

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA
EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE
PSICOBIOLOGÍA Y METODOLOGÍA
DE LAS CC. DEL COMPORTAMIENTO



**RELACIONES SOCIALES, AGRESIÓN Y VIOLENCIA EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA:
DIFERENCIAS POR SEXO Y ESTATUS SOCIOECONÓMICO.**

**TESIS DOCTORAL
MARÍA TRINIDAD PÉREZ PINTO**

**Dirigida por:
Dra. Dña. María Victoria Trianes Torres y
Dr. D. Rafael Alarcón Postigo**

2015



Publicaciones y
Divulgación Científica

AUTOR: María Trinidad Pérez Pinto

 <http://orcid.org/0000-0002-3347-2800>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es

ÍNDICE

| | |
|-------------------|---|
| PRESENTACIÓN..... | 9 |
|-------------------|---|

PARTE I. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

| | |
|---|----|
| 1. RELACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. DIFERENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS..... | 17 |
| 1.1. EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO..... | 19 |
| 1.2. LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES. | 24 |
| 1.3. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA COMO OBJETIVO EDUCATIVO. | 31 |
| 1.4. SER COMPETENTE SOCIALMENTE. DIFERENCIAS POR SEXO..... | 34 |
| 1.5. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA COMO PRIORIDAD.. | 36 |
| 2. AGRESIÓN Y VIOLENCIA EN LAS RELACIONES SOCIALES EN CHICOS Y CHICAS. | 40 |
| 2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS TÉRMINOS AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA..... | 40 |
| 2.1.1. ¿Qué se entiende por agresión? ¿Qué diferencias existen entre agresión y violencia?..... | 40 |
| 2.1.2. Tipos de agresión y violencia..... | 42 |
| 2.1.3. Agresión según los manuales diagnósticos internacionales..... | 49 |
| 2.1.4. Datos epidemiológicos de la agresión y la violencia diferenciados por sexo..... | 55 |
| 2.2. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA AGRESIVIDAD HUMANA Y LA VIOLENCIA..... | 60 |
| 2.2.1. La agresividad como instinto innato..... | 61 |
| 2.2.2. La agresividad como respuesta a la frustración..... | 62 |
| 2.2.3. La agresividad como catarsis..... | 63 |
| 2.2.4. La agresividad como conducta aprendida..... | 64 |
| 2.2.5. La agresividad desde modelos neurobiológicos..... | 66 |
| 2.2.6. La agresividad como déficit en el procesamiento de la información social..... | 68 |
| 2.2.7. La agresividad como respuesta al deseo mimético..... | 70 |
| 2.2.8. La agresividad humana como interacción de factores..... | 71 |
| 2.2.9. La agresión social o en grupo..... | 74 |
| 2.2.10. La violencia de género como producto de la socialización..... | 75 |
| 2.3. RELACIONES SOCIALES AGRESIVAS EN LA ESCUELA Y DIFERENCIAS DE SEXO..... | 76 |
| 2.3.1. Roles en la agresión..... | 76 |
| 2.3.2. Tipos de agresión y violencia entre iguales..... | 77 |
| 2.3.2.1. Violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar.. | 79 |
| 2.3.2.2. Acoso escolar o bullying..... | 79 |

| | |
|--|-----|
| 2.3.2.3. Cyberbullying..... | 80 |
| 2.3.2.4. Happy slapping o “paliza feliz”..... | 81 |
| 2.3.2.5. Sexting..... | 81 |
| 2.3.2.6. Cybergrooming..... | 81 |
| 2.3.2.7. Violencia escolar por motivos culturales o étnicos..... | 82 |
| 2.3.2.8. Violencia por presentar necesidades específicas de apoyo educativo..... | 82 |
| 2.3.2.9. Agresión o violencia por razones de género, de identidad y orientación sexual..... | 84 |
| 2.3.2.10. Violencia en las relaciones de parejas adolescentes..... | 85 |
| 2.3.2.11. Otras conductas agresivas y violentas en el contexto escolar..... | 85 |
| 2.3.3. Factores de riesgo asociados a las características personales de agresores/as y víctimas..... | 86 |
| 2.3.4. Factores de riesgo asociados al grupo de iguales..... | 94 |
| 2.3.5. Consecuencias de la agresión y la violencia entre iguales para chicos y chicas..... | 97 |
| | |
| 3. DIFERENCIAS DE SEXO EN VARIABLES DE CONTEXTO: FACTORES IMPLICADOS EN LAS RELACIONES SOCIALES, CONDUCTAS AGRESIVAS Y VIOLENTAS..... | 101 |
| 3.1. FACTORES ASOCIADOS AL CONTEXTO FAMILIAR..... | 101 |
| 3.1.1. Contexto social de procedencia..... | 103 |
| 3.1.2. Estilos educativos parentales..... | 105 |
| 3.2. FACTORES ASOCIADOS AL NIVEL SOCIOECONÓMICO..... | 113 |
| 3.3. FACTORES ASOCIADOS AL CONTEXTO ESCOLAR..... | 115 |
| 3.4. FACTORES ASOCIADOS AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL..... | 117 |
| 3.5. INTERACCIÓN DE FACTORES..... | 118 |
| | |
| 4. VARIABLES QUE MEDIAN LAS RELACIONES SOCIALES Y EL DESARROLLO DE CONDUCTAS AGRESIVAS Y VIOLENTAS EN LA ADOLESCENCIA. DIFERENCIAS POR SEXO..... | 122 |
| 4.1. VARIABLES CONTEXTUALES - FAMILIARES..... | 123 |
| 4.2. VARIABLES DEL CENTRO: CONVIVENCIA ESCOLAR, DISCIPLINA Y CLIMA SOCIAL..... | 124 |
| 4.3. VARIABLES DEL ALUMNADO Y DIFERENCIAS POR SEXO..... | 126 |
| 4.3.1. Características personales y académicas..... | 126 |
| 4.3.1.1. Edad y desarrollo cognitivo..... | 126 |
| 4.3.1.2. Sexo..... | 129 |
| 4.3.1.3. Éxito académico..... | 130 |
| 4.3.2. Variables relacionadas con el desarrollo social y personal..... | 132 |
| 4.3.2.1. Estrategias de solución de problemas interpersonales.. | 132 |
| 4.3.2.2. Prosocialidad..... | 139 |
| 4.3.2.3. Autoconcepto agresivo y prosocial..... | 147 |
| 4.3.2.4. Metas de vida y valores..... | 152 |
| 4.3.2.5. Empatía..... | 160 |
| 4.3.2.6. Inteligencia emocional..... | 163 |
| 4.3.2.7. Estatus social e integración del alumnado en el grupo... | 168 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| 4.3.2.8. Competencia social..... | 174 |
|----------------------------------|-----|

PARTE II. PARTE EMPÍRICA

| | |
|--|-----|
| 5. EVALUACIÓN..... | 179 |
| 5.1. INTRODUCCIÓN..... | 179 |
| 5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 179 |
| 5.3. IMPLICACIONES DE LOS OBJETIVOS..... | 182 |
| 5.4. MÉTODO..... | 183 |
| 5.4.1. Participantes..... | 183 |
| 5.4.2. Procedimiento..... | 190 |
| 5.4.2.1. Fases y procedimiento de evaluación..... | 191 |
| 5.4.2.2. Procedimiento de administración de los cuestionarios..... | 192 |
| 5.4.3. Variables..... | 193 |
| 5.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS..... | 197 |
| 5.5.1. Cuestionario de violencia escolar cotidiana, de Fernández-Baena et al. (2011)..... | 197 |
| 5.5.2. Cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar, de Trianes et al. (2006)..... | 198 |
| 5.5.3. Cuestionario de autoconcepto social, de Infante et al. (Pendiente de publicación)..... | 200 |
| 5.5.4. Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar, de De la Fuente et al. (2012)..... | 202 |
| 5.5.5. Escala de valores para el Desarrollo Positivo adolescente, de Antolín et al. (2011)..... | 203 |
| 5.5.6. Escala de satisfacción en el grupo escolar, de Garaigordobil (2008). | 205 |
| 5.5.7. Cuestionario de problemas hipotéticos, adaptación del cuestionario de problemas hipotéticos de Trianes et al. (1996)..... | 207 |
| 5.5.8. Instrumento sociométrico: técnica de evaluación de iguales..... | 212 |
| 5.5.9. Escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey y Mayer, adaptada por Fernández-Berrocal et al. (1998) (TMMS-24)..... | 213 |
| 5.5.10. Índice de empatía para niños y adolescentes, de Bryant (1982).214 | |
| 5.5.11. Indicadores socioculturales y económicos..... | 216 |
| 5.5.12. Percepción del alumnado por su profesor/a, de García (1999).. | 219 |
| 5.5.13. School Social Behavior Scale (SBSS), de Merrell (1993), adaptada a población española..... | 219 |
| 5.6. RESULTADOS..... | 224 |
| 5.6.1. Estadísticos descriptivos de las variables de la muestra..... | 224 |
| 5.6.2. Resultados del análisis de los efectos de los factores sexo y estatus socioeconómico sobre variables implicadas en las relaciones sociales, agresión y violencia..... | 225 |
| 5.6.3. Resultados del análisis de los efectos de las variables sexo, estatus socioeconómico y otros indicadores del contexto familiar en la conducta violenta. | 234 |
| 5.6.4. Resultados de los análisis discriminantes..... | 237 |
| 5.6.4.1. Resultados del análisis discriminante según el sexo..... | 238 |

| | |
|---|-----|
| 5.6.4.2. Resultados del análisis discriminante según el estatus socioeconómico..... | 239 |
| 5.7. DISCUSIÓN..... | 240 |

PARTE III. CONCLUSIONES

| | |
|--|-----|
| 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS..... | 259 |
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 265 |
| 7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 265 |
| 7.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS..... | 298 |

PARTE IV. ANEXOS

| | |
|--|-----|
| 8. ANEXOS..... | 301 |
| 8.1. CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR COTIDIANA (CVECO), DE FERNÁNDEZ-BAENA ET AL. (2011)..... | 301 |
| 8.2. CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR (CECSE), DE TRIANES ET AL. (2006)..... | 303 |
| 8.3. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO SOCIAL (CAS), DE INFANTE ET AL. (PENDIENTE DE PUBLICACIÓN)..... | 305 |
| 8.4. CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR (CPCE), DE DE LA FUENTE ET AL. (2012)..... | 307 |
| 8.5. ESCALA DE VALORES PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE (EV-DPA), DE ANTOLÍN ET AL. (2011)..... | 309 |
| 8.6. ESCALA DE SATISFACCIÓN EN EL GRUPO ESCOLAR (ESGRUPO), DE GARAIGORDOBIL (2008)..... | 311 |
| 8.7. CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS (PH), ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS DE TRIANES ET AL. (1996)..... | 313 |
| 8.8. INSTRUMENTO SOCIOMÉTRICO: TÉCNICA DE EVALUACIÓN DE IGUALES..... | 315 |
| 8.9. ESCALA RASGO DE METACONOCIMIENTO SOBRE ESTADOS EMOCIONALES DE SALOVEY Y MAYER, ADAPTADA POR FERNÁNDEZ-BERROCAL ET AL. (1998) (TMMS-24)..... | 317 |
| 8.10. ÍNDICE DE EMPATÍA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (IECA), DE BRYANT (1982)..... | 319 |
| 8.11. INDICADORES SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICOS..... | 321 |
| 8.12. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO POR SU PROFESOR/A (EA-P), DE GARCÍA (1999)..... | 323 |
| 8.13. SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALE (SBSS), DE MERRELL (1993), ADAPTADA A POBLACIÓN ESPAÑOLA..... | 325 |

RELACIÓN DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS:

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Pasos y sesgos en el procesamiento de la información social..... | 69 |
| Figura 2. Tipos y relaciones entre las conductas agresivas..... | 78 |
| Figura 3. Modelo de desarrollo del comportamiento antisocial, de Justicia et al. (2006)..... | 91 |
| Figura 4. Relación entre algunas variables psicosociales relacionadas con el estatus sociométrico. | 96 |
| Figura 5. Estilos de socialización parentales, según dos dimensiones..... | 106 |
| Figura 6. La competencia social como resultado de la interacción de componentes personales y sociales..... | 137 |
| Figura 7. Conducta prosocial/altruista como interacción de factores..... | 140 |
| Figura 8. Variables evaluadas, niveles o factores de cada una e instrumento de evaluación utilizado..... | 195 |
| Figura 9. Problemas hipotéticos utilizados y estrategia de solución de cada ítem. | 210 |
| Figura 10. Procedimiento para la obtención de la PD de cada estrategia evaluada en cada uno de los ítems, así como el intervalo en el que puede oscilar la puntuación..... | 211 |
| Figura 11. Instrumentos de evaluación utilizados y factores o variables que miden..... | 222 |
| Figura 12. Resumen de resultados: diferencias y semejanzas en las relaciones sociales según el sexo, SES e interacción sexo x SES..... | 253 |

TABLAS:

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Comparación de incidencia de maltrato a partir de los porcentajes de víctimas de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006..... | 57 |
| Tabla 2. Datos referidos a variables contextuales del alumnado que conforma la muestra, expresados en porcentaje..... | 188 |
| Tabla 3. Descriptivos de la muestra: Puntuaciones medias y desviación típica obtenidas en las diferentes variables analizadas segregadas por el factor sexo (chicos, chicas)..... | 224 |
| Tabla 4. Puntuaciones medias y desviación típica del efecto de la interacción entre los factores sexo y SES en la variable competencia social. | 227 |
| Tabla 5. Puntuaciones medias y desviación típica del efecto de la interacción entre los factores sexo y SES en la variable implicación familiar en la vida académica de sus hijos/as. | 232 |
| Tabla 6. Puntuaciones medias y desviación típica del efecto de la interacción entre los factores sexo y estudios de la madre en la variable violencia escolar. | 236 |

PRESENTACIÓN

Una tesis que vertebra sus análisis de las relaciones sociales en la educación secundaria obligatoria en función de diferencias de sexo y de estatus socioeconómico (en adelante, SES) familiar debe justificar su aportación.

En primer lugar, si bien es cierto que en el ámbito de las relaciones interpersonales de sexo y género existe mucha bibliografía e investigación realizada, incluso un área específica de trabajo, se considera aún hoy necesario este estudio por diferentes motivos. Por una parte, las formas de relacionarse los hombres y mujeres, así como el papel de ambos, han ido cambiando durante generaciones, por lo que es de especial relevancia seguir aportando datos actualizados que permitan conocer qué piensan al respecto los/as adolescentes. Por otro lado, persisten problemas graves en la sociedad en las relaciones de pareja y en otras relaciones sociales por motivos de género. Esos problemas son de especial alcance y relevancia, y muchas veces percibidos por la sociedad como sin solución. Por ello, se justifican todos los esfuerzos para conocer la perspectiva de un grupo de adolescentes sobre las relaciones interpersonales y seguir profundizando en el conocimiento de éstas. De esta forma, se mejorará la evaluación e intervención psicoeducativas, únicas medidas que, desde la educación, pueden conducir a la prevención y la desaparición de esa lacra social.

Diversas investigaciones ponen de manifiesto la gran influencia de distintas variables referidas al contexto en el desarrollo y adaptación social de las personas. Así, por ejemplo, el SES que rodea al niño y la niña, el “capital cultural”, como es llamado por algunos autores, aparece como una variable de gran peso que influye en el rendimiento académico. Otras investigaciones, como será señalado más adelante, lo asocian a niveles de mayor agresividad y violencia. A pesar de las investigaciones existentes, aún faltan más datos que iluminen en qué medida los y las jóvenes presentan comportamientos distintos en su forma de relacionarse y adaptarse social y académicamente al entorno según el SES familiar. El objetivo de la educación, como compensadora de desigualdades, obliga a la comunidad científica a profundizar en el conocimiento sobre el grado y, en su caso, procesos que intervienen, para que el SES de la familia de cada

alumno y alumna influya en el desarrollo o inhibición de determinadas conductas.

A través de la interacción con las personas de su entorno, de la familia, el grupo de iguales y otros agentes educativos que le rodean, el niño y la niña van aprendiendo a relacionarse con los demás. Este proceso educativo, en el que interaccionan diversos factores, como será objeto de análisis en los apartados siguientes, lleva a que la mayoría de los niños y niñas se adapten personal y socialmente sin grandes dificultades. Llevarse bien con los demás, ser aceptado/a y querido/a, saber resolver las diferencias y conflictos que surjan, responder a las necesidades y deseos propios a la vez que mantener una relación positiva, es un proceso no exento de dificultades, pero que, gracias a la intervención apropiada de los agentes educativos principales, familia, escuela e iguales, la mayoría de niños y niñas van superando adecuadamente. En la relación con compañeros, compañeras y profesorado, la agresión se convierte en ocasiones en una característica del comportamiento de determinados chicos y chicas, llegando a ser especialmente dañino para sí mismo y para otros, adoptando importantes niveles de violencia, objeto de gran preocupación por la sociedad. Especialmente en los últimos años, numerosas investigaciones se han centrado en el comportamiento agresivo y violento de niños/as y jóvenes, para así disponer de un mayor conocimiento del mismo y desarrollar estrategias y programas que permitan la prevención e intervención en este tipo de conductas.

La investigación que se presenta pretende, a partir de una serie de variables que pueden ser medidas en el contexto escolar, conocer los patrones de comportamiento que diferencian a los chicos y las chicas en su forma de relacionarse con los demás, así como, las diferencias según variables pertenecientes al SES de su familia. Se considera que el enfoque adoptado, analizar las relaciones sociales desde una doble perspectiva, considerando diferencias de sexo y de SES, así como, profundizar en el conocimiento de cómo ambas pueden interaccionar en las relaciones sociales, agresión y la violencia, es de relevancia y justifica la tesis que se presenta. La investigación realizada adopta un enfoque diferencial (Bonilla, 2004), donde el sexo y el SES familiar se consideran variables independientes o factores para clasificar a los sujetos

estudiados, así como para analizar las semejanzas y diferencias en relación a una serie de variables relacionadas con las relaciones sociales, la agresión y violencia. Las investigaciones en donde se analiza el efecto de interacción sexo y SES sobre las relaciones sociales y agresión son escasas a nivel internacional, pero de gran importancia para entender ambos fenómenos, de forma que la escuela pueda intervenir y compensar desigualdades, en caso necesario (El cálculo de la variable SES se explica en el apartado 5.5.1.).

De esta forma, esta investigación contribuiría a aportar datos actualizados que permitan diseñar programas de prevención e intervención más eficaces, si se toma en consideración las variables significativas más influyentes e implicadas en el desarrollo de la competencia social de chicos y chicas de distinto SES.

Respecto al uso del lenguaje, se ha tendido a utilizar ambos géneros o vocabulario genérico. En determinadas ocasiones, para facilitar la lectura, se usa el género masculino referido tanto a hombres como a mujeres para determinadas palabras (como “autores” o “padres”), salvo cuando se especifiquen diferencias entre ambos. En el título de esta tesis se utiliza la expresión “diferencia por sexo” en vez de “género”, aunque en investigaciones de este campo se emplea a menudo la segunda. La palabra sexo del título ha sido utilizada atendiendo a criterios de naturaleza biológica: si la persona que ha contestado el cuestionario es un chico o una chica, sin considerar si las diferencias encontradas se deben a razones biológicas, ambientales o la interacción de ambas. Como señala Hyde (1995, p. 90), si se encontrasen diferencias habría que emprender un análisis para determinar la causa de éstas, ya que “pueden deberse a factores ambientales, biológicos o a la interacción entre ambos”. Por eso se incluye en la presente investigación la variable contexto en función del estatus socioeconómico. Así, las diferencias halladas se podrán atribuir a la psicología de los participantes, a su contexto o a la interacción de ambos. Respecto a la construcción del género profundizaremos en el apartado primero. En el segundo bloque, o parte empírica, cuando se utiliza la palabra sujeto se hace de forma genérica en referencia a ambos sexos, como es habitual en las investigaciones científicas.

La tesis se divide en cuatro partes o bloques:

Bloque I. Justificación teórica.

En este primer bloque se realiza una delimitación conceptual de las variables principales objeto de estudio, distinguiendo, con los datos aportados por la investigación, las diferencias por sexo. En primer lugar, se definen las relaciones sociales, habilidades de interacción interpersonal y resolución de conflictos, la construcción del género en las relaciones interpersonales, se define la competencia social y cómo se trabaja desde la escuela la educación para la paz. En segundo lugar, se distingue entre agresión y violencia, distintas formas y tipos de agresión, teorías explicativas de la misma, la agresión desde la psicopatología, relaciones sociales y agresivas en el medio escolar, roles, factores de riesgo, tipos de conducta violenta y consecuencias para las personas implicadas: agresor/a, víctima, iguales y profesorado. En tercer lugar, se analiza el papel del contexto en las relaciones interpersonales y agresivas, analizando los factores de riesgo que la investigación científica ha encontrado y la diferencia por sexos: contexto social de procedencia, estilos educativos parentales y su interacción con otras variables, SES, variables referidas al contexto sociocultural y escolar, así como la interacción entre todas ellas. Por último, se analizan algunas variables que están implicadas o median las relaciones sociales y la aparición de conductas agresivas y/o violentas, agrupadas en tres categorías: del alumno o alumna, del contexto sociocultural y familiar, así como del centro.

Bloque II. Parte empírica.

En esta segunda parte son descritos pormenorizadamente: los objetivos de la investigación, implicaciones de los objetivos, muestra, metodología, procedimiento e instrumentos de evaluación utilizados. Los objetivos generales son tres: 1) Analizar el efecto de dos variables criterio, el sexo y SES, sobre una serie de variables implicadas en las relaciones sociales (variables predictoras). 2) Analizar el efecto de dos variables criterio, sexo y SES, así como distintas variables contextuales de la familia, en la conducta violenta. 3) Establecer un modelo predictivo, siendo las variables a predecir sexo y SES, y las predictoras, variables relacionadas con las relaciones sociales.

Bloque III. Análisis de los resultados y discusión.

Se describen qué análisis estadísticos se han realizado, qué resultados se han obtenido y se analizan detenidamente los hallazgos encontrados, comparándolos con estudios previos.

Bloque IV. Conclusiones.

En la discusión, a la luz de los resultados, se expondrán las diferencias encontradas entre chicos y chicas, así como entre el alumnado de distintos SES, respecto a una serie de variables implicadas en las relaciones sociales, agresivas y violentas.

Se finaliza el apartado con unas conclusiones generales, meta-análisis de la propia investigación, propuestas para la mejora de los programas de prevención e intervención educativas, posibles líneas de investigación futuras, así como bibliografía utilizada. Como anexos se adjuntan los cuestionarios utilizados.

PARTE I. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

1. RELACIONES SOCIALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. DIFERENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS.

Antes de abordar directamente el tema que nos ocupa, se considera conveniente presentar dos reflexiones relacionadas con el *sentido* y objetivo de la educación, piedra angular del trabajo que aquí se presenta:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (ONU, 1948, art.26, inciso 2, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos,).

“De estar acostumbrados a convivir con la educación y de percibir como naturales las funciones pragmáticas que se le pide que cumpla, quizá hayamos olvidado su valor para la creación de las raíces antropológicas más genuinas que constituyen la naturaleza humana desde las que ésta absorbe sustancia nutritiva para crearse y gracias a las cuales se sostiene. El ser humano nace, se construye, se realiza y alcanza su plenitud estando en relación con sus semejantes, de los que toma “humanidad” y sobre los que proyecta la suya”. (Gimeno Sacristán, 2001, p. 19).

Estos derechos y reflexiones llevan a preguntarse por qué, en muchas ocasiones, la comunidad educativa no dispone de los recursos y/o conocimientos necesarios para conseguir algunos de los objetivos que le están encomendados a la educación: que el centro sea un lugar seguro, donde el clima social y escolar favorezca el desarrollo máximo de las capacidades y potencial de cada alumno y alumna, incluida la competencia social y el desarrollo de relaciones sociales positivas entre chicos y chicas, luchando y compensando las desigualdades sociales del entorno social de procedencia. Para ello, es preciso el desarrollo de programas preventivos y de intervención eficaces en las conductas agresivas que

se producen con cierta frecuencia, evitando así las graves consecuencias de la violencia entre iguales, en general y, por motivos de género, en particular. Esta investigación pretende acercarse al conocimiento de las relaciones sociales y la agresión en la educación secundaria obligatoria, profundizando en el conocimiento desde dos perspectivas: las diferencias existentes entre chicos y chicas, así como entre el alumnado de distinto SES. Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que es posible identificar un modelo temprano de alto riesgo de desarrollo de conductas violentas. En esta línea, autores como Spivack, Marcus y Swift (1986) revisaron investigaciones y tras un estudio longitudinal, señalan que aquellos niños y niñas que, a los 5 o 6 años, mostraban conductas sociales altamente disruptivas y con problemas para relacionarse y ajustar su comportamiento a los demás, tuvieron conflictos con la autoridad y problemas de comportamiento significativo durante la adolescencia.

