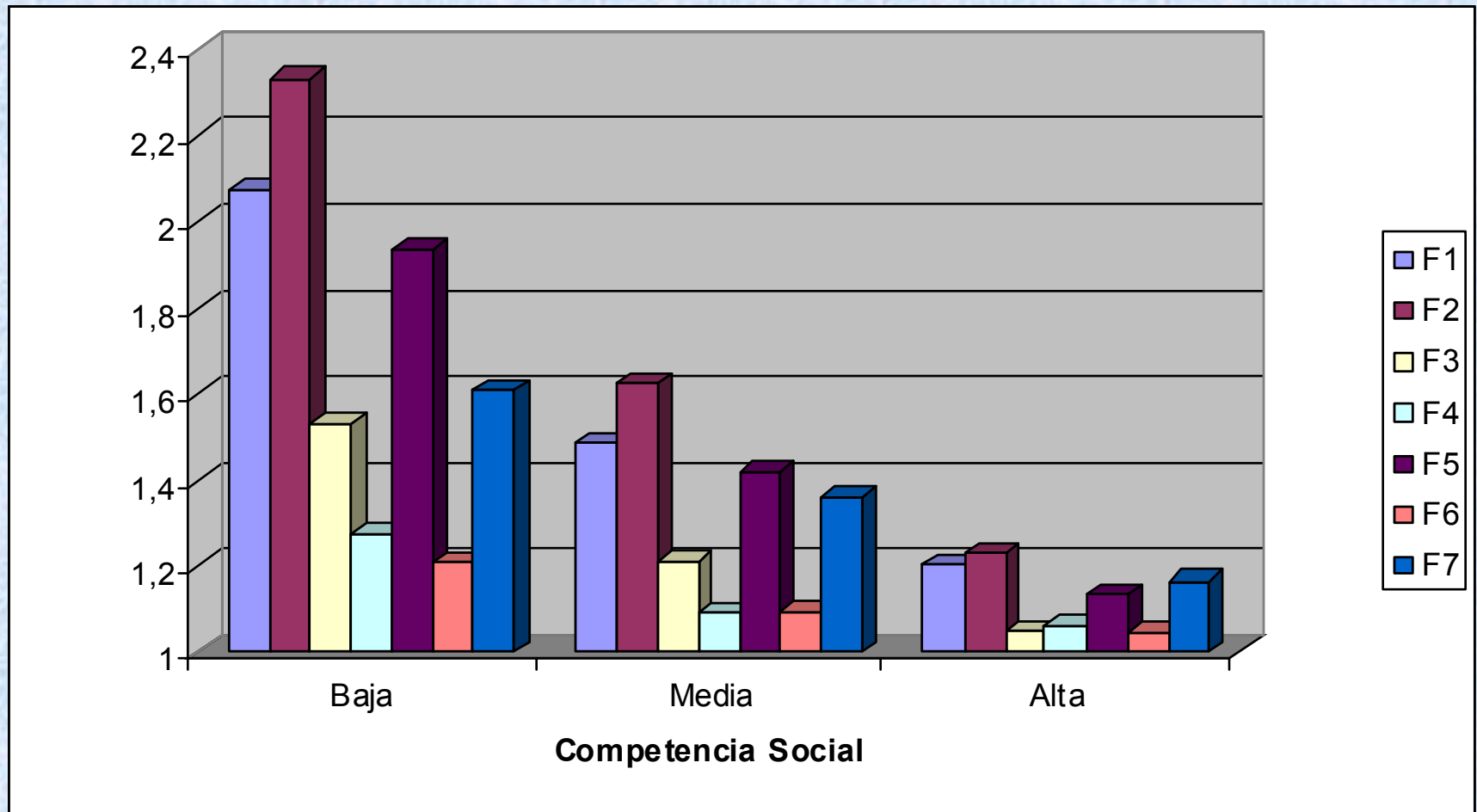
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:



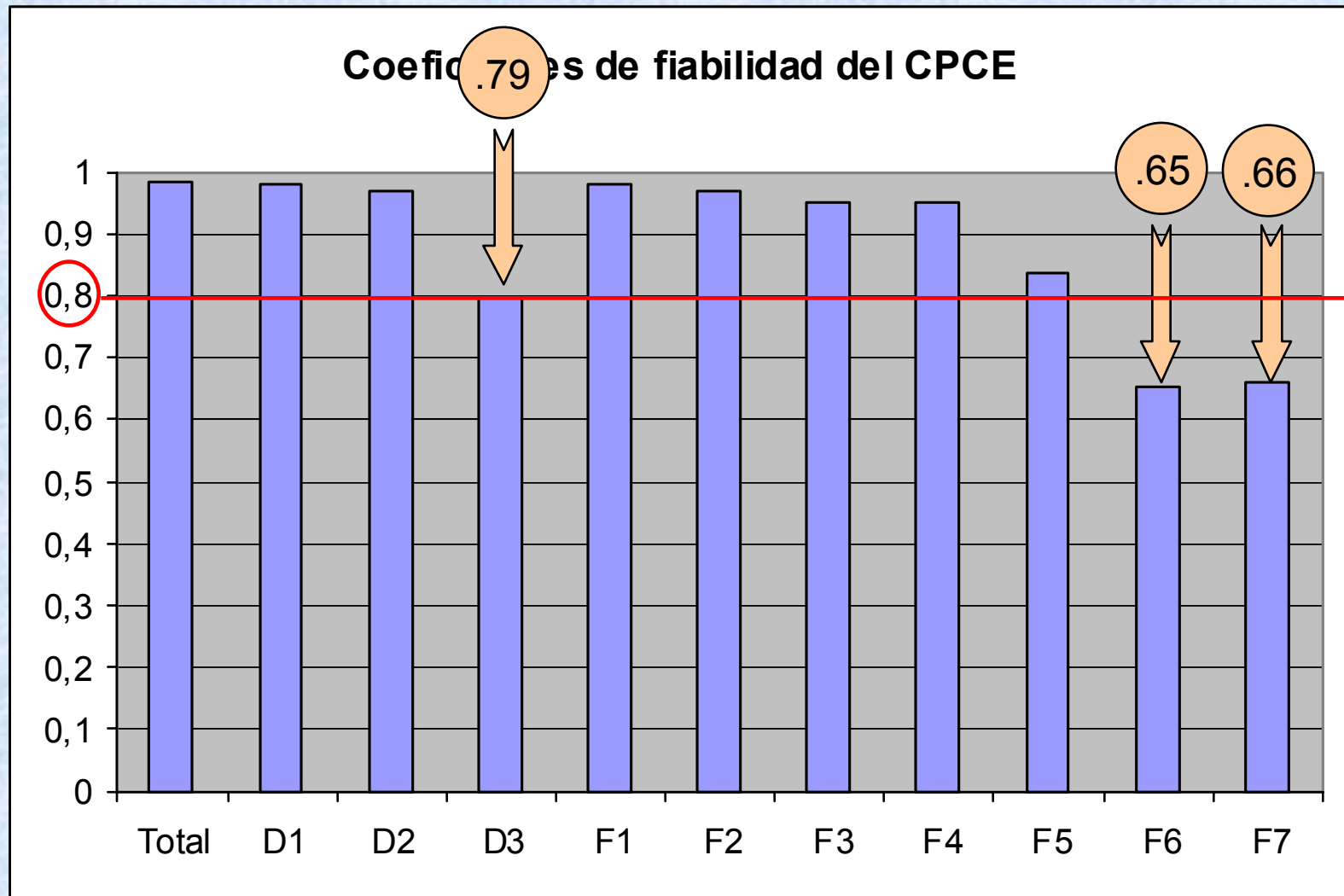
Análisis psicométrico del CPCE:

Validez de criterio:

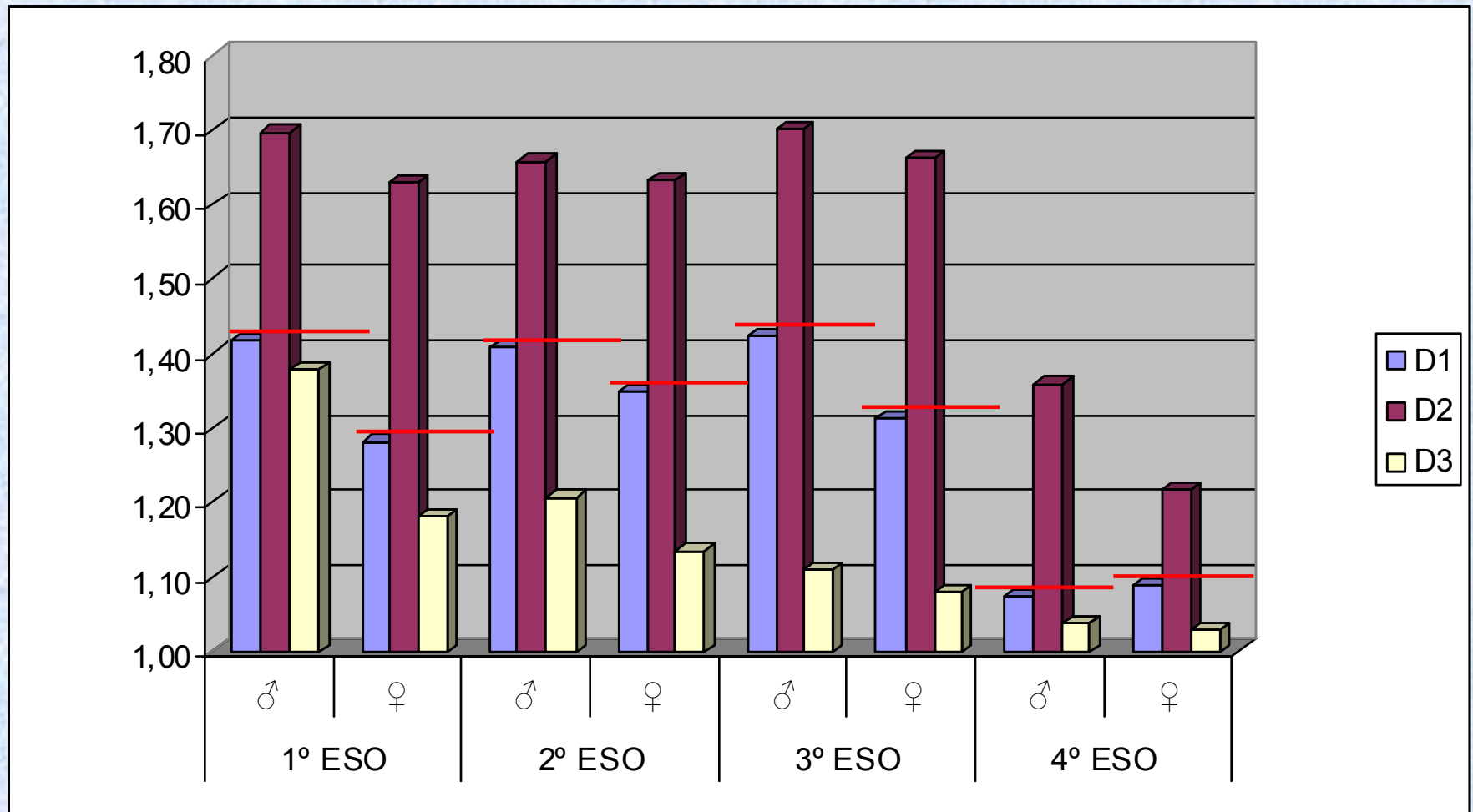


Análisis psicométrico del CPCE:

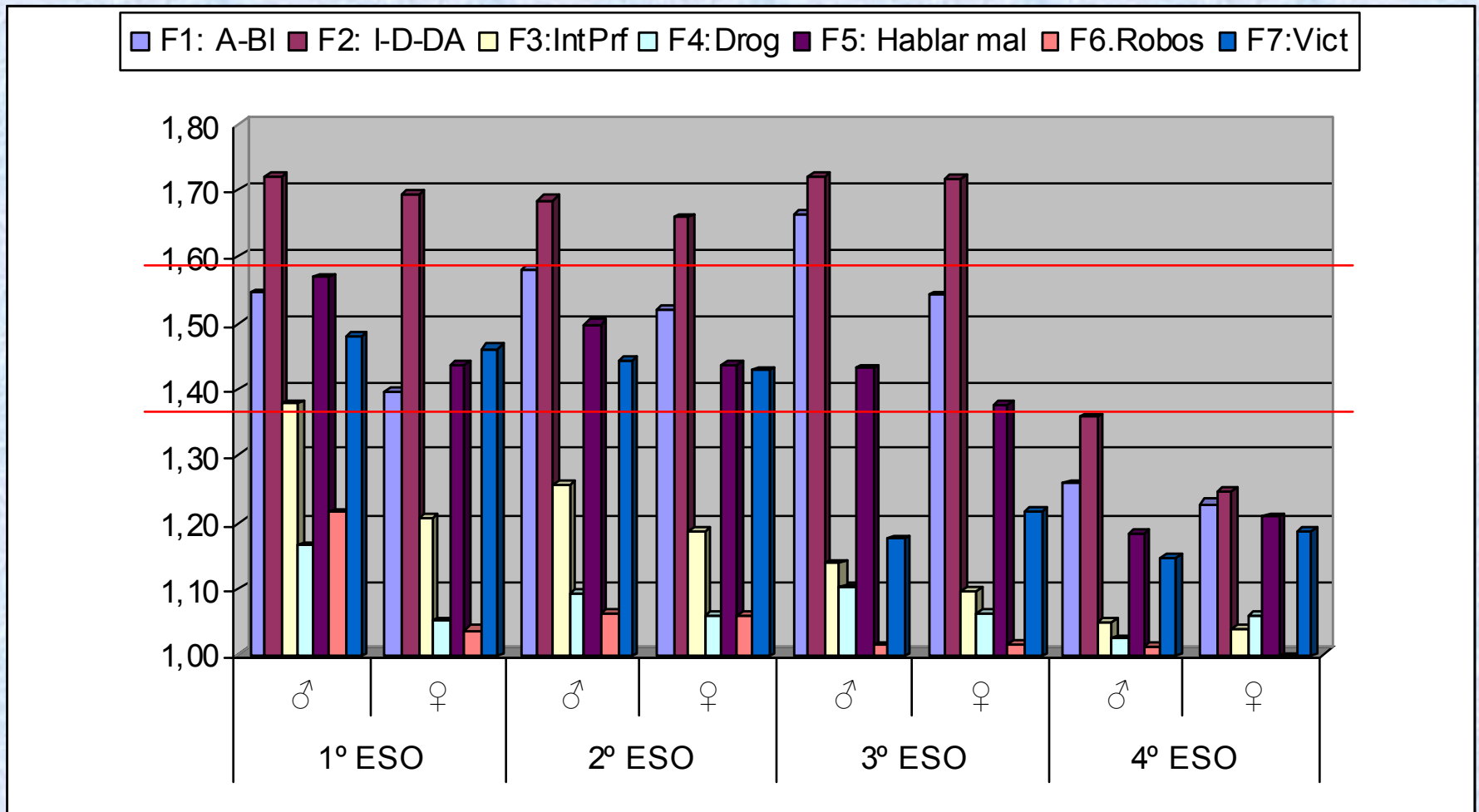
Consistencia interna:



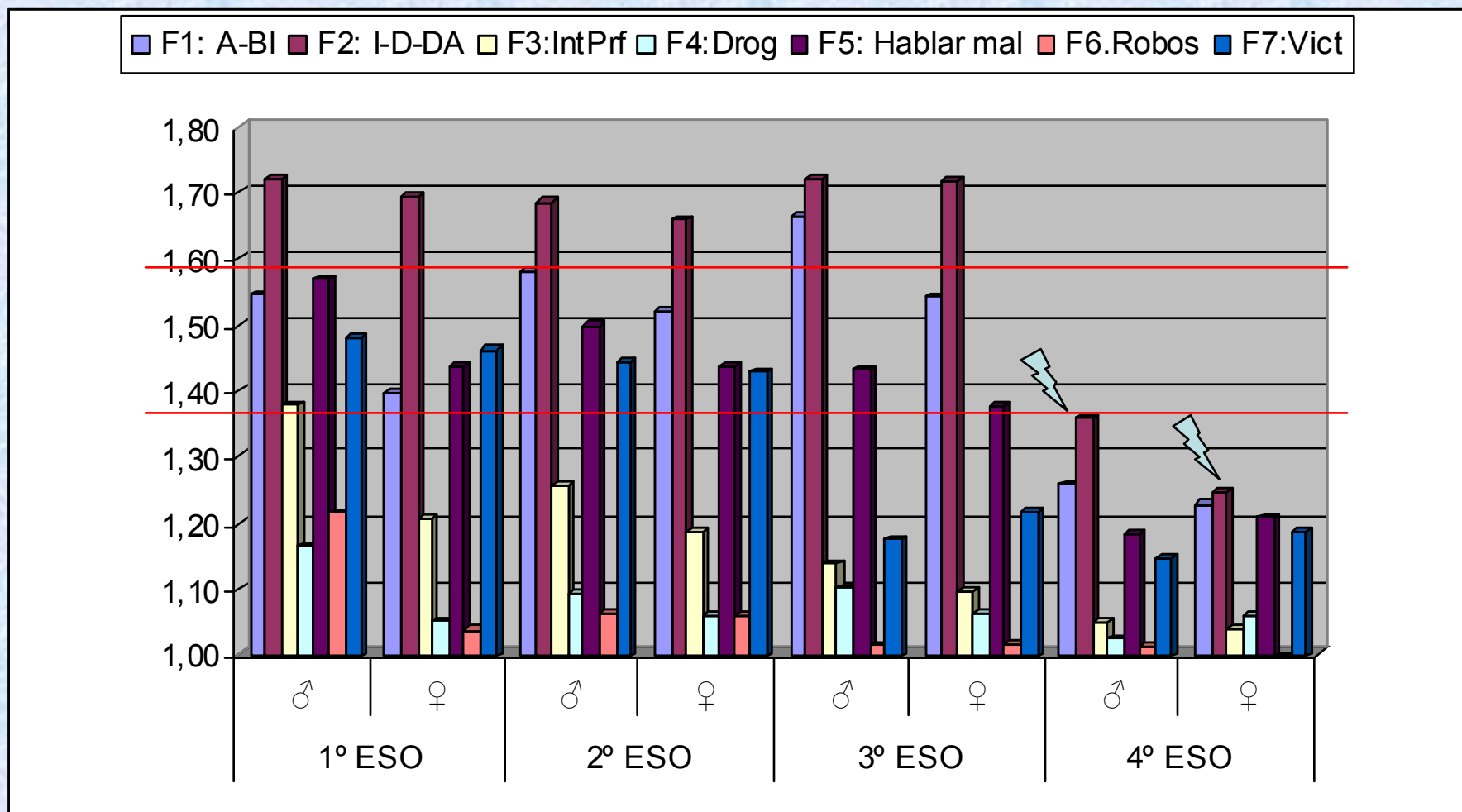
Análisis psicométrico del CPCE: Incidencia de los Pb de Convivencia de esta muestra:



Análisis psicométrico del CPCE: Incidencia de los Pb de Convivencia de esta muestra:



Análisis psicométrico del CPCE: Incidencia de los Pb de Convivencia de esta muestra:



**ESTUDIO SEGUNDO:
ADAPTACIÓN Y
VALIDACIÓN DE LA
ESCALA A (MERRELL, 1993)**

Análisis psicométrico del CPCE: Segundo estudio (Escala A, Merrell, 1993):

Objetivo:

Realizar la adaptación y validación del *Cuestionario de Competencia Social*, escala A (Merrell, 1993), hallando su validez de constructo (análisis factorial) y de criterio con el CPCE, así como su fiabilidad.