Dado que las relaciones interpersonales no son siempre positivas ni constructivas, así como considerando las graves consecuencias que puede tener para el desarrollo psicológico de las personas implicadas, es de enorme importancia seguir profundizando en los comportamientos diferenciales entre chicos y chicas en la actualidad, los factores que median, protegiendo o exacerbando, la probabilidad de que las relaciones sociales sean agresivas o violentas. Desearíamos ser capaces de detectar en la preadolescencia chicos y chicas que están teniendo conductas agresivas con sus iguales. La sociedad está preocupada, especialmente, por cómo esas relaciones son a veces agresivas y violentas cuando se dan en las relaciones de pareja, donde sigue existiendo un desequilibrio de poder y desigualdad entre chicos y chicas, a pesar de los grandes cambios sociales y de género que se han vivido en las últimas décadas. De esta forma, se podrán poner en marcha programas preventivos y de intervención más eficaces, que disminuyan la probabilidad de que las conductas agresivas se produzcan y agraven para todos los implicados: agresores, víctimas, espectadores, familias, miembros del centro educativo y de la comunidad, tanto de uno como otro sexo. Además, es preciso incidir en jóvenes de un estatus socioeconómico familiar determinado, donde se detecten con más probabilidad conductas que afectan negativamente las relaciones sociales.

1.1. EL DESARROLLO DE LAS RELACIONES SOCIALES Y LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO.

En la actualidad, el desarrollo social de una persona se considera fruto de la interacción de distintos factores, unos de índole interno, propios de la persona (características físicas, motoras, perceptivas, temperamentales, etc.), que van a interactuar con otros provenientes de los agentes socializadores del exterior (familia – características familiares, calidad y características de las relaciones familiares, vínculos afectivos – contexto sociocultural, escuela y relaciones con los iguales, medios de comunicación, juegos y juguetes, etc.). En el proceso de construcción del desarrollo social y afectivo van a ir incidiendo multitud de factores a lo largo del ciclo vital, según las características diferenciales del niño o la niña (López, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1999).

López (1995) señala que los seres humanos tienen tres necesidades primarias, no aprendidas, que explican por qué las personas tienden a querer relacionarse con los demás:

- a) Necesidad de establecer vínculos afectivos que sean percibidos como incondicionales y duraderos. El niño o niña necesita establecer vínculos de apego, al menos, con una persona, y el tipo y calidad del apego que se establezca va a tener una enorme influencia en su desarrollo social y personal a lo largo de toda la vida. Este aspecto será desarrollado brevemente en el apartado 3.1.
- b) Necesidad de tener una red de relaciones sociales, de tener amistades y pertenecer a una comunidad.
- c) Necesidad de contacto físico placentero, que se asocia al deseo, atracción, enamoramiento.

Si estas necesidades no son adecuadamente cubiertas, además de consecuencias físicas (ej. desnutrición por carecer de cuidadores), la persona sufrirá consecuencias psicológicas. La soledad emocional o social es una de las posibles consecuencias y un factor de riesgo para el desencadenamiento de muchos problemas personales, entre ellos, depresión y otras psicopatologías, así

como se asocia a ser víctima de agresiones y violencia, como será expuesto en los apartados siguientes.

En el desarrollo de la construcción del género se han encontrado diferencias con la edad (Fuentes, 1999):

- a) Hasta los dos años, en las interacciones con otros niños y niñas, no se han observado que haya preferencias de sexo en la elección de sus compañeros/as de juego. Además, juegan en pequeños grupos, por parejas o en solitario.
- b) A partir de los dos años se detectan preferencias claras por jugar en grupos numerosos con compañeros/as del mismo sexo y el rechazo expreso de los de sexo contrario, marcadas por intereses diferenciales en los tipos de juegos, más rudos y activos en los niños que en las niñas. El número de amigos/as del mismo sexo aumenta con la edad y los del sexo opuesto disminuyen (Feiring y Lewis, 1991).

Numerosos estudios han puesto de manifiesto una serie de diferencias y semejanzas en la primera infancia entre niños y niñas referidas a las relaciones sociales. No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre niños y niñas de 3 a 5 años procedentes de contextos sociales marginales en relación a las habilidades sociales que mostraban, lo que apoyaría la idea de que las diferencias que se encuentran posteriormente puedan deberse más a factores sociales y culturales que a biológicos (Lacunza y Contini, 2009). Sin embargo, sí se han encontrado diferencias en la composición de grupos y actividades entre los 4 y los 6 años (Feiring, 1999): los grupos de niños son más numerosos y la actividad física es muy frecuente, mientras que los grupos de niñas son pequeños, de dos o tres, y son más comunes las actividades caracterizadas por la conversación.

Muchos autores señalan que las diferencias que empiezan a detectarse a tan corta edad son influencia de los agentes socializadores y culturales, pero no debidas a razones biológicas innatas. Así, los juegos diferentes ya en la primera infancia son considerados como un eficaz instrumento para el aprendizaje de estilos de interacción distintos entre chicos y chicas. Por ejemplo, cuando los

chicos juegan al fútbol se favorece la interacción en gran grupo, la competición, hablar de temas de poder, posición e influencia, así como el establecimiento de vínculos de amistad en torno a una actividad común. Cuando las chicas juegan a las muñecas se favorece que aprendan interacciones diádicas, donde se dialoga, se negocia y se coopera (Navarro, 2004).

La construcción del género y las diferencias entre hombres y mujeres se han mezclado a lo largo de la historia, impidiendo un adecuado conocimiento e interpretación de las conductas. Es preciso definir ambos conceptos, sexo y género, aunque es difícil encontrar unificación de criterios al respecto. En muchas obras y estudios, ambos términos se confunden o utilizan de forma opuesta, por lo que, en general, cuando se citan diferencias entre chicos y chicas, se refiere más a las de género que a las debidas al sexo, dependiendo de la concepción de la que se parta (Barragán, 2006; Hyde, 1995).

En este texto se utiliza el término sexo en referencia a la diferencia biológica de nacer niña o niño, según el morfismo sexual en el nacimiento, pero no entendido como “lo biológico” que podría ser modificado (Fernández, 2004). Por otro lado, género podría definirse como una construcción social, que varía de una cultura a otra, referido a las “características que la sociedad atribuye a las personas como masculinas o femeninas, de una manera convencional, ya que suele basarse en estereotipos” a partir del sexo con el que se nace (Barragán, 2006, p. 328). Bajo una concepción más amplia, el género sería un proceso complejo en el que interaccionan el polimorfismo sexual (nacer mujer, hombre, sujetos ambiguos), condicionado por los sistemas de creencias sociales asociados a éstos, así como la reflexividad o cómo cada persona interioriza y armoniza las implicaciones derivadas de los dos agentes causales anteriores (Fernández, 2004).

Para poner de manifiesto las desigualdades de poder entre hombres y mujeres, Rubin utiliza la expresión “*sistema sexo/género*” para hacer referencia a todos aquellos procesos que una sociedad realiza, transformando la sexualidad biológica en productos de la actividad humana, de forma que se jerarquizan los géneros. Esta jerarquía se traduce en desigualdad e inferioridad de las mujeres con respecto a los hombres, lo que ha ocurrido a lo largo de la historia y en la

mayor parte del mundo. No obstante, cuando se habla de la lucha por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres, se trata también de educar y conseguir que los hombres mejoren en estrategias, conductas y participen en áreas que son más propias o han sido asignadas al rol femenino (empatía, sensibilidad, participación y cuidado de hijos/as, demostración de afectos, etc.), de forma que la sociedad gane en su conjunto.

Por tanto, cuando en un estudio se citan diferencias entre hombres y mujeres, entre niños y niñas, como se hará en éste, se debe considerar que esas diferencias son producto de la interacción de lo biológico con lo social, con el papel que la sociedad, todos los agentes socializadores que la configuran – familia, escuela, iguales, barrio, grupos y agentes sociales, medios de comunicación, publicidad, cine, religión, estamentos políticos, Estado, etc.- han ido otorgando a la mujer y al hombre, favoreciendo el desarrollo y asunción de diferentes comportamientos, pensamientos y actitudes en función de su género, pero no son diferencias debidas al sexo biológico. Cuando se señalan desigualdades de sexo, se hace referencia a que, ante cualquier situación, las mujeres tienen menos poder que los hombres, por ejemplo, las diferencias de salario (en la Unión Europea, los hombres perciben un 16% de media más que las mujeres por realizar el mismo trabajo; Unión Europea, 2014). Las desigualdades de género implican que los espacios sociales asociados a lo femenino (tipo de trabajo, cualidades, etc.) están peor valorados, en todas las acepciones del término, que lo masculino.

Aunque no hay dos culturas en donde coincidan las características propias de cada género, a lo largo de la historia lo masculino, donde pertenecen los hombres, ha dominado sobre lo femenino, donde pertenecen las mujeres. Asociado al género, los chicos y chicas van construyendo desde el nacimiento su identidad, de género y sexual, como consecuencia de la interacción de muy diversos factores procedentes de los agentes socializadores y culturales. Así, poco a poco, van asumiendo determinados comportamientos y actitudes propias del desempeño de los roles de género y estereotipos que su entorno va modelando. Desde las teorías del aprendizaje social se considera que, al igual que el resto de comportamientos, la tipificación sexual es un proceso por el que las personas van

adquiriendo conductas propias de su género, formas de pensar, sentir, actuar, que social y culturalmente están definidas según su sexo, a través del refuerzo diferencial, la contingencia y el modelado (Martínez, 1999). Para ello, es preciso que adquieran la identidad sexual primero y asocien determinadas conductas en función de ésta, desarrollando así la identidad de género. Las teorías del desarrollo cognitivo enfatizan la interacción de procesos psicológicos y culturales en la construcción y desarrollo del género.

Desde un modelo biopsicosocial, Fernández (2004) propone que a lo largo de la vida se producen evoluciones y la formación de distintas identidades de sexo y género, destacando tres momentos:

- a) La primera identidad sexual y de género se produce entre los tres y los siete años, donde niños y niñas empiezan a percibirse como tales, se clasifican en categorías, son conscientes de que determinados cambios no conllevan modificaciones en su pertenencia a un determinado morfismo (identidad sexual) y paulatinamente se van identificando con el rol que la sociedad asigna para su morfismo sexual (identidad de género).
- b) La segunda identidad se produciría en la pubertad y a lo largo de la adolescencia, donde los cambios físicos y hormonales que se producen les hacen reflexionar acerca de las implicaciones de éstos, de qué comportamiento adoptar y su orientación sexual.
- c) Durante la adultez, se producen cambios en esas identidades fruto de la reflexión, la experiencia y la sociedad en la que se vive, para llegar en la senectud a una tercera identidad sexual y de género, debido fundamentalmente a los nuevos cambios hormonales, físicos y sexuales que las personas experimentan.

Martínez (1999) señala que muchas de las alteraciones psicológicas agravadas en los últimos años (como trastornos alimentarios o violencia) son producto de conflictos asociados al rol de género, tanto para el hombre como para la mujer. Actualmente se siguen manteniendo estereotipos de género, de forma que se visualiza a los hombres y a las mujeres como dos grupos distintos

entre sí y homogéneos, caracterizados por diferentes rasgos. El género masculino es asociado a estabilidad emocional, autocontrol, dinamismo, agresividad, tendencia al dominio, afirmación y escasa definición del yo, aptitud para las ciencias, racionalidad, franqueza y valentía. Por el contrario, el género femenino es asociado a inestabilidad emocional, falta de control, pasividad, ternura, sumisión, dependencia, marcada afectividad o intuición. Familia, escuela y demás agentes sociales siguen manteniendo ambos estereotipos, de forma que niños y niñas los van interiorizando en su identidad, pautas de comportamiento y actitudes (Santín y Torrico, 2011).

1.2. LAS RELACIONES SOCIALES ENTRE CHICOS Y CHICAS ADOLESCENTES.

Como se ha señalado, la tendencia a relacionarse socialmente responde a satisfacer necesidades básicas, no aprendidas, de las personas (López, 1995). La investigación muestra que la necesidad de tener una red de apoyo social, amigos y amigas, de pertenencia a una comunidad, adquiere una mayor importancia durante la adolescencia. Aunque las relaciones con las figuras de apego que se han establecido desde la primera infancia siguen siendo fundamentales para los y las adolescentes, especialmente la necesidad de disponibilidad e incondicionalidad de éstos, los/as hermanos/as y, posteriormente, otros iguales empiezan a adquirir más importancia a nivel afectivo. En un estudio realizado con adolescentes (López, 1993) se encontraron diferencias en las figuras de apego en dos tramos de edad:

- Para los chicos y chicas menores de 15 años, las principales figuras de apego eran, en este orden: madre (62%), hermano/a (15%), padre (5%), amigo/a (5%), pareja (5%), otro familiar (5%). La segunda figura de apego era: padre (43%), madre (21%), hermano/a (18%), amiga/o (8%), otro familiar (8%), pareja (3%).
- Para los chicos y chicas entre 15 y 20 años, la principal figura de apego era: madre (40%), amigo/a (32%), hermano/a (14%), pareja (12%), padre (2%). La segunda figura de apego, en orden: madre (31%), amigo/a (25%), hermano/a (18%), pareja (10%), otro familiar (8%), padre (6%).

Ésta y otras investigaciones (Delgado, Oliva y Sánchez-Queija, 2011; Hazan, Zeifman y Bartholomew, 1994) ponen de manifiesto que las relaciones sociales durante la adolescencia van cambiando, pero que las figuras de apego de la infancia siguen ocupando un lugar muy significativo, especialmente la madre. A partir de los 15 o 16 años se inicia un proceso de mayor autonomía e independencia, donde los iguales, especialmente la pareja, empiezan a adquirir más importancia, configurándose como figuras de apego, en muchos casos, de igual relevancia a la madre. Por tanto, en situaciones de normalidad ambos vínculos de apego se complementan, configurando una red de apoyo a la que se recurre según las situaciones.

En las relaciones interpersonales durante la adolescencia se pueden distinguir tres tipos de relación de gran importancia emocional:

- a) El grupo de iguales: Éste podría ser definido como un conjunto de personas que interaccionan entre sí y que tienen cierto grado de influencia recíproca y simétrica. Los miembros del grupo se relacionan con cierta regularidad, comparten actividades, conductas, valores y, poco a poco, también normas que todos deben cumplir. Los grupos de iguales tienen una estructura organizativa, donde los miembros están ordenados según la popularidad o grado de dominancia sobre los demás. En las relaciones con los iguales se aprende el principio de reciprocidad, “comportarse con el otro de la misma forma que cabría esperar que el otro se comportase con uno mismo.” (Ortega, 1998, p. 29). También se adquieren estrategias y valores tan importantes como la asertividad, la negociación, la mediación en los conflictos, la búsqueda de ayuda o la intolerancia ante las injusticias y la violencia, entre otras conductas (López, 2008). Las características, valores y normas de los grupos van cambiando con la edad de sus miembros, así como su importancia, siendo en la adolescencia donde el grupo adquiere un mayor valor. En esta edad, la pandilla proporciona ayuda y apoyo emocional para superar las tareas evolutivas propias de esta edad. Al inicio la pandilla está formada por miembros de un mismo sexo pero, a partir de la pubertad, el interés sexual favorece que se unan varias pandillas y éstas sean mixtas, de forma

que van apareciendo parejas. La presión del grupo también evoluciona, siendo ésta máxima entre los 9 y 14 años y a partir de entonces disminuye, favorecida por los cambios a nivel cognitivo de chicos y chicas (Fuentes, 1999).

- b) Las relaciones de amistad: la amistad juega un papel fundamental en el desarrollo social y afectivo de las personas. Las características de la amistad, a diferencia del apego, serían: relación simétrica, voluntaria, exigente y cambiante a lo largo de la vida, aunque con cierta estabilidad (López, 1999), donde es fundamental la reciprocidad (López, 2008). Los amigos y amigas cumplen funciones de juego, comunicación e identidad del grupo. En los marcos de la amistad, los chicos y chicas aprenden y entrenan habilidades sociales y de comunicación, de mayor intimidad y profundidad, construyen su identidad, refuerzan su autoestima y autoconcepto, ayudan y cooperan, desarrollan la empatía, etc. A través del principio de reciprocidad, aprenden a colaborar, ayudar, consolar, para así recibir lo mismo. El criterio para elegir a un/a amigo/a parece ser la similitud y, con el tiempo, a su vez, estas personas son cada vez más parecidas, así como poseen características o habilidades similares a las personas que son aceptadas por los iguales. En la adolescencia, la amistad se caracteriza por “lealtad, confianza, sinceridad, comunicación íntima e intercambio de conductas prosociales” (Fuentes, 1999, p. 176). Las razones para que se produzcan la ruptura de una amistad varían según el motivo que la fundamenta. Así, mientras que en la infancia sería la lejanía física o las peleas en juegos, en la adolescencia serían razones que afecten a las características de la amistad, como la deslealtad o cambios de valores y actitudes. Como ya se ha señalado, a partir de los dos años y hasta la adolescencia los amigos y amigas suelen ser del mismo sexo.
- c) Las relaciones de pareja en la adolescencia: muchas parejas pueden llegar a convertirse en figuras de apego en esta etapa, sustituyendo a otras de fases anteriores (López, 1993), especialmente cuando llevan más de dos años juntas (Hazan, Zeifman y Bartholomew, 1994). Para que la pareja se convierta en figura de apego, la relación debe caracterizarse por alto

grado de compromiso, disponibilidad del otro y eficacia de la ayuda (López, 1999). Las primeras relaciones de pareja parecen pasar por cuatro fases: atracción física, primeras citas – frecuentemente en la propia pandilla, primeras citas sin los iguales y, progresivamente, la relación se va consolidando, con menor presencia del grupo de amigos/as (Connolly, Craig, Goldberg y Pepler, 1999, 2004). Cuando las relaciones se van haciendo más estables y consolidadas aumenta la frecuencia de conflictos, dominancia de uno sobre otro y, en ocasiones, se producen agresiones y violencia (véase apartado 2.1.4). La importancia de las relaciones de pareja ha quedado demostrada en diversos estudios. En una investigación reciente con adolescentes entre 14 y 20 años (Ortega, Ortega – Rivera y Sánchez, 2008), el 90% señaló que tenían o habían tenido una relación sentimental, encontrándose las siguientes diferencias por sexo: las chicas manifiestan tener mayor número de relaciones y más duraderas. En relación a la calidad de éstas, se encontró que las chicas se sienten más satisfechas y tienen más expectativas de continuidad de dicha relación, aunque señalan mayor número de conflictos con respecto a los chicos, quienes muestran mayor tendencia a la trasgresión. La duración y número de conflictos aumenta con la edad de las parejas. Así, las parejas más jóvenes tienen relaciones más cortas y menos conflictivas que las más mayores. El estudio también encontró que un grupo de chicos y chicas, sin diferencias por sexo, agreden y son víctimas de agresiones en la pareja de forma esporádica, siendo muy alto el número de parejas que agreden y/o son agredidas de forma ocasional (véase apartado 2.1.4). Un elevado número de adolescentes, especialmente los chicos, mantienen mitos sobre el amor romántico: “el amor todo lo puede”, “el amor verdadero está predestinado”, “el amor es lo más importante y requiere entrega total”, “el amor implica posesión y exclusividad”. Solo tres de los mitos son superiores para las chicas: “existe la media naranja”, “los polos opuestos se atraen” y “amar es renunciar a la intimidad”. Estos ideales del amor suponen un importante factor de riesgo para mantener relaciones de

pareja donde existe desigualdad de poder y riesgo de violencia de género (Fundación Mujeres y UNED, 2011).

Especial atención merece el uso de las nuevas tecnologías como medio en las relaciones sociales de los y las jóvenes de hoy. En un estudio reciente con chicos y chicas entre 6 y 18 años, Del Río, Sádaba y Bringué (2010) destacan el uso continuo del móvil e Internet como medio de relación social. Estos autores señalan seis características de la denominada *primera generación interactiva* de jóvenes españoles:

1. Una generación ciberequipada (97% tiene ordenador en casa, 82% Internet y 83% un móvil);
2. Generación móvil: el 83% de los jóvenes tiene móvil propio, con uso diverso que cambia con la edad (escuchar música, fotos y vídeos, juegos, creación de contenidos, reloj, despertador, agenda electrónica, calculadora, chatear). Todos prefieren el móvil a la televisión y, solo las chicas, a los videojuegos.
3. Generación precoz: el acceso al móvil e Internet es anterior a los 10 años para la mayoría de niños y niñas.
4. Generación multitarea: son capaces de utilizar el móvil y realizar otra tarea al mismo tiempo. El 75% estudia con el móvil encendido.
5. Uso diferenciado por sexo: los chicos prefieren las tecnologías que posibilitan la acción, como los videojuegos, mientras que las chicas prefieren aquéllas que les permiten la construcción y gestión de redes sociales.
6. Una generación emancipada en su dormitorio (donde el 36% tiene ordenador) y autónoma (70% ha aprendido el uso de las nuevas tecnologías por sí mismo).

Según estos autores, las redes virtuales sociales tienen unas características que las hacen muy atractivas para los y las adolescentes: la sociabilidad e interactividad, de forma que pueden estar continuamente en contacto con sus iguales; tener espacios propios de privacidad, de personalización y acceso ilimitado a la información. Además, los/as jóvenes se

ven superiores a las personas adultas en el uso de estas tecnologías, lo que les da cierta autoridad. Todas estas características hacen que redes sociales, como Twenti y Facebook, sean utilizadas por el 70% de los/as menores, con ciertas diferencias por sexo: los chicos empiezan a utilizarlas antes abriendo su perfil y las chicas, aunque la mayor parte empieza más tarde, se abren varios. Debemos considerar que, para tener un perfil en una red social hay una edad mínima, que varía según la red, desde los 13 a los 18 años. Muchos de ellos/as utilizan datos falsos, sin supervisión paterna y sin ser conscientes de los riesgos que pueden sufrir en las redes sociales (véase apartado 2.3.2).

En esta nueva generación, el uso del móvil se utiliza por algunos jóvenes para perjudicar a otros, en forma de cyberbullying (véase apartado 2.3.2.3.). Hasta un 10% de los chicos y entre un 2-6% de las chicas admite haber agredido de esta forma a sus iguales, con cambios según la edad. Respecto a haber sido agredido a través de las nuevas tecnologías, son más las chicas víctimas (9%, llegando casi a un 14% a los 16 años, edad más crítica) que chicos víctima (7%) (Del Río, Sádaba y Bringué, 2010). Aunque no sean conscientes de ello, chicos y chicas utilizan también el móvil como medio para ejercer su control sobre el/la otro/a y consideran normal este tipo u otras conductas similares en sus relaciones de pareja o con los demás. La exclusión de un grupo o no invitar a determinados compañeros/as a entrar en él puede ser una forma de exclusión social. Un 30% de los jóvenes no forma parte de ninguna red social, aunque no puede considerarse que todos ellos lo sean por haber sido excluidos.

En las relaciones sociales adolescentes, otro aspecto en el que se debería profundizar sería: ¿existe la igualdad de género? La complejidad de la cuestión sobrepasa los límites de esta investigación, pero forma parte del objetivo de la misma aportar datos que permitan conocer el grado en el que las relaciones sociales en chicos y chicas son parecidas y en qué se diferencian. En un estudio realizado a partir de sondeos de opinión a jóvenes españoles de entre 15 y 24 años, Fernández-Llebres y Camas (2012) encuentran que más del 95% está muy o bastante a favor de la igualdad de género, sin diferencias entre sexos. No obstante, observan diferencias significativas en muchos comportamientos y actitudes en función del sexo:

- a) Emancipación: las chicas se emancipan antes y piensan antes en irse del hogar familiar (aunque la mayoría viva con sus padres). El motivo principal de vivir fuera del hogar parental es colectivo: “vivir en pareja o casarse” (frente a motivos individuales, como estudiar o trabajar fuera, para los chicos).
- b) Estilo parental: respecto a conductas permitidas en casa, se encuentran diferencias significativas referidas a una menor permisividad a las chicas por parte de los padres en relación a los horarios de salida, beber alcohol, estar con la pareja en casa, pasar la noche fuera, tener relaciones sexuales y mayor control parental respecto a las salidas de fin de semana.
- c) Realización de tareas del hogar: un 30% más de chicas que chicos participa normalmente en la realización de tareas domésticas.
- d) Sexualidad: los chicos tienen su primera relación sexual antes que las chicas, aunque las diferencias no son significativas. Un 12% de las chicas tuvo un embarazo no deseado y ellos son menos partidarios del aborto como decisión propia. En relación a la homosexualidad, los chicos se muestran menos abiertos y tolerantes si descubriesen que un/a amigo/a es homosexual, especialmente si éste es hombre (24 puntos de diferencia).
- e) Diferencias entre hombres y mujeres: más los chicos que las chicas piensan que no existen diferencias entre ambos (41.6%, 25.3%, respectivamente), mientras que mayor número de chicas piensa que los chicos son más inmaduros (19.2%, frente al 8.3% de los chicos que lo cree) o que las mujeres sufren discriminación por género (6.6 %, frente al 1.7% de los chicos que lo cree).

En resumen, la investigación reciente muestra que en la adolescencia se producen importantes cambios en las relaciones sociales, que no afectan por igual a chicos y chicas y son percibidos de forma diferencial según el sexo. Aunque los padres siguen teniendo una enorme importancia afectiva o como vínculos de apego, especialmente la madre, otras personas de su grupo de iguales adquieren gran relevancia en su desarrollo personal, social y afectivo. En la sociedad actual, las nuevas tecnologías son utilizadas como un recurso

fundamental para potenciar las necesidades de relación social de los y las jóvenes, aumentándose los contextos y medios para sufrir, también, conductas agresivas por parte de los iguales y en las relaciones de pareja. De esta forma, aunque en las últimas décadas se ha avanzado mucho en la igualdad de género, se encuentran notables diferencias entre chicos y chicas, en general, y en las relaciones sociales, en particular. Los chicos muestran más conductas agresivas, y las chicas, a partir de la adolescencia, sufren más éstas por parte de los chicos. En las relaciones de pareja jóvenes esta agresividad parece ser mutua, salvo la física, con ligeras diferencias, pero ellas podrían estar exponiéndose a un mayor riesgo futuro: por un lado, porque siguen existiendo desigualdades económicas y salariales y, por otro, porque ambos siguen manteniendo estereotipos sesgados respecto a la concepción de amor romántico de pareja (Ortega, Ortega – Rivera y Sánchez, 2008). Esta situación sitúa a las chicas en una mayor vulnerabilidad frente a las agresiones, que se va acentuando con la edad. En casa, a pesar de los cambios, la educación sigue siendo diferenciada según el sexo, manteniéndose los estereotipos de género, de forma que hay un mayor control y responsabilidad exigida a las chicas que a los chicos respecto a sus relaciones sociales, sexuales y reparto de tareas del hogar. Es aún necesario que los distintos agentes socializadores sigan trabajando para superar las desigualdades por razón de género. En los siguientes tres apartados se va a profundizar en el papel del sistema educativo para mejorar las relaciones sociales, en general, y las de género, en particular. La educación debe contribuir a construir una sociedad nueva, diferente a la actual, en la que aún se rechaza “al otro”, siendo “el otro” los no blancos, mujeres y homosexuales, según describe la socióloga C. Delphy.

1.3. LA COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA COMO OBJETIVO EDUCATIVO.

Siguiendo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O., en adelante), así como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (que modifica la Ley Orgánica 2/2006), quedan

recogidas las ocho competencias básicas que los alumnos y alumnas deben haber adquirido al finalizar dicha etapa. Éstas se definen como *“aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”* (Real Decreto 1631/2006, Anexo I, p. 685).

Bajo este marco normativo, entre las competencias básicas que deben haber adquirido los y las adolescentes al finalizar la etapa de E.S.O., en línea con los otros países de la Unión Europea, la competencia social y ciudadana sería una de ellas, uno de los aprendizajes claves que los y las jóvenes deben adquirir, también denominadas competencias sociales y cívicas (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, donde se utiliza el término de competencias clave, en vez de básicas, con un significado similar). Concretamente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, señala entre los objetivos de la educación para los jóvenes de entre 12 y 16 años, artículo 23, que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar las capacidades que les permitan, entre otras:

- “a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática. (...).
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios

de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos. (...).

- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades. (...).
- k) (...). Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora”.

Ortega (2008) argumenta que para construir la convivencia deben ser interiorizadas las competencias y que aquélla debe construirse sobre los principios de participación, justicia y democracia. De esta forma, el alumnado desarrollará la reciprocidad moral necesaria para convivir de forma positiva con los demás. Así, por tanto, un déficit en la competencia social favorecería un clima social y escolar hostil, donde estaría presente el uso de la agresión en la resolución de conflictos y la violencia en las relaciones interpersonales. Es, por ello, fundamental que se lleven a cabo programas de prevención e intervención en los centros educativos que mejoren la competencia social, reduzcan la agresión entre los/as niños/as y adolescentes y prevengan la violencia desde la educación infantil, primaria y secundaria (Fernández-Cabezas, Benítez, Fernández, Justicia y Justicia-Arráez, 2011; Trianes, 2006; Trianes y Fernández-Figares, 2001).

1.4. SER COMPETENTE SOCIALMENTE. DIFERENCIAS POR SEXOS.

Thorndike, en 1920, distinguía tres tipos de inteligencia, siendo la *inteligencia social* una de ellas. Edgar Doll, en 1935, hacía referencia al constructo *comportamiento adaptativo*, que más tarde sería clave en la definición de lo que se denominó retraso mental, y lo relacionaba con factores que hoy llamaríamos *habilidades sociales y competencia social*. Esta relación se sigue manteniendo en definiciones actuales de dicho término.

Gresham y Reschly (1987) desarrollaron un modelo de trabajo de competencia social que es considerado como uno de los más influyentes en la literatura de Psicología escolar y del desarrollo. Siguiendo su modelo, la **competencia social** estaría compuesta por tres constructos subordinados a la misma: comportamiento adaptativo, habilidades sociales y aceptación de los iguales. El comportamiento adaptativo incluiría habilidades de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo lingüístico y competencias académicas. El segundo componente, las habilidades sociales, estarían formadas por los comportamientos interpersonales (aceptación de la autoridad, habilidades conversacionales, etc.), las conductas referidas a sí mismo (comportamiento ético, expresión de sentimientos, actitud positiva hacia uno mismo) y las conductas referidas a la tarea (terminarlas, seguir instrucciones, etc.). Por otro lado, de la adecuada actuación de ambos, tanto del comportamiento adaptativo como de las habilidades sociales, resultaría la aceptación de los iguales, que sería un tercer subcomponente de la competencia social.

En muchas ocasiones, dada la complejidad y ausencia de unificación de criterios, los términos habilidades sociales y competencia social se han utilizado indistintamente, generando una confusión tanto en la evaluación como en los modelos de intervención existentes (Merrell y Gimpel, 1998).

Trianes y Fernández-Figares (2001, p. 47) parten de la concepción de competencia social definida por Dodge (1986), que implica “la coordinación de cognición, afecto y conducta para resolver con éxito tareas sociales relevantes del desarrollo.” Las autoras definen **competencia** como una estructura psicológica

importante en el funcionamiento psicológico y en la construcción personal, que presenta componentes diversos a tres niveles:

1. *“Comportamental*, supone la adquisición de habilidades básicas de interacción y modos de comunicación no verbal,
2. *Cognitivo y afectivo*, supone poseer complejas habilidades y estrategias como de regulación de emociones, de representación del punto de vista del otro, de conocimiento social de normas y valores y estilos de procesamiento de información reflexivos y apropiados,
3. *Sistema del Yo*, supone poseer autopercepciones de éxito y eficacia en la resolución de conflictos en la convivencia cotidiana.”

Merrell (2008, p. 7) define así la competencia social: *“a broad construct that may involve judgments about specific social behaviors but is focused primarily on how an individual’s adaptive social characteristics are viewed in general”*. De esta forma, hace hincapié en la evaluación de conductas sociales específicas pero, sobre todo, en la valoración de las características sociales adaptativas de una persona, en su capacidad de adaptación social.

La competencia social está estrechamente relacionada con las habilidades sociales y el grado de aceptación social (Gresham y Reschly, 1987; Merrell, 2008). Las habilidades sociales serían comportamientos específicos para responder a situaciones sociales, mientras que el grado de aceptación social sería el estatus social de una persona respecto a los iguales, evaluado normalmente a través de técnicas sociométricas.

La influencia de un adecuado desarrollo de la competencia social durante la infancia para el ajuste o adaptación social posterior, la adolescencia y vida adulta, ha sido analizada y puesta de manifiesto por numerosas investigaciones, algunas de ellas citadas a lo largo del presente trabajo. Una adecuada competencia social se relaciona con ajuste social, personal, familiar y escolar, salud mental, éxito académico, mientras que una baja competencia social se relaciona con problemas de comportamiento, delincuencia, trastornos mentales y, en general, una mayor infelicidad para la propia persona y quienes la rodean

(Bornstein, Hahn y Haynes, 2010; Korhonen et al., 2014; Merrell, 2008; Stepp, Pardini, Loeber, Morris, 2011).

Merrell (2008) mantiene que el *comportamiento antisocial*, por el contrario, es aquel que se caracteriza por ignorar o no respetar los derechos de los demás (componente antisocial) o tiene como consecuencia resultados sociales negativos, como el rechazo social, la delincuencia o problemas legales. Aunque podría considerarse que la competencia social y el comportamiento antisocial son opuestos, situando la conducta en un continuum según el grado de ajuste social, muchas investigaciones han puesto de manifiesto que no siempre es así. Así, por ejemplo, los alumnos y alumnas controvertidos/as, así como los/as rechazados/as, como se describe en este trabajo, presentan un perfil más complejo en relación a los dos tipos de conducta. Mientras que los controvertidos muestran niveles medios – altos en ambos comportamientos, el alumnado rechazado presenta niveles bajos tanto en competencia social como en conducta antisocial (Merrell, 2008). Es por ello que este autor señala que deben ser evaluados de forma diferenciada ambos constructos, la competencia social y conducta antisocial, criterio que ha sido utilizado en esta investigación, para profundizar mejor en el conocimiento del desarrollo de la agresión y la violencia en jóvenes.

Respecto a las diferencias en relación a la competencia social entre chicos y chicas, muchas investigaciones muestran que las chicas presentan mayor competencia social que los chicos, lo que se ha encontrado a diferentes edades (véase apartados 2.1.4., 2.3.2., 4.3., para una mayor profundidad de estas diferencias).

1.5. LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA CONVIVENCIA COMO PRIORIDAD.

En un mundo globalizado, donde el flujo de migraciones poblacionales es continuo y cambiante, en numerosos foros internacionales relacionados con la educación y los cambios sociales se ha puesto de manifiesto que hoy, más que nunca, se hace necesario que las *personas aprendan a vivir juntas*. Éste es uno de los cuatro pilares fundamentales en los que debe sustentarse la educación del

siglo XXI, junto a *aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser* (Delors, 1996). Los valores democráticos de respeto a la diversidad, de valoración de las diferencias, tolerancia, igualdad, se aprenden “con-viviendo”, poniendo en práctica dichos valores cada día y a través de modelos educativos donde estos valores sean ejes transversales, impregnando la práctica docente a través de su proyecto curricular.

En este sentido, la UNESCO (2009) plantea que una educación de calidad debe adoptar una visión holística de los derechos humanos, incorporando conceptos como la diversidad cultural, el plurilingüismo en la educación, la paz y la no violencia o el desarrollo sostenible. Además, implica que el sistema educativo debe promover estos valores que permitan la consecución de la paz, la cohesión social y el respeto a la dignidad humana, acompañado de cambios en los planes educativos, organizaciones escolares, formación del profesorado y todos aquéllos que sean necesarios (Tuvilla, 2011).

Tuvilla (2011) cita como referente el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia (2001)* que, bajo un enfoque integrador de la Cultura de Paz, contenía diversas medidas para promoverla. Entre estas estrategias, destaca la creación de la Red “Escuela: espacio de paz”, donde cada centro desarrolla proyectos que trabajan la Cultura de paz y los valores implicados en ella. Es importante enfatizar que la inclusión, aceptación y valoración de las diferencias es un importante factor de calidad de la educación. Por lo que, el hecho de que en un centro se produzcan conflictos relacionados con “las diferencias” no es en absoluto negativo. Muy al contrario, los conflictos favorecen situaciones donde deben fomentarse, desde distintas estrategias, programas estructurados que permitan poner en valor las diferencias. Son contextos que generan excelentes oportunidades de aprendizaje y crecimiento social y personal.

En los últimos años la sociedad se viene preocupando explícitamente por problemas de convivencia que deben ser abordados, como objetivo prioritario, por todos los agentes educativos y sociales (Díaz - Aguado, 2004):

- 1) Problemas derivados de la xenofobia y el racismo, exacerbados en los últimos años debido a la crisis económica, resurgiendo grupos sociales radicales xenófobos.
- 2) Violencia de género, derivada de ideas sexistas y justificadoras de la violencia como medio para resolver los conflictos.
- 3) Violencia entre iguales, derivados del modelo dominación-sumisión, aumentándose los casos de acoso escolar y ciberacoso.

En relación al papel de la escuela y el curriculum en la construcción de relaciones sociales basadas en la igualdad, es importante evitar la discriminación por razón de género u otros motivos. Aún en la actualidad, están demasiados extendidos en la práctica educativa docente, en el curriculum, en los libros de texto, actividades, etc., los siguientes mecanismos discriminatorios (Barragán, 2006):

1. Uso de un lenguaje sexista o discriminatorio, de forma que éste no representa adecuadamente a los grupos a los que hace referencia, negando la existencia de un determinado grupo, deshumanizando o infravalorando a uno de ellos.
2. Mantener los estereotipos: se construyen cuando un grupo (los hombres, las mujeres, los inmigrantes, etc.) son representados o descritos con una característica (de personalidad, física, rol ocupacional, etc.), limitando sus intereses, habilidades o potencial.
3. Metaestereotipos: consiste en presentar a las personas desempeñando funciones propias de su estereotipo, añadiéndole una serie de atributos tradicionalmente considerados masculinos. Por ejemplo, en la publicidad, presentar una mujer trabajadora e “integrada” laboralmente que utiliza productos de limpieza más efectivos.
4. Exclusión o invisibilidad: consiste en eliminar total o parcialmente la presencia o aportación de un grupo, por lo que se desprecia su valor o importancia. Por ejemplo, cuando en los libros de texto no se hace referencia a las obras o trabajos realizados por mujeres investigadoras o artistas.

Díaz Aguado y Carvajal (2010) han coordinado un estudio en el que valoran positivamente el impacto de todas las actuaciones educativas para la prevención de la violencia de género llevadas a cabo en la última década, pero insisten en la necesidad de seguir desarrollando programas educativos integrados en el currículo, desde una perspectiva integral de respeto a los derechos humanos, donde se enseñe a rechazar todo tipo de violencia y, además, contemple actividades específicas contra la violencia de género. En esta investigación se pone de manifiesto cómo muchos profesores y profesoras no llevan a cabo actividades de este tipo por carecer de los medios y formación suficiente, pero que aquellos/as adolescentes que han recibido la formación necesaria en el centro educativo están más protegidos y expuestos a un menor riesgo de sufrir violencia de género.

A veces, una mal llamada “coeducación” potencia que las chicas adopten el modelo masculino tradicional, siendo más competitivas, agresivas, arriesgadas y menos empáticas y solidarias. La educación para la igualdad o coeducación debe trabajar tanto con niños como con niñas, potenciando la educación emocional tanto en ellas como en ellos, la construcción de diferentes identidades sexuales y culturales, eliminando la conciencia de potenciales “víctimas” y potenciales “agresores”, donde no haya cabida para la exclusión, los privilegios ni la violencia (Santín y Torrico, 2011).

2. AGRESIÓN Y VIOLENCIA EN LAS RELACIONES SOCIALES EN CHICOS Y CHICAS.

2.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LOS TÉRMINOS AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA.

La confusión terminológica en relación a la agresión y la violencia ha contribuido a dificultar la comprensión de ambos fenómenos. En muchos casos, estos conceptos se confunden o se utilizan como sinónimos a otros relacionados. En este primer apartado van a ser abordados distintos aspectos relacionados con la agresión y violencia: acercamiento a ambos términos desde distintos enfoques; descripción de algunas formas de agresión en animales, dada cierta analogía con los seres humanos; descripción de las conductas agresivas humanas según los manuales diagnósticos internacionales; tipos de conductas agresivas y violentas entre iguales; modelos teóricos que pretenden explicar las causas de la agresión y la violencia; consecuencias de las mismas, así como datos disponibles sobre la incidencia y epidemiología de tales problemas en la infancia y adolescencia, diferenciando por sexo.

2.1.1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR AGRESIÓN? ¿QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN ENTRE AGRESIÓN Y VIOLENCIA?

Según la Real Academia Española (22^a edición), agresión tiene tres acepciones: 1) Agresión sería el *acto de acometer a alguien para matarlo, herirlo o hacerle daño*, también usado en sentido figurado; 2) Agresión es *el acto contrario al derecho de otra persona*; 3) *Ataque armado de una nación contra otra, sin declaración previa*.

Diversos autores han puesto de manifiesto que el término **agresión** es una etiqueta social utilizada dependiendo de múltiples factores individuales (creencias, valores, prejuicios), culturales e históricos. No obstante, existe bastante acuerdo en considerar la agresión como cualquier conducta dirigida a la

meta de procurar dolor, herir, perjudicar o dañar de algún modo a otro organismo (Berkowitz, 1996; Etxebarría, 1999).

Es importante también diferenciar algunos fenómenos relacionados con la agresión (Berkowitz, 1996): la **ira** sería una emoción que conlleva respuestas corporales, motoras y expresiones emocionales involuntarias, producidas por la aparición de un acontecimiento desagradable o que se activa, a veces, como consecuencia de reacciones psicológicas (como recuerdos y vivencias). La **hostilidad**, en cambio, sería una actitud negativa hacia una o más personas, emitiéndose un juicio desfavorable hacia ellas. Para Berkowitz, la **agresividad** sería una disposición relativamente persistente a ser agresivo, como conducta dirigida a herir o perjudicar a alguien. De esta forma, en toda conducta agresiva no tiene por qué haber agresión.

En este sentido, Garaigordobil y Oñederra (2010), tras una revisión de la definición, señalan que la agresividad es una manifestación básica y multidimensional de los seres vivos. En las personas, la agresividad presenta manifestaciones físicas (corporales), emocionales (rabia o cólera), cognitivas (fantasías destructivas, ideas de persecución, planes de agresión) y sociales (donde se produce la agresión).

Rojas Marcos (1995), en su análisis de “las semillas de la violencia”, define la **agresividad maligna** como aquella sin ningún sentido, ni biológico ni social, injustificada y cruel. En esta línea, Ortega (1998, p. 26) considera la **violencia** como “un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima”. Es “el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello, (...) de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria”. La violencia, por tanto, “implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos”. Sanmartín (2004, p. 22) considera que, mientras la agresividad es un instinto, con valor biológico, la violencia es “la agresividad fuera de control, un control que se traduce en una agresividad hipertrofiada”. “La conducta violenta se refiere a un tipo de agresividad que está fuera o más allá de

lo natural, en sentido adaptativo. La violencia es la agresión que tiene como objetivo causar un daño físico extremo, como la muerte o graves heridas” (Garaigordobil y Oñederra, 2010, p. 29). De esta forma, se considera que los procesos psicológicos de la violencia tienen dos principales raíces: biológicas y socioculturales, por lo que deben ser consideradas ambas para entender la violencia entre las personas.

Así quedó recogido en el Manifiesto de Sevilla de la UNESCO (1986), donde existe acuerdo en entender la violencia como aprendida y no innata, considerándola un ejercicio de poder y rechazando cualquier justificación de la misma. El Manifiesto parte de una de las tesis defendida por Margaret Mead (1940, citada en el Manifiesto) “*La guerra es una invención – no una necesidad biológica*”. La violencia es evitable y debe ser combatida en sus causas sociales, económicas, políticas y culturales (Jiménez-Bautista, 2012).

Autores como Johann Galtung definen la violencia en relación a la distancia entre la realidad y el potencial de los seres humanos, cuando las expectativas no se cumplen o cuando las necesidades básicas no se cubren. En este sentido, Jiménez-Bautista (2012, p. 18) señala que la violencia es “todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza o no facilita el desarrollo humano o el crecimiento de las capacidades potenciales de cualquier ser humano”, considerándola como un modo de la sociedad más actual de mantener el poder de un grupo sobre otro.

Aunque pueden estar relacionadas, como será señalado más adelante, la violencia es distinta a la indisciplina, definida como comportamientos que van contra las normas y no tanto contra las personas, o a otras formas de agresión escolar.

2.1.2. TIPOS DE AGRESIÓN Y VIOLENCIA.

Dado que el comportamiento agresivo en animales ha sido muy estudiado y utilizado como referente o análogo para conocer la agresión en seres humanos, especialmente desde la teoría etológica, se considera relevante destacar unas observaciones realizadas por Moyer (1968) y Montagu (1976). Según la situación

que la provoque, estos autores observaron diversas formas no excluyentes de agresión entre los animales, con bases neurales y endocrinas diferentes para cada una de ellas. Consideran un error hablar de conducta agresiva como si fuese un fenómeno singular y diferenciado claramente. Señalan que pueden observarse las siguientes formas de agresión en animales: depredadora, antidepredadora, territorial, de dominancia, maternal, del destete, parental disciplinaria, sexual, relacionada con el sexo, inducida por el miedo e instrumental.

En los seres humanos, se considera que toda agresión pretende dañar a otra persona, habiéndose encontrado distintas conductas agresivas que implican procesos biológicos y psicológicos diferenciados. Existen varias clasificaciones, según el elemento que distinga la agresión y el objetivo fundamental, con etiología y trayectorias diferentes. Así, Feshbach (1970) distingue entre agresión hostil e instrumental; Dodge y Coie (1987) diferencian entre agresión reactiva y proactiva; Crick (1995) identificó la agresión relacional y Berkowitz (1996) discrimina entre agresión instrumental y emocional. Tomando distintas clasificaciones como referencia (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2007; Garaigordobil, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010), podrían distinguirse los siguientes tipos de agresión entre los seres humanos, no excluyentes entre sí, todas ellas con el objetivo común de dañar al otro:

- A. **Agresión instrumental, fría:** motivada por el interés o pretensión de conseguir un objetivo específico (estatus social, fortalecimiento de la identidad, poder, dinero). El agresor o agresora consigue una recompensa o ventaja. Se acompaña de cierto cálculo estratégico, una planificación de la estrategia a seguir y se relaciona con la frustración.
- B. **Agresión emocional, colérica u hostil:** el objetivo es causar daño o lesionar a la víctima. Suele ser respuesta a un ataque (real o imaginado) que surge de una activación emocional intensa, ira o enojo. En este tipo de agresiones suele haber impulsividad y ausencia de planificación. La investigación muestra que ya desde la infancia, especialmente los niños y niñas mayores, se utilizan ambos tipos de agresión, instrumental y emocional.
- C. **Agresión reactiva (también denominada hostil, afectiva o “de sangre caliente”):** respuesta ante una amenaza, provocación o venganza, real o

imaginada. El objetivo es restaurar la autoestima amenazada y reafirmar las normas sociales quebrantadas. Esta agresión tiene una gran carga emocional, ira, enfado o cólera y, en ocasiones, suele ser desproporcionada respecto a la provocación. La agresión reactiva es más común que la proactiva (2:4 veces) y peor valorada por los/as iguales y profesorado, por lo que el riesgo de acoso, maltrato o rechazo de los/as niños/as que suelen utilizar la agresión reactiva es mayor (Schwartz et al., 1998). Entre las características que presentan los niños y niñas que suelen tener agresiones reactivas, destacan las siguientes (Trianes et al., 2007):

- Bajo rendimiento escolar.
- Problemas en la autorregulación emocional.
- Déficit de atención.
- Impulsividad.
- Suelen ser más activos.
- Muy sensibles a la frustración, castigo o la amenaza. De esta forma, si niños o niñas con estas características viven en un entorno duro, inflexible o violento, tienen más probabilidad de desarrollar agresividad defensiva.
- Mayor probabilidad de sufrir maltrato infantil con respecto a otros niños agresivos.
- Menos habilidades sociales relacionadas con la negociación, compartir, reaccionar a bromas o burlas y de gestión emocional.
- Relaciones sociales: tienden al aislamiento o tienen pocos amigos.
- Procesamiento de la información social sesgada: tienden a percibir como hostiles las intenciones de los demás. Aunque no valoran como útil la agresión, pero las intensas emociones de rabia les llevan a perder el control de su conducta.
- Alto nivel de ansiedad, lo que favorece en muchas ocasiones la inhibición conductual y les protege de la delincuencia.

Todas estas características aumentan la probabilidad de síntomas depresivos.

D. **Agresión proactiva (también denominada instrumental, depredadora o “de sangre fría”):** conducta instrumental asociada a coerción, intimidación e imposición del poder. Tiene como objetivo conseguir lo que se desea, controlar a la víctima y obtener recursos. No precisa de provocación o emociones negativas. El acoso escolar para conseguir dinero o abusar sexualmente de una víctima podría ser un ejemplo de agresión proactiva. Entre las características asociadas a la conducta agresiva proactiva en niños y niñas, distintas investigaciones han encontrado lo siguiente:

- Se asocia o predice la delincuencia y trastornos de conducta, disocial y negativista en la adolescencia media.
- Relaciones sociales: los niños agresivos proactivos tienden a relacionarse desde educación primaria con otros niños agresivos proactivos y suelen tener muchos amigos. Las bandas en la adolescencia son especialmente peligrosas porque, además, suelen presentar ambos tipos de agresión.
- Procesamiento de la información social: valoran como eficaz y positivo el uso de la agresión para conseguir sus objetivos. Al no encontrar oposición en el otro, la valoración positiva de la agresión va adquiriendo más fuerza con el tiempo. Por tanto, el proceso de selección de metas sería inadecuado.
- Los objetivos sociales de estos niños y niñas suelen ser instrumentales (conseguir algo) y no relacionales (ej., tener amigos).

E. **Agresión relacional:** el objetivo es herir o perjudicar a una víctima, atacando las relaciones (a través de la exclusión de actividades o del grupo, aislando, ignorando, a través de falsas acusaciones o rumores), para que otros/as niños/as la rechacen. Entre las características que presentan los niños y niñas que utilizan la agresión relacional, con respecto al sexo, cabe señalar las siguientes:

- Aunque se da tanto en niños como en niñas desde la primera infancia, la agresión relacional es más frecuente en las niñas y la agresión física es más frecuente en los niños. Al inicio de la educación primaria, los niños utilizan más agresión relacional que las niñas, pero entre los 8 y los 11 años ésta aumenta en las niñas y disminuye en los niños.