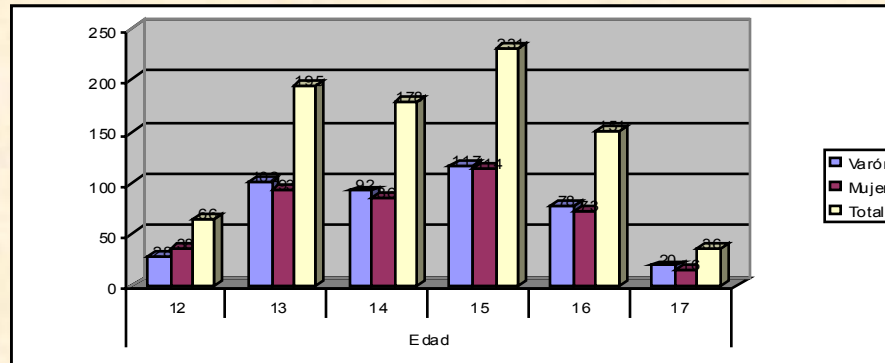
Hipótesis:

- ❖ Se espera encontrar que el *Cuestionario de Competencia Social* (Merrell, 1993), escala A, posee una validez y una fiabilidad transcultural aceptables.
- ❖ Se espera encontrar que los grupos de alumnos con baja, media y alta competencia social se diferencien en los problemas de convivencia escolar que presentan.

Análisis psicométrico de la escala A (Merrell, 1993):

Método:

Sujetos:



Instrumento:

■ *The School Social Behavior Scales, SSBS.* (Merrell, 1993), Escala A: *Competencia Social.*

■ Su puntuación total evalúa la competencia social que muestra un estudiante desde el punto de vista del profesor.

Método:

Diseño:

Transversal: estudio de distintas variables en el mismo período de tiempo.

Procedimiento del CPCE:

Fase Primera: Adaptación de la traducción realizada por el Grupo de Investigación (HUM 0378) de Málaga.

Fase segunda: Evaluación piloto por parte de seis profesores que cada uno de ellos evalúan a cinco alumnos.

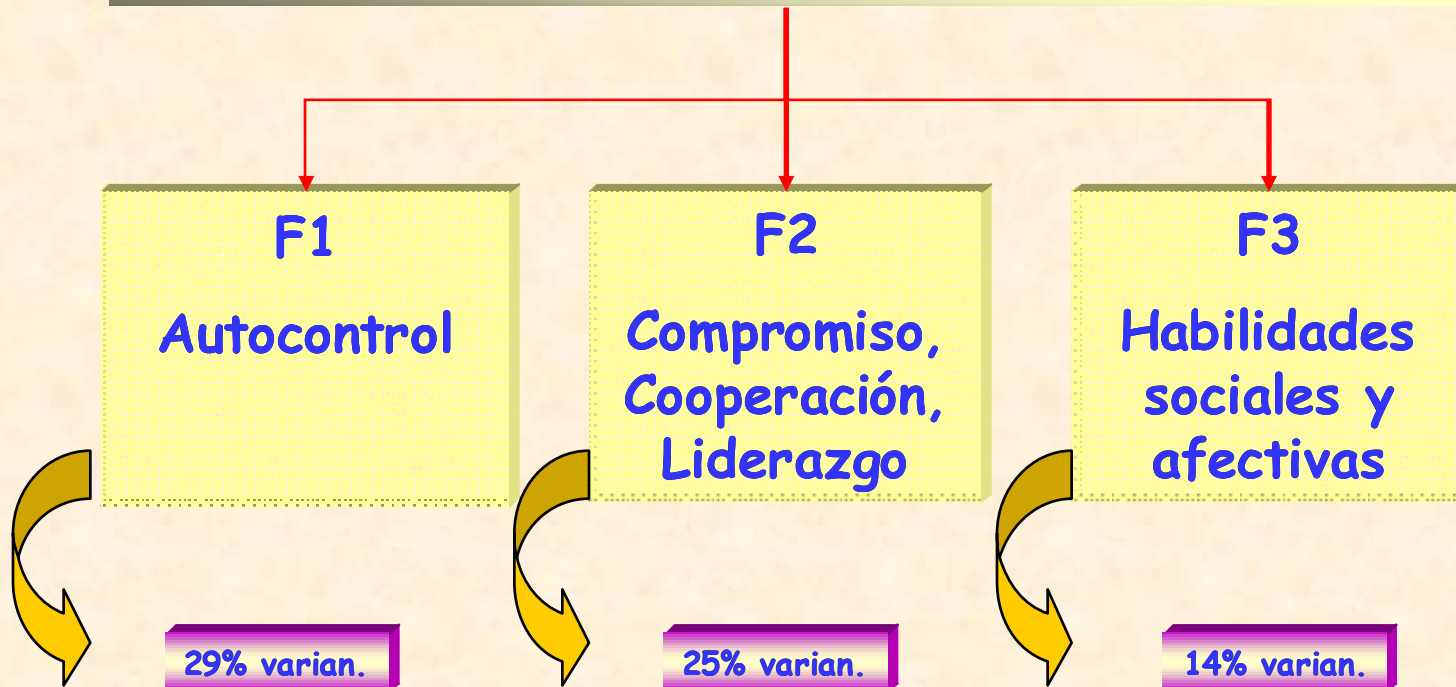
Fase tercera: Aplicación del cuestionario.

Análisis psicométrico de la escala A:

Validez de constructo de la Escala A (Merrell, 1993):

ANÁLISIS FACTORIAL DE PRIMER ORDEN

69% varian.



Ítem 31: "Se muestra retraído de los demás", satura por debajo de .30

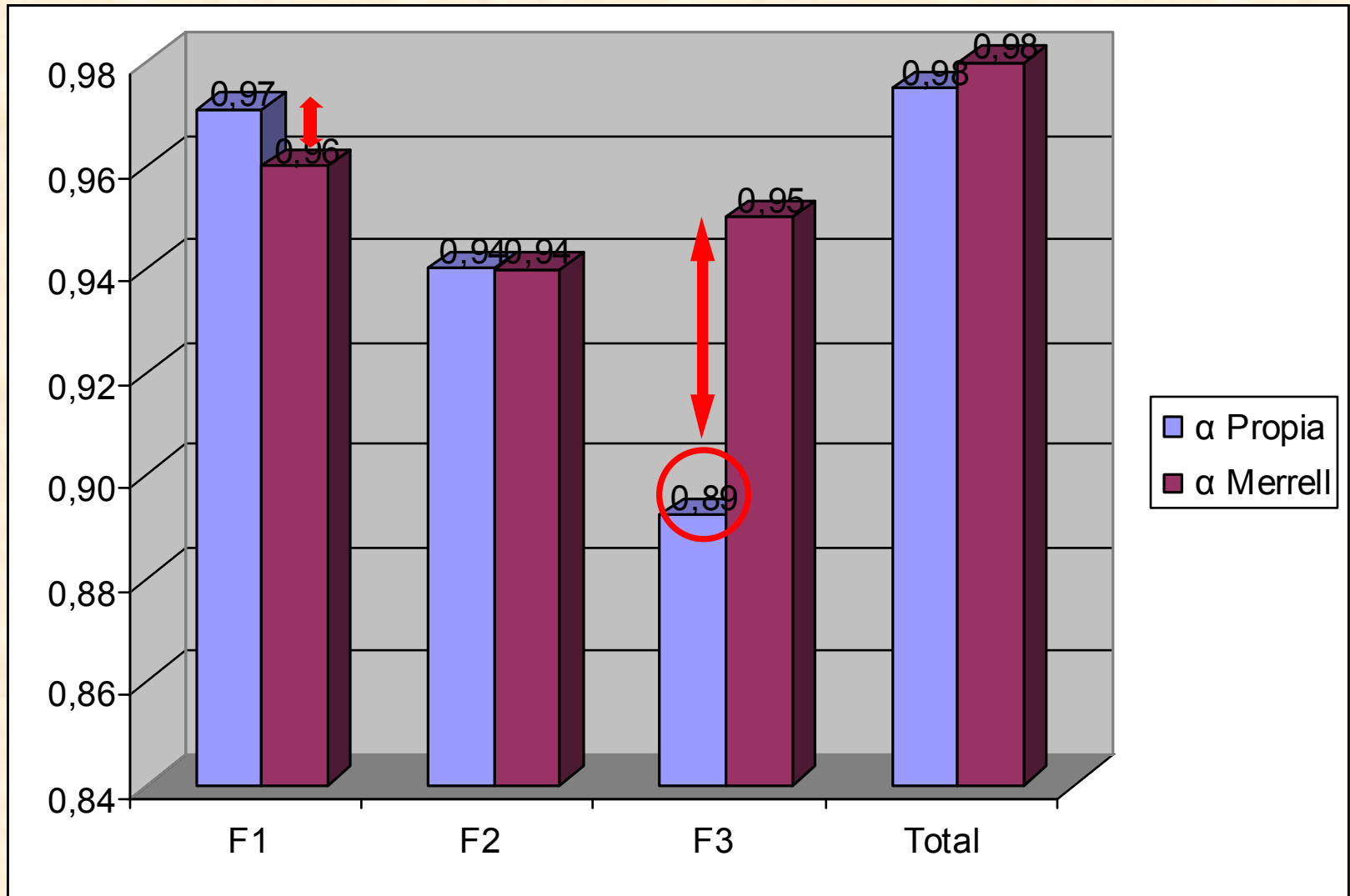
Validez de contenido de la Escala A (Merrell, 1993):

Tabla 6.26. Correlaciones de los ítems (descontando su valor) de cada factor con respecto a su propio factor y con el resto de factores, de la *Escala A* (Merrell, 1993)

FACTOR	Nº	ITEM	F1	F2	F3	TOTAL
Autocontrol	3	Completa el trabajo individual sin ser forzado	,887	,637	,643	,818
	14	Completa las tareas que le son asignadas y otras labores de manera independiente	,876	,665	,652	,826
	13	Realiza las tareas asignadas con propiedad	,888	,675	,672	,841
	8	Escucha y lleva a cabo las directrices del profesor	,908	,614	,688	,825
	20	Su trabajo es de calidad aceptable para su nivel de habilidad	,839	,658	,671	,808
	17	Se comporta adecuadamente en las distintas situaciones escolares	,897	,592	,693	,810
	16	Sigue las reglas de la clase	,881	,561	,668	,785
	2	Actúa de manera apropiada en las distintas actividades de clase	,857	,699	,695	,835
	18	Pide ayuda apropiadamente cuando lo necesita	,861	,696	,722	,842
	10	Pide aclaraciones de las instrucciones de una manera apropiada	,838	,683	,717	,826
	23	Responde apropiadamente cuando es corregido por el profesor	,857	,603	,716	,800
	27	Se ajusta a las distintas situaciones escolares mostrando diferentes conductas	,803	,706	,713	,815
	24	Controla su temperamento cuando está enfadado	,797	,473	,639	,700
	7	Permanece tranquilo cuando surgen problemas	,749	,384	,580	,627
Compromiso Cooperación Liderazgo	21	Es hábil para iniciar o continuar conversaciones con sus compañeros	,500	,800	,700	,694
	32	Es "admirado" por los compañeros	,454	,771	,542	,640
	30	Es buscado por sus compañeros para realizar actividades	,531	,799	,641	,706
	26	Tiene habilidades de liderazgo	,077	,529	,259	,305
	11	Tiene habilidades que son admiradas por sus compañeros	,555	,790	,576	,704
	19	Interactúa con distintos compañeros	,578	,809	,675	,738
	25	Sabe introducirse en el juego de los demás (o en actividades que se están llevando a cabo)	,556	,782	,705	,721
	5	Participa eficazmente en las actividades y discusiones del grupo	,637	,801	,686	,767
	9	Invita a participar a otros estudiantes en actividades	,636	,798	,695	,764
	1	Coopera con otros estudiantes en distintas situaciones escolares	,669	,809	,722	,792
	4	Ofrece ayuda a otros cuando lo necesitan	,719	,804	,745	,817
	15	Se compromete con sus compañeros apropiadamente	,734	,777	,746	,815
33	Es respetado por los compañeros	,539	,665	,548	,636	
•Habilidades •socio- afectivas	6	Comprende las necesidades y problemas de otros compañeros	,730	,80	,900	,818
	22	Es sensible a los sentimientos de otros estudiantes	,683	,728	,900	,788
	28	Reconoce las cualidades de los otros	,680	,707	,900	,777
	29	Es asertivo cuando lo necesita	,569	,584	,800	,652
	12	Acepta a otros estudiantes	,656	,680	,800	,748

Análisis psicométrico: Escala A:

Coeficiente de fiabilidad de la Escala A (Merrell, 1993):



**ESTUDIO TERCERO:
EFECTOS ENTRE LAS
VARIABLES
SOCIODEMOGRÁFICAS Y
LAS PUNTUACIONES
DEL CPCE**

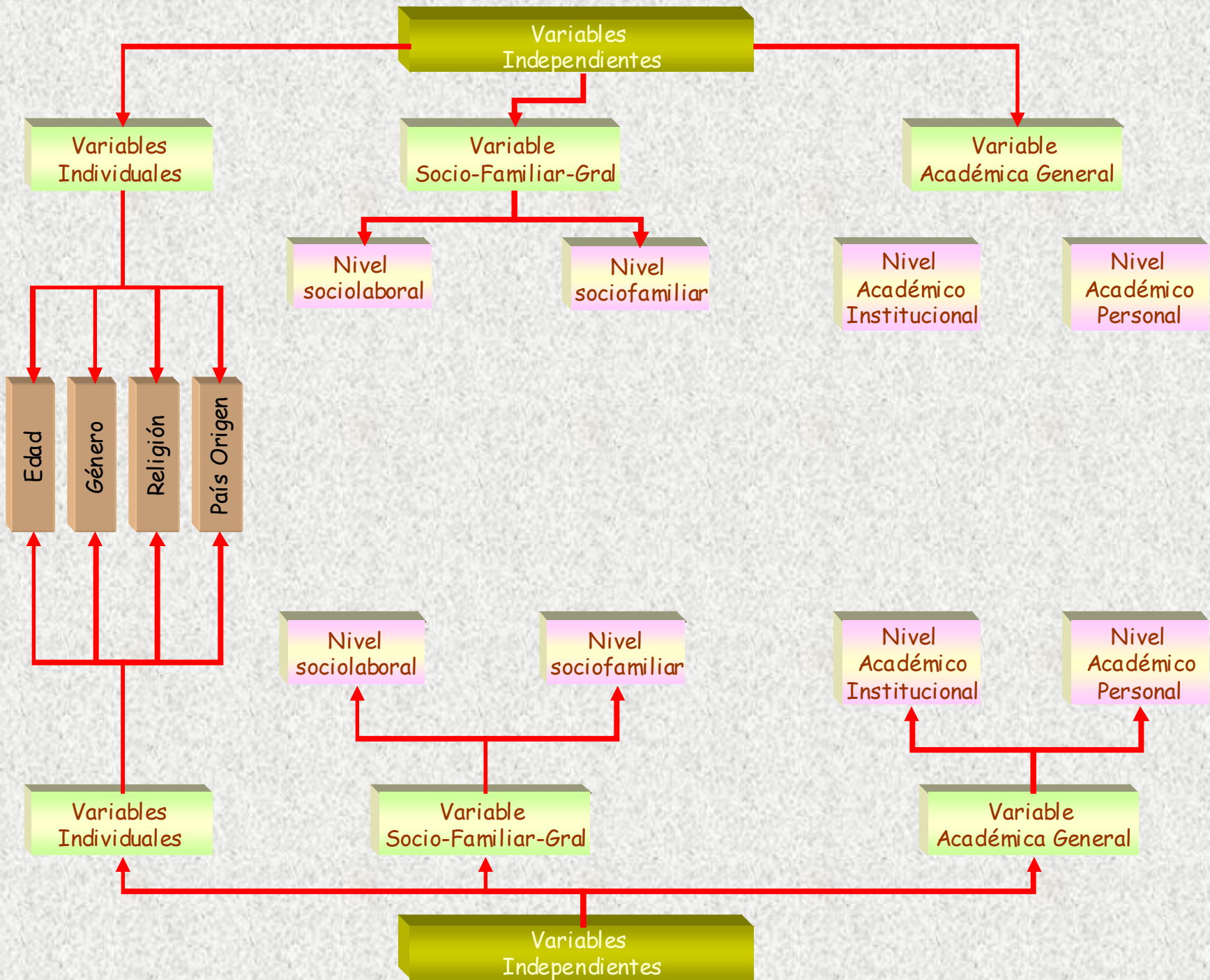
Efectos entre las variables sociodemográficas y las puntuaciones del CPCE

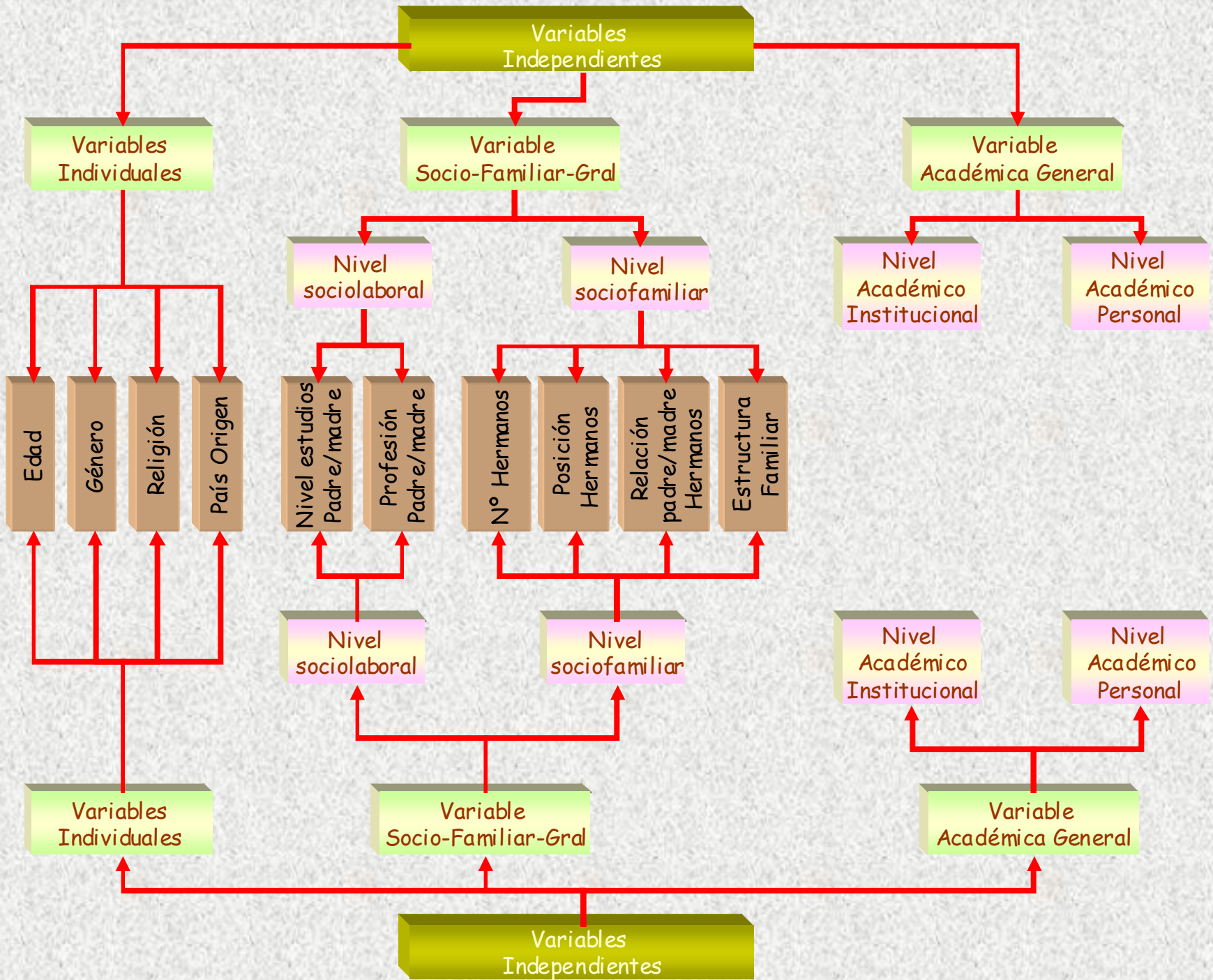
Objetivos:

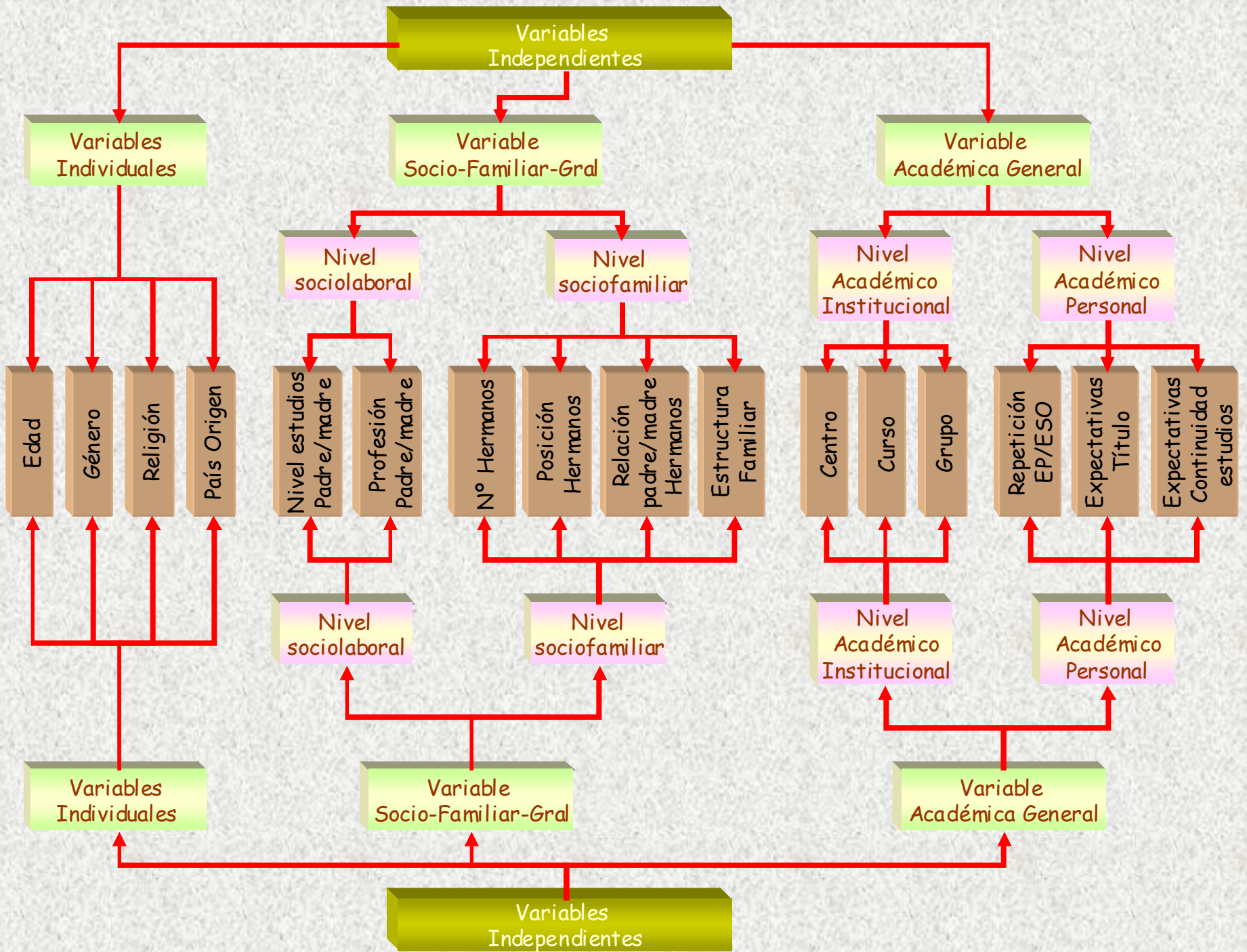
- 1º Comprobar los efectos de interdependencia entre determinadas características sociodemográficas, como el género y la edad, y los problemas de convivencia escolar a través de las puntuaciones del CPCE.
- 2º Analizar las relaciones de interacción entre el género y la edad y otras variables sociodemográficas en relación a los problemas de convivencia escolar, del CPCE.

Hipótesis:

- 1ª Se espera encontrar efectos de interdependencia entre la edad, el género, así como otras variables sociodemográficas respecto al CPCE.
- 2ª Se espera encontrar efectos de interacción entre determinadas variables sociodemográficas en las que se prevé hallar efectos significativos, como la edad y el género y los problemas de convivencia escolar.







Variables Dependientes

Puntuación Total en el CPCE

D1
Antisocial-Bull

D2
Inadap. Escol. Victimiz.

D3
Hablar mal de otros, robos

F1: Antisocial y Bullying

F2: Disruptivo, indisciplinado,
desinterés académico

F3: Intim a Profesores, conductas
sexuales inadecuadas

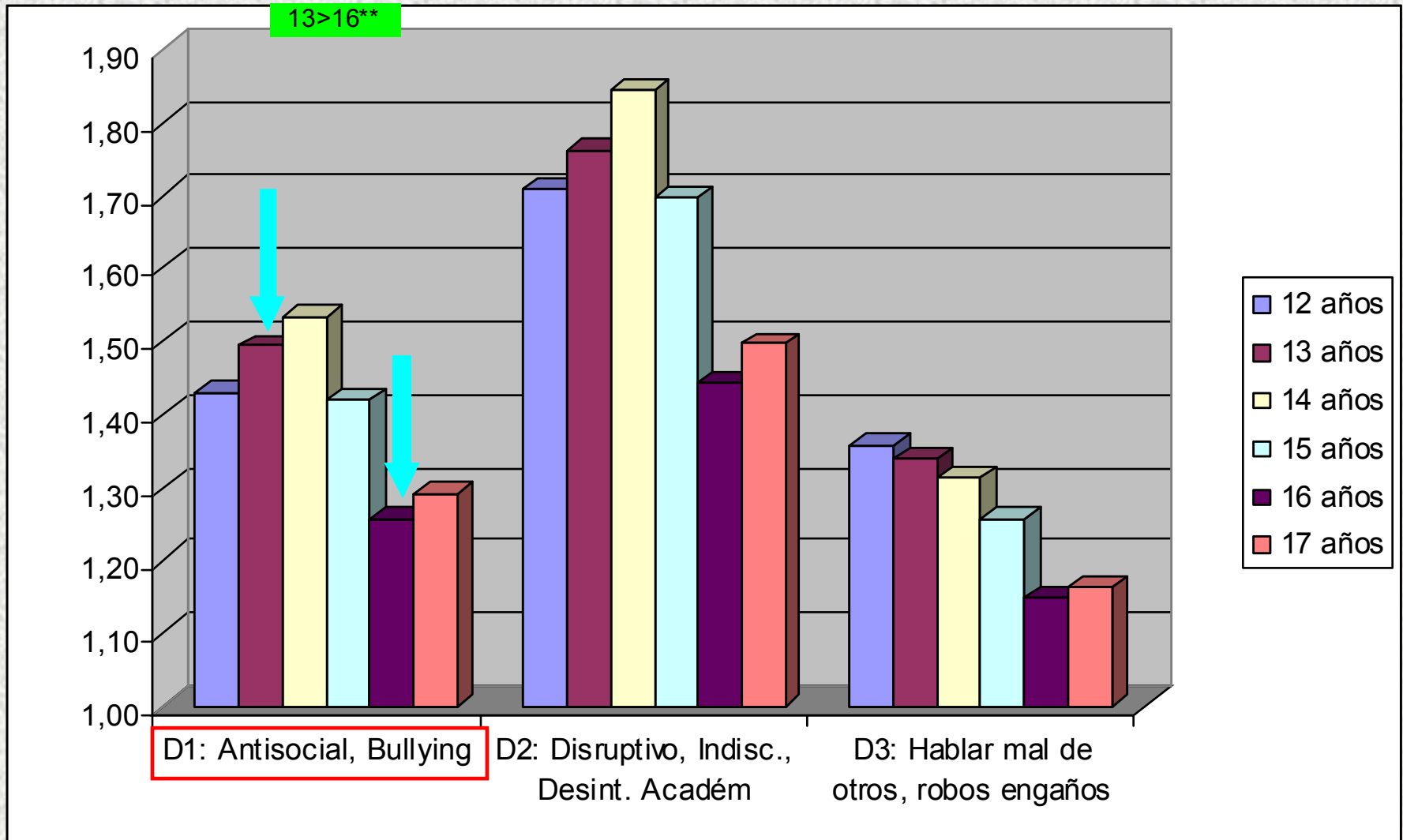
F4: Consumo de drogas

F5: Hablar mal de compañeros,
mala educación

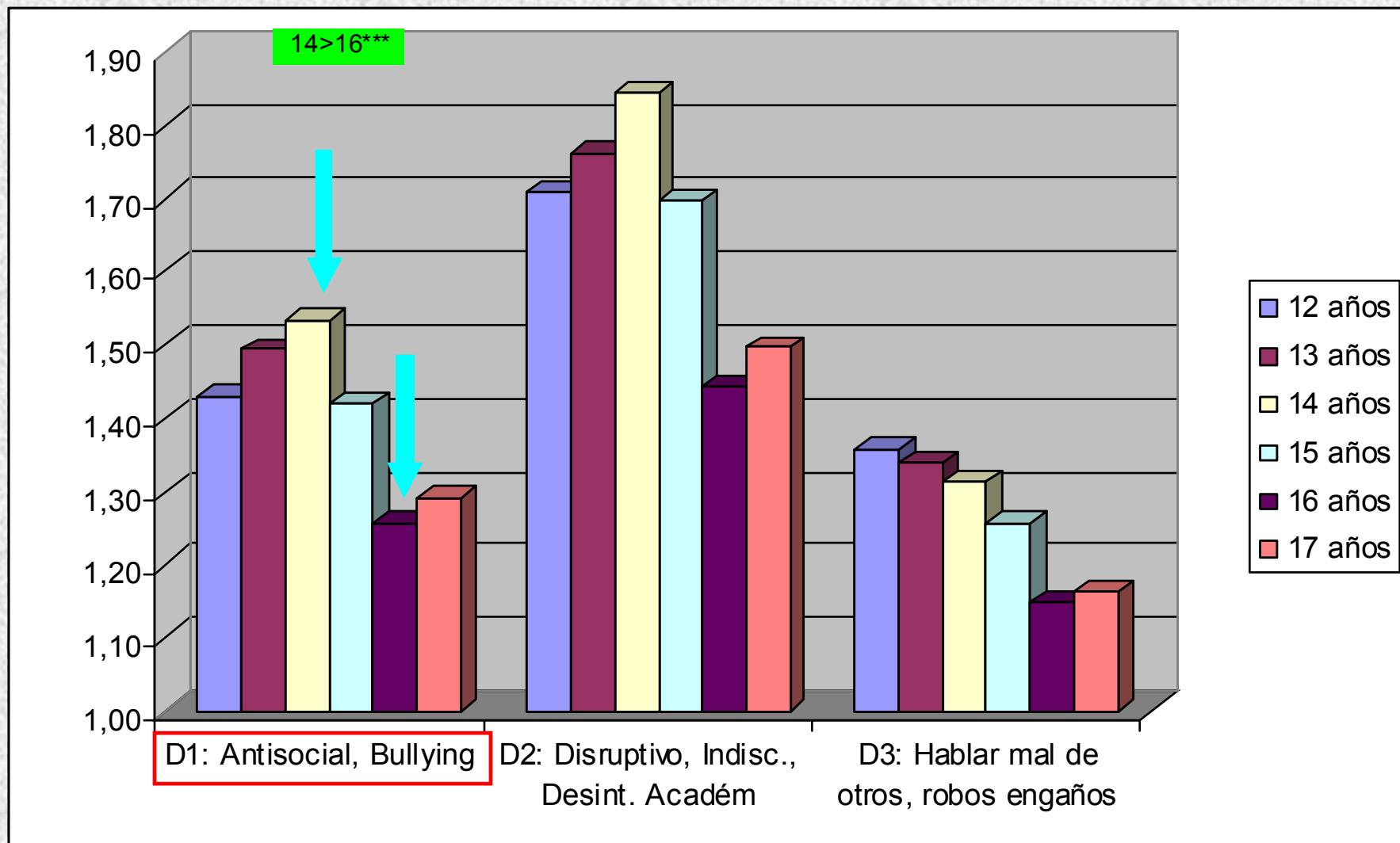
F6: Ctas. Indirectas: robos,
engaños, daños a la propiedad