- Procesamiento de la información: desde preescolar, los niños y niñas tienen establecidas estructuras de conocimiento y creencias sobre la conducta agresiva propia de cada sexo, al entender qué forma de agresión perjudica más a uno u otro. Así, los niños utilizan la agresión física entre ellos con mayor frecuencia porque consideran que hacen más daño a la víctima, mientras que las chicas piensan que la agresión relacional es la más dañina para ellas.
- Perfil de las niñas que utilizan la agresión relacional: tímidas, retraídas o tristes. No así en los niños.
- Los niños y niñas que utilizan un tipo de agresión no “típica de su sexo” presentan una peor adaptación que los que lo hacen conforme a los estereotipos o estándares sociales.

Respecto a la **violencia**, podemos distinguir cuatro clasificaciones que podrían considerarse complementarias. La Organización Mundial de la Salud (1996) diferencia tres tipos de violencia, según quién la cometa:

- A. **Violencia autoinflingida o autoinferida:** la propia persona la realiza a sí misma, como las autolesiones o, en último extremo, el suicidio.
- B. **Violencia interpersonal:** serían los comportamientos violentos entre personas, como la violencia hacia la mujer.
- C. **Violencia colectiva:** es ejercida por grupos sociales o políticos por diferentes motivos (político, económico, social, religioso, etc.).

En relación a su naturaleza, se pueden distinguir los siguientes tipos de violencia (Barragán, 2006; Torrico y Santín, 2011):

- A. **Violencia física:** serían aquellos actos que pretenden causar daño a la integridad física de la víctima.
- B. **Violencia psicológica:** todo acto gestual o verbal que pretende intimidar a la víctima, atemorizándola, causándole daño en su autoestima, equilibrio personal y emocional, como amenazas, humillaciones, chantajes, críticas, reclamo de comportamientos.

- C. **Violencia sexual:** cualquier agresión física (abusos, violaciones) y/o psicológica (acoso) relacionada a la sexualidad. La mujer es el grupo que mayormente sufre este tipo de violencia en todo el mundo y a todas las edades. La violencia sexual implica violencia de género y, siguiendo a estas autoras, existe, en general, una alta tolerancia hacia este tipo de violencia también en los centros educativos.
- D. **Privación u omisión:** haría referencia a no atender las necesidades de otras personas, causándoles daño, como no responder a las necesidades de los hijos o ancianos que están bajo el cuidado de alguien.
- E. **Violencia económica:** donde se utiliza el control económico como forma de poder (dependencia económica, desigualdad en salarios, impedir el acceso a puestos de trabajo, etc.). Es un tipo de violencia muy utilizado en la violencia contra las mujeres.

Garaigordobil y Oñederra (2010) distinguen dos tipos de violencia:

- A. **Violencia “en caliente”:** está asociada a un episodio de enfado o ira, de hostilidad hacia la víctima, sin que exista planificación previa. Cuando un individuo o grupo siente que ha sido dañado de alguna forma, puede producirse un impulso a la destrucción del otro. Creencias racistas, estereotipos, juicios del otro como diferente, pueden reducir las inhibiciones hacia la agresión y producirse así la violencia.
- B. **Violencia “en frío”:** favorecida por factores similares a la violencia “en caliente”, pero es resultado de una planificación. La persona tiene la percepción (real o no) de estar siendo dañada por alguien, con lo cual, el pensamiento de venganza es constante. Entre las distorsiones cognitivas de la persona violenta estarían el pensamiento dicotómico, el pensamiento en visión de túnel y la demonización del otro.

Johan Galtung, así como otros investigadores del Movimiento por la Paz, desde una concepción global de violencia, definen el triángulo de la violencia, señalando tres tipos o vértices (Jiménez – Bautista, 2012):

- A. **Violencia directa:** verbal, psicológica y física. Es el tipo de violencia donde una persona o entidades humanas causan un daño directo a otro, sin que haya apenas intermediaciones. Así, para eliminarla, bastaría con que esa persona o grupo quisiera dejar de hacer daño. La guerra, el homicidio, el maltrato, el acoso escolar, serían ejemplos de la violencia directa.
- B. **Violencia estructural:** sería una violencia indirecta, ejercida mediante mediaciones, estructuras o el sistema. Está relacionada con la injusticia social u otras circunstancias que impiden que las necesidades humanas de la población sean satisfechas, cuando con otros criterios de funcionamiento y organización podrían serlo. Galtung señala como ejemplos de violencia estructural la pobreza condicionada estructuralmente, la represión política, la contaminación o la alienación.
- C. **Violencia cultural:** manifestaciones mediante actos o rituales que dan reconocimiento a la violencia estructural y directa. La violencia cultural sería todo aquello que, desde la cultura (ideas, normas, valores, la tradición), legitime o promueva la violencia de cualquier tipo. Está muy relacionada con los otros tipos de violencia, especialmente con la estructural, justificando situaciones de desigualdad a través de ideas, prejuicios, el arte, la educación, la ciencia, el derecho, los medios de comunicación o cualquier otro medio cultural o simbólico, ofreciendo una visión interesada, favorable a los grupos de poder. Jiménez – Bautista (2012) señala la capacidad de la educación y el lenguaje para luchar contra esa violencia cultural, tan sutil, con la que vivimos. Para ello, la educación debe promover el dialogo en la resolución de conflictos, el análisis crítico del lenguaje, del uso de éste de forma no discriminatoria, el desarrollo de contravalores de la cultura dominante (consumismo, mercantilización, cultura del placer y lo inmediato, supremacía del individualismo, competitividad, valores del “tener” frente al “ser”), etc. Otros autores, como Bourdieu (1999), añaden un cuarto tipo de violencia:
- D. **Violencia simbólica:** Hace referencia a los símbolos que utiliza la violencia estructural (ritos, ropa, lengua, etc.) y también se refiere al

poder simbólico, es decir, a la capacidad de determinar socialmente lo que tiene valor, a nivel económico, social o cultural. Los símbolos religiosos y la pena de muerte serían ejemplos de violencia simbólica. Puede definirse como “esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas «expectativas colectivas», en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1999, p. 173).

2.1.3. AGRESIÓN SEGÚN LOS MANUALES DIAGNÓSTICOS INTERNACIONALES.

Las conductas agresivas son características y criterios de diagnóstico, según el DSM-V (A.P.A., 2013), de una serie de trastornos, donde aquéllas se presentan durante un período largo de tiempo y causan malestar significativo o deterioro en una o varias áreas importantes del funcionamiento. En el siguiente cuadro se van a destacar, de forma resumida, aquellos trastornos donde las conductas agresivas son criterio fundamental de diagnóstico a lo largo del ciclo vital.

TRASTORNOS DESTRUCTIVOS Y DEL CONTROL DE LA CONDUCTA

Dentro de éstos, se distinguen los siguientes:

1. Trastorno negativista – desafiante (p. 243):

“Un patrón de enfado/ irritabilidad, discusiones/actitud desafiante o vengativa que dura por lo menos seis meses, que se manifiesta por lo menos con cuatro síntomas (...) y que se exhibe durante la interacción por lo menos con un individuo que no sea un hermano”. La frecuencia de estos comportamientos depende de la edad.

2. Trastorno explosivo – intermitente (p. 244):

“Arrebatos recurrentes en el comportamiento que reflejan una falta de control de los impulsos de agresividad, manifestada por una de las siguientes: 1. Agresión verbal (ej., berrinches, diatribas, disputas verbales o peleas) o agresión física contra la propiedad, los animales u otros individuos, en promedio dos veces por semana, durante un periodo de tres meses. La agresión

física no provoca daños ni destrucción de la propiedad, ni provoca lesiones físicas a los animales ni a otros individuos. 2. Tres arrebatos en el comportamiento que provoquen daños o destrucción de la propiedad o agresión física con lesiones a animales u otros individuos, sucedidas en los últimos doce meses”. La magnitud de los arrebatos recurrentes es desproporcionada a cualquier estímulo o factor estresante, no son premeditados ni buscan ningún objetivo tangible. Se da a partir de los 6 años.

3. **Trastorno de conducta** (p. 246):

“Un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que no se respetan los derechos básicos de otros, las normas o reglas sociales propias de la edad, lo que se manifiesta por la presencia en los doce últimos meses de por lo menos tres de los quince criterios siguientes en cualquier de las categorías siguientes, existiendo por lo menos uno en los últimos seis meses:

Agresión a personas y animales:

1. A menudo acosa, amenaza o intimida a otros.
2. A menudo inicia peleas.
3. Ha usado un arma que puede provocar serios daños a terceros (ej., un bastón, un ladrillo, una botella rota, un cuchillo, un arma).
4. Ha ejercido la crueldad física contra personas.
5. Ha ejercido la crueldad física contra animales.
6. Ha robado enfrentándose a una víctima (ej., atraco, robo de un monedero, extorsión, atraco a mano armada).
7. Ha violado sexualmente a alguien.

Destrucción de la propiedad

8. Ha prendido fuego deliberadamente con la intención de provocar daños graves.
9. Ha destruido deliberadamente la propiedad de alguien (pero no por medio del fuego).

Engaño o robo

10. Ha invadido la casa, edificio o automóvil de alguien.
11. A menudo miente para obtener objetos o favores, o para evitar obligaciones (ej. “engaña” a otros).

12. Ha robado objetos de valor no triviales sin enfrentarse a la víctima (ej., hurto en una tienda sin violencia ni invasión; falsificación).

Incumplimiento grave de las normas

13. A menudo sale por la noche a pesar de la prohibición de sus padres, empezando antes de los 13 años.

14. Ha pasado una noche fuera de casa sin permiso mientras vivía con sus padres o en un hogar de acogida, por lo menos dos veces o una vez si estuvo ausente durante un tiempo prolongado.

15. A menudo falta en la escuela, empezando antes de los 13 años”.

Especificar: Inicio infantil / adolescente / no especificado.

Especificar: Con emociones prosociales limitadas / Falta de remordimiento o culpabilidad / Insensible, carente de empatía / Despreocupado por su rendimiento / Afecto superficial o deficiente.

Especificar: Leve / Moderado / Grave.

4. **Trastorno de la personalidad antisocial** (p. 363):

“A. Patrón dominante de inatención y vulneración de los derechos de los demás, que se produce desde los 15 años de edad, y que se manifiesta por tres (o más) de los hechos siguientes:

1. Incumplimiento de las normas sociales respecto a los comportamientos legales, que se manifiesta por actuaciones repetidas que son motivo de detención.
2. Engaño, que se manifiesta por mentiras repetidas, utilización de alias o estafa para provecho o placer personal.
3. Impulsividad o fracaso para planear con antelación.
4. Irritabilidad y agresividad, que se manifiesta por peleas o agresiones físicas repetidas.
5. Desatención imprudente de la seguridad propia o de los demás.
6. Irresponsabilidad constante, que se manifiesta por la incapacidad repetida de mantener un comportamiento laboral coherente o cumplir con las obligaciones económicas.
7. Ausencia de remordimiento, que se manifiesta con indiferencia o racionalización del hecho de haber herido, maltratado o robado a alguien.

- B. El individuo tiene como mínimo 18 años.
- C. Existen evidencias de la presencia de un trastorno de la conducta con inicio antes de los 15 años.
- D. El comportamiento antisocial no se produce exclusivamente en el curso de la esquizofrenia o de un trastorno bipolar”.

El DSM-V también cita otros trastornos, como la piromanía o la cleptomanía, pero la conducta agresiva no se dirige a dañar personas directamente, aunque sí provoque daños materiales, ambientales u otros, o no constituye la característica diagnóstica principal.

La Clasificación Internacional de Enfermedades de la Organización Mundial de la Salud (OMS, CIE-10, 1992), considera la conducta agresiva como característica de los trastornos de disociales, tanto en niños/as, adolescentes, como adultos.

Trastorno disocial de la personalidad (ADULTOS) (p. 252):

“Se trata de un trastorno de personalidad que, normalmente, llama la atención debido a la gran disparidad entre las normas sociales prevalecientes y su comportamiento; está caracterizado por:

- a) Cruel despreocupación por los sentimientos de los demás y falta de capacidad de empatía.
- b) Actitud marcada y persistente de irresponsabilidad y despreocupación por las normas, reglas y obligaciones sociales.
- c) Incapacidad para mantener relaciones personales duraderas.
- d) Muy baja tolerancia a la frustración o bajo umbral para descargas de agresividad, dando incluso lugar a un comportamiento violento.
- e) Incapacidad para sentir culpa y para aprender de la experiencia, en particular del castigo.
- f) Marcada predisposición a culpar a los demás o a ofrecer racionalizaciones verosímiles del comportamiento conflictivo.

Puede presentarse también irritabilidad persistente. La presencia de un trastorno disocial durante la infancia y adolescencia puede apoyar el diagnóstico,

aunque no tiene por qué haberse presentado siempre.

Incluye:

Trastornos de personalidad: sociopática / amoral / asocial / antisocial / psicopática.

Excluye:

Trastornos disociales (F91.-).

Trastorno de inestabilidad emocional de la personalidad (F60.3)”.

Trastornos disociales (EN LA INFANCIA O ADOLESCENCIA) (p. 325).

“Los trastornos disociales se caracterizan por una forma persistente y reiterada de comportamiento disocial, agresivo o retador. En sus grados más extremos puede llegar a violaciones de las normas, mayores de las que serían aceptables para el carácter y la edad del individuo afectado y las características de la sociedad en la que vive. Se trata por tanto de desviaciones más graves que la simple "maldad" infantil o rebeldía adolescente. Los actos antisociales o criminales aislados no son, por sí mismos base para el diagnóstico, que implica una forma duradera de comportamiento.

Los trastornos disociales suelen estar relacionados con un ambiente psicosocial desfavorable, entre ellos relaciones familiares no satisfactorias y fracaso escolar, y se presenta con más frecuencia en chicos. La distinción entre los trastornos disociales y los trastornos de las emociones es bien definida, mientras que su diferenciación del trastorno hiperactivo es menos clara y es frecuente un solapamiento entre ambos.

Se debe tener en cuenta el nivel de desarrollo del niño (...). Las formas de comportamiento en las que se basa el diagnóstico pueden ser del tipo de las siguientes: grados excesivos de peleas o intimidaciones, crueldad hacia otras personas o animales, destrucción grave de pertenencias ajenas, incendio, robo, mentiras reiteradas, faltas a la escuela y fugas del hogar, rabietas frecuentes y graves, provocaciones, desafíos y desobediencia graves y persistentes. Cualquiera de estas categorías, si es intensa, es suficiente para el diagnóstico, pero los actos disociales aislados no lo son”.

Además, el CIE-10 distingue los siguientes trastornos donde existe un patrón de agresión disocial recurrente como característica principal, pero con distintos matices en los criterios diagnósticos:

- Trastorno disocial limitado al contexto familiar.
- Trastorno disocial en niños no socializados.
- Trastorno disocial en niños socializados.
- Trastorno disocial desafiante y oposicionista.
- Otros trastornos disociales.
- Trastorno disocial sin especificación.
- Trastornos disociales y de las emociones mixtos.
- Trastorno disocial depresivo.
- Otros trastornos disociales y de las emociones mixtos.
- Trastorno disocial y de las emociones mixto sin especificación.

El CIE-10 recoge otros trastornos donde la agresión está presente, aunque no es la conducta o característica diagnóstica principal.

Cerezo (1997), considerando los criterios de los manuales diagnósticos internacionales citados, resume las características de las conductas agresivas psicopatológicas de la siguiente forma:

- Deseo de herir, de forma que el agresor o agresora sabe que está haciendo daño, lo que suele ser motivante (“Agresión hostil o emocional”, Feshbach, 1971).
- En ocasiones, existe un deseo de demostrar que el/la agresor/a tiene el poder (“Agresión instrumental”, Feshbach, 1971).
- En otras, en la conducta agresiva se mezcla el impulso a herir, pero sin tener clara conciencia de las consecuencias de su acción.

2.1.4. DATOS EPIDEMIOLÓGICOS DE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA DIFERENCIADOS POR SEXO.

Es difícil conocer con precisión la incidencia de las conductas agresivas dada la gran variedad de términos y criterios de definición utilizados. Se van a exponer algunos datos de distintas fuentes para tratar de acercarse al conocimiento de la frecuencia y alcance de este problema:

- Estimación de los **índices de trastornos de conducta**: entre 2 – 6% de niños y niñas. En España equivaldría a unos 400.000 niños (Kazdin y Buela – Casal, 1994).
- En un análisis de las conductas específicas, Kazdin y Buela – Casal (1994, p. 24) ofrecen los siguientes datos en relación a jóvenes de 13 a 18 años que admiten: más de un 50 % haber cometido hurtos; 35% haber asaltado; 45% haber destruido la propiedad; 60% haber tenido más de un tipo de conducta antisocial (ej. Acciones agresivas, consumo de drogas, piromanía, vandalismo).
- Los trastornos de conducta son los más frecuentes en las Unidades de Salud Mental de infancia y adolescencia, según un estudio realizado en Valencia (Navarro-Pardo, Meléndez, Sales y Sancerni, 2012).
- Una investigación realizada con **niños y niñas entre 2 y 6 años** (González – Peña, Carrasco, Del Barrio y Gordillo, 2013) ha encontrado que el 3.1% presenta puntuaciones elevadas en agresión reactiva (patrón de conducta motivado por el miedo, la provocación y la irritabilidad, Dodge y Coie, 1987) y el 5% en agresión proactiva (más instrumental, dirigida a una meta), siendo ésta mayor en niños que en niñas. En relación a la edad, el pico más elevado de agresión reactiva se da a los 3 años y de agresión proactiva a los 4 años. En un estudio anterior, con niños/as de 4 a 6 años, Ortega y Monks (2005) encontraron: 12% de agresores/as (principalmente agresión directa, más niños que niñas), 14% de víctimas, 29% de defensores/as (más niñas) y 30% de espectadores/as.
- En un estudio realizado con **niños y niñas de 7 a 10 años** de la Comunidad de Madrid (Del Barrio, Moreno y López, 2001) se encuentra que un 2.59% de

niños y niñas presentaba agresividad extrema, siendo una conducta significativamente mayor en niños que en niñas (0.6% en las niñas y 1.89% en los niños).

- En relación a la **violencia entre iguales en niños/as entre 11 y 16 años**: el 1.6% de los chicos/as se considera a sí mismo víctima, el 1.4% intimidadores/as, el 15.3% víctimas – intimidadores y el 77.4% se percibe como espectador/a de episodios de violencia entre iguales, siendo los chicos, en general, más participativos en estas situaciones (Mora-Merchán, 1997).
- Incidencia de la **violencia cotidiana entre iguales** (Defensor del Pueblo, 2007): los actos de violencia cotidiana más frecuentes que **los/as agresores/as** realizan a sus compañeros/as, según los/as propios agresores/as, serían: la exclusión social (ignorar, 32.7% y no dejar participar, 10.6%), la agresión verbal (hablar mal de alguien, 35.6%; insultar, 27.1%; poner mote ofensivo, 26.7%), seguidos por un tipo de agresión física indirecta, esconder cosas (16%). La incidencia es similar en ambos sexos salvo para tres conductas: los chicos sufren más los motes ofensivos (30.4% los chicos, 23% las chicas) y pegar (5.9% los chicos, 1.9% las chicas), mientras que las chicas son más víctimas de “hablar mal de mí” (37.7% de chicas, 25.4% chicos). En 1ºESO, los chicos sufren el tipo de exclusión social “no dejar participar” más que las chicas. En comparación a un informe anterior (Defensor del Pueblo – UNICEF, 2000), la mayoría de los datos obtenidos son similares, aunque algunas conductas han mejorado (ignorar, poner motes, esconder las cosas, amenazas para meter miedo, acoso sexual). Las diferencias entre chicos y chicas se mantienen similares a los resultados del informe 2000. Los resultados comparativos de ambos estudios, según la perspectiva de la víctima, se muestran en la tabla 1. Las conductas sufridas más frecuentes siguen siendo: la agresión verbal, esconder las cosas y la exclusión social.

Tabla 1.

Comparación de incidencia de maltrato a partir de los porcentajes de víctimas de cada tipo de maltrato en 1999 y 2006.

| Tipo de maltrato | | Ocurre a veces | | Ocurre en muchos casos | | Total | |
|---------------------------|--|----------------|------|------------------------|------|--------|------|
| | | 1999 | 2006 | 1999 | 2006 | 1999 | 2006 |
| Exclusión social | Me ignoran | * 14.2 | 9.5 | 0.9 | 1.0 | * 15.1 | 10.5 |
| | No me dejan participar | 9.0 | 7.0 | 1.9 | 1.6 | 10.9 | 8.6 |
| Agresión verbal | Me insultan | * 34.4 | 23.2 | 4.7 | 3.9 | * 39.1 | 27.1 |
| | Me ponen motes ofensivos (**) | * 30.4 | 21.4 | * 7.2 | 5.2 | * 37.7 | 26.7 |
| | Hablan mal de mí a mis espaldas (**) | 31.8 | 27.3 | 3.8 | 4.2 | 35.6 | 31.6 |
| Agresión física indirecta | Me esconden cosas | * 20.2 | 14.2 | 1.8 | 1.8 | * 22.0 | 16.0 |
| | Me rompen cosas | 4.2 | 3.0 | 0.3 | 0.5 | 4.5 | 3.5 |
| | Me roban cosas | 6.5 | 5.1 | 0.8 | 1.2 | 7.3 | 6.3 |
| Agresión física directa | Me pegan (**) | 4.1 | 3.3 | 0.7 | 0.5 | 4.8 | 3.9 |
| Amenazas | Me amenazan para meterme miedo | * 8.6 | 5.4 | 1.2 | 1.0 | * 9.8 | 6.4 |
| | Me obligan con amenazas (chantaje) | 0.8 | 0.5 | 0.1 | 0.2 | 0.8 | 0.6 |
| | Me amenazan con armas (cuchillo, palo). | 0.6 | 0.4 | 0.1 | 0.1 | 0.7 | 0.5 |
| Acoso sexual | Me acosan sexualmente con actos o comentarios. | * 1.7 | 0.6 | 0.3 | 0.3 | * 2.0 | 0.9 |

Nota. Fuente: Informe Defensor del Pueblo (2007, p. 211), donde se comparan los datos del IDP-UNICEF (2000). * Las celdas sombreadas expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$).

** Los tipos de maltrato señalados expresan diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en relación al sexo.

- Incidencia del acoso o bullying: aunque los datos referidos a la prevalencia varían según aspectos metodológicos y la definición que se adopte del término (Ortega, 2010), se ha encontrado que en torno a 1 de cada 4 estudiantes de E.S.O. (26.4%) está implicado en episodios de acoso, ya sea como víctima, como agresor/a o como víctima agresora. En la adolescencia, la mayor proporción se da en 1º E.S.O., de forma que los chicos suelen ser más agresores y las chicas espectadoras (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014).
- En un estudio y revisión realizada por COGAM (2005) se han encontrado los siguientes datos en relación a la **homofobia en adolescentes**: un 10% del alumnado de 16 años encuestado tiene opiniones marcadamente homófobas, más los chicos que las chicas; el 45% de los chicos gays y el 20%

de las chicas lesbianas fueron víctimas de violencia verbal y física durante la secundaria por razones de orientación sexual.

- En una revisión de estudios realizados en los últimos años en España sobre violencia entre iguales, Gaigordobil y Oñederra (2010) concluyen que se produce entre un 3 – 10 % de **victimización** grave y entre un 20 – 30 % de los estudiantes sufren conductas violentas. En estos episodios, la mayor parte de los implicados son varones, el acoso verbal es el más frecuente y el patio es el lugar donde con mayor probabilidad se producen episodios violentos.
- Prevalencia del **cyberbullying** o acoso a través de las nuevas tecnologías en España: un 26% de adolescentes ha agredido a sus iguales de forma moderada (Buelga y Pons, 2012); en el último año, un 24.6% ha sufrido acoso a través del móvil y un 29% acoso por Internet, siendo las chicas y el alumnado de primeros cursos de E.S.O. el más vulnerable (Buelga, Cava y Musitu, 2010). En una revisión de estudios, Garaigordobil (2011) señala que entre un 20-50% de adolescentes ha sido víctima de cyberbullying de forma ocasional y entre un 2 – 7% de forma severa.
- **Cybergrooming**: en un estudio con jóvenes de 5º a 9º grado (Wasch, Wolf y Pan, 2012), el 21.9% informó que había tenido contacto con, al menos, un cybergroomer en el último año, sin diferencias por edad ni curso. Frecuencia de estos contactos: 10.4% una vez al año, 4.3% una vez al mes, 1.9% una vez a la semana y 4.6% varias veces por semana. Respecto a las diferencias por sexo, estos autores encontraron que las chicas tienen 2.35 veces más probabilidades de sufrir cybergrooming.
- **Violencia por razones culturales o étnicas**: en el Informe del Defensor del Pueblo (2007) se encuentra que los estudiantes inmigrantes son víctimas especialmente de dos conductas con diferencias estadísticamente significativas con respecto a los autóctonos: exclusión social (son ignorados un 20% más) y víctimas de “amenazas con armas” (1.9% frente al 0.4% de los autóctonos). No hay diferencias con respecto a ser agresor/a.
- Prevalencia del **Trastorno Negativista Desafiante** en adolescentes españoles (12 – 16 años): aproximadamente un 3.8%, con una proporción

mucho mayor en chicos que en chicas (hasta cuatro veces más a los 16 años) (Emberley y Pelegrina, 2011).