F7: Ser víctima de
intimidación de iguales

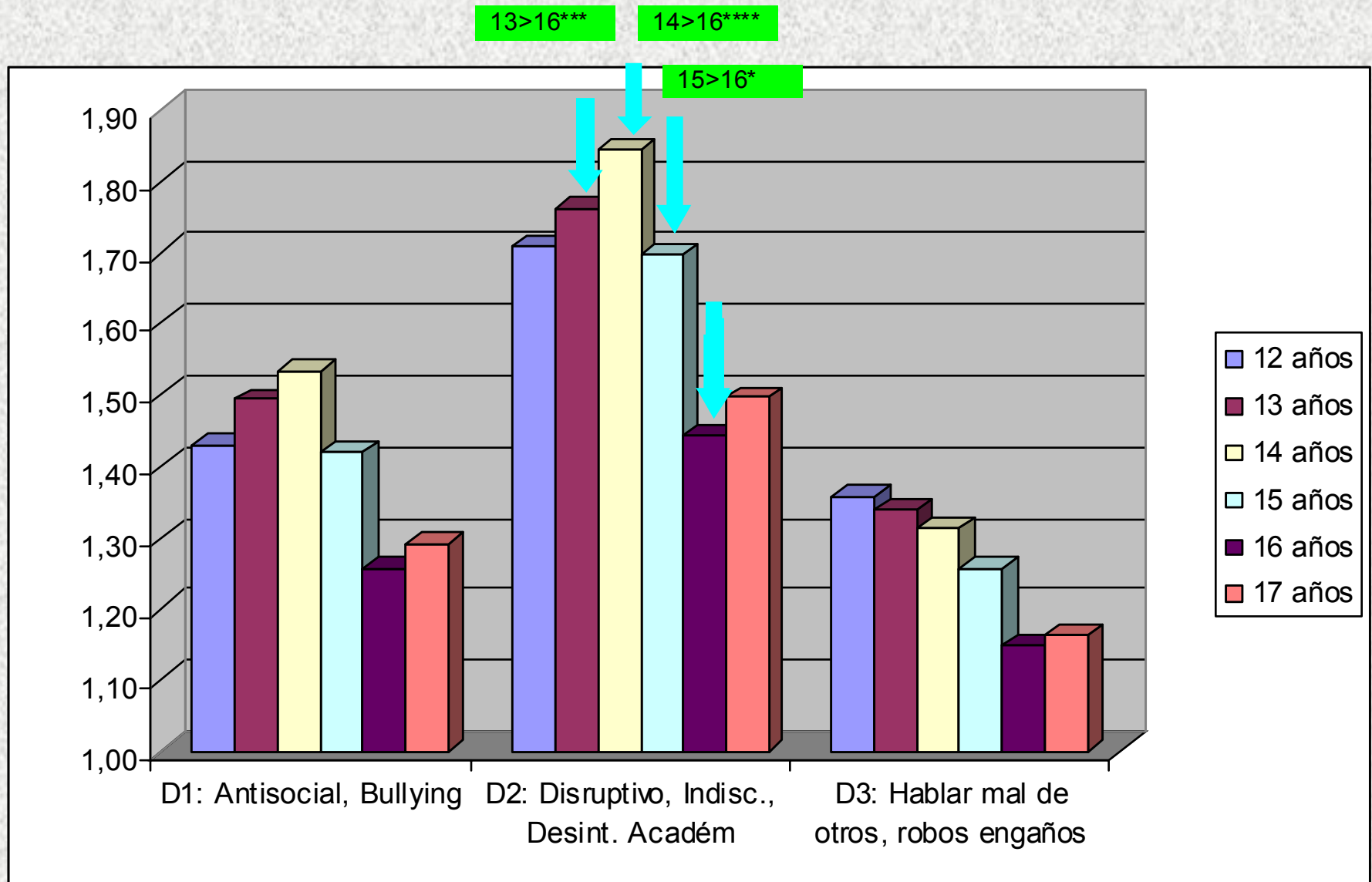
Interdependencia *Edad* × *CPCE*



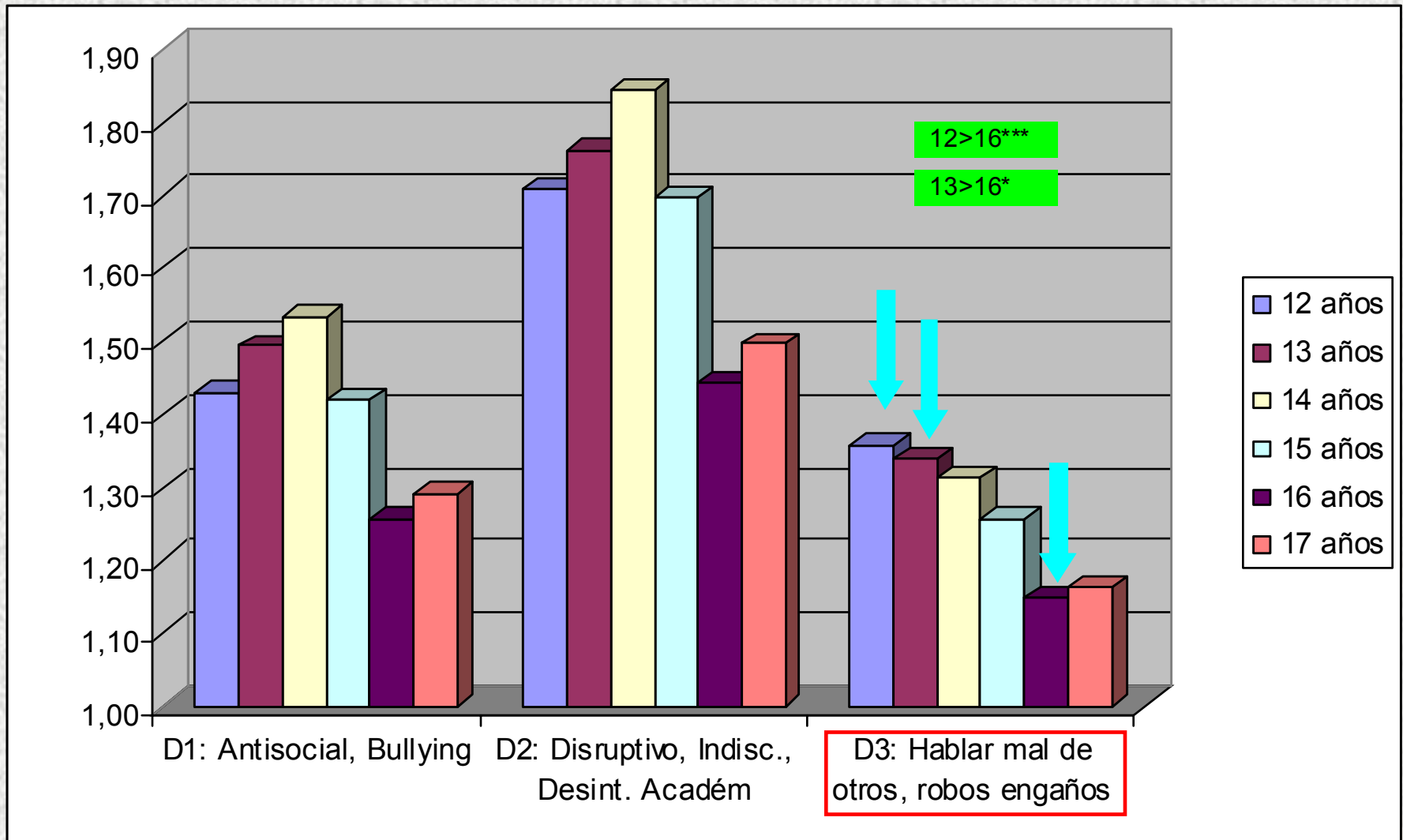
Interdependencia *Edad* × *CPCE*



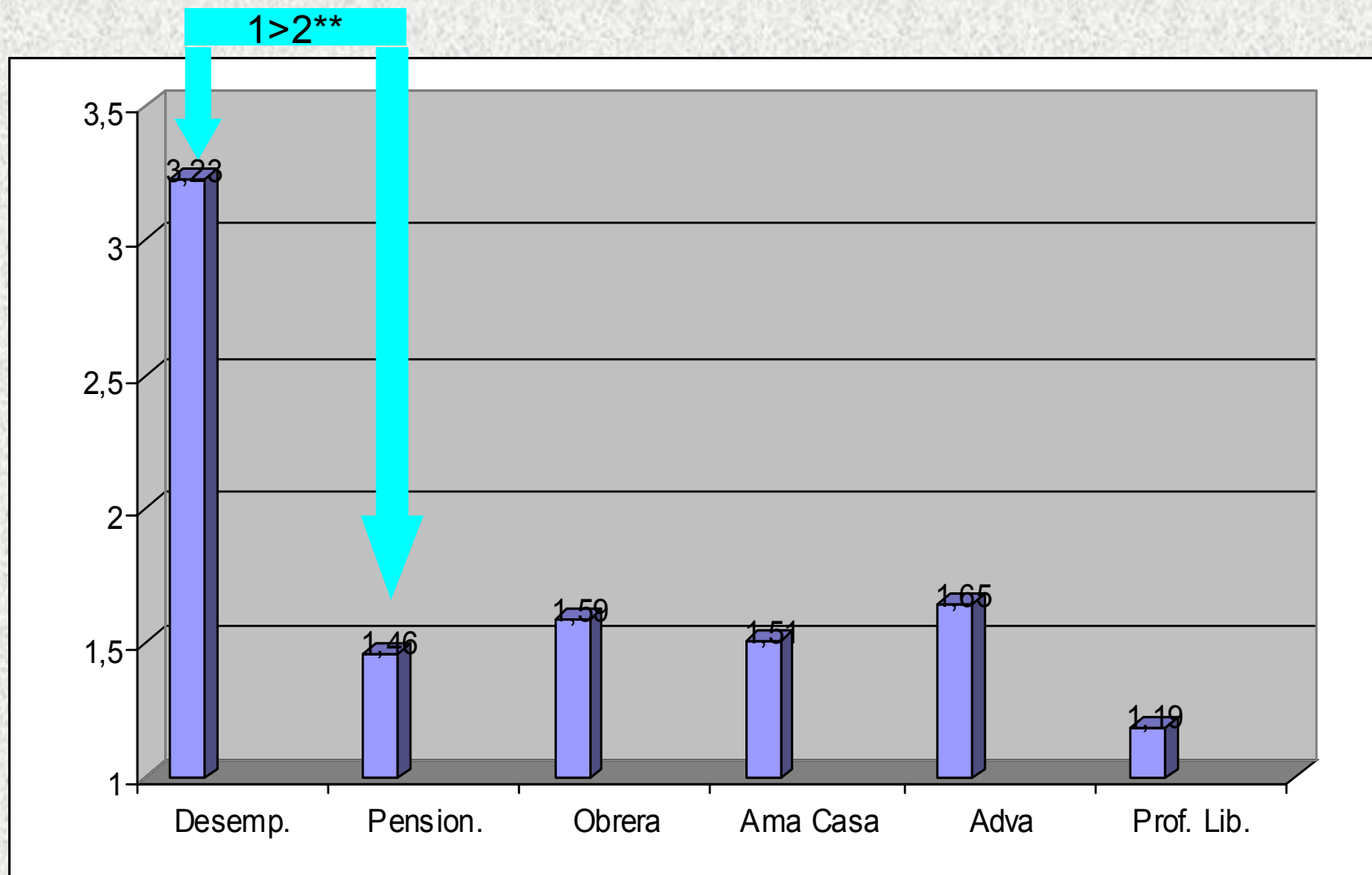
Interdependencia *Edad* × *CPCE*



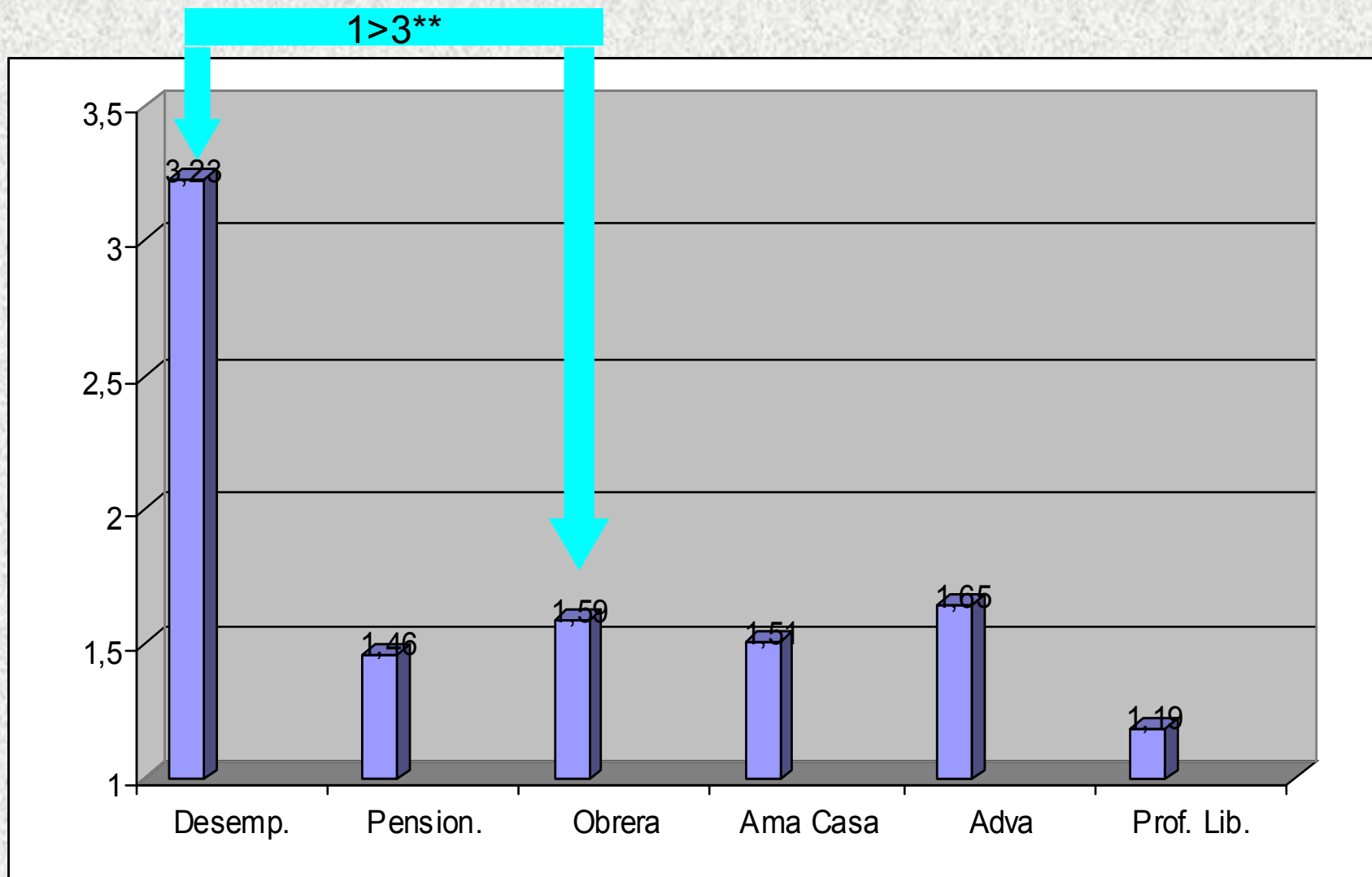
Interdependencia *Edad* × *CPCE*



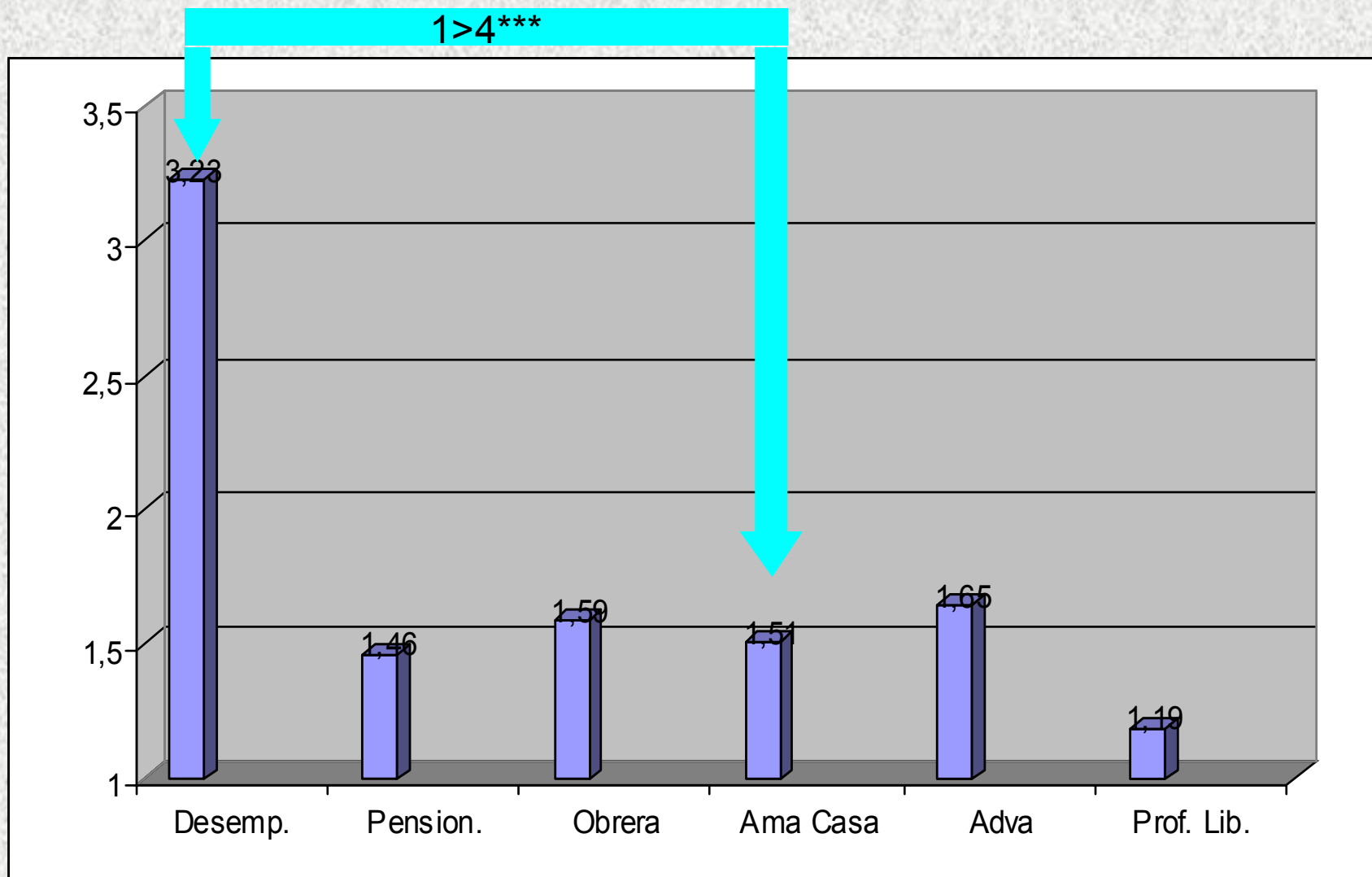
Interdependencia *Profesión Madres* × F1 CPCE



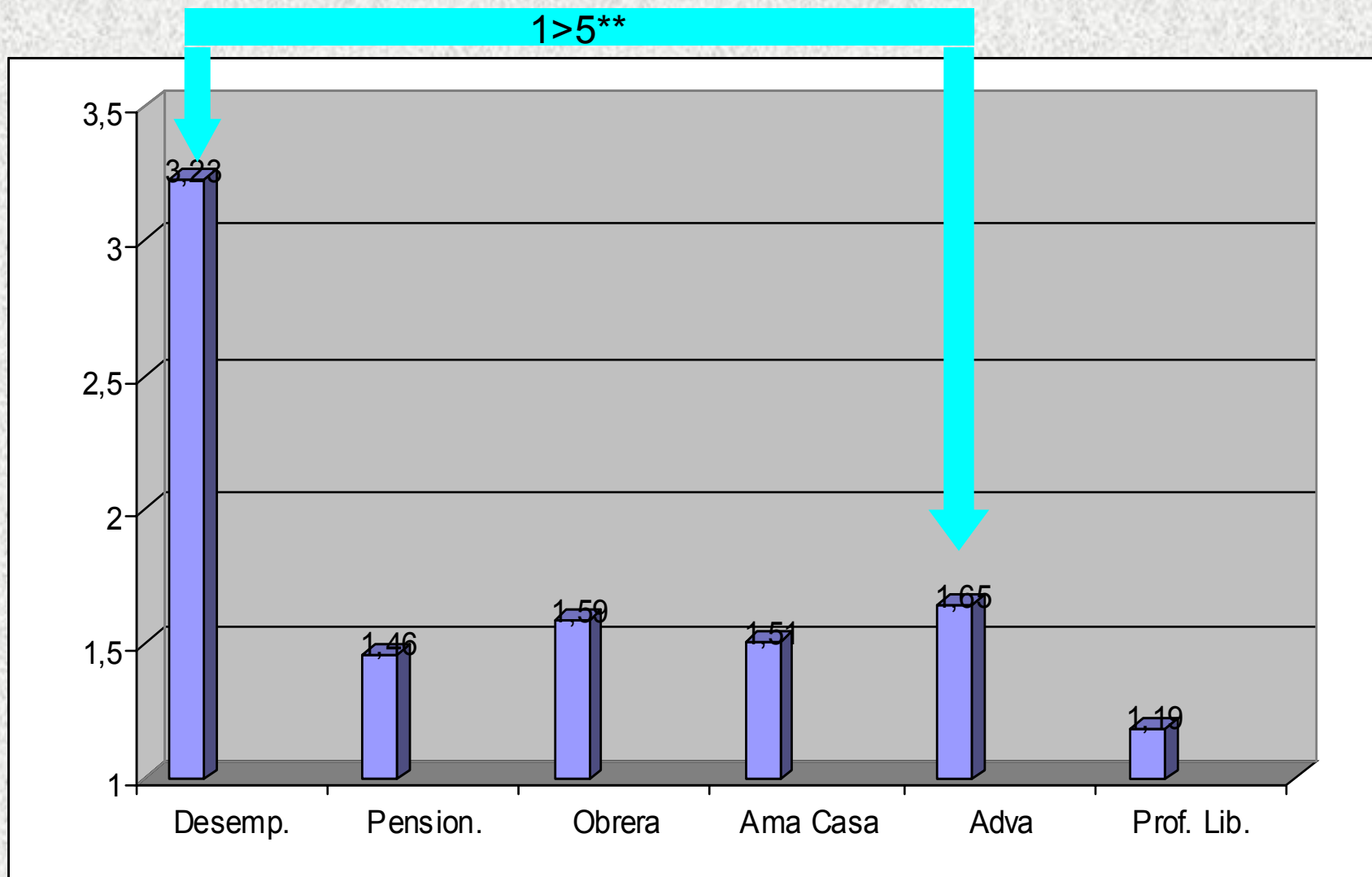
Interdependencia *Profesión Madres* × F1 CPCE



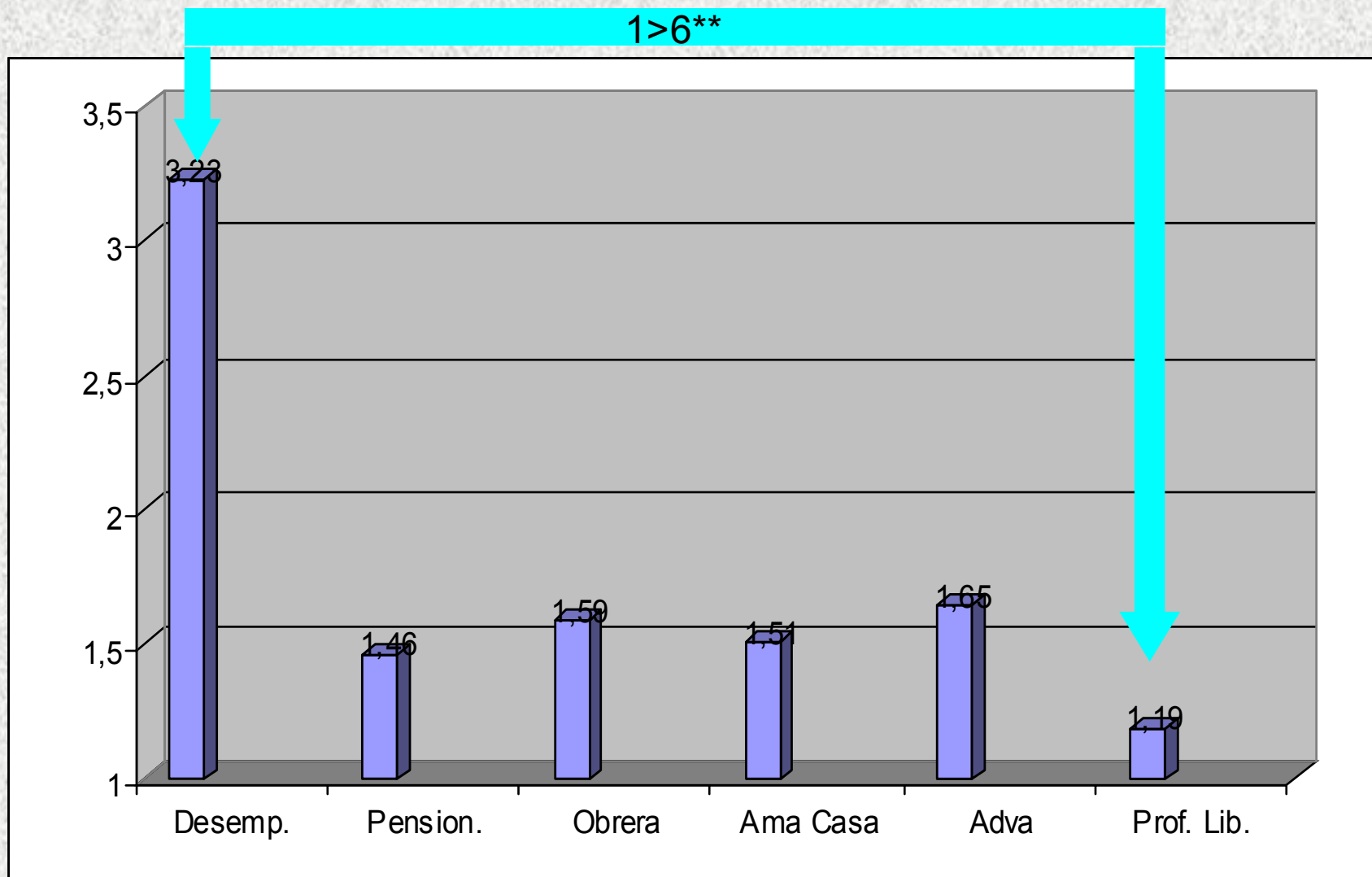
Interdependencia *Profesión Madres* × F1 CPCE



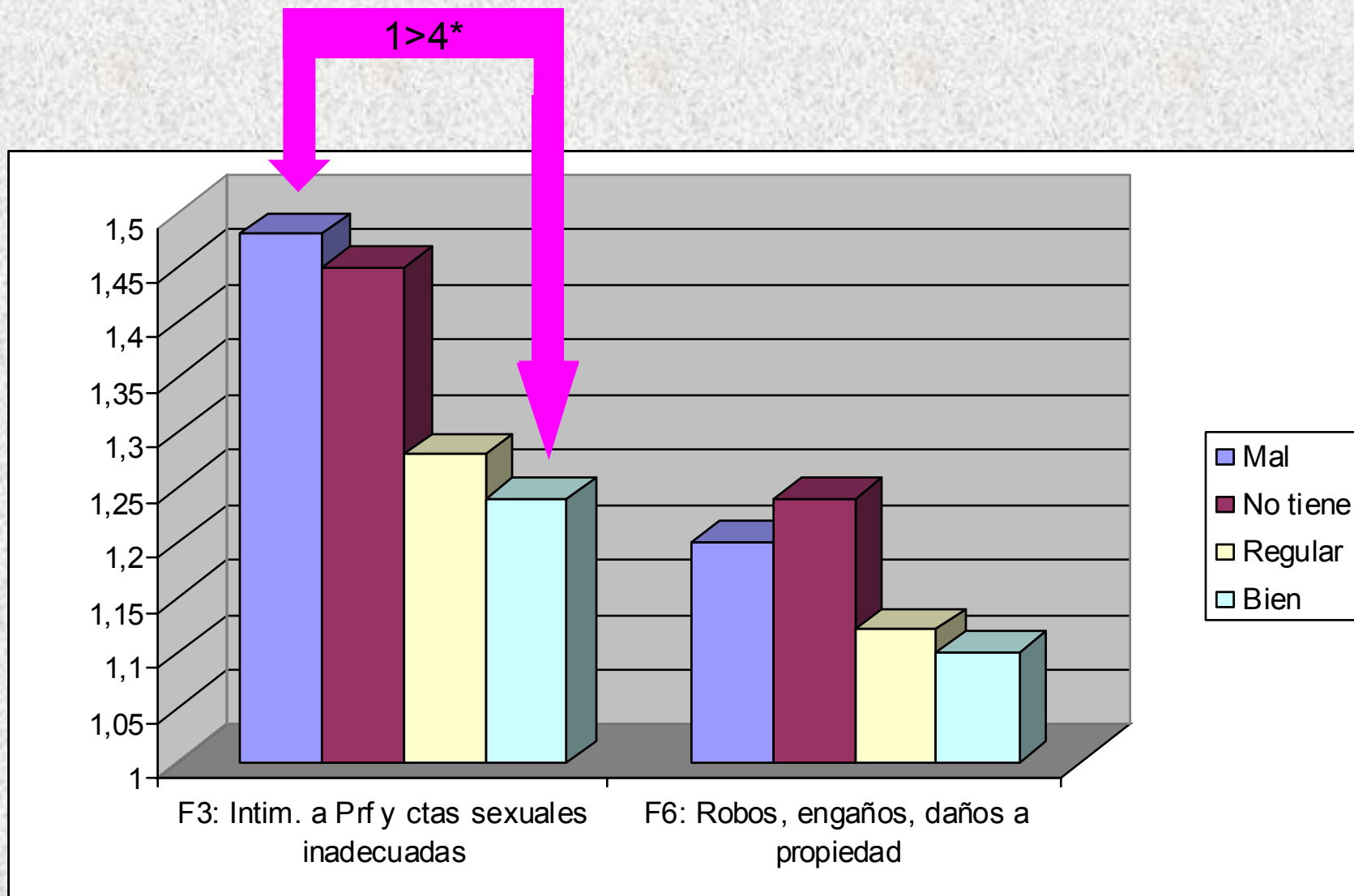
Interdependencia *Profesión Madres* × F1 CPCE



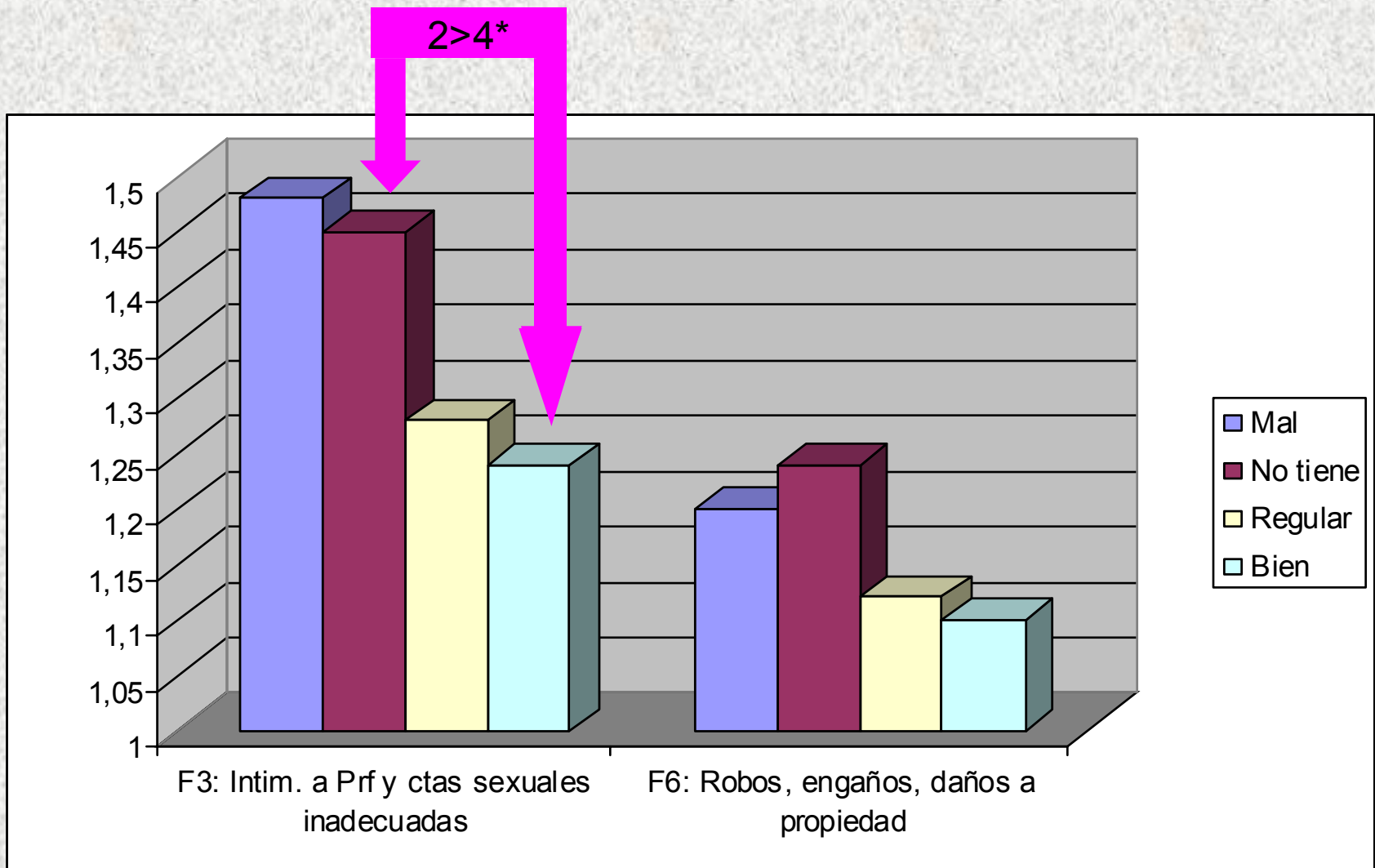
Interdependencia *Profesión Madres* × F1 CPCE



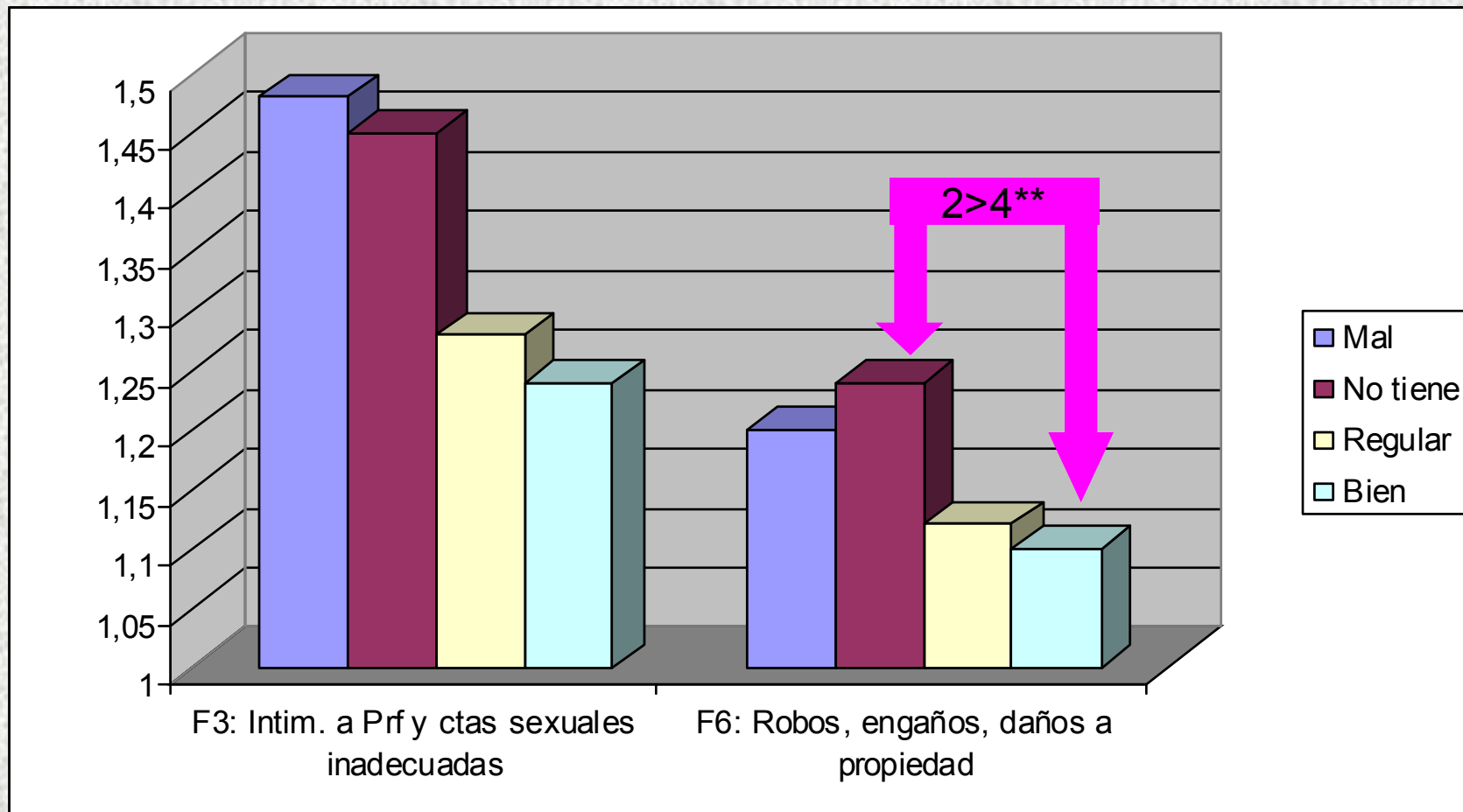
Interdependencia *Relación entre Hnos × CPCE*



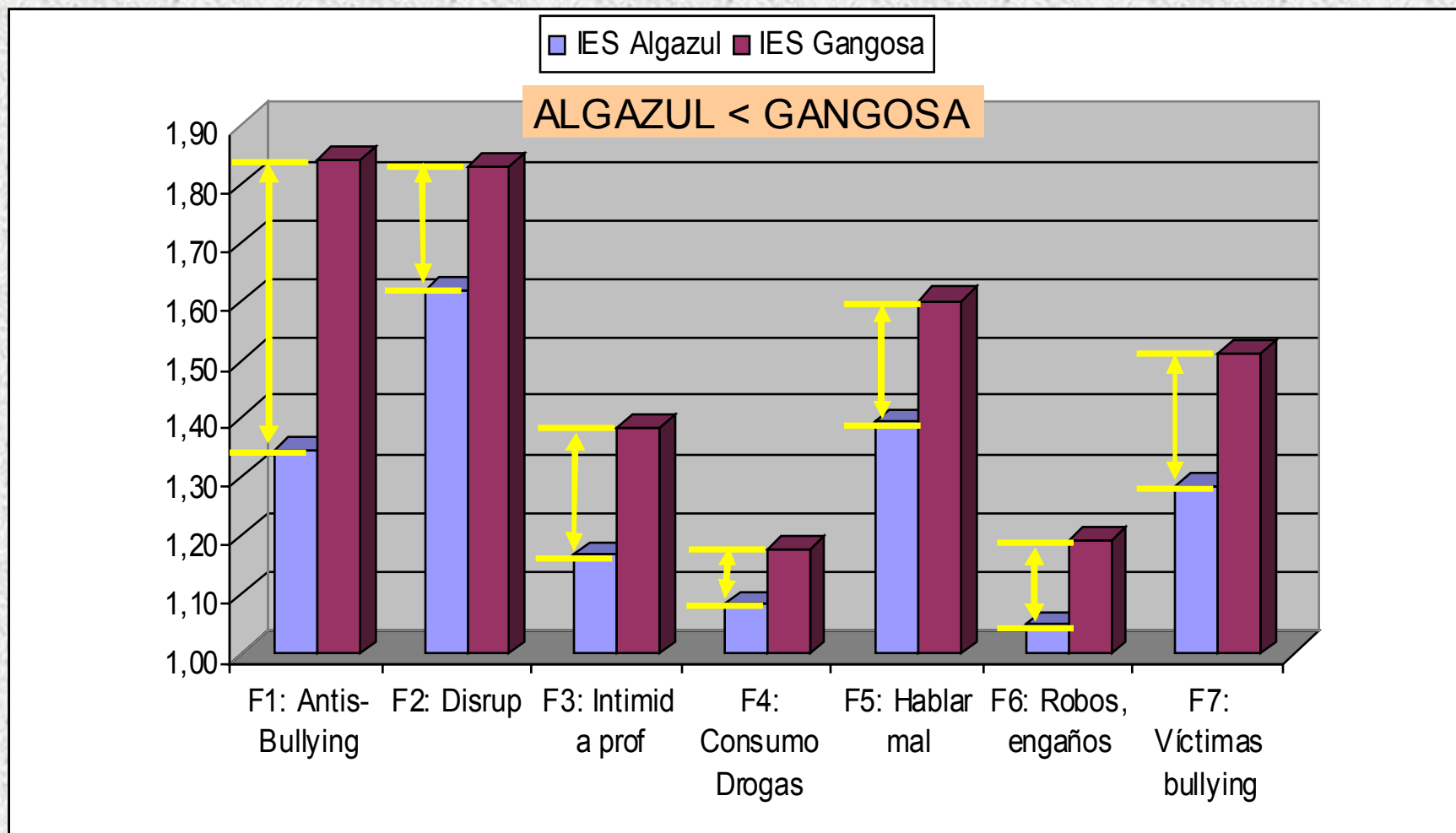
Interdependencia *Relación entre Hnos × CPCE*



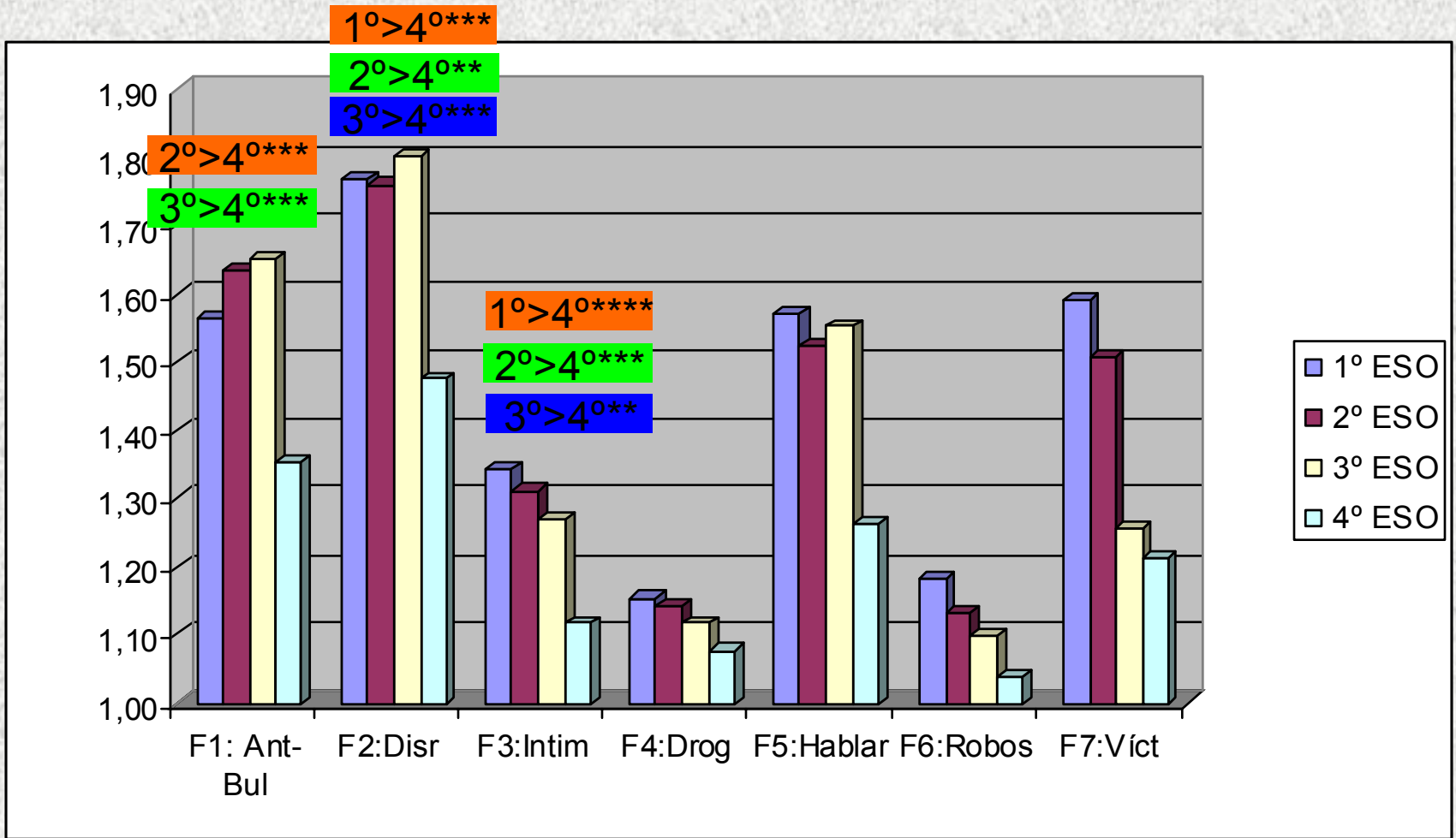
Interdependencia *Relación entre Hnos × CPCE*