- Datos en relación a la **violencia en las relaciones de pareja adolescente**: casi un 27% de chicas entre 16 y 21 años dice sentirse atrapada en su relación de pareja: 11.9% se siente atemorizadas y un 5.8% maltratada. El 71% sufre maltrato técnico (es decir, algún tipo de violencia, pero no lo etiqueta como maltrato), frente a un 6.2% que sí se percibe maltratada (Rodríguez – Franco et al., 2012). Un 25% de chicos y chicas adolescentes dice haber sufrido agresiones sexuales con mucha frecuencia y un 40% de forma ocasional (insultos, falsos rumores por su comportamiento sexual, miradas o comentarios obscenos, etc.) (Ortega, Ortega – Rivera y Sánchez, 2008). Los estereotipos tradicionales sexistas y la idea del amor romántico son mantenidos por un importante número de los y las adolescentes: el chico debe proteger a la chica (81%), las chicas deben complacer a su novio (30%), la chica se realiza cuando tiene novio (33%), los celos son normales (57%), o las acciones de control, como mirar el móvil por parte de la pareja, son normales (27%) (Federación de Mujeres Progresistas, 2011). En un amplio estudio con adolescentes de toda España, Díaz-Aguado y Carvajal (2010) encuentran los siguientes datos: un 13.1% de los chicos reconoce haber ejercido violencia o intentado ejercerla en su pareja y un 9.2% de las chicas señala haberla sufrido por parte de los chicos con los que salían o querían salir. A estos datos, hay que añadir que, a mayor tiempo antes del primer episodio violento en una relación, mayor probabilidad de seguir con esa relación, a pesar de la violencia (González y Santana, 2011) y que, una vez los chicos y chicas aceptan estas primeras agresiones, entran en una dinámica en la que la violencia aumenta progresivamente en la relación, de la que cada vez es más difícil salir, dadas las consecuencias para la víctima (Muñoz, González y Graña, 2003).
- **Abuso sexual infantil**: los agresores suelen ser varones y la prevalencia es elevada en ambos sexos (las chicas lo han sufrido entre un 20 – 25% y los chicos entre un 10 – 15%). Casi la mitad de los casos vuelve a sufrirla, con graves consecuencias a corto y largo plazo para las víctimas (Carpintero,

Hernández y López, 1995). Otro estudio, meta-análisis de investigaciones de diversos países, señala que la prevalencia es de un 7.4% en los niños y un 19.2% en las niñas (Pereda, Guilera, Fornis y Gómez-Benito, 2009).

- **Comorbilidad:** se ha encontrado una alta comorbilidad entre problemas de inestabilidad emocional, depresión, agresividad extrema (Del Barrio et al., 2001), y trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (en adelante, TDAH) con otros problemas de conducta, como el TND o el trastorno disocial (Mena, Nicolau, Salat, Tort, Romero, 2006). Asimismo, los datos han mostrado comorbilidad entre TND, TDAH y deterioro escolar y social en chicos, mientras que en chicas se da mayor comorbilidad entre TND y sintomatología internalizante (ansiedad, depresión y quejas somáticas) (Trepát y Ezpeleta, 2011).
- **Pronóstico:** aunque muchas investigaciones señalan que la victimización disminuye con la edad, debido a un menor aislamiento y mayores estrategias para afrontar las conductas agresivas, otros estudios consideran que lo que cambia con la edad es la visibilidad de la violencia, ya que ésta aumenta o se agrava en el período de la adolescencia (Díaz – Aguado, 2004).

2.2. MODELOS EXPLICATIVOS DE LA AGRESIVIDAD HUMANA Y LA VIOLENCIA.

¿Es natural la agresividad? ¿Son sinónimos agresividad y violencia? El acercamiento al origen de la agresividad y la violencia lleva a distinguir distintos modelos explicativos. Berkowitz (1996) agrupa los modelos en dos: las teorías activas, que explican el origen de la agresión por impulsos internos, y las reactivas, donde la agresión sería una reacción a factores ambientales y sociales, a veces, en interacción con los internos. Según Gil-Verona, Pastor, De Paz, Barbosa, Macías, Maniega et al. (2002), se pueden diferenciar tres modelos explicativos: modelos neurobiológicos, psicológicos y socio-culturales, según qué elementos sean considerados más significativos en el origen de este fenómeno. A continuación, se van a exponer una serie de teorías, agrupadas según el componente más determinante en el origen de la agresión: como instinto, como

respuesta a la frustración, como catarsis, como conducta aprendida, atendiendo a sus bases neurobiológicas, agresión como déficit en el procesamiento de la información social, como respuesta al deseo mimético, como interacción de factores, así como una explicación sobre la agresión grupal.

2.2.1. LA AGRESIVIDAD COMO INSTINTO INNATO.

Teoría psicoanalítica de la agresión: Freud, a partir de los años 20, distinguió entre dos instintos o pasiones que no tienen como función la supervivencia fisiológica del hombre, como el hambre o la sexualidad, y que eran impulsos constituyentes del propio ser humano: el instinto de vida (Eros), de conservación y amor a la vida, y el instinto de muerte (Thanatos), dirigido a la destrucción de sí mismo o de los demás. De esta forma, consideró la destructividad humana como una de las dos pasiones fundamentales del ser humano. A pesar de su relevancia, esta teoría no ha recibido evidencia científica que la respalde (Fromm, 1975).

Desde la teoría psicoanalítica, pero tratando de superar una visión simplista y confusión de términos, Fromm (1975) distingue dos tipos de agresión, la benigna y la maligna. La agresión benigna o defensiva, está al servicio de la supervivencia del individuo y de la especie, es biológicamente adaptativa y cesa cuando termina la amenaza. El otro tipo, la agresión “maligna, o sea la crueldad y destructividad, es específica de la especie humana y se halla virtualmente ausente en la mayoría de los mamíferos; no está programada filogenéticamente y no es biológicamente adaptativa; no tiene ninguna finalidad y su satisfacción es placentera. Buena parte de la discusión anterior de este asunto estaba viciada por el hecho de no distinguir entre estos dos géneros de agresión, cada uno de los cuales tiene diferente origen y diferentes propiedades” (p. 18). Contrario a la idea de que son instintos, Fromm considera la agresión maligna dentro de las pasiones humanas (como existe el anhelo de amor, ternura o libertad, estaría el placer por destruir, el sadismo, el masoquismo, la necrofilia, el ansia de poder y poseer) y son respuestas a las necesidades existenciales, específicamente humanas. “El que la pasión dominante del hombre sea el amor o

la destructividad depende en gran parte de las circunstancias sociales; pero estas circunstancias operan en relación con la situación existencial biológicamente dada y las necesidades que en ella tienen su origen y no con una psique indiferenciada, infinitamente maleable, como supone la teoría ambientalista” (p. 20).

Teorías etológicas de la agresión. Lorenz, en su obra de 1966 “*Sobre la agresión: el pretendido mal*” (traducción al castellano, 1980), consideraba la agresividad humana como un instinto generado por una energía inagotable, una pulsión primitiva, que no siempre es resultado de la reacción a estímulos externos. Mantenía que, en el reino animal, ese instinto favorecía la supervivencia de la especie, fundamentalmente, porque en el proceso evolutivo de los animales la agresión mortal ha ido transformándose en comportamientos más simbólicos y rituales que no llegan a la destrucción del otro. No obstante, en el ser humano ha llegado a convertirse en una amenaza para su supervivencia, ya que no ha desarrollado mecanismos suficientes para la inhibición de su instinto agresivo.

Otros autores, como R. Ardrey, R. Dart, N. Tinbergen, A. Store han defendido esta postura, tan criticada por algunos por su falta de apoyo científico y generalización de resultados de los estudios realizados en animales, por analogía, a la conducta humana (Fromm, 1975; Montagu, 1976).

2.2.2. LA AGRESIVIDAD COMO RESPUESTA A LA FRUSTRACIÓN.

La teoría de la frustración – agresión fue defendida por autores como Dollard, Miller y colaboradores, en 1938, Sears, en 1958 y Berkowitz (Berkowitz, 1996). La teoría consideraba que cuando una conducta no alcanza su meta se genera frustración, lo que produce como consecuencia agresión.

Enfoques actuales señalan que la frustración se produce como una reacción emocional interna ante la contrariedad, interviniendo tanto factores externos, que impiden alcanzar la meta, como cognitivos, donde la situación se interpreta como amenazante o un ataque personal. Berkowitz consideraba que la disposición a la respuesta agresiva dependía de hábitos agresivos previamente adquiridos, de señales agresivas en el ambiente y de cómo se interpretan éstas.

Este autor encontró también relación entre frustración y ansiedad, así como, con el afecto negativo que aquélla produce, de forma que una persona frustrada tiene un mayor nivel de ansiedad y un sentimiento negativo que hace que aumente las posibilidades de comportarse de forma agresiva. En este sentido, algunos psicólogos consideran que la tolerancia a la frustración es una variable muy importante en la adaptación de la persona y que debe ser abordada desde la educación, para evitar, por ejemplo, conductas agresivas.

Desde el enfoque frustración – agresión, cabría predecir que la no satisfacción de las necesidades básicas lleva también a la agresión (Garaigordobil y Oñederra, 2010). En este sentido, Espinosa, Ochaita y Ortega (2003) identificaron necesidades que, al no ser satisfechas, generaban conductas violentas en niños/as y jóvenes, destacando: sueño y descanso, espacio físico adecuado, ejercicio físico, manifestación de la sexualidad y protección de riesgos físicos. No obstante, la complejidad psicológica del ser humano, según refieren estos autores, hace que no pueda establecerse una relación causa – efecto entre dichas variables, sino que intervienen muchas otras respuestas culturales aprendidas para satisfacer las necesidades.

2.2.3. LA AGRESIVIDAD COMO CATARSIS.

Surgido del psicoanálisis y del modelo hidráulico de la personalidad, se considera que la catarsis sería la expresión de afecto reprimido cuya liberación es necesaria para un adecuado equilibrio emocional. Así, el bloqueo de la liberación catártica generará más tensión, más agresión. El estado físico que se genera por una amenaza al yo o el bloqueo de una meta se reduce si se agrede, aunque sea verbalmente, a quien lo provoca.

Se produce catarsis o reducción de la tensión acumulada a través de distintas respuestas: de la verbalización (según la teoría psicoanalítica), del acercamiento al objeto temido u observar a otra persona haciéndolo (teorías del aprendizaje), a través de las reacciones simpáticas que, a nivel fisiológico, se producen cuando deseamos lograr un objetivo (teoría de la Gestalt y el

conductismo positivo de Tolman), o a través de la conducta agresiva como resultado de una frustración (teorías fisiológicas).

2.2.4. LA AGRESIVIDAD COMO CONDUCTA APRENDIDA.

Agresión aprendida por condicionamiento clásico. La agresión puede aprenderse por asociación de un estímulo con otro que provoca agresión y ciertos estímulos pueden actuar como señales de la misma. Paulov, en 1963, demostró que el miedo al dolor está clásicamente condicionado y éste genera agresión. Así, a mayor intensidad del dolor o percepción de amenaza del mismo, mayor será la respuesta agresiva. Se han encontrado mecanismos biológicos de evitación del dolor y localizado centros de dolor, como en el segmento del cerebro medio y el hipotálamo. Rodríguez Delgado (1971, 1983) encontró diferencias en la tolerancia al dolor entre hombres y mujeres, hipotetizando que en las mujeres están más desarrollados los centros de placer, lo que explicaría su mayor tolerancia al dolor, mientras que en los hombres, al tener un menor umbral de tolerancia, aumentarían las conductas agresivas.

Agresión aprendida por condicionamiento operante. Cuando una conducta agresiva es castigada, ésta se inhibe, mientras que si es recompensada (verbal, materialmente, etc.), estas conductas aumentarán su probabilidad de aparición, al disminuir las inhibiciones propias para actuar de forma agresiva. Por ello, desde un punto de vista educativo, se considera muy importante actuar rápidamente para detener cualquier conducta agresiva.

Agresión aprendida vicariamente. Bandura (1973, 1989) considera la conducta agresiva como un tipo de conducta social, por lo que se adquiere y mantiene mediante los mismos principios, el aprendizaje observacional y refuerzo directo. El clásico experimento, donde un grupo de niños/as que, tras observar un modelo agresivo, se comportaban de la misma forma, apoya su tesis, no siendo necesario el refuerzo para que dicha conducta se produzca. El que las conductas agresivas se conviertan en hábitos depende del beneficio que la persona obtenga. De esta forma, Bandura considera que los hábitos agresivos se producen porque su carácter instrumental, permitiendo el logro de determinadas

metas, son aprobadas por los iguales y/o son intrínsecamente reforzantes para la propia persona. Así, aunque determinados estados internos, como la frustración o la ira, aumentan la probabilidad de que se produzcan conductas agresivas, no es necesario que éstas se den.

Los teóricos del aprendizaje social identifican varios procesos que intervienen en el aprendizaje por observación:

1. Procesos atencionales (el niño presta atención al modelo, según la atracción interpersonal);
2. Procesos de retención (capacidades de procesar, retener, representar la conducta observada);
3. Procesos de reproducción motora;
4. Procesos motivacionales, según las consecuencias de la conducta.

En este contexto, es importante tener en cuenta la influencia de la exposición continua a videojuegos y programas violentos en la probabilidad de aparición de conductas agresivas (Berkowitz, 1996; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Donnerstein (2004) señala tres conclusiones tras una revisión de estudios al respecto:

1. Casi todos los/as niños/as estadounidenses están expuestos a altos niveles de violencia en los medios de comunicación.
2. Los espectadores asiduos tienen una mayor aceptación de actitudes agresivas y un comportamiento más agresivo, alertando que la exposición a edades tempranas puede tener secuelas permanentes.
3. La exposición continua a programas y videojuegos violentos favorece un aumento de la conducta agresiva de los demás, una insensibilización emocional hacia la violencia y sus víctimas en el mundo real, una menor inclinación a proteger a la víctima de un acto violento y un miedo a convertirse en víctima, lo que les lleva a la desconfianza y autoprotección en su vida diaria.

2.2.5. LA AGRESIVIDAD DESDE MODELOS NEUROBIOLÓGICOS.

Numerosas investigaciones aportan diferencias neurobiológicas en sujetos con comportamientos agresivos. Entre las diferencias encontradas destacan, por su apoyo empírico, las siguientes (Carlson, 1999, 2010; Gil-Verona et al., 2002; Sanmartín, 2004):

- Respuesta neurotransmisora: se ha encontrado un déficit de serotonina en las personas agresivas. Se sabe que las neuronas serotoninérgicas tienen un papel inhibitor en la agresión humana. Así, por ejemplo, la fluoxitina (Prozac®), agonista de la serotonina, es utilizada para disminuir la agresividad e irritabilidad.
- Diferencias hormonales: se han encontrado altos niveles de estrógenos, de testosterona y andrógenos, entre otros marcadores, como característicos en las personas con conducta agresiva.
- Diferencias genéticas: se han hallado anomalías cromosómicas en personas violentas, como la anomalía XYY, por lo que ésta se relacionó con las bases genéticas de la agresión. Estudios posteriores han encontrado que esta anomalía es frecuente entre varones normales no violentos (Montagu, 1976).

En relación a las estructuras cerebrales que intervienen en la conducta agresiva, se ha encontrado lo siguiente (Carlson, 1999, 2010; Sanmartín, 2004):

- El hipocampo: implicado en los cambios fisiológicos y en la regulación hormonal, a través del control de la hipófisis.
- La amígdala: centraliza las órdenes para la respuesta somática, autónoma, hormonal y neurotransmisora, por sus conexiones con otras áreas cerebrales, como el hipocampo. También participa en la inhibición de la conducta agresiva, por su conexión con la sustancia gris periacueductal, y está implicada en el reconocimiento de diferentes expresiones faciales de la emoción.
- La corteza prefrontal: meta-regulador de la conducta, responsable de la reflexión y toma de consciencia de las emociones. Tiene especialmente tres áreas muy relacionadas con el tipo de respuesta, agresiva o no, que una

persona adopta: la corteza dorsolateral, la corteza orbitofrontal y la corteza ventromedial, ésta última implicada en la regulación de las emociones y en la emisión de juicios morales. Así, se ha encontrado que psicópatas y criminales violentos presentan un bajo nivel de actividad en esta área, una menor densidad de sustancia gris y un menor nivel de actividad serotoninérgica.

Desde la neurofisiología, donde el objetivo de los experimentos sería localizar los sustratos neuronales de la agresión, muchos autores señalan que las bases biológicas no pueden confundirse con causas, ni tampoco con la interpretación de que el ser humano está genéticamente programado para la agresión. En este sentido, Rodríguez Delgado (1983), autor de estudios pioneros donde se utilizaba la estimulación eléctrica cerebral para el conocimiento y control de la conducta, mantiene que la identidad individual y la conducta personal no son producidas de forma automática por maduración neuronal, sino que son funciones adquiridas. Así, la agresión dependerá de cómo sea recibida y procesada la información ambiental, lo que activará determinadas zonas cerebrales y se adoptarán determinadas respuestas relacionadas con la agresión. Sostiene que “la base de la hostilidad humana es principalmente cultural o ambiental y – como prueba la historia – las tendencias agresivas pueden ser modificadas decisivamente por la educación” (p. 15).

Es importante también considerar los efectos y alteraciones en el desarrollo anatómico y fisiológico cerebral que la exposición o vivencia de determinadas experiencias puede tener en niños y niñas. En este sentido, Sanmartín (2004) señala que determinadas formas de agresión o maltrato infantil, como el zarandeo o los golpes reiterados en la cabeza, pueden romper conexiones entre la amígdala y algunas áreas de la corteza prefrontal, como la orbitofrontal o la ventromedial, responsables del control emocional y la inhibición de la agresividad. El maltrato emocional, a su vez, tiene consecuencias biológicas, como el aumento del cortisol en sangre. Un excesivo nivel de cortisol puede dañar el hipocampo, implicado en la conducta agresiva de distintas formas. El consumo de alcohol y otras drogas, especialmente las llamadas “de diseño”, están implicados en las conductas violentas. El alcohol tiene, entre sus efectos, la inhibición de determinadas respuestas, lo que le hace ser un peligro

potenciador de la agresión bajo ciertas circunstancias. Las drogas de diseño afectan a los niveles de noradrenalina y serotonina, de forma que, consumidas de forma continuada, aumentan la probabilidad de conductas agresivas y violentas.

Son muchos los autores que consideran que, aunque ciertos trastornos hormonales, genéticos, neurológicos u otros marcadores biológicos pueden influir en la conducta agresiva, es necesario considerar otros muchos factores para explicar la agresión y la violencia humana (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sanmartín, 2004).

2.2.6. LA AGRESIVIDAD COMO DÉFICIT EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN SOCIAL.

El modelo del procesamiento de la información de Dodge y colaboradores (Crick y Dodge, 1994; Dodge, 1986; Dodge y Coie, 1987; Dodge y Crick, 1990; Dodge, Petit, McClaskey y Brown, 1986) considera que gran parte de los problemas en las relaciones sociales que manifiestan muchas personas se deben a un déficit en las competencias sociales, especialmente por un inadecuado procesamiento de la información social. De esta forma, el comportamiento sería resultado de procesar la información social, según una serie de pasos, de forma que si este procesamiento es hábil, el comportamiento será adecuado y competente, mientras que si existen sesgos o deficiencias, el comportamiento sería inadecuado, como la agresión. Estas diferencias de procesamiento entre ambos grupos han sido constatadas por numerosas investigaciones (Rosenbaum y Weintraub, 1985; Trianes et al., 2007). En la figura 1 se muestran los pasos que se realizan en el procesamiento de la información (P.I) social y qué deficiencias mostraría una persona que presenta una conducta agresiva (Landsford et al., 2006, adaptado por Trianes et al., 2007, p. 75).

| Pasos del P.I. | Descripción del proceso | Deficiencias relacionadas con la agresión |
|-----------------------------------|--|--|
| CODIFICAR | “Leer” la situación. | Excesiva atención a las claves indicadoras de hostilidad o ignorancia de las claves que indican ausencia de hostilidad. |
| INTERPRETAR O ATRIBUIR | Decidir cuáles son los motivos de la conducta (ej. Intenciones hostiles, ambiguas o benignas). | Tendencia a hacer atribuciones hostiles. |
| CLARIFICAR Y SELECCIONAR UNA META | Elegir una meta en función de los resultados que se desean obtener. | Seleccionar preferentemente metas instrumentales (ej. Ganar en un juego o conseguir un objeto), antes que metas interpersonales (ej. Iniciar o conservar una amistad). |
| ACCEDER O CONSTRUIR UNA RESPUESTA | Pensar en las reacciones a manifestar en una situación dada. | Generar pocas respuestas ante los problemas, siendo la mayoría agresivas. |
| DECIDIR QUÉ HACER | Evaluar y decidir una respuesta, pensando que es buena para la situación y con ella se conseguirá lo que se desea. | Evaluar positivamente los posibles resultados interpersonales e instrumentales de la agresión. |
| ACTUAR | La manera en que se actúa. | Habilidad especial para realizar conductas agresivas. |

Figura 1. Pasos y sesgos en el procesamiento de la información social. Fuente: Trianes, Muñoz y Jiménez (2007, p. 75) adaptado de Landsford et al., 2006.

Se ha encontrado que los niños y niñas que suelen actuar de forma agresiva presentan dos patrones en el procesamiento de la información. El primero está relacionado con la interpretación de la información, de forma que suelen interpretar intenciones dañinas o perjudiciales en el otro, lo que les lleva a “defenderse” de forma agresiva, justificando la agresión. Este patrón se le conoce como *sesgo de atribución hostil o atribución hostil de intenciones*, muy propio de la agresión reactiva. El segundo patrón que suele darse en personas agresivas se refiere a la toma de decisión respecto a qué conducta elegir, de forma que evalúan la conducta agresiva como positiva, porque les va a permitir conseguir sus objetivos. Este segundo patrón es característico de la llamada agresión hostil (Trianes et al., 2007; Waas, 1988).

No obstante, hay investigaciones que ponen de manifiesto que los niños y niñas agresores disponen de determinadas habilidades sociales, especialmente

hacia los adultos, a quienes adulan, evitando la recriminación o el castigo. En muchas ocasiones, son niños populares entre los iguales, especialmente por sus habilidades en juegos y actividades no académicas (Moreno, 2001; Ortega, 1998).

Aquellos niños y niñas que están expuestos a contextos de violencia (familiar, medios de comunicación, escolar y/o comunitario) y la justifican, desarrollarán con mayor probabilidad conductas agresivas, especialmente proactivas, aunque también reactivas (Orue y Calvete, 2012).

También se ha hallado relación entre determinadas emociones (baja tolerancia a la frustración, irritabilidad, bajo control emocional y escaso autocontrol de la impulsividad) y el déficit en el procesamiento de la información social (Calkins y Fox, 2002). La variabilidad de características diferenciales encontradas entre niños y niñas agresivos/as y no agresivos/as (edad, género, experiencias personales, factores socioculturales y familiares, diferencia de emociones experimentadas, diferencias en el procesamiento de la información, etc.), lleva a considerar la interacción de factores para una mayor comprensión del fenómeno de la agresión y la violencia social.

2.2.7. LA AGRESIVIDAD COMO RESPUESTA AL DESEO MIMÉTICO.

Siguiendo la teoría mimética, autores como Barahona (2006) señalan que las relaciones interpersonales son naturalmente conflictivas y violentas. Esto es así debido a que las relaciones humanas están basadas en un deseo mimético, es decir, en copiar el deseo de otro por un objeto que puede ser real (un objeto, propiedad, una persona) o imaginario (poder, orgullo, honor o una idea, por ejemplo). El grado de agresividad de esas relaciones variará según la distancia entre el objeto y el modelo, de forma que a menor distancia, mayor rivalidad (ej. Entre hermanos versus personas de clases sociales distintas). Este autor señala que gran parte de la violencia en las calles y las escuelas tiene origen mimético. Los chicos y chicas imitan los gestos provocadores o agresivos de otros, sin considerar las consecuencias de su acción, pudiendo desencadenarse una agresión.

2.2.8. LA AGRESIVIDAD HUMANA COMO INTERACCIÓN DE FACTORES.

Son numerosos los autores que critican la consideración de la agresividad como cualidad innata y característica del ser humano. El antropólogo Ashley Montagu (1976), en su obra *La naturaleza de la agresividad humana*, analiza y ofrece argumentos para desmontar las teorías innatas de la agresión. Montagu no niega que exista “una contribución genética en casi toda forma de conducta. Pero sí niega que ninguna conducta específica de los seres humanos esté determinada genéticamente. Las potencialidades son genéticas en origen” (p. 20). Considera que “el desarrollo de prácticamente todos los rasgos de la conducta humana es el resultado entre factores genéticos y ambientales” (p. 24). Entre los rasgos poco susceptibles de la influencia del medio cita algunos físicos, como el color básico de piel, la altura o la capacidad intelectual básica. Pero no se puede saber cuáles son esos límites que la genética marca. De la misma forma, “la conducta agresiva y la no agresiva son básicamente aprendidas” (p.24). Así, cualquier conducta sería el resultado de las muchas experiencias cotidianas, de la imitación de conductas según sean recompensadas, valoradas, apoyadas o rechazadas. Estas diferencias se dan tanto a nivel individual, fruto de la experiencia, como entre culturas, donde las diferencias de valores marcan si la violencia es adecuada, aceptada, valorada o no.

Montagu (1976) señala que la teoría de la selección natural de Darwin fue tergiversada a la falacia de que los seres humanos, descendientes de los animales, se caracterizan “por la lucha, la hostilidad, la competencia desaforada y la agresividad” (p. 44). Como el mismo Darwin mantenía, la cooperación o ayuda mutua es “el factor principal de la evolución”. Partiendo de esta premisa, Montagu critica duramente las ideas del nuevo Darwinismo social, donde se justifica la competitividad libre y no regulada del mercado, al considerar que en la sociedad solo sobreviven los más aptos, valorándose acciones violentas de unos sobre otros en beneficio del progreso. Estas ideas son, en parte, el sustrato del racismo, los prejuicios y las guerras de todo tipo. De esta forma, la creencia de la agresividad innata justifica y excusa las formas más extremas de violencia humana.

Montagu (1976), como otros autores que cita (Bender, Banham, Maslow), defiende la educabilidad del ser humano y la influencia de las condiciones familiares y sociales en las que vive para explicar su comportamiento, de forma que una inadecuada y mal entendida educación empeora el carácter y la conducta.

Desde *teorías contextuales o ecológicas* (Bronfenbrenner, 1987), la agresión y violencia entre iguales sería el resultado de la interacción de factores personales (biológicos, físicos y psicológicos) y los provenientes de los distintos contextos que rodean al niño o la niña (familia, escuela, grupo de iguales, barrio, sociedad y cultura a la que pertenece). En cada uno de esos sistemas, la investigación científica ha encontrado condiciones o factores de riesgo de la agresión y la violencia (impulsividad, baja autoestima, escaso autocontrol, estilos educativos donde se utiliza la agresión, entre otros) y factores protectores (autocontrol emocional, empatía, apego seguro, etc.) frente a la misma.

Desde modelos psicológicos actuales, y dentro de una perspectiva ecológica, se considera que la agresividad es natural y es necesario aprender a dominarla, a gestionarla, tanto la propia como la de los demás, para poder así tener un buen desarrollo personal y social. Y ello implicaría, básicamente, el aprendizaje de estrategias y habilidades sociales, así como el conocimiento y uso de una serie de convenciones y leyes sociales (Ortega, 1998). En las relaciones interpersonales son comunes y naturales los conflictos, que serían una situación de confrontación de intereses o posiciones ante una misma necesidad, real o percibida, entre dos o más personas. Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas y, a veces, generan cierto nivel de agresividad al existir una lucha de intereses. No obstante, el conflicto en sí no debe generar violencia. Sería, por tanto, necesario aprender a dominar la propia agresividad y disponer de recursos para dominar la de los otros, utilizar la negociación verbal para la resolución de conflictos interpersonales, para así lograr un buen desarrollo social y tener cierta independencia individual. Los conflictos son excelentes oportunidades de aprendizaje para que niños y niñas aprendan a resolverlos de forma cooperativa y pacífica, donde el rol del profesorado, como mediador y educador del proceso, es crucial (Rovira, 1997).

En dichas relaciones, los niños y niñas van aprendiendo la ley de reciprocidad social como base de las mismas: trátame como quieras que yo te trate. En esas relaciones con los iguales, se produce también el esquema dominio – sumisión y van aprendiendo dónde están los límites de ambos para unas relaciones positivas. No obstante, en esas dinámicas, uno de los chicos o chicas podría percibirse con más poder, no habiendo otros/as niños/as que les pongan límites, sin que ello implique consecuencias negativas para él/ella. Este tipo de chicos/as que abusan del esquema de dominio ponen en peligro la ley de reciprocidad, lo que va a afectar negativamente sus relaciones interpersonales y, muy probablemente, surjan problemas de violencia hacia sus iguales (Ortega, 1998).

Esa interacción de factores y de sistemas permitiría entender cómo se produce la agresión y se llega a la violencia, como será analizado en los dos apartados siguientes. Así, por ejemplo, Bandura señala la falta de sensibilidad hacia los sentimientos de los demás como determinante en la agresión. En esta línea, Mestre, Samper y Frías (2002) encuentran que la empatía y la emocionalidad controlada o, por el contrario, la impulsividad, son variables fundamentales para discriminar entre adolescentes prosociales o agresivos, respectivamente. Sin embargo, el razonamiento prosocial, cómo justifican su comportamiento de ayuda o agresión a los demás, en general, tiene menos poder predictivo. Estas autoras concluyen que el desarrollo de la prosocialidad y, por tanto, de la empatía, contribuiría a la inhibición de la agresividad.

Estévez, Martínez, Moreno y Musitu (2006) analizan las diferencias entre alumnado agresivo y no agresivo en relación a diversas variables, encontrando diferencias muy significativas entre ambos grupos de entre 14 a 16 años. El alumnado agresivo presenta menor autoestima familiar, menor apoyo familiar, mayor nivel de agresividad y una comunicación caracterizada por las ofensas por parte de sus padres. A nivel académico, el alumnado agresivo muestra menor autoestima académica, menos actitudes positivas hacia la escuela y los estudios, peor relación con el profesorado y más dificultades académicas. A nivel personal, el alumnado agresivo informa de mayor estrés percibido, mayor número de eventos vitales no deseables y cambios. Se considera trastorno de conducta

cuando las conductas agresivas contra las normas y los demás se mantienen en el tiempo, implican un deterioro significativo en el funcionamiento diario en casa o en la escuela, y son percibidas como incontrolables por la familia o amigos. Normalmente, en los/as jóvenes con trastorno de conducta ya intervienen distintos agentes educativos y sociales (centros de salud, servicios sociales comunitarios, policía, juzgados). No obstante, la complejidad del tema hace que se deba ser cauto y adoptar un enfoque sistémico y multidimensional de los problemas de conductas que un/a joven presenta, para poder tener un mayor conocimiento del problema y adoptar un modelo de intervención adecuado. Conductas como hurtos, peleas, mentiras continuas, agresiones verbales, escaparse de casa, consumo de drogas, actos vandálicos, etc., pueden responder a perfiles de niños y niñas muy distintos, con problemáticas socio-familiares muy diversas (Kazdin y Buela-Casal, 1994).

2.2.9. LA AGRESIÓN SOCIAL O EN GRUPO.

Desde las teorías sociológicas de la agresión (defendidas por autores como Durkeim, Blumer, Mead, Deutsch) se estudian las conductas que se producen en grupo, que no pueden ser explicadas considerando factores individuales, sino por factores sociales que preceden la conducta agresiva. La agresión grupal organizada es única en el hombre civilizado, por lo que es importante su comprensión y predicción. Entre los factores que se han encontrado como favorecedores de la agresión grupal destacan la baja cohesión entre los miembros del grupo, la persecución de objetivos materiales y muy individualistas, así como la competición. La cooperación y la competición son consideradas las dos caras de la conducta social, de forma que la primera está presente en la conducta social y la segunda en la antisocial. Un mayor nivel de competición social genera mayor interés por controlar y derrotar al otro, lo que favorece una alta hostilidad y agresividad (Cerezo, 1997). Ovejero (1997) señala que, cuando la agresión se produce en grupo, intervienen mecanismos propios del comportamiento en masas, como la sugestión, el contagio, la desindividualización, la disminución de la responsabilidad personal o la

identidad colectiva. En grupo disminuye el sentido de la culpabilidad y se diluye la responsabilidad individual lo que, unido a una falta de control social, el anonimato o la desindividualización, facilita la conducta agresiva.

Scandroglio, López y San José (2008) analizan también, desde una perspectiva psicosocial, las conductas desviadas y violencia en los grupos juveniles o “pandillas”. Hacen referencia a la “cultura de la violencia”, “del respeto” o “del honor” (p. 75), un espacio donde estos jóvenes se mueven, compartiendo tiempos de ocio que les aportan identidad, y donde se da una dimensión competitiva hacia los miembros de otros grupos juveniles, lo que favorece la construcción de una identidad personal positiva, de rol de género, donde algunos jóvenes, para lograr “ser alguien”, no tienen más estrategias que utilizar “la fuerza física apoyándose en al grupo que les respalda”. De esta forma, la violencia sería una táctica o forma para resolver dudas respecto a la superioridad. También hacen referencia al déficit de inserción social de los contextos en los que viven estos jóvenes, por lo que consideran fundamental favorecer su participación a nivel local y comunitario, e implicarlos en sus procesos de desarrollo.

2.2.10. LA VIOLENCIA DE GÉNERO COMO PRODUCTO DE LA SOCIALIZACIÓN.

Barragán (2006) destaca que muchas “teorías” explicativas de la violencia de género se realizan desde ideologías androcéntricas, donde se justifica la violencia masculina. Desde una visión opuesta, se considera que la violencia de género es producto de una sociedad e ideología patriarcal, donde los procesos de socialización, tanto desde la familia, la escuela y el resto de la sociedad (medios de comunicación, publicidad, literatura, religión, estamentos políticos, etc.), normalizan y legitiman la superioridad y poder del hombre sobre la mujer, la subordinación de ésta, el mantenimiento de los estereotipos asociados al género (Hyde, 1995), la opresión, dominación y explotación de la mujer y las niñas. De esta forma, Barragán (2006, p. 58) destaca que “la violencia sexual es una expresión de poder”, al atentar “contra la voluntad, la integridad y la dignidad de la otra persona”. Señala cómo los procesos sociales y culturales legitiman la

violencia, de forma que legitiman, justifican y toleran la violencia contra las mujeres. Así, por ejemplo, cuando se ofrece una visión fragmentada de la violencia, se oculta la violencia de género. Cuando en las noticias o los libros de texto se hace referencia a una guerra y no se alude a las violaciones como arma de guerra o a la violencia que especialmente sufren las mujeres, niños y niñas por parte de los hombres, se está ocultando la violencia de género. Por otro lado, alerta de que si no se toman medidas políticas eficaces para erradicar la violencia contra las mujeres es porque “es útil para mantener un orden social patriarcal que beneficia a los hombres y porque es útil para justificar otras formas de violencia. La desobediencia y la exigencia de derechos – especialmente de las mujeres- siempre son incómodas para el orden social opresivo en el que vivimos” (p. 68).

2.3. RELACIONES SOCIALES AGRESIVAS EN LA ESCUELA Y DIFERENCIAS DE SEXO.

Una vez definidos y analizados los conceptos de agresión y violencia, así como las distintas formas psicopatológicas y teorías que tratan de explicar estos comportamientos, se va a profundizar en las relaciones sociales agresivas en chicos y chicas jóvenes en el contexto escolar. Especialmente, se van a analizar las diferencias entre ambos sexos, según los resultados de la investigación reciente: los roles en las relaciones sociales agresivas, los tipos de conducta agresiva más frecuentes, los factores de riesgo asociados tanto a la víctima, agresores/as y grupo de iguales, así como las consecuencias que las conductas agresivas tienen sobre las personas implicadas.

2.3.1. ROLES EN LA AGRESIÓN.

Dada la gravedad de la agresión y violencia entre iguales, y que posteriormente se va a hacer referencia a factores de riesgo que no afectan por igual a los distintos implicados en la agresión y violencia escolar, con consecuencias muy distintas para unos y otros, se considera importante

distinguir los roles que se producen en esta dinámica de violencia. En el proceso de acoso escolar se distingue el reparto de los siguientes roles (Ortega, 1998; Ortega y Monks, 2005):

- a. Agresor/a: es la persona que comienza y mantiene el abuso.
- b. Víctima: es quien recibe el abuso. Díaz-Aguado (2005) distingue dos grupos de víctimas: las pasivas y las activas, con características diferenciales que serán descritas en el apartado 2.3.3.
- c. Defensor/a: compañero/a que defiende a la víctima, la consuela y apoya, bien directamente o denunciando a otros lo sucedido.
- d. Colaborador/a del/de la agresor/a: sigue la línea de comportamiento del agresor respecto de la víctima, aunque él/ella no lleve la iniciativa.
- e. Animador/a: refuerza la conducta del agresor/a y le anima a continuar, se ríe de la víctima.
- f. Observadores o espectadores: son aquellas personas que no participan directamente, pero presencian y conocen la agresión. Ortega (1998, p. 47) señala que pueden verse moralmente implicados participando a través de la ley del silencio. El agresor/a genera disonancia moral y de culpabilidad al espectador, al que le pide que “aplauda, o al menos ignore, una crueldad de la que el espectador no es responsable como agente, pero sí como consentidor”.
- g. Neutral: compañero/a que no participa en lo que sucede, no toma parte y es ajeno/a al maltrato.

Con distinto grado y formas de participación, pero todos los roles se dan en los diversos tipos de conductas agresivas y violentas entre iguales, que van a ser descritos en el siguiente apartado.

2.3.2. TIPOS DE AGRESIÓN Y VIOLENCIA ENTRE IGUALES.

La relación que existe entre las distintas conductas agresivas entre iguales, siguiendo el planteamiento de Olweus, en 1999, se presenta en el diagrama de la figura 2 (adaptación de Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y

Gutiérrez, 2003a, y Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003b). Según estos autores, la conducta antisocial puede adoptar varias formas, como la agresión (donde se daña a otra persona), el vandalismo, la disrupción o el absentismo escolar. Un tipo de agresión, por tanto, de conducta antisocial, sería el maltrato o abuso de poder (bullying). Cualquier maltrato, agresión o comportamiento antisocial puede ser violento o no, dependiendo de la fuerza, la gravedad y el daño que se realice al otro, de forma que la violencia trasciende a dichos comportamientos.

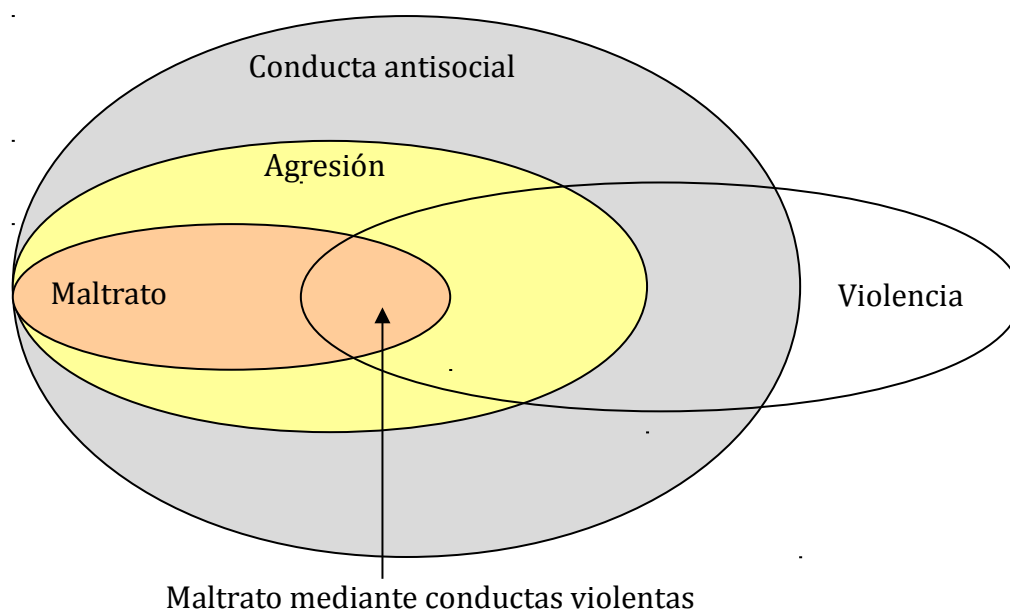


Figura 2. Tipos y relaciones entre las conductas agresivas. Fuente: Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez (2003a), adaptado de Del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003b) y de Olweus, 1999.

Trianes (2013b) define los distintos problemas de convivencia y relaciones violentas que existen entre el alumnado, realidades que son muy importantes de delimitar de cara a una adecuada prevención e intervención. A continuación se citan las más comunes y de mayor gravedad. La incidencia de tales conductas ha sido expuesta en el apartado 2.1.4.

2.3.2.1. VIOLENCIA COTIDIANA ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

La violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar hace referencia a todos aquellos actos de violencia interpersonal entre iguales, de bajo o moderado impacto, que ocurren cuando una persona o grupo se ve insultada, físicamente agredida, socialmente excluida o aislada, amenazada o atemorizada por otros, de forma puntual y no reiterada (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). Estas conductas violentas se producirían en entornos donde se resuelven los conflictos mediante actos agresivos injustificados, recíprocos en su mayoría y alta frecuencia entre el alumnado (Fernández-Baena et al., 2010). En general, en la violencia cotidiana hay más chicos que sufren el “recibir motes ofensivos” y “pegar”, y más chicas que sufren el “hablar mal de mí”, con respecto a los chicos (Véase apartado 2.1.4. para más detalle de la incidencia).

2.3.2.2. ACOSO ESCOLAR O BULLYING.

El acoso escolar sería la opresión reiterada, tanto psicológica como física, hacia una persona con menor poder, por parte de otra/s con un mayor poder (Farrington, 1991). El acoso escolar se caracteriza por: intencionalidad de hacer daño, mantenimiento en el tiempo y desequilibrio de poder entre agresor/es y víctima. La agresión puede ser ejercida por un/a agresor/a o un grupo, a una víctima o a varias. Olweus (1993) distingue entre acoso directo, donde se dan ataques relativamente abiertos a la víctima, y acoso indirecto, a través del aislamiento social y la exclusión del grupo.

Ortega (1998) refiere que el acoso escolar se basa en dos leyes existentes en las relaciones interpersonales: ley de dominio – sumisión y ley del silencio. Los roles de víctima, agresores, espectadores son diferentes, como se ha señalado, y en la prevención e intervención educativa deben ser atendidos todos ellos, debido a las graves consecuencias que, para cada uno de ellos tiene el acoso escolar (Díaz Aguado, 2005; Ortega, 1998; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2013b). Se ha encontrado que los/as adolescentes que participan en el acoso tienen una peor valoración de las normas escolares y una percepción más negativa de la

relación con el profesorado, lo que genera escaladas de disrupción y coerción en clase (Díaz-Aguado y Martínez, 2013).

En relación al sexo, los chicos están más expuestos al acoso que las chicas, tanto como agresores físicos como víctimas de acoso directo. Los chicos agreden más, tanto a los propios chicos como a las chicas, aunque ambos sufren agresiones indirectas, casi en la misma medida (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Navarro, Larrañaga y Yubero, 2013; Olweus, 1993). No obstante, numerosos autores ponen de manifiesto la importancia de detectar y prevenir el acoso hacia las chicas, ya que es más difícil averiguar y frenar, porque suele ser una agresión indirecta y de tipo relacional (Ovejero, Smith y Yubero, 2013).

2.3.2.3. CYBERBULLYING.

El ciberacoso o cyberbullying sería un tipo de agresión intencional por parte de un grupo o un individuo usando formas electrónicas de contacto, de forma continua y dirigidas a una víctima que no puede defenderse. El empleo de las nuevas tecnologías (móviles, mensajes de texto, redes sociales, fotografías, vídeos, etc.) tiene unas características propias diferentes a otro tipo de agresión: anonimato del/de la agresor/a, mayor indefensión de la víctima, mayor número de posibles espectadores, mayor impacto socio-emocional, continuación en el tiempo de la agresión, menor privacidad, con consecuencias que van más allá del acoso escolar. La imposibilidad de saber cuándo se va a producir el acoso y la ausencia de límites espacio – temporales generan: gran inseguridad, estrés, ansiedad, indefensión total de la víctima, baja autoestima, depresión, miedo, ira, irritabilidad, problemas de sueño y alimentación, autolesiones e ideación suicida (Garaigordobil, 2011; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008). Por su incidencia y gravedad de las consecuencias es considerado una amenaza para la infancia y adolescencia (Unión Europea, 2008). Con respecto a la incidencia diferenciada por sexo, los datos no están claros, ya que algunos estudios muestran que los chicos participan más como agresores y las chicas como víctimas, pero otros no encuentran diferencias (Garaigordobil, 2011).

2.3.2.4. HAPPY SLAPPING O “PALIZA FELIZ”.

La conducta conocida como “paliza feliz” consiste en agredir a alguien de forma inesperada, situación que es grabada y difundida normalmente por internet por los agresores. A diferencia de otros tipos de agresión, son necesarios al menos dos personas agresoras, ya que una tiene que filmar la agresión. Al igual que en el cyberbullying, las consecuencias se extienden en el tiempo para la víctima (Ortega, Mora-Merchán y Jäger, 2007). En muchos estudios se considera como un tipo de cyberbullying, por lo que conocer la incidencia y diferencia por sexo requiere de más investigación al respecto (Garaigordobil, 2011).

2.3.2.5. SEXTING.

Consiste en el envío de imágenes y vídeos de tipo erótico o sexual a otras personas a través del teléfono móvil, normalmente propias. Entre las consecuencias del sexting, además de la pérdida de privacidad y daño a la propia imagen y honor, la ansiedad y otros problemas psicológicos personales, están la **sextorsión**, donde el receptor chantajea a la víctima para que le envíe más imágenes con amenazas, como publicarlas en Internet o decírselo a sus padres. Otro riesgo del sexting es la pornografía infantil y adolescente, utilizando incluso la captación de imágenes sin permiso a través de la webcam y distribuyéndolas en portales pornográficos de internet.

2.3.2.6. CYBERGROOMING.

El cybergrooming, siguiendo a Wachs, Wolf y Pan (2012), consiste en el establecimiento de una relación de confianza entre menores y adultos que emplean las nuevas tecnologías, donde éstos contactan, convencen y se aprovechan sistemáticamente de los menores con fines sexuales, pidiéndoles que les envíen imágenes íntimas, atemorizándoles con ello. Estos autores encuentran tres factores de riesgo para sufrir cybergrooming: ser chica (2.35 veces más

probabilidades), la disposición a conocer extraños en la vida real y sufrir cyberacoso.

2.3.2.7. VIOLENCIA ESCOLAR POR MOTIVOS CULTURALES O ÉTNICOS.

Las diferencias culturales relacionadas con el desconocimiento del idioma, de la comunicación no verbal, diferencias en la cultura, indumentaria, religiones, prácticas alimentarias u otras, pueden ser el origen de conflictos interpersonales que deben ser abordados en el centro educativo desde un adecuado plan de convivencia. En este contexto, pueden darse actos violentos como exclusión social, motes racistas, insultos xenófobos, agresiones físicas y verbales, expansión de rumores malintencionados, ridiculizaciones o burlas con trasfondo cultural (Monks, Ortega y Rodríguez, 2010), así como bullying racista. Se ha encontrado que la aculturación-asimilación (modificar la propia cultura de origen en perjuicio de la cultura “nueva”) es un factor de riesgo de sufrir violencia por motivos culturales, mientras que mantener la identidad étnica y la autoeficacia bicultural, también llamado integración (confiar y valorar la propia cultura y la nueva) actúan como factores protectores y favorecen la adaptación del alumnado inmigrante. Por otro lado, se ha encontrado que los inmigrantes que muestran un patrón de separación (disgusto/rechazo hacia el entorno de acogida y exaltación/idealización de la cultura de origen) están más implicados en trastornos antisociales y consumo de alcohol (Sobral, Gómez-Fraguela, Luengo, Romero y Villar, 2010). Como se señala en el apartado 2.1.4., los inmigrantes sufren especialmente de “ser ignorados” y “amenazas con armas” con respecto al alumnado autóctono.

2.3.2.8. VIOLENCIA POR PRESENTAR NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

Se refiere a todas aquellas conductas de rechazo social, agresión o violencia de cualquier tipo y victimización que sufre el alumnado que presenta algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (en adelante, acneae):

alumnado que presenta necesidades educativas por razón de discapacidad, dificultades graves de aprendizaje, desventaja sociocultural, etc., y precisa recibir atención y apoyo educativo dentro o fuera del aula ordinaria. Aunque poco estudiado, no existen conclusiones claras respecto al grado en que el acneae es más o menos aceptado que el resto. Avramidis (2010) encuentra que, en general, el acneae de 5º y 6º de Primaria escolarizado en escuelas ordinarias no mostraba diferencias significativas en rechazo / aceptación social con respecto al resto. No obstante, sí encontraron diferencias en los siguientes grupos:

- Sexo: las chicas con necesidades educativas especiales estaban más aisladas que el resto, pero no los chicos.
- Tipo de necesidad específica: Los que presentan discapacidad física o sensorial, así como necesidades por dificultades comportamentales o sociales, no presentaban dificultades de relación social. Sin embargo, el alumnado que presentaba dificultades cognitivas y de aprendizaje estaba significativamente más aislado que el resto. Este autor lo explica por las menores habilidades atléticas y liderazgo de este grupo de chicos/as.
- Diferencias en la percepción por los iguales: El acneae era descrito por sus iguales de forma más negativa que los que no presentan ningún tipo de necesidad. Los chicos como más rompedores de reglas, pero igual valorados en liderazgo, mientras que las chicas eran descritas como más tímidas y menos líderes que el resto.