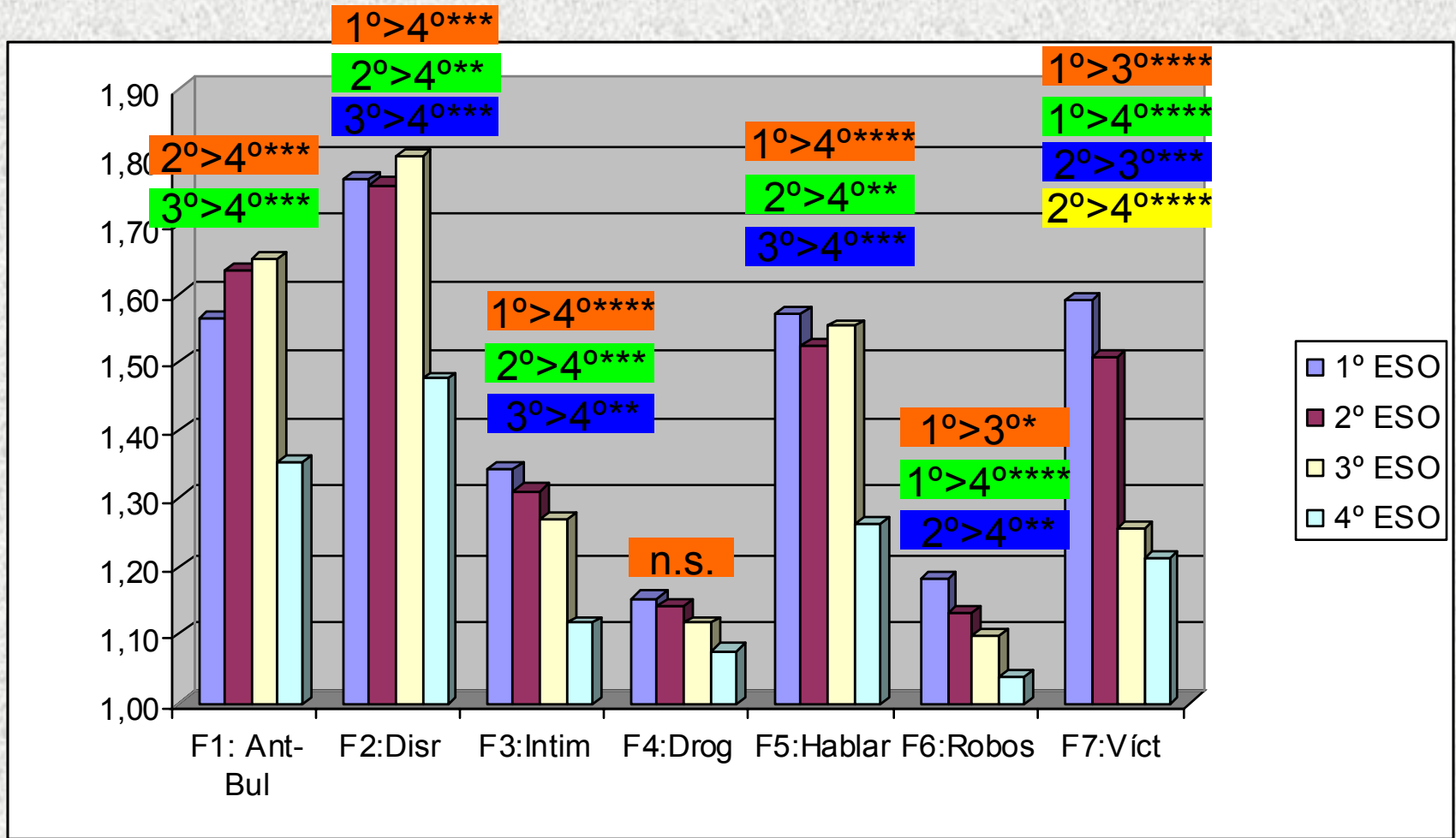
Interdependencia Centro × CPCE



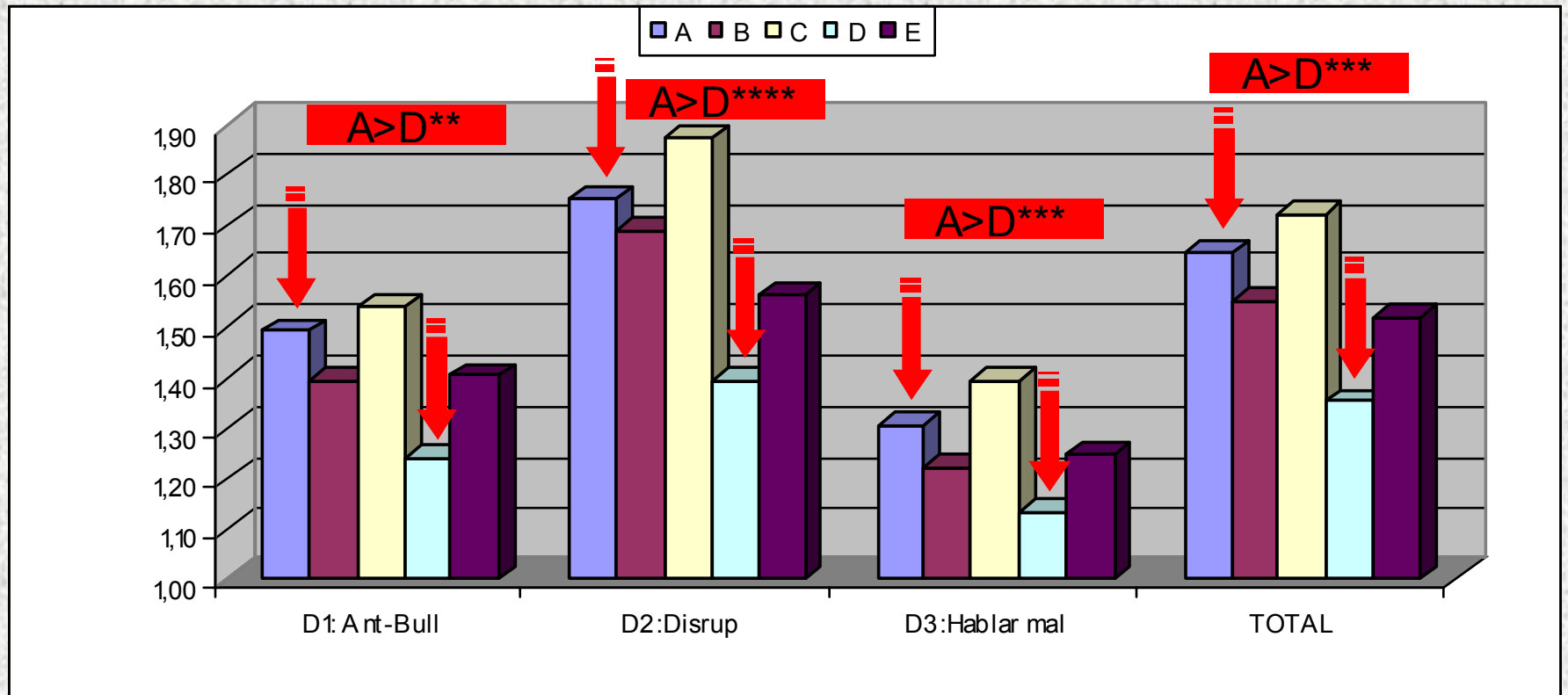
Interdependencia *Curso* × *CPCE*



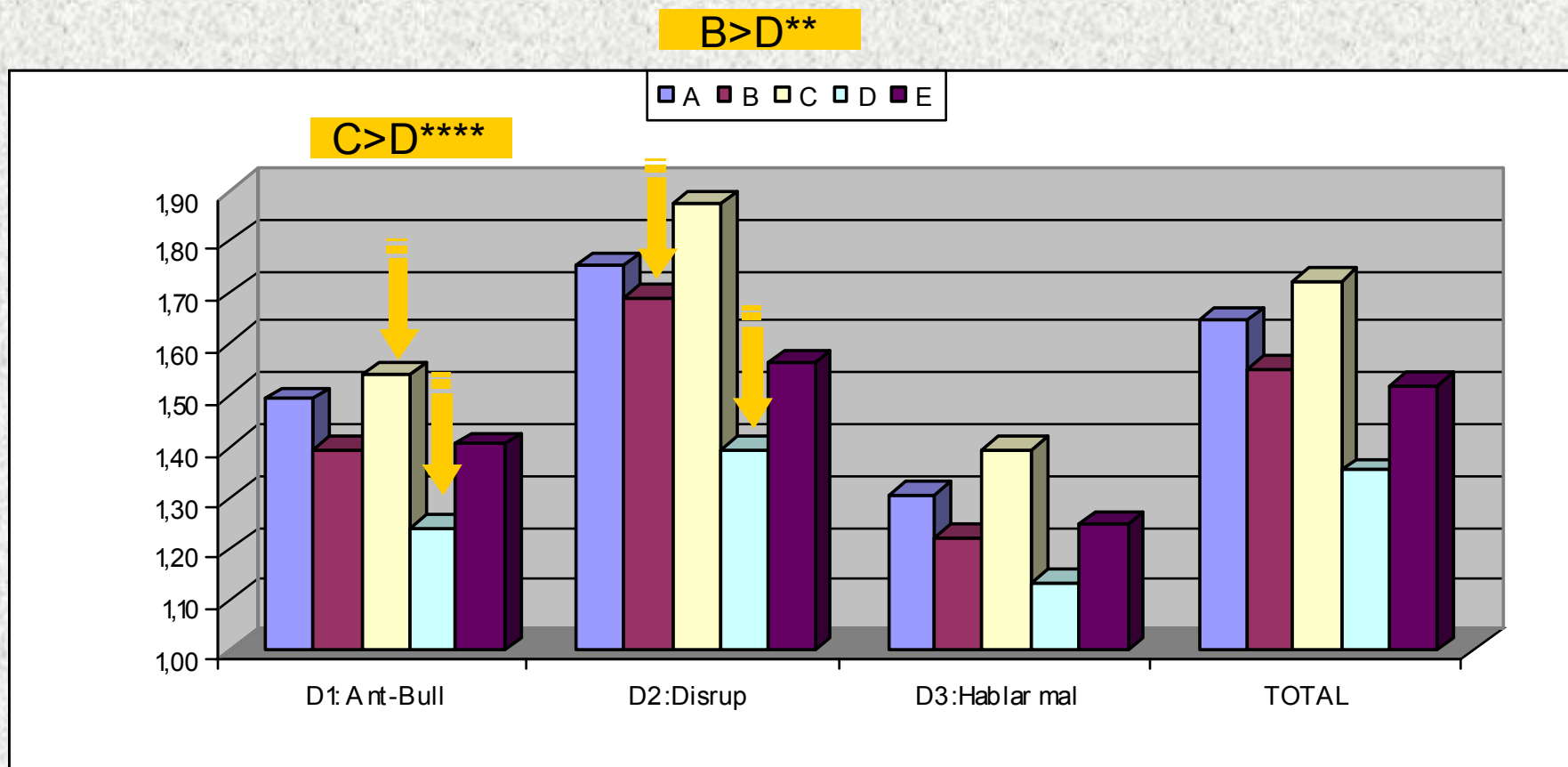
Interdependencia *Curso* × *CPCE*



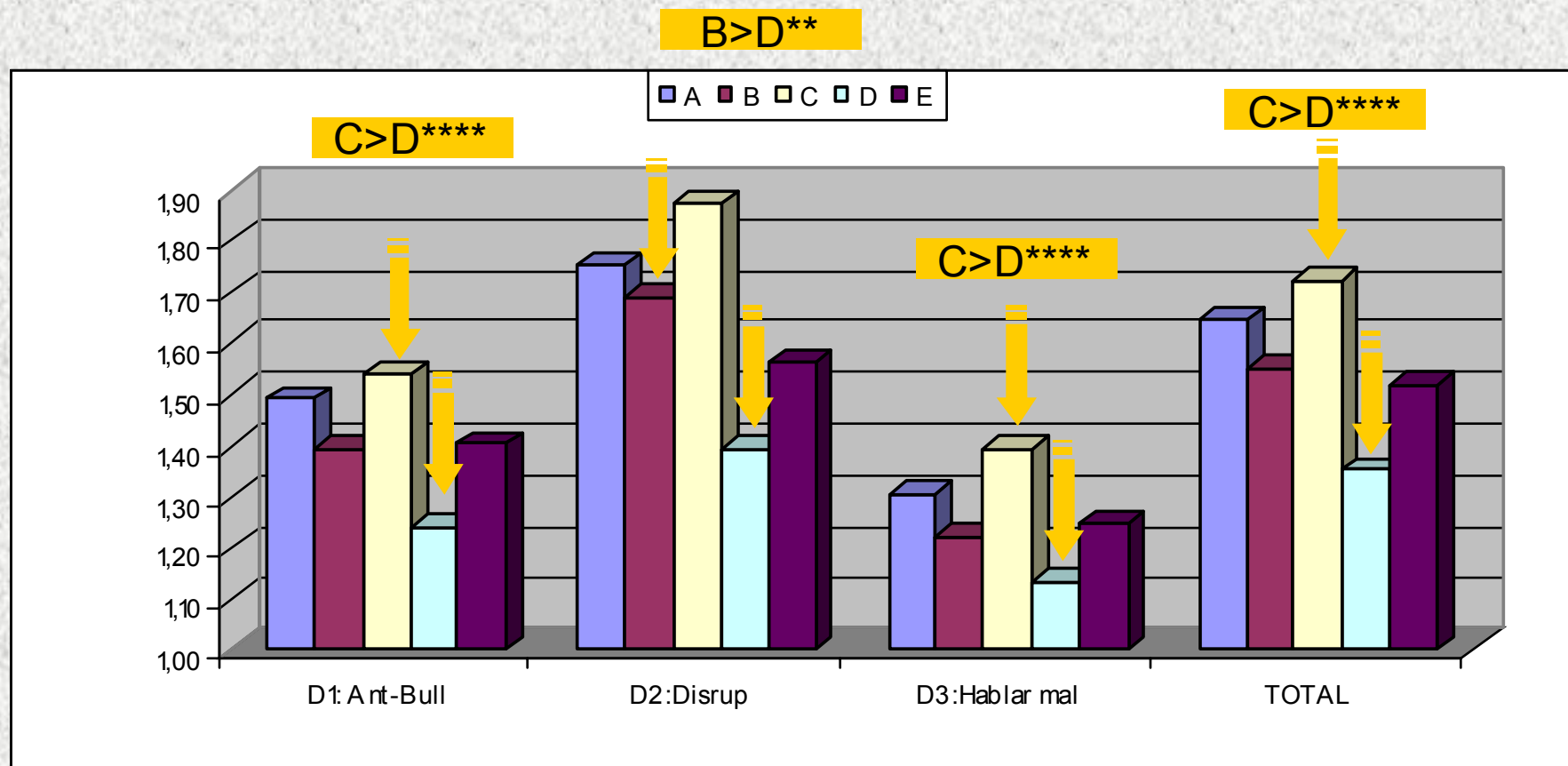
Interdependencia Grupo × CPCE



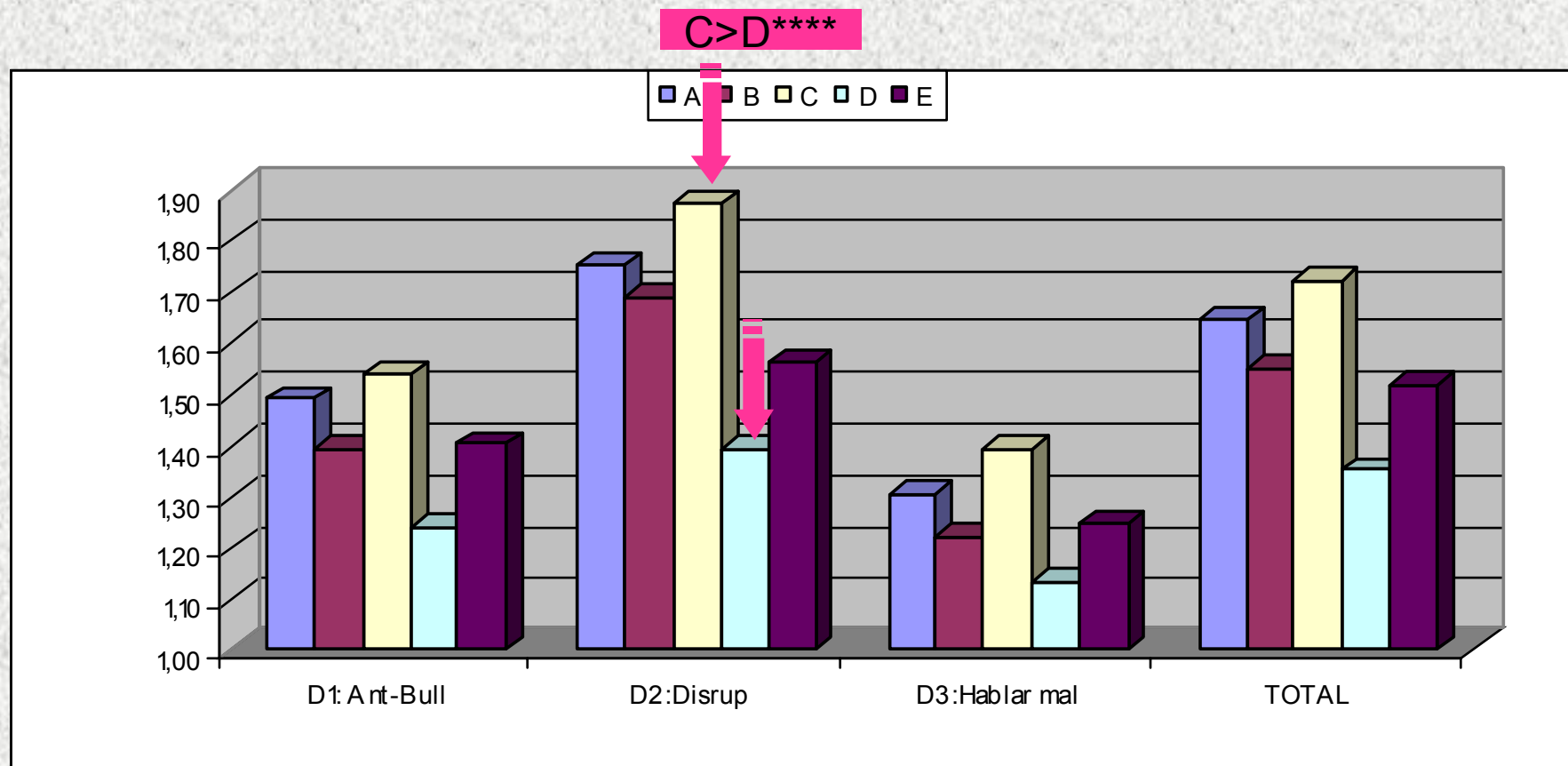
Interdependencia Grupo × CPCE



Interdependencia Grupo × CPCE



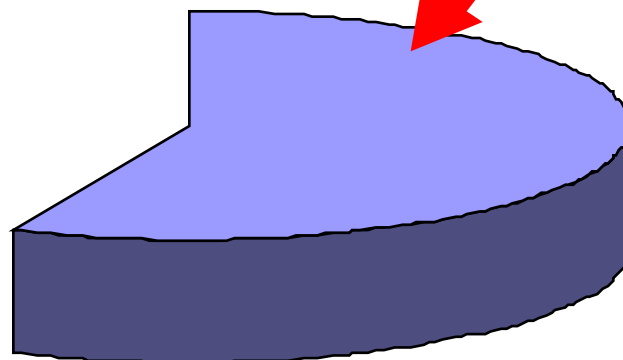
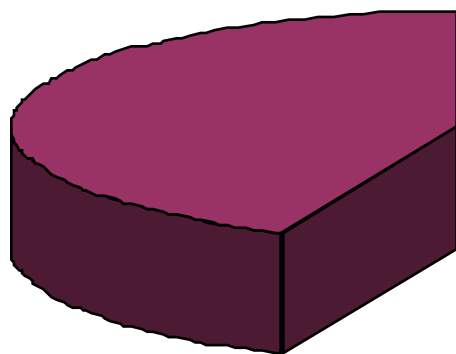
Interdependencia Grupo × CPCE