Baydik y Bakkaloğlu (2010) encontraron que alumnado con necesidades educativas especiales de bajo SES de toda la Educación Primaria era más frecuentemente rechazado y menos aceptado que sus iguales. Para el alumnado con necesidades educativas especiales, la competencia académica y la apariencia física fueron importantes predictores de aceptación social. Para el resto, la aceptación social fue predicha por la competencia académica, la apariencia física, las habilidades sociales, los problemas de conducta y ser chica. El rechazo social fue predicho fuertemente por mostrar problemas de conducta, tanto en el acneae como en el resto.

Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz (2014) han encontrado que, ya en 1º de Educación primaria, el acneae sufre más rechazo social, menor preferencia, menos valoración social e informan de sufrir más maltrato por parte de sus iguales, especialmente en aspectos como insultar, pegar, hacer llorar, hacer rabiar o excluir. Además, reciben mayor puntuación de sus iguales en timidez, agresión y olvido (para elegirlos al realizar determinadas actividades escolares, por ejemplo). El profesorado lo evalúa con una menor competencia social con respecto al resto, incluso menor que otras víctimas que no presentan estas necesidades. Estos autores, coincidiendo con otros a quienes hacen referencia, señalan que “el que el grupo de alumnado con necesidad de apoyo educativo tenga esta imagen de agresivos, raros y con pocas habilidades sociales en su aula de pertenencia es un claro factor de riesgo de que se mantenga su estatus de rechazo y exclusión” (p. 507). Por todo ello, se considera que la prevención de la violencia y la intervención educativa sobre este grupo de riesgo debe ser de especial prioridad, fomentándose el trabajo cooperativo en el aula, el fomento de la empatía y la participación en actividades grupales de todo el alumnado.

2.3.2.9. AGRESIÓN O VIOLENCIA POR RAZONES DE GÉNERO, DE IDENTIDAD Y ORIENTACIÓN SEXUAL.

En la violencia de género se incluirían todas aquellas conductas agresivas y/o violentas donde se discrimine o atente contra la persona por razones de género, así como, por su identidad y orientación sexual. La homofobia y todo tipo de agresiones por intolerancia y discriminación, así como las agresiones por razones de género siguen estando presentes en la realidad escolar, siendo especialmente graves y mas frecuentes las agresiones a las chicas por parte de los chicos (Blaya, Debarbieux y Molina, 2007; COGAM, 2005; Díaz-Aguado, M. J., 2002a, 2002b). Ortega y Mora-Merchán (2008) y Ortega, Ortega y Sánchez (2008) proponen que el esquema dominio – sumisión, presente en las relaciones de maltrato entre iguales, está también presente en las primeras relaciones de cortejo y de pareja jóvenes más estables, con distinto grado de gravedad, lo que hace que sea difícil para la víctima diferenciar entre el interés profundo, la

coerción y dominio de sus iguales o pareja. En la E.S.O. se ha encontrado que el 0.7% de los chicos acosa sexualmente (0.0% de las chicas acosan) y el 1% de las chicas y el 0.7% de los chicos señala ser víctima de acoso sexual (Defensor del Pueblo, 2007).

2.3.2.10. VIOLENCIA EN LAS RELACIONES DE PAREJAS ADOLESCENTES.

La violencia en las relaciones de parejas adolescentes o “dating violence” hace referencia a todas aquellas actitudes, creencias y comportamientos violentos de tipo verbal, físico, psicológico y sexual en las primeras relaciones de pareja durante la adolescencia. Se consideran factores de riesgo para sufrirla: la falta de recursos para detectar y afrontar estas situaciones de violencia (Rey, 2008), las actitudes y creencias culturales estereotipadas de género acerca de las relaciones sentimentales, así como la exposición a violencia y victimización en la familia de origen. Otros factores de riesgo de tipo personal para los agresores serían la necesidad de control y dominio sobre la pareja, pobre autocontrol emocional y baja tolerancia a la frustración, mientras que factores como el romanticismo idealizado o los mitos sobre el amor favorecen la aceptación de la violencia en las relaciones sentimentales por parte de las víctimas. Todos estos aspectos deben ser considerados en los programas preventivos y de intervención escolares.

2.3.2.11. OTRAS CONDUCTAS AGRESIVAS Y VIOLENTAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

A las conductas agresivas y violentas entre el alumnado anteriormente citadas, habría que añadir otros comportamientos antisociales que se dan en el ámbito escolar, que afectan a la convivencia y clima de centro y generan también gran preocupación, donde los chicos participan como agresores más que las chicas (Martínez -Otero, 2005; Moreno y Torrego, 1999):

- **Disrupción en las aulas:** serían acciones que podrían considerarse de baja intensidad, que impiden o dificultan el ritmo normal de las clases.

Entre ellas, ruidos, risas, juegos en clase, movimientos, etc., normalmente desarrollados por un pequeño grupo de alumnos/as.

- **Indisciplina:** como será descrito más adelante (véase apartado 3.2.), la indisciplina se refiere a todas aquellas conductas que atentan contra las normas, afectando la relación profesor/a – alumno/a. Ejemplos de indisciplina **serían:** la impuntualidad, el incumplimiento de tareas e indicaciones del profesorado o actuar al margen de las normas.
- **Vandalismo y daños materiales:** serían todas aquellas conductas donde se agrede al material y las instalaciones escolares, por ejemplo, pintando o rompiéndolo. Puede suponer una estrategia para llamar la atención.

Ante tales conductas que se producen en el contexto educativo, es importante conocer cuáles son los factores o elementos que disparan su aparición, para así poder prevenir e intervenir lo antes posible a través de programas educativos eficaces.

2.3.3. FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES DE AGRESORES/AS Y VÍCTIMAS.

Durante las últimas décadas se han realizado numerosas investigaciones que han tratado de detectar los factores que favorecen o están implicados en la agresión y violencia de niños, niñas y adolescentes, y cuáles protegen frente a la misma. No parece claro en qué medida determinadas características de las víctimas o las personas agresoras son causa o consecuencia de los actos violentos. Entre las características personales que pueden suponer un factor de riesgo, destacan las siguientes (Cerezo y Ato, 2010; Garaigordobil y Oñederra, 2010):

- **Sexo:** los chicos son agresores y víctimas, en general, en mayor proporción que las chicas (Cerezo y Ato, 2010; Defensor del Pueblo – UNICEF, 2007; Gaigordobil y Oñederra, 2010, Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014; González – Peña, Carrasco, Del Barrio y Gordillo, 2013; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Astor y Zeira, 2004; Mora-Merchán, 1997; Ortega y

Monks, 2005), salvo en determinados comportamientos, como la agresión relacional (Defensor del Pueblo – UNICEF, 2000), cyberbullying (Buelga, Cava y Musitu, 2010), cybergrooming (Wasch, Wolf y Pan, 2012) y abuso sexual infantil (Pereda, Guilera, Forns y Gómez-Benito, 2009). (Véase apartado 2.1.4. para una mayor profundidad de los datos).

- Características físicas: en el caso de las víctimas, tener una característica diferente del resto (obesidad, color de piel, llevar gafas, procedencia de una minoría cultural, ser considerado homosexual, etc.), más que una causa, se ha encontrado como una variable mediadora para el inicio de las agresiones, pero que no explican que esta situación se agrave o sea la causa de las mismas.
- Manifestación temprana de rasgos psicopáticos: dureza / insensibilidad emocional, así como impulsividad / trastornos de conducta. En la línea con otras investigaciones, el seguimiento realizado a niños/as de entre 6 y 11 años puso de manifiesto que aquéllos que presentaron un alto nivel en rasgos afectivos e interpersonales (ej. Insensibilidad, ausencia de culpa, grandiosidad, falsedad, informalidad, manipulación, locuacidad), así como conductuales (ej. Susceptibilidad al aburrimiento, vida parasitaria, descontrol conductual, escasa planificación, impulsividad y ausencia de responsabilidad) a edades tempranas, mostraron 3 años después un incremento en la severidad, frecuencia y pronóstico de problemas conductuales (López-Romero, Romero y Luengo, 2011).
- Mantener actitudes y creencias de intolerancia, machismo, justificación de la violencia, racismo, xenófobas, homófobas o prejuicios, potencian las conductas agresivas y violentas que se producen en contextos educativos (Díaz – Aguado et al., 2004; COGAM, 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2010). En este sentido, en un reciente estudio realizado por Moreira y Mirón (2013), se ha encontrado que la identidad de género femenina disminuye la probabilidad de mostrar conductas antisociales y delincuentes, mientras que la identidad masculina aumenta esta probabilidad.

Características de los/as agresores/as:

Los/as niños/as pequeños/as agresores o agresoras (4 – 6 años) son rechazados/as por sus iguales y no son físicamente más fuertes, a diferencia de lo encontrado en los/as mayores (Ortega y Monks, 2005). No obstante, estudios longitudinales señalan que determinadas características personales en la infancia (temperamento difícil, impulsividad, inquietud, exteriorización de problemas, dificultades de atención, etc.), se relacionan con un pobre ajuste psicológico, trastornos de conducta y violencia en el inicio de la edad adulta (Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006).

En relación a las características más comunes de los/as niños/as y adolescentes agresores, según diferentes revisiones y estudios (Cerezo, 2001; Cerezo y Ato, 2010; Díaz-Aguado, 2004, 2005; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Ortega, 1998) cabría destacar las siguientes, algunas de las cuales se van agravando con la edad:

1. Varones, en una proporción de 3:1.
2. Físicamente son fuertes.
3. Alta tendencia a abusar de su fuerza.

Competencia social:

4. Los/as compañeros/as los perciben como intolerantes y arrogantes, lo que favorece que se relacionen con iguales que tienen conductas y actitudes favorecedoras de la violencia.
5. Escasas habilidades sociales, en general, aunque algunos/as agresores/as tienen muy buenas habilidades en ciertas conductas sociales, especialmente con los adultos, para evitar el castigo o ser descubierto.
6. Suelen ser populares entre los iguales y, en ocasiones, mantienen buenas relaciones con los adultos, a quienes adulan y engañan, mostrando cierto grado de cinismo.
7. Escasa integración social, si bien tienen algunas amistades que les siguen en su conducta violenta. Aun siendo populares y los iguales creen que tienen muchos amigos/as, el número y calidad de las amistades es bajo.
8. Escasa asertividad.
9. Muchas estrategias cognitivas de interacción social agresivas.

10. Déficit en habilidades prosociales.
11. Disponen de menos estrategias no violentas para la resolución de conflictos.
12. Dominio excesivo de determinadas habilidades sociales, especialmente con los adultos, estando acostumbrados a un trato duro por parte de éstos.

Desarrollo cognitivo y moral:

13. Bajo capacidad intelectual no verbal.
14. Excesiva necesidad de imponer su punto de vista.
15. A nivel cognitivo, justifican el uso de la violencia y tienen actitudes intolerantes, sexistas y xenófobas, manteniendo el esquema social dominio – sumisión.
16. Razonamiento moral primitivo y escasa capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Adaptación escolar:

17. Escasa adaptación escolar.
18. No suelen presentar buen rendimiento académico.
19. Escasa satisfacción con sus resultados académicos y con las relaciones con el profesorado, lo que unido a las dificultades de relación social, hace suponer que utilizan la violencia y la fuerza como un recurso negativo para tener protagonismo.

Personalidad:

20. Presentan personalidades problemáticas y sufren o han sufrido agresión o maltrato por personas de su entorno familiar. Deberían ser considerados, junto a las víctimas, como alumnado de necesidades educativas especiales, a los que hay que atender e intervenir lo más tempranamente posible.
21. Presentan alta puntuación en psicoticismo, liderazgo, extraversión y sinceridad, así como nivel medio de neuroticismo.
22. Hiperactividad.
23. Dificultad para cumplir normas.
24. Dificultad de autocrítica, relacionado probablemente con presentar una autoestima media o incluso alta.
25. Temperamento agresivo.

26. Antecedentes familiares: ausencia de una relación afectiva cálida y segura con los padres, especialmente con la madre, que manifiestan actitudes negativas o escasa disponibilidad para atender al niño/a; fuertes dificultades para enseñar a respetar límites, combinando la permisividad ante conductas antisociales con el frecuente empleo de métodos coercitivos autoritarios, utilizando, en muchos casos, el castigo físico.

Emocionales:

27. Escasa regulación emocional.

28. Impulsivos.

29. Baja tolerancia a la frustración.

30. Necesidad de dominar y disfrute de la agresión.

31. Baja inteligencia emocional.

32. Escasa empatía.

33. Alto autoconcepto negativo.

En una revisión de estudios, Justicia et al. (2006) proponen un modelo explicativo del comportamiento antisocial, considerando que la combinación de varios factores de riesgo aumentaría, de forma sinérgica, la probabilidad de aparición de conductas antisociales y delictivas en un/a adolescente, tal y como se recoge en la figura 3.

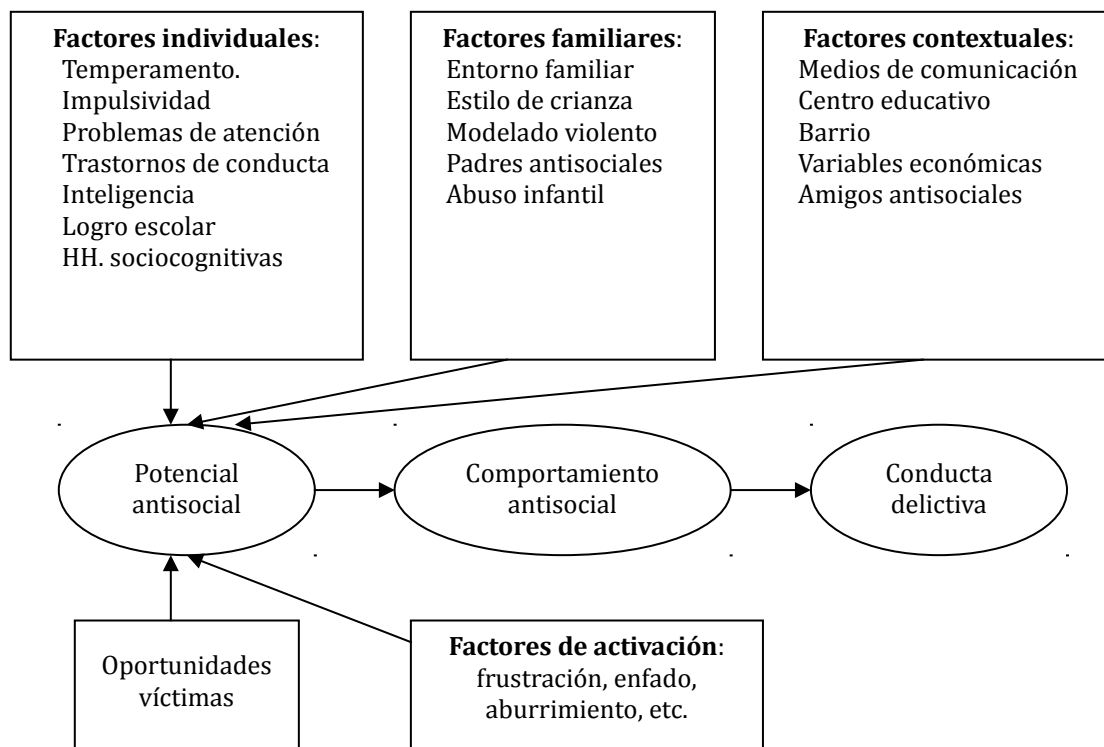


Figura 3. Modelo de desarrollo del comportamiento antisocial, de Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández (2006, p. 143).

Características de las víctimas:

Los niños y niñas pequeños víctimas de agresión no presentan las mismas características que los de Educación Primaria ni adolescentes: son socialmente aceptados y considerados más fuertes por sus maestros/as (Ortega y Monks, 2005). Esto podría explicar que el rol de víctima no es estable en el tiempo, sino que los/as agresores/as van buscando – tanteando posibles víctimas hasta encontrar aquellos/as niños/as a los que pueden agredir y dejando a los que les hacen frente (Perry et al., 1990; citado por Ortega y Monks, 2005). Respecto a las víctimas mayores, se han encontrado las siguientes características (Cerezo, 2001; Cerezo y Ato, 2010; Khoury-Kassabri et al., 2004):

1. Son físicamente más débiles. En ocasiones, con algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete y Sanchiz, 2014).
2. A nivel social, son retraídos y tendentes al aislamiento.

3. Puntúan bajo en sinceridad, con tendencia al disimulo, y alto en neuroticismo, ansiedad e introversión.
4. Son considerados cobardes por sus iguales.
5. Son excluidos de las actividades por sus iguales.
6. Vulnerabilidad psicológica (baja autoestima, introversión, timidez, pobre autoconcepto, emocionalmente inestables, impulsividad) y déficit de competencia social (escasa asertividad, déficit en estrategias de comunicación).
7. A nivel escolar: suelen estar en los primeros cursos de instituto y/o en aulas masificadas.
8. Contexto familiar: proceden de bajo SES familiar y del barrio.

Numerosos autores han distinguido características distintas según dos tipos de víctimas (Díaz-Aguado, 2005):

- *Víctimas pasivas o típicas*: suponen la mayoría de las víctimas, y se caracterizan por mostrar conductas de aislamiento social, escasa asertividad y habilidades de comunicación, así como una conducta muy pasiva respecto a la agresión, miedo, ansiedad, inseguridad, baja autoestima, sentimientos de culpa, negando en ocasiones las agresiones.
- *Víctimas activas*: se caracterizan por aislamiento y rechazo social, siendo incluso más rechazadas que los agresores. Estas características les hacen ser víctimas y agravarse su victimización, ya que los demás justifican las agresiones que reciben, entrando en un ciclo de violencia. Algunos autores denominan a estos niños/as *víctimas agresoras*, término que Díaz Aguado (2005) no considera adecuado ya que, de alguna forma, se está justificando su victimización por responder de forma agresiva. Olweus (2001) considera que representan al 10 – 20 % de las víctimas.

Cerezo y Ato (2010) proponen una clasificación un poco distinta, a la luz de sus investigaciones, que afecta a los chicos fundamentalmente:

- *Agresores*: chicos en su mayoría que muestran agresividad proactiva, que asocian aceptación social con ser considerados fuertes físicamente.

- Un grupo de chicos que presentan agresión reactiva, que son rechazados, excluidos de actividades y considerados cobardes por sus iguales.
- Víctimas: son chicos considerados por sus iguales cobardes, excluidos de actividades, rechazados y con escaso nivel de relaciones interpersonales.

Según estos autores, las chicas valoran mejor el clima social de clase y la relación con el profesorado como ayudante y protector, característica que puede estar asociada a su bajo nivel de victimización (Cerezo y Ato, 2010).

En relación a los **factores de riesgo implicados en las relaciones de pareja jóvenes** referidos al **agresor o agresora**, se han encontrado los siguientes (González y Santana, 2001; Hernando, 2011; Sears, Byers y Price, 2007):

- Exposición, durante la niñez, a modelos de agresión interparentales, especialmente haber observado violencia hacia sus madres y agresión física por sus padres. No obstante, el patrón de transmisión solo se ha detectado en un 6.5% de chicos y chicas, lo que enfatiza la importancia de la educación.
- Afiliación con pares que han ejercido violencia física o sexual a su pareja. Sears et al. (2007) encontró que el tipo de violencia que se ejerce con la pareja (física, psicológica o verbal) está relacionado con la exposición familiar y afiliación con iguales que mantienen similares patrones de conducta.
- Los/as chicos/as que ejercen las distintas formas de violencia presentan miedo a ser objeto de violencia por su familia, pero no aquéllos que solo ejercen maltrato sexual.
- Otorgar un gran valor al atractivo físico de la pareja lo que podría explicarse, entre otros motivos, por : 1) una mayor tendencia a los celos e inseguridad; 2) mayor frustración y agresión si no se cumplen las expectativas de atractivo físico; 3) no dar importancia a otros aspectos fundamentales para una relación equilibrada.
- Mantener actitudes que justifican la violencia como forma de resolución de conflictos.

- Presentar altos niveles de cólera.
- Bajo nivel de autoestima.
- Mantener actitudes negativas o patriarcales hacia las mujeres y aceptación del uso de la violencia hacia las mismas.
- Considerar que la pareja no debe defender sus propias opiniones (en el caso de chicos agresores), lo que relaciona violencia de pareja y deseo de control.

Respecto a los ***factores de riesgo asociados a sufrir violencia*** por parte de la pareja, se han encontrado los siguientes (González y Santana, 2001; Hernando, 2011):

- Haber observado relaciones agresivas interparentales, especialmente, agresión por parte de la madre y agresión física por parte del padre.
- Otorgar gran valor al atractivo físico de la pareja.
- Consumo de alcohol y drogas.
- Sentimientos de desesperanza y baja autoestima.
- Inicio temprano de relaciones sexuales.
- Mantener conductas sexuales de riesgo.
- Formas no saludables de control de peso.

2.3.4. FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS AL GRUPO DE IGUALES.

El grupo de iguales puede convertirse en un importante protector frente a episodios de agresión e intimidación o, por el contrario, facilitador de los mismos. Entre los factores de riesgo asociados al grupo de iguales, destacan:

- La debilidad social de la víctima: tener pocos amigos/as y/o dificultades de relación. Estos/as niños/as suelen ser rechazados/as, entrando en un ciclo de indefensión aprendida que les sitúa en una situación de la que les es difícil salir. Numerosas investigaciones, como el seguimiento llevado a cabo por Hymel, Rubins, Rowden y LeMare (1990), señalan el aislamiento social en niños/as de 7 – 8 años como un factor de riesgo para el

desarrollo posterior de problemas como: pobre aceptación social, aislamiento social y percepción de incompetencia social.

- La fortaleza social del agresor: suelen ser niños populares y aceptados.

Estas relaciones sociométricas favorecen el esquema dominio – sumisión tan implantado que precisa de la intervención del centro educativo para romper estas dinámicas de agresión y violencia. Entre los factores de riesgo asociados al grupo de iguales también estarían los señalados al final del apartado anterior: que los iguales tengan y muestren actitudes y creencias de intolerancia, machismo, racismo, xenófobas u homófobas que justifiquen la violencia, así como prejuicios asociados a estas actitudes, lo que potencia o dispara que se produzcan conductas violentas, alentándolas, participando en ellas o inhibiéndose de proteger a la víctima. Así, por ejemplo, en el informe de COGAM (2005) tras una investigación realizada con adolescentes de la Comunidad de Madrid, se encontró que el 32% de los chicos y el 15% de las chicas considera correcto tratar con desprecio a personas homosexuales y que el 45% de los homosexuales había sufrido algún tipo de violencia física o verbal.

El apoyo parental percibido por los chicos y chicas, así como la autoestima familiar y escolar, son importantes factores protectores frente al desarrollo de conductas violentas. Sin embargo, a pesar de disponer de estos dos recursos, los alumnos y alumnas rechazados con relaciones problemáticas en la escuela presentan mayor vulnerabilidad y riesgo de mostrar conductas agresivas y violentas. En este caso, el apoyo de la madre adquiere una mayor relevancia para el grupo de rechazados - agresivos (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012).

Por otro lado, también se ha encontrado que tener relaciones con iguales delincuentes o que presenten conductas antisociales aumenta la probabilidad de mostrar problemas de conducta. Esta influencia de los iguales se ha relacionado con tener padres cuyo estilo parental sea negativo, esto es, que utilicen métodos coercitivos y muestren escaso control y supervisión, especialmente durante la adolescencia, siguiendo la teoría de Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) (véase apartado 3.1.2.). Se ha encontrado que esta influencia aumenta cuando se producen cambios en las relaciones maritales durante la adolescencia (divorcio,

convivencia con otras parejas) o con padres no biológicos, momento en el que la supervisión es crucial (Kim, Hetherington y Reiss, 1999).

En un estudio con adolescentes, se ha encontrado que la autopercepción sobre tener una reputación no conformista y el grado de amistad con otros/as alumnos/as se relaciona con la conducta violenta en el aula. Tener una conducta violenta influye, a su vez, en la calidad de la relación con el profesorado, lo que se relaciona directamente con el estatus del alumnado en el aula (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). Las correlaciones halladas se representan en la figura 4.