Interdependencia $RpEP \times CPCE$

(F7: Ser víctima de intimidación entre iguales)

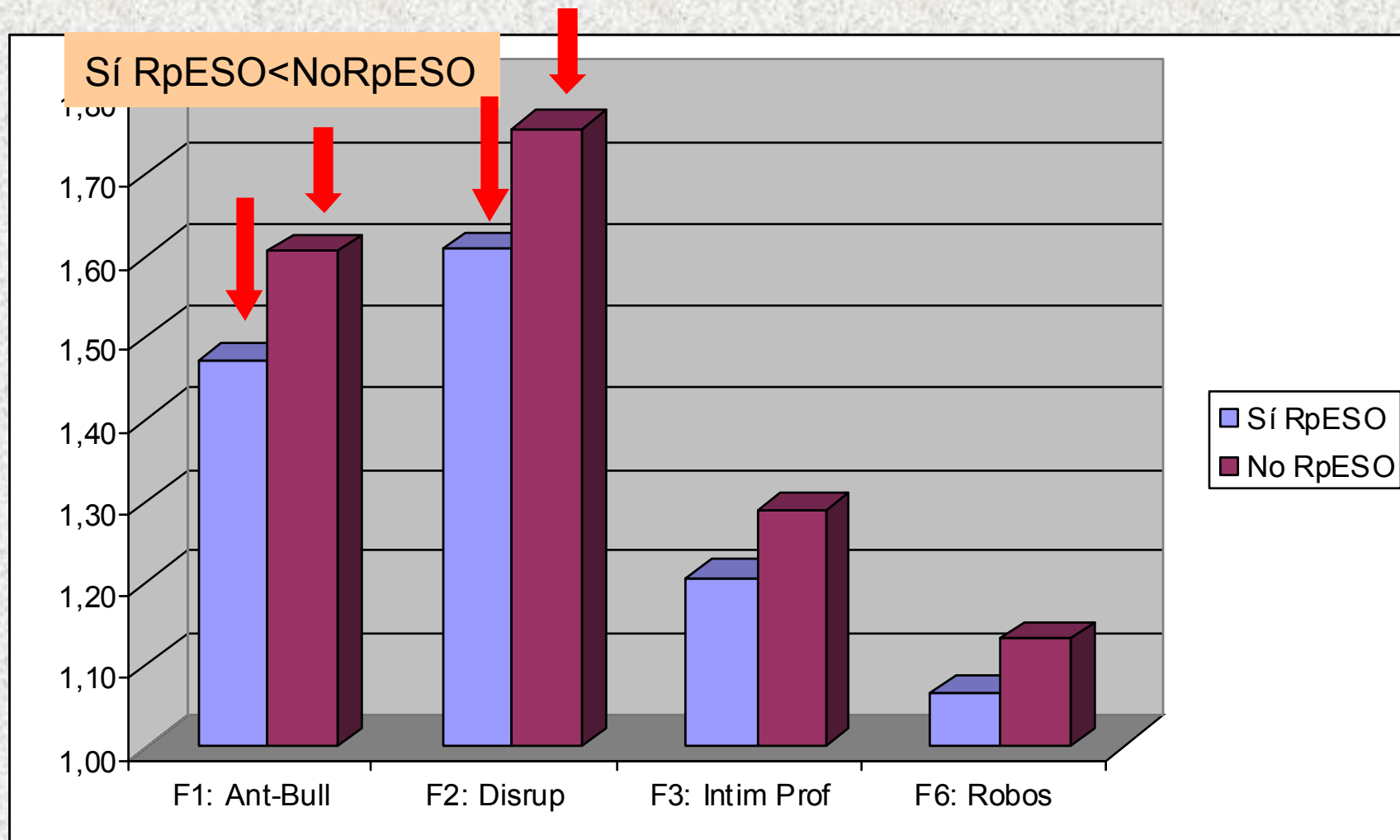
Sí RpEP > Victimización q los No RpEP



■ Sí RpEP
■ No RpEP

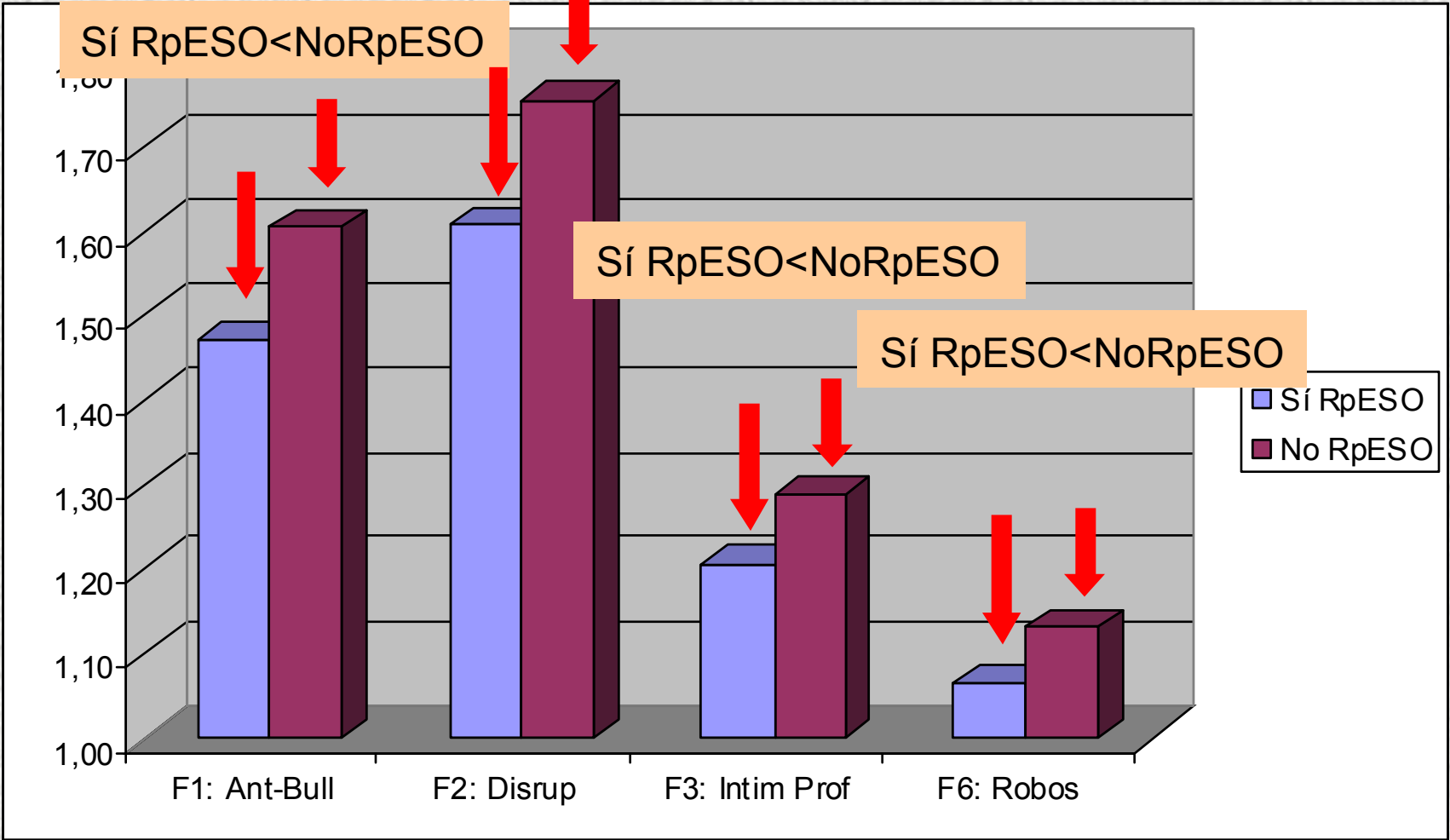
Interdependencia $RpESO \times CPCE$

Sí $RpESO < NoRpESO$

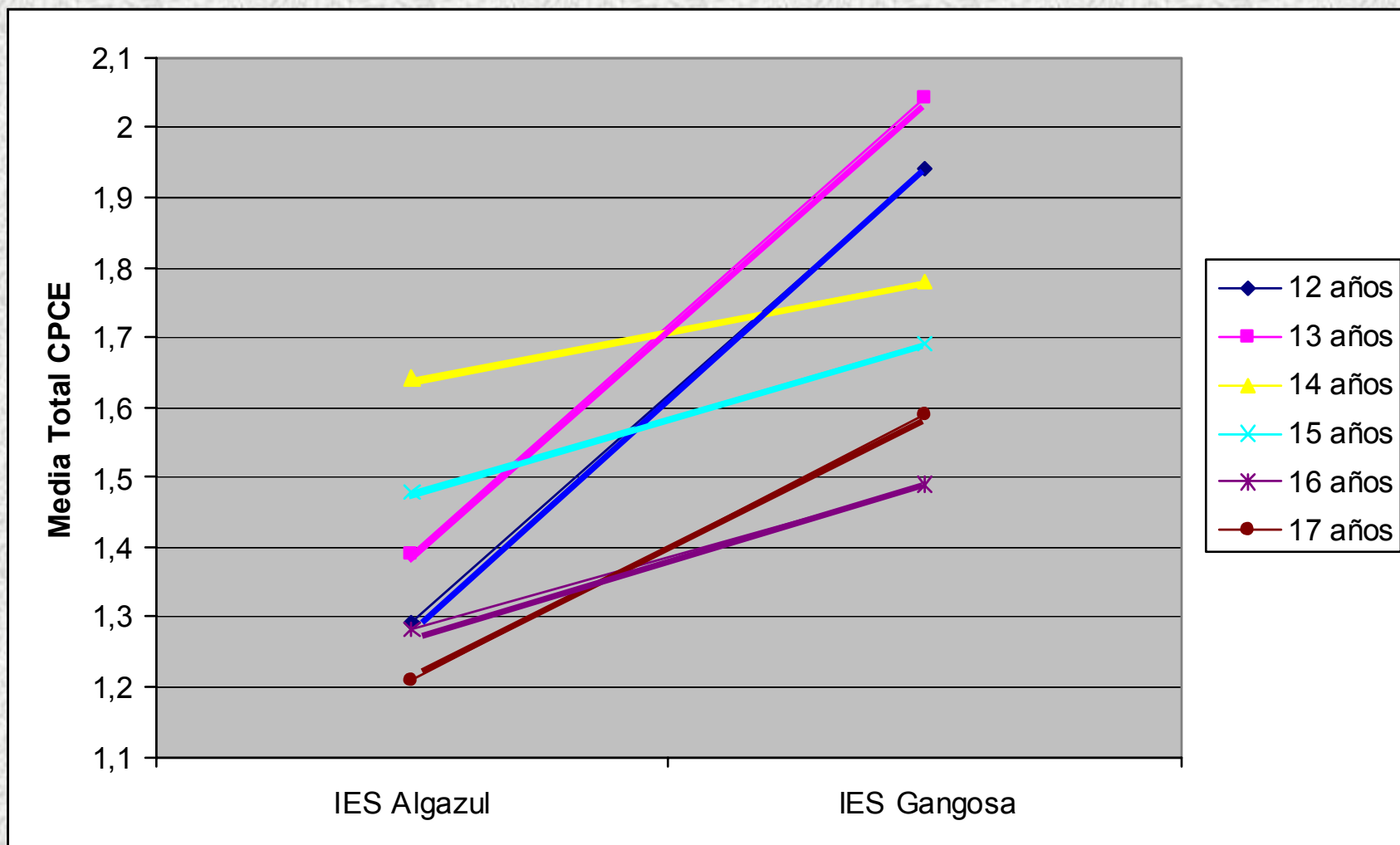


Interdependencia $RpESO \times CPCE$

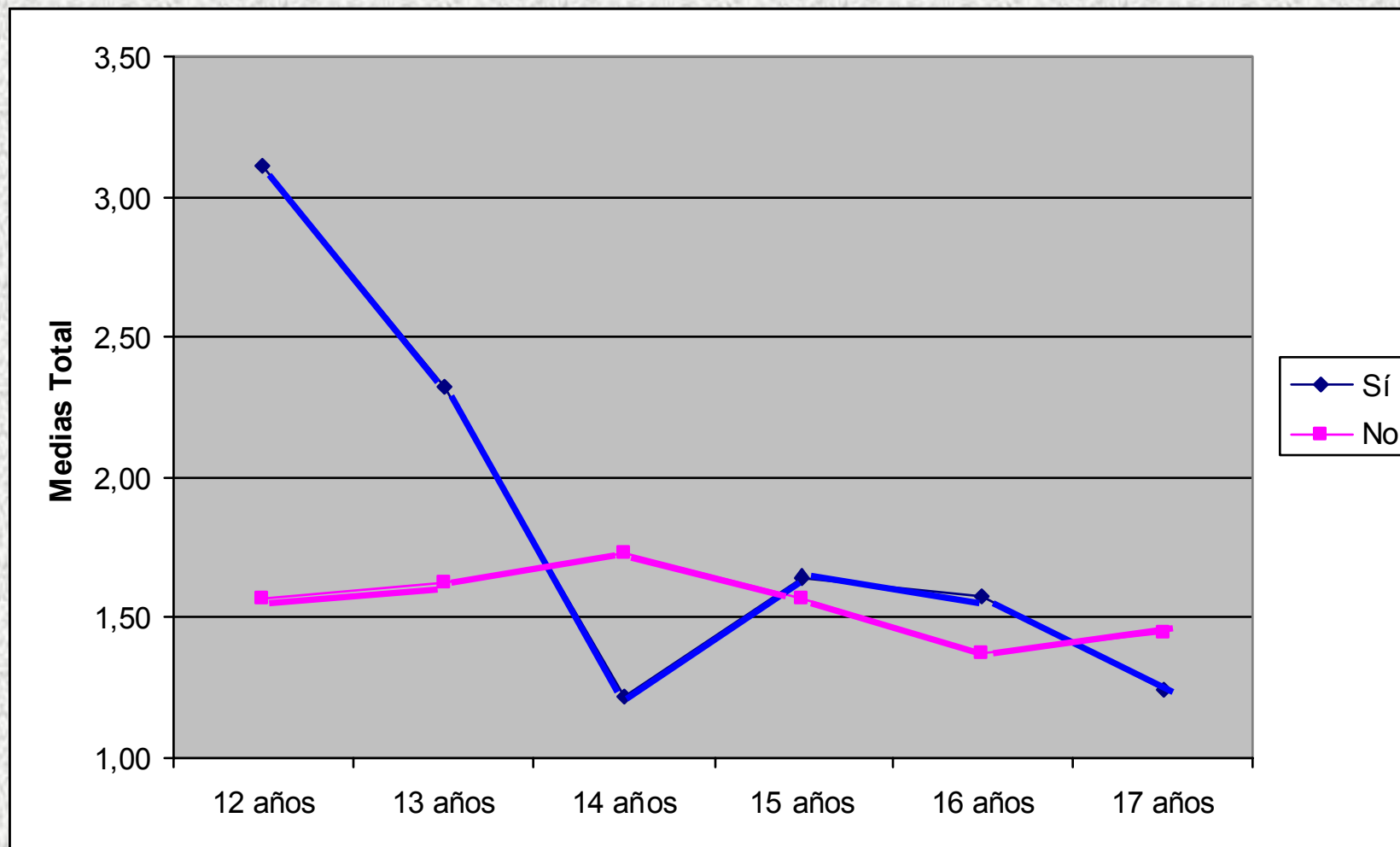
Sí RpESO < NoRpESO



Interacción *Edad* × *Centro* × *CPCE(T)*






Interacción *Edad* × *RpEP* × *CPCE(T)*



**DISCUSIÓN,
CONCLUSIONES
Y LÍNEAS DE
FUTURAS
INVESTIGACIONES**

Discusión

Discusión relativa a la validez y fiabilidad del PCE

- 1  Analizar los problemas de convivencia que existen en dos centros de ESO
- 2  Elaborar, a partir del análisis anterior, un instrumento de evaluación
- 3  Analizar las propiedades psicométricas de este instrumento:

⊕ validez de constructo:

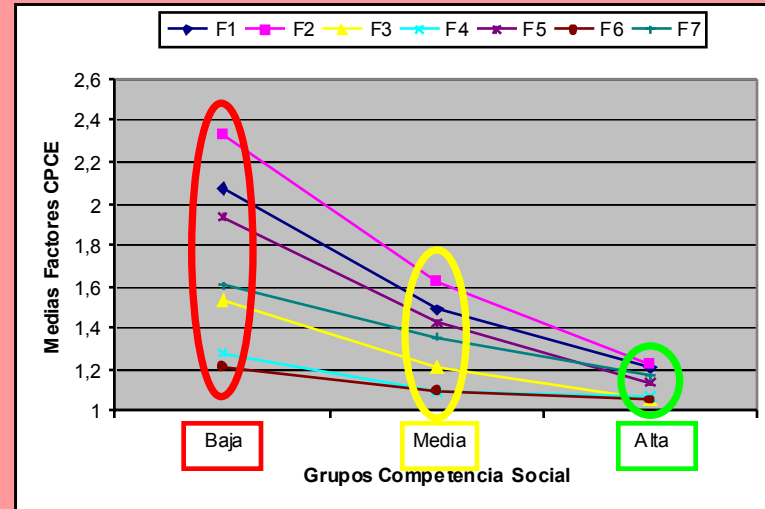
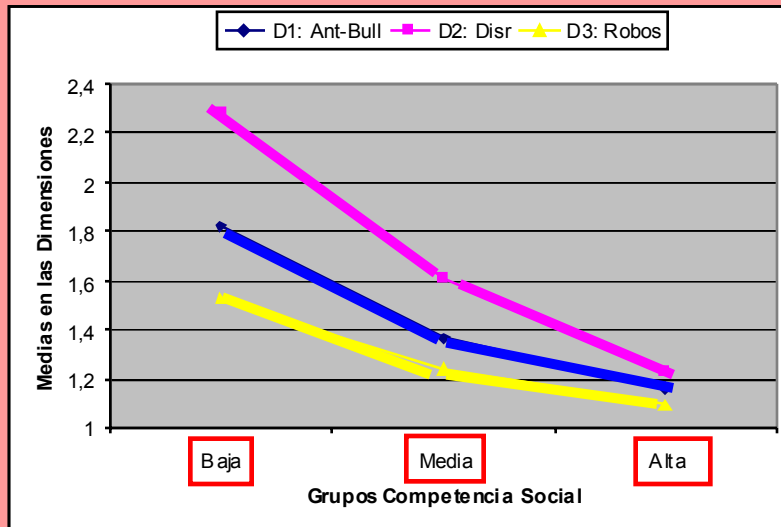
☑ 1ªD: Cta agresiva y antisocial

☑ 2ªD: Disruptivo, Indisc., Des. Académ. y victimización

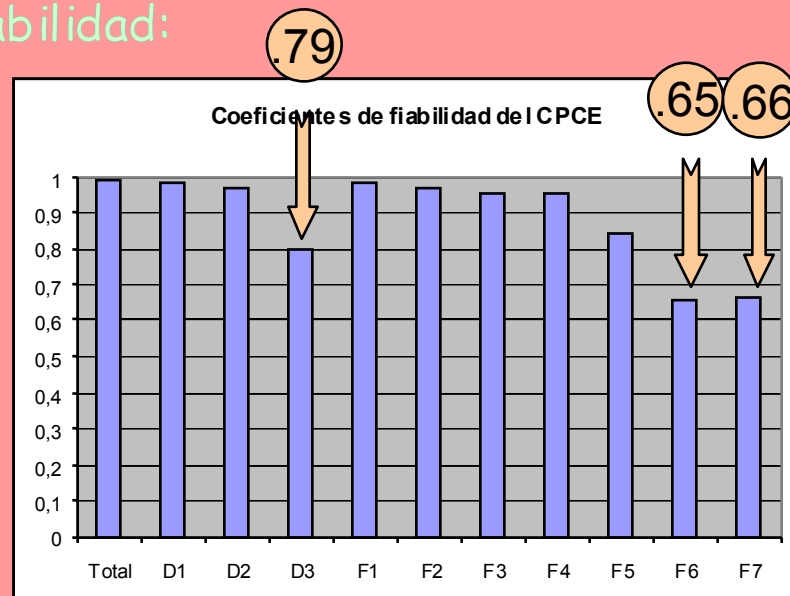
☑ 3ªD: Hablar mal de otros, robos y engaños

Discusión relativa a la validez y fiabilidad del PCE

✦ validez de criterio:



✦ fiabilidad:

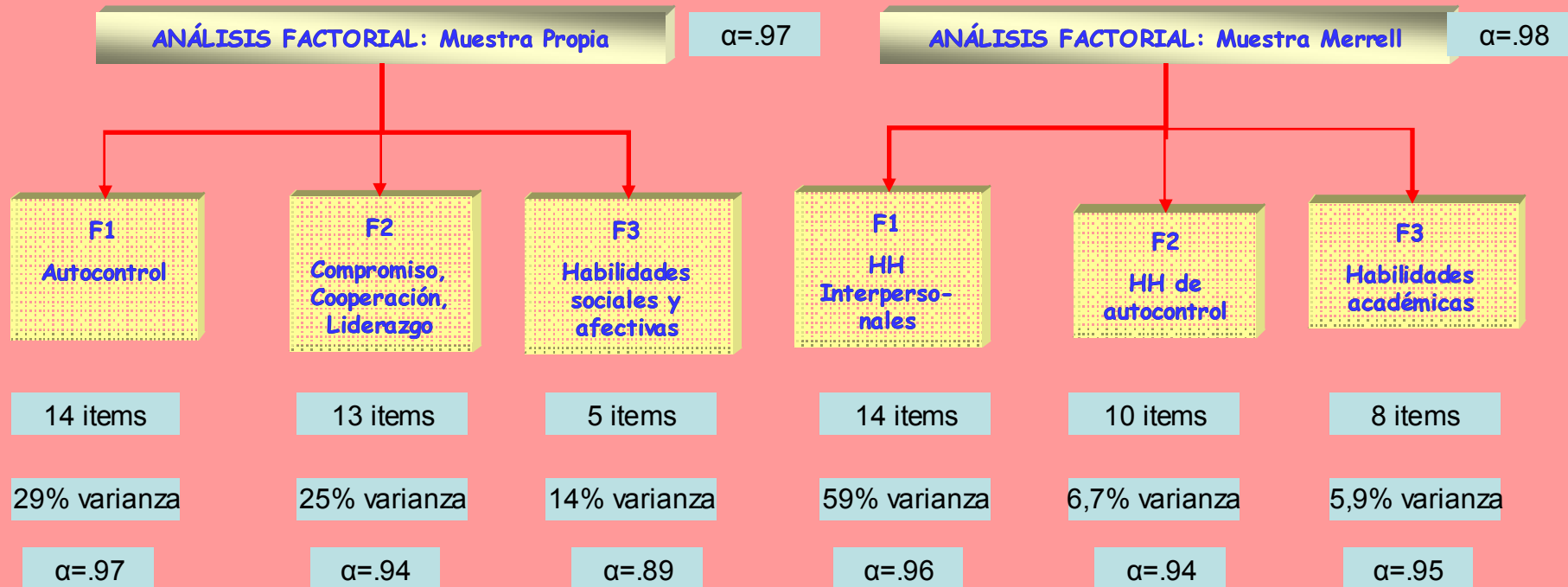


Discusión relativa a la validez y fiabilidad de la escala A (Merrell, 1993)

4

- ✦ Realizar la adaptación y validación del Cuestionario de Competencia Social, Escala A (Merrell, 1993): validez de constructo, de criterio y análisis de la fiabilidad

Discusión relativa a la validez (de constructo) y fiabilidad de la escala A (Merrell, 1993)



Discusión relativa a la validez y fiabilidad de la escala A (Merrell, 1993)

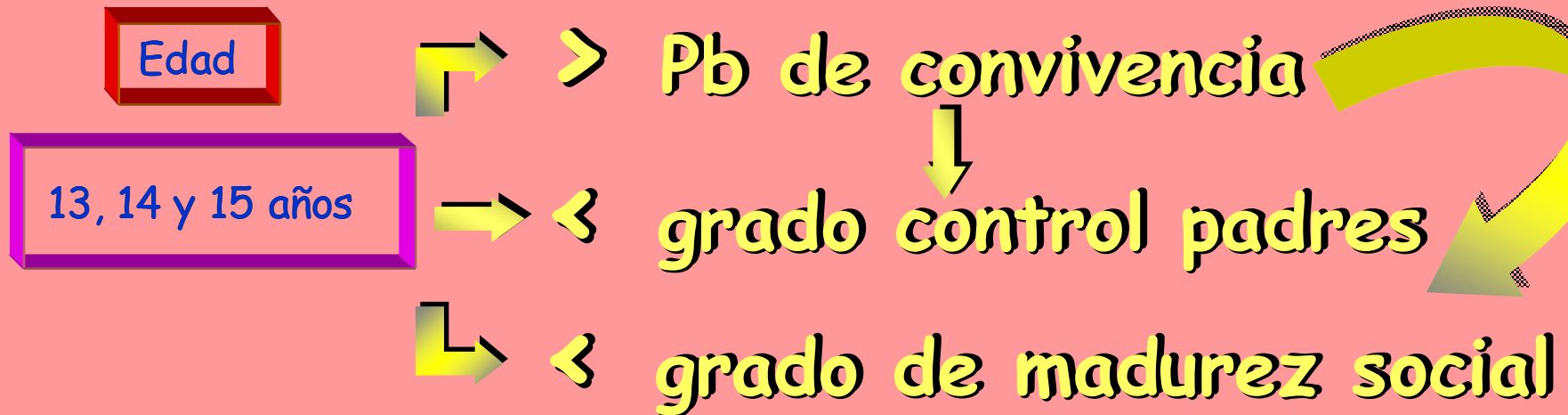
4

- ✿ Realizar la adaptación y validación del Cuestionario de Competencia Social, Escala A (Merrell, 1993): validez de constructo, de criterio y análisis de la fiabilidad

Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE

1

Comprobar los efectos de interdependencia entre determinadas características sociodemográficas, como la edad y el género, y los problemas de convivencia escolar



Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE

13 y 14 > 16años

D1: Ant., Drogas, Bull

D2: Disr., indis., Des.

Acad, bull-victimización

D3: Hablar mal de otros, robos y engaños

F1: Antisocial-Bullying

F2: Disr., indis., Des. Académico

F3: Intim.al prof, ctas sex. inad

F4: Consumo de drogas → n.s.

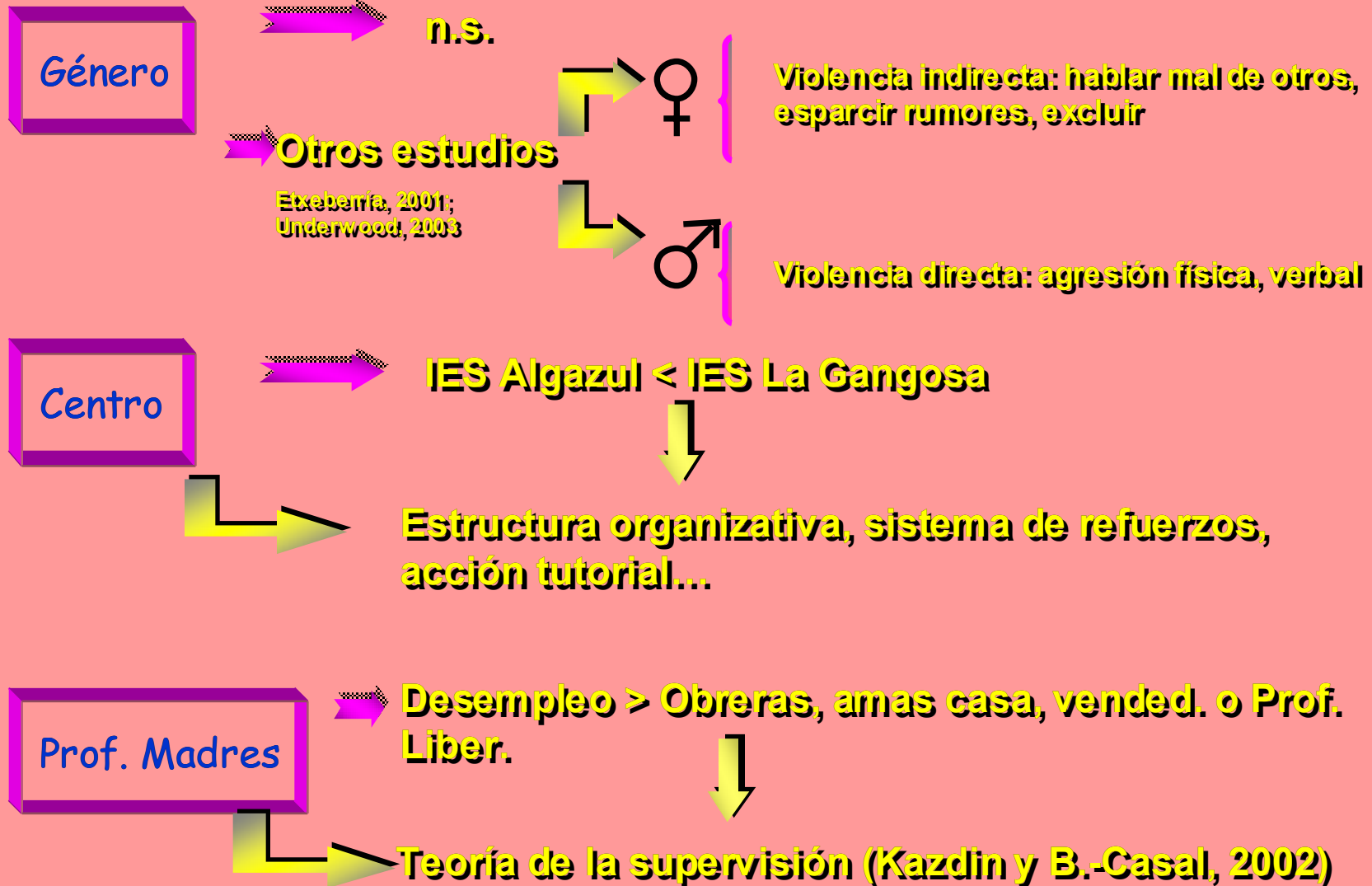
F5: Hablar mal de otros, mala educ.

F6: Ctas antis. Indir: robos, engaños

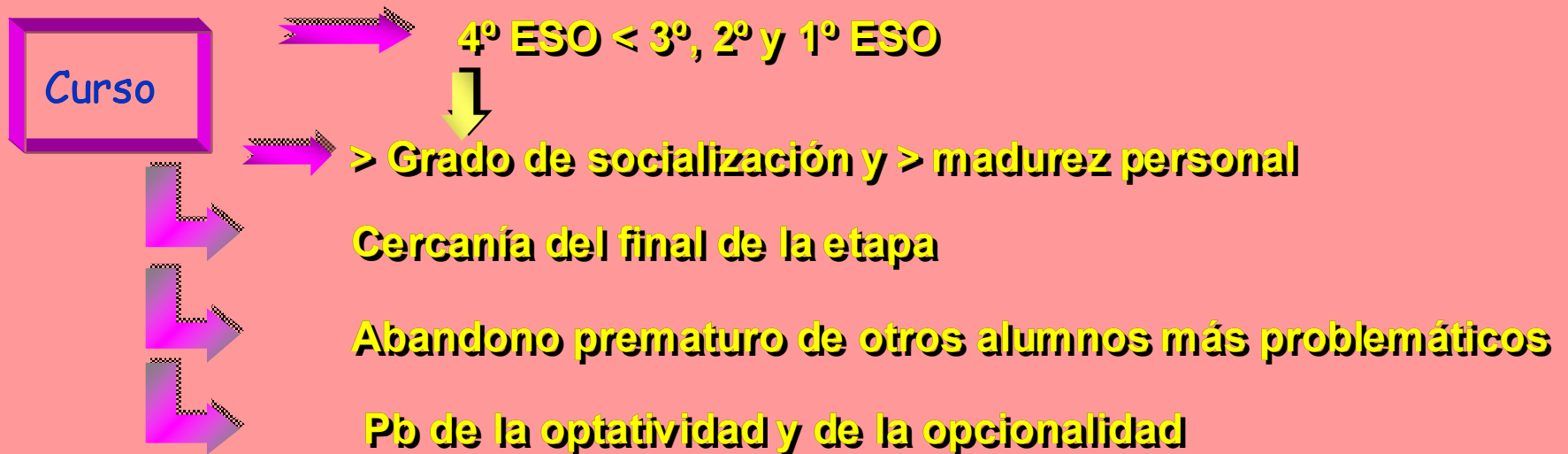
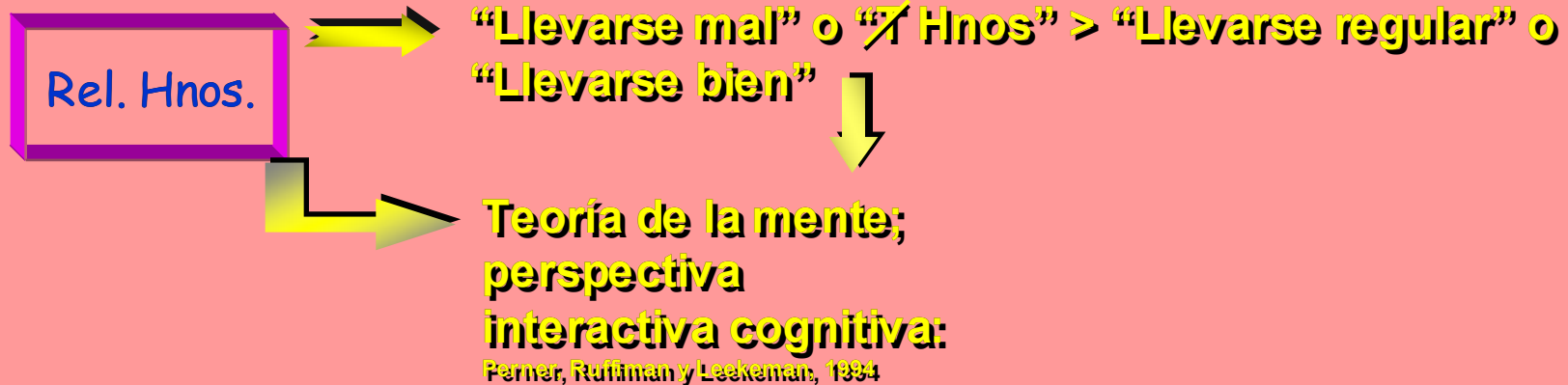
F7: Bullying-víctimas

13 y 14 > 16años

Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE



Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE



Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE

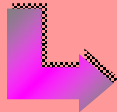
RpEP



RpEP > victimización que los No Rp



Estigmas físicos y psíquicos



Baja comp. Social; A-E y A-C

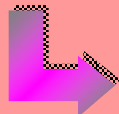
RpESO



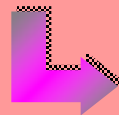
RpESO < Pb en los F1, F2, F3, F6



Contradicción con lo que se intuye



Posible. hayan madurado más



Sean más inactivos, apáticos → Reclaman < atención

Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE

2

Analizar las relaciones de interacción entre el género y la edad y otras variables sociodemográficas en relación a los problemas de convivencia escolar

Edad × Género



n.s.

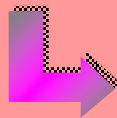
Edad × Centro



IES1 < IES2: recepción de alumnos de un CAEP



T, D1, D2 y D3 → 12-13 años: período de trans. y adaptación



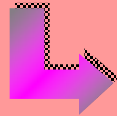
17 años: PGS en IES La Gangosa

Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE

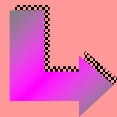
Edad x Grupo



>Pb grupo E



Repetidores y desmotivados en 3º E



Pb de la optatividad

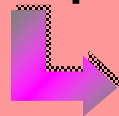
Edad x RpEP



>Pb a los 12 y 13 años



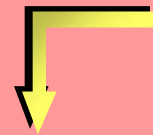
Descenso a los 14 años, por debajo de los No-Rp



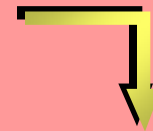
Detección de sus NEE

Discusión relativa al tercer estudio: datos sociodemográficos y CPCE

Género × Prof. Madre



Madres Advas



+ Pb en los ♂



- Pb en las ♀

< posibilidad de seguim. y control en los varones

Prof. Madre × Rel. Hnos.



Rel. mal Hnos



< posibilidad de control; T^a de la mente

CONCLUSIONES

1

✱ Estructura factorial CPCE ≠ estructura racional → Análisis confirmatorio



1ª hipótesis no se cumple plenamente

2

✱ Validez de contenido CPCE: satisfactoria



2ª hipótesis sí se cumple de forma plena

1

☀ Estructura factorial CPCE ≠ estructura racional → Análisis confirmatorio



1ª hipótesis no se cumple plenamente

2

☀ Validez de contenido CPCE: satisfactoria



2ª hipótesis sí se cumple de forma plena

3

☀ Validez de criterio CPCE: satisfactoria



3ª hipótesis sí se cumple

4

☀ Total, Dimensiones y Factores del CPCE: adecuada fiabilidad



4ª hipótesis sí se cumple

5

☀ La Escala A (Merrell, 1993) está bien adaptada a nuestro idioma



Buena fiabilidad



5ª hipótesis sí se cumple

Buena validez



6ª hipótesis sí se cumple

5

☀ La Escala A (Merrell, 1993) está bien adaptada a nuestro idioma



Buena fiabilidad



5ª hipótesis sí se cumple

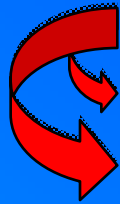
Buena validez



6ª hipótesis sí se cumple

6

☀ La "Edad" de respecto a los Pb de convivencia escolar, pero no el "Género"



1ª hipótesis (3º estudio) se cumple parcialmente

Prf.Madre, Centro, Curso, Grupo, RpEP, RpESO

7

☀ No hay interacción "Edad x Género"



2ª hipótesis (3º estudio) hay que rechazarla

Líneas de Futuras Investigaciones

➤ Corroborar la estructura factorial del CPCE mediante análisis confirmatorio

➤ Adecuar el CPCE a una versión para alumnos

Líneas de Futuras Investigaciones

- Corroborar la estructura factorial del CPCE mediante análisis confirmatorio
- Adecuar el CPCE a una versión para alumnos
- Estudio longitudinal de la edad o ampliar el rango
- Adaptar el CPCE a poblaciones de riesgo tanto en EP como en ESO

Líneas de Futuras Investigaciones

- Corroborar la estructura factorial del CPCE mediante análisis confirmatorio
- Adecuar el CPCE a una versión para alumnos
- Estudio longitudinal de la edad o ampliar el rango
- Adaptar el CPCE a poblaciones de riesgo tanto en EP como en ESO
- Relación entre «estilo docente» y CPCE
- Profundizar en la relación entre «estilo educativo familiar» y otras Vs asociadas a los PCE

“Todo acto de bondad
es una demostración de poderío”
MIGUEL DE UNAMUNO



AGRADECIMIENTOS



Estudio de los Problemas de Convivencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Secundaria

Doctorando: **FRANCISCO JAVIER PERALTA SÁNCHEZ**

Directores: **M^ª VICTORIA TRIANES Y JESÚS DE LA FUENTE ARIAS**