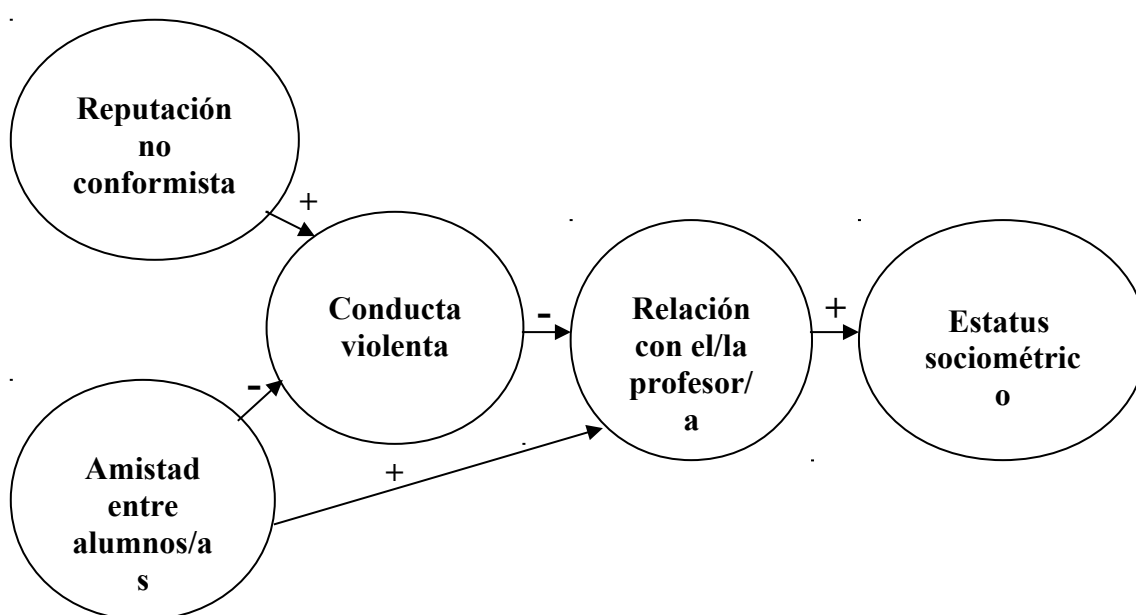


Figura 4. Relación entre algunas variables psicosociales relacionadas con el estatus sociométrico. Fuente: Adaptado de Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu (2008). Los signos señalan el tipo de correlación: positiva(+) o negativa(-).

Respecto a la relación entre violencia en las relaciones de pareja y el grupo de iguales, se ha encontrado que tener amistades que han sufrido este tipo de violencia en sus relaciones de pareja o que la utilizan con los demás son importantes factores de riesgo para sufrirla o perpetrarla (Sears, Byers y Price, 2007; Hernando, 2011).

Aunque han sido abordadas brevemente las consecuencias de la violencia sobre el alumnado, no hay que olvidar las repercusiones emocionales, psicológicas y físicas para el resto de los agentes educativos, especialmente

profesorado y familias, que son también de especial gravedad y consideración (Trianes, 2013b). De esta forma, son numerosas las razones que obligan a los centros a desarrollar programas preventivos y de intervención para la mejora de la convivencia escolar, entendiendo las graves consecuencias que tiene en el alumnado las conductas agresivas y violentas por parte de sus iguales.

2.3.5. CONSECUENCIAS DE LA AGRESIÓN Y LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES PARA CHICOS Y CHICAS.

La violencia tiene consecuencias muy negativas para todas las personas implicadas, agresores, víctimas y espectadores (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Olweus, 1993; Ortega, 1998; Trianes, 2013b). Aunque se han descrito algunas características psicológicas comunes entre los distintos roles, siguiendo los resultados de distintas investigaciones, no existen unas características homogéneas. Además, como señalan Garaigordobil y Oñederra (2010), es difícil saber si el perfil que muestran las personas agresoras y víctimas son causa o consecuencia de las conductas agresivas en las que participan.

Consecuencias para las personas agresoras:

Entre las consecuencias personales de la conducta antisocial, la gravedad de la misma es manifiesta si atendemos a las siguientes características (Kazdin y Buela – Casal, 1994):

- Estabilidad: la conducta antisocial es relativamente estable en el tiempo.
- Pronóstico: dada la estabilidad, el pronóstico es negativo. La conducta antisocial se relaciona en la edad adulta con otros problemas como comportamientos delictivos, alcoholismo, trastorno de personalidad antisocial u otros, escaso ajuste social, laboral y familiar, problemas de pareja y, por tanto, la infelicidad de la propia persona y de las de su entorno cercano. La agresividad es el mejor predictor de inadaptación social (Olweus, 1993; Parker y Asher, 1987, citado en Trianes et al., 2007).
- Transmisión entre generaciones: la conducta antisocial es muy estable en las distintas generaciones de la familia.

- El coste social de la conducta antisocial es ingente, en comparación a otro tipo de conductas problemáticas o trastornos. Los jóvenes que desarrollan conductas antisociales entran en contacto con los sistemas de salud mental y judiciales hasta la madurez y, muchos de ellos van a requerir tratamiento psicológico y psiquiátrico, van a ser procesados judicialmente, acudir a prisión, requerirán ayuda social y familiar, así como seguimiento por distintos organismos públicos o privados, coste que es difícil de calcular (Kazdin y Buela-Casal, 1994).

Consecuencias para las víctimas:

Piñuel y Oñate (2005, 2006) consideran que los niños y niñas que sufren acoso entran, poco a poco, en una espiral de daño y reacciones secundarias a la agresión. En muchas ocasiones, incluso sus iguales o adultos justifican el hostigamiento que viven, denominado “error básico de atribución”. Su rendimiento académico baja, su salud y autoestima se ven mermadas, muestran sentimientos de culpa e introversión, lo que les lleva a creer lo que les dicen o justificar lo que les hacen. Los daños psicológicos, invisibles para la mayoría, suponen el 90% de las consecuencias que sufren las víctimas, como se describirá más adelante. Estos autores alertan de que los errores diagnósticos son frecuentes y constatan las siguientes secuelas en víctimas de acoso y violencia escolar: síntomas de estrés postraumático (53.7%), depresión (54.8%), flashbacks (29.9%), autodesprecio (38%), baja autoestima (57.2%), autoimagen negativa (53%).

De esta forma, Díaz-Aguado (2004) señala que la violencia genera violencia: mientras que la mayoría de los jóvenes no la utiliza (80.5%), un 16.1% agrede y excluye a los demás, y un 3.4% es víctima que, habiéndola sufrido en distintos contextos de forma grave, la utiliza y la continúa sufriendo de forma continua en contextos escolares y de ocio, relacionándose con iguales que también la usa.

Estudios llevados a cabo en Inglaterra por Emler y Reicher (1995, 2005) en las últimas dos décadas, ponen en relación la victimización con los comportamientos antisociales y delinquentes en adolescentes. Estos autores

mantienen la teoría de que hay un grupo de adolescentes que, siendo víctimas de agresiones, confía en los adultos e instituciones que les rodean como protectores (familia, profesorado, otras figuras de autoridad como la policía). Cuando encuentran que no reciben tal protección, su decepción les lleva a buscar una imagen o reputación social de personas inconformistas, rebeldes y antisociales, desarrollando, en ocasiones, conductas agresivas y violentas como alternativa, reforzando esa imagen que quieren dar. Esta hipótesis ha recibido apoyo empírico en un estudio llevado a cabo con adolescentes de centros educativos españoles (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010).

El profesorado también es víctima de la agresión y violencia del alumnado. Terry (1998), en un estudio en Reino Unido, encontró que un 9.9% del profesorado afirmaba haber sufrido bullying o acoso por su alumnado varias veces a la semana, siendo más frecuente entre el profesorado novel y no encontrando diferencias entre hombres y mujeres. Al ser preguntados si conocían a algún profesor o profesora que tuviese comportamientos agresivos o violentos hacia sus alumnos/as, el 51.4 % señaló conocer a un profesor/a y el 22.7 % a más de tres.

La escalada de la coerción y violencia fue puesta de manifiesto en un estudio nacional realizado con 22114 adolescentes por Díaz-Aguado y Martínez-Arias (2013). Se encontró que los acosadores, la mayoría chicos (directos, víctimas/agresores y de exclusión) tienen y reciben más comportamientos problemáticos en su relación con el profesorado que los que no acosan: mantienen un comportamiento disruptivo en clase, insultan al profesorado, y perciben más hostilidad y falta de apoyo por parte de éste, en línea con lo encontrado en otros estudios (Mendoza, 2011). Plantean la hipótesis de que los comportamientos agresivos hacia el profesorado empiezan de forma reactiva, especialmente para los agresores/víctimas, y aumentan como comportamientos instrumentales para demostrar poder sobre el otro. Estos estudios ponen de manifiesto que el deterioro de relaciones profesor/a – alumno/a va en ambas direcciones. Para la mayoría del profesorado la indisciplina, “el no dejar dar clase”, es considerado el problema más importante atribuible a causas ajenas

(Defensor del Pueblo, 2007; INCE, 1998), siendo difícil la intervención eficaz desde la escuela sobre esta problemática (Garaigordobil y Oñederra, 2010).

Consecuencias de ser víctima de violencia en las relaciones de pareja adolescente: Muñoz, González y Graña (2003) señalan las siguientes:

- Bajo rendimiento académico y/o mayor probabilidad de abandono de los estudios.
- Baja autoestima y pobre bienestar físico y emocional.
- Aumento del riesgo de patologías asociadas: abuso de sustancias, transmisión de enfermedades sexuales y trastornos de la conducta alimentaria.

Consecuencias sobre los espectadores:

Respecto a las consecuencias que las conductas agresivas tienen sobre los espectadores, se ha encontrado que éstos desarrollan mecanismos de defensa basados en el miedo a vivir lo mismo que la víctima, inhibiéndose de intervenir y disminuyendo su empatía. La desensibilización, despreocupación de los demás e insolidaridad está asociada a la observación pasiva y continuada de conductas violentas (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Si, por otro lado, observan que estas conductas no son censuradas o castigadas, aprenden que la agresión y violencia son comportamientos adecuados para conseguir determinados objetivos, como defiende Bandura y la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973, 1986, 1989).

3. DIFERENCIAS DE SEXO EN VARIABLES DE CONTEXTO: FACTORES IMPLICADOS EN LAS RELACIONES SOCIALES, CONDUCTAS AGRESIVAS Y VIOLENTAS.

3.1. FACTORES ASOCIADOS AL CONTEXTO FAMILIAR.

Son numerosos los estudios realizados para conocer qué factores referidos al contexto familiar aumentan la probabilidad de que una persona presente conductas agresivas y violentas. Entre los **factores de riesgo** más citados en estudios nacionales e internacionales destacan (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Justicia y Cantón, 2011; Kazdin y Buela-Casal, 1994):

- Estilo educativo parental autoritario o con disciplina inconsistente, no marcando los límites, lo que no favorece la interiorización de normas.
- Actitud permisiva ante conductas agresivas de los/as hijos/as.
- Sobreprotección familiar o excesivo control parental. Especialmente es un factor de riesgo para niños/as víctima.
- Vínculo de apego no seguro con la familia y relaciones negativas entre padres e hijos. Se ha encontrado que muchos niños agresores tienen un vínculo evitativo con sus madres y los niños víctimas un vínculo ansioso inseguro.
- Actitud emocional de los padres negativa, carente de afecto, dedicación y comunicación, especialmente de las madres, que manifiestan conductas negativas y/o escasa disponibilidad.
- Familias donde existen modelos de conductas antisociales: por uso de la fuerza física y el castigo en la resolución de problemas o maltrato familiar.
- Ambiente familiar conflictivo (problemas de pareja), factor de riesgo para niños/as agresores/as, especialmente en la adolescencia.
- Familia disfuncional: negativismo de los padres, padres desempleados o divorciados y restricción de conductas por parte de la madre son factores de riesgo que se han relacionado con la victimización.
- Uso de los/as hijos/as como aliados en las discusiones de pareja.
- Poca comunicación familiar.

- Presencia de un padre alcohólico y que usa el castigo físico.
- Depresión crónica y/o ansiedad de la madre.
- Familias que, por diferentes motivos socioculturales, están muy alejadas de la organización escolar y sus objetivos.
- Clase social baja: el impacto de este factor se produce por la asociación de factores que van unidos (escasos ingresos económicos que impiden el acceso a recursos básicos, tamaño de la familia, hacinamiento, poca atención y otras), favoreciendo inadecuada atención y estrés, no tanto por el impacto de un factor individualmente. Considerando esto, Tremblay, Pagani, Masse, Vitaro y Pihl (1995) desarrollaron un programa de prevención familiar y escolar durante dos años dirigido a familias de nivel socioeconómico bajo de las afueras de una ciudad, con hijos/as de 7 años que presentaban conductas disruptivas, y encontraron un impacto muy positivo en la adolescencia: menos conductas agresivas y delictivas, así como mejor ajuste escolar.

Entre los **factores protectores** del entorno familiar, diversas investigaciones destacan los siguientes (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Justicia y Cantón, 2011; Kazdin y Buela-Casal, 1994):

- Vínculos seguros, especialmente con las madres, lo que favorece que estos/as niños/as eviten la intimidación o ser víctimas.
- Estilo educativo democrático: normas y reglas claras, idóneas y consistentes, así como alto afecto y dedicación (comunicación, disponibilidad, supervisión).
- El apoyo parental es factor protector y la ausencia de éste se ha relacionado con la violencia escolar, por su relación con variables como la autoestima y la valoración de la escuela (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012).
- Supervisión razonable de los/as chicos/as, sobre qué hacen, con quién están y dónde van.
- Participación familiar.

Tras una revisión, Garaigordobil y Oñederra (2010) resumen en cuatro las características del contexto familiar que favorecen la agresión y violencia en niños/as y adolescentes:

1. Contextos agresivos, donde la agresión es utilizada en la relación intrafamiliar.
2. Contextos desestructurados, donde falta afecto positivo y atención familiar.
3. Patrones educativos de permisividad total, con falta de límites y normas claras o inconsistentes.
4. No se transmiten valores ético – morales, delegando ello en la escuela.

A continuación, se va a profundizar en estas características para conocer cómo modulan en la aparición de conductas agresivas y violentas y qué diferencias se han encontrado entre chicos y chicas:

3.1.1. CONTEXTO SOCIAL DE PROCEDENCIA.

La relación entre el contexto social de procedencia y la competencia social de los jóvenes ha sido muy investigada por diversos autores, como los que se revisan a continuación. Estos estudios han encontrado relación entre comportamientos violentos y la procedencia de contextos sociales deprimidos o desfavorecidos. Tras años de investigación del comportamiento violento y delincuente en estudios longitudinales, Farrington (1991) no encontró diferencias significativas entre delincuentes violentos y no violentos en relación a su infancia, adolescencia y edad adulta. Por lo que, concluye, la causa de la violencia debe ser la misma que la del comportamiento persistente y extremo antisocial, delincuente y criminal.

Arce, Seijo, Fariña y Mohamed-Mohand (2010) realizaron un seguimiento desde la preadolescencia (10 hasta los 13 años, inclusive) a la adolescencia (14 a 17 años, inclusive) de 117 jóvenes provenientes de dos centros situados en dos contextos diferentes: uno considerado de alto riesgo de exclusión social y otro de bajo riesgo. Encontraron que, con la edad, mientras los menores que provenían de un contexto con alto riesgo “evolucionan en escalada hacia la inadaptación

social, los menores sin riesgo evolucionan en escalada hacia la adaptación social” (p. 137). De esta forma, el perfil de ambos grupos es claramente diferente. Los menores de alto riesgo muestran mayor retraimiento, menor autocontrol y menor consideración hacia los demás. Así pues, el estudio pone de manifiesto la enorme influencia del contexto social y escolar de procedencia en el desarrollo de la competencia y la inadaptación social.

A pesar de su valor teórico, la hipótesis del ciclo de la violencia no encuentra apoyo empírico para explicar cómo es posible que la mayoría de niños/as que han sufrido maltrato o negligencia por parte de sus padres no lleguen a ser violentos, criminales o delincuentes cuando son adultos (Widom, 1989a) o por qué la mayor parte de los padres que son maltratadores, no fueron maltratados cuando eran niños (Widom, 1989b).

En esta línea, hay otros estudios donde la relación entre el entorno social de procedencia y la competencia social no está tan clara (Bravo y Herrera, 2012) o es contraria a lo esperado (Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza y Contini, 2009). En la misma línea, Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz (2003), en un estudio realizado en niños y niñas de 11 a 12 años de Málaga, encontraron que aquéllos procedentes de entornos sociales deprimidos autoinforman de mostrar habilidades sociales más adecuadas que aquéllos que viven en entornos sociales residenciales. Estas autoras señalan que habría que realizar más investigaciones para conocer los motivos. En este estudio, también encontraron que el entorno social de procedencia de los/as chicos/as era significativo en función del tipo de conductas que mostraban con mayor probabilidad en su relación con los adultos y profesorado: 1) Los chicos y chicas de barrio residencial puntuaban más alto en asertividad y más bajo en pasividad y agresividad; 2) Quienes vivían en un entorno medio puntuaron más alto en pasividad y más bajo en asertividad y agresividad; 3) Los que procedían de un entorno deprimido puntuaban alto en agresividad, alto en asertividad y medio en pasividad. Sin embargo, en su relación con los iguales, los niños y niñas de barrio residencial muestran mayor agresividad, seguido de los de contexto medio, mientras que los de barrio deprimido muestran menor agresividad hacia sus compañeros/as, en contra de lo que cabría esperar.

3.1.2. ESTILO EDUCATIVO PARENTAL.

Una de las variables asociadas al contexto familiar que más peso parece tener, según la literatura científica, es el estilo educativo que utilicen padres y madres. Respecto a la influencia de este factor, Baumrind (1971) estudió la relación de los estilos educativos con la competencia social de los hijos e hijas, distinguiendo tres: el estilo autoritario, pasivo o permisivo y autorizativo o democrático. Encontró que el estilo democrático es el que más facilita el desarrollo de la competencia social en el niño o niña, tanto en casa como en el grupo social. Es decir, aquellos progenitores que muestran altos niveles de cariño, moderado nivel de control paterno, que no utilizan la violencia verbal como forma de castigo y muestran altos niveles de comunicación con sus hijos e hijas, éstos tendrán una mayor competencia social que el resto de los niños y niñas. Un cuarto estilo educativo que se ha distinguido sería el negligente, referido a los padres que muestran una menor implicación en la relación educativa, escasa expresión de afecto, escasa sensibilidad por las necesidades del niño o la niña e inadecuación de control y normas, ya sea por ausencia de las mismas o por excesivas, así como supervisión colérica. Se ha encontrado que los/as hijos/as de padres negligentes son los que presentan mayores problemas: baja competencia social, pobre autoestima, escaso autocontrol, dificultades de relación social, poca motivación, inestabilidad emocional y problemas de conducta (Palacios, 1999).

Actualmente, los estilos educativos parentales se analizan situando el comportamiento de los padres en unas dimensiones consideradas continuas. Así, por ejemplo, cabría destacar las dos dimensiones independientes propuestas por MacCoby y Martin en 1983: exigencia y responsabilidad. Estas dos dimensiones podrían considerarse equivalentes o en la línea a las señaladas por otros/as autores/as: afecto / aceptación / implicación, por un lado, y severidad/ imposición / control, por otro. De esta forma, se pueden distinguir cuatro estilos educativos o de socialización, según la conducta predominante de los padres, diferenciándose el estilo permisivo en dos: indulgente y negligente o indiferente, tal y como queda representado en la figura 5.

| <i>Estilos de socialización parentales</i> | Afecto / Aceptación / | Control / Severidad / |
|--|--------------------------|--------------------------|
|--|--------------------------|--------------------------|

| | Implicación | Imposición |
|---------------------------|-------------|------------|
| Autoritativo/ Democrático | Alto | Alto |
| Indulgente / Permisivo | Alto | Bajo |
| Negligente / Indiferente | Bajo | Bajo |
| Autoritario | Bajo | Alto |

Figura 5. Estilos de socialización parentales, según dos dimensiones. Adaptado a partir de las propuestas de Baumrind (1971) y Palacios (1999).

Las consecuencias de uno u otro estilo han sido analizadas, encontrándose diferencias según los países y estudios. Existen dudas entre cuál de los estilos, democrático o indulgente, se asocia a mejores resultados de socialización en los/as hijos/as (García y Gracia, 2009, 2010), siendo éste último el que parece favorecer un mejor ajuste social en los adolescentes españoles, según un reciente estudio, donde los hijos/as de padres autoritarios obtuvieron el peor ajuste (Pérez, 2012). Las diferencias entre ambos, el nivel de control ejercido por los padres, genera diferentes efectos que, mediados por otras variables (edad, situación familiar actual, número de hijos, estabilidad del estilo, persona/s evaluada/as, etc.), podrían explicar las distintas consecuencias (Aroca y Cánovas, 2012). Así, mientras son numerosas las investigaciones que señalan la ventaja del estilo autoritativo o democrático (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015; Steinberg, 2001), el estilo indulgente, quizás por ser menos protector, parece generar en los hijos e hijas menor ansiedad y mayor uso de estrategias activas de afrontamiento frente a situaciones de estrés (Wolfradt, Hempel y Miles, 2003), mientras que el estilo indiferente, especialmente si es mantenido por ambos padres, es el que peor se relaciona con bienestar psicológico y consumo de sustancias tanto en los hijos como en las hijas (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015).

Con respecto a la influencia diferencial de los distintos estilos parentales en las relaciones sociales agresivas en chicos y chicas, se ha encontrado lo siguiente:

- Existe relación entre psicopatología parental, especialmente de la madre, estilos educativos y trastorno negativista – desafiante en niños y niñas de 3 y 5 años (Trepát, Granero y Ezpeleta, 2014).

- La implicación y supervisión parental se relaciona con una menor agresividad física, tanto en chicos como en chicas (Carlo, Raffaelli, Laible y Meyer, 1999).
- La influencia de los estilos educativos sobre la conducta de sus hijos/as varía según la mantenga el padre o la madre: el estilo educativo materno tiene mayor peso tanto en chicos como en chicas (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015; Tur-Porcar, Mestre, Samper y Malonda, 2012). El estilo permisivo paterno tendría influencia en la conducta agresiva de los dos, pero especialmente mayor en las hijas. El estilo educativo negativo de hostilidad, negligencia y permisividad genera agresividad en hijos e hijas (Tur-Porcar et al., 2012).
- Entre los factores protectores frente al acoso escolar, referidos a las dimensiones de los estilos parentales, se ha encontrado lo siguiente: un comportamiento parental de revelación adolescente para las chicas (donde ellas tienen confianza con sus padres para compartir sus preocupaciones e información personal) y la promoción de su autonomía para los chicos, ambos característicos del estilo democrático (Gómez-Ortiz, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2014).
- Se ha encontrado que el compromiso maternal es un factor protector de la agresividad más fuerte para los chicos que para chicas entre 6 y 12 años (Tramonte, Gauthier y Willms, 2015).
- El estilo autoritario parental, exigir obediencia sin discusión y falta de afecto, correlaciona significativamente con mostrar conductas agresivas y hostilidad hacia los iguales, tanto en chicos como en chicas. Solo se han encontrado diferencias en agresión física, que los chicos de estas familias utilizan más con sus iguales que las chicas (De la Torre-Cruz, García-Linares y Casanova-Arias, 2014).
- Los niños sufren más rechazo que las niñas. Al analizar las diferencias, se ha encontrado que los niños presentan un menor control con esfuerzo (temperamento), lo que viene explicado por un estilo parental negativo, bajo nivel de apoyo y disciplina (Ato, Galián y Fernández-Vilar, 2014).

- El control psicológico parental a adolescentes y jóvenes adultos, de 18 – 24 años (ej. Retirada de afecto, ataques personales, críticas a su valía, etc.), se relaciona con la agresión a esas edades de forma diferencial por sexo, afectando significativamente más a las chicas que a los chicos (Little y Seay, 2014): 1) El control psicológico paterno (pero no el materno) se asocia con agresión relacional, con agresión directa y hostilidad en las chicas. Además, a mayor hostilidad, mayor agresión relacional presentan las chicas. 2) Cuando los dos progenitores utilizan control psicológico, éste se asocia a agresión directa y relacional tanto en hijos como en hijas. 3) El control psicológico de ambos y materno (pero no el paterno) se asocia a hostilidad y escaso ajuste tanto en chicos como en chicas. Las autoras explican estos hallazgos debido a que las relaciones familiares padre – hija suelen ser más distantes que el resto de posibles díadas, de forma que el control psicológico paterno no está “amortiguado” por otros aspectos positivos de la relación, a diferencia de la relación madre-hija o madre – hijo. Cuando se da control psicológico materno, éste tendría un mayor impacto emocional tanto en hijos como en hijas. 4) El control psicológico materno se asocia a agresión directa mediado con escasos sentimientos de culpabilidad en las hijas, lo que explican debido a que el control psicológico materno sería un modelo de control aversivo en las hijas.

Un grupo de investigaciones enfatiza la interacción de factores como determinante en las consecuencias educativas para los niños y niñas. Ato, Galián y Huéscar (2007) realizan una revisión teórica sobre las principales variables que están implicadas en el desarrollo social de los/as niños/as. Destacan que son los modelos interactivos los más adecuados para explicar la asociación entre estilos educativos, temperamento y ajuste social, a pesar de que requieren de mayor apoyo empírico. Concluyen que, tanto los estilos de crianza como las características temperamentales del niño o niña, se pueden convertir en factores de riesgo o protectores, cuya interacción dará lugar, junto a otras variables, a un adecuado o no ajuste social.

El control parental es una variable de los estilos educativos que se asocia en niños (varones) a: 1) mayor puntuación en agresividad en niños con alto nivel de actividad; 2) mayor agresividad en niños con niveles medios o altos de miedo; 3) mayor probabilidad de depresión en niños con niveles altos de miedo (Colder, Lockman y Wells, 1997). No obstante, un adecuado control parental se considera una variable de gran importancia, que precisa de ir acompañada de afecto y comunicación en la familia, para así ejercer un efecto positivo en el desarrollo de los hijos e hijas. En su defecto, contribuye al desarrollo de desajuste emocional (Oliva, Parra y Sánchez – Queija, 2007).

En un estudio donde se analiza la relación entre estilo parental y acoso escolar, Gómez-Ortiz et al. (2014) han encontrado que las víctimas perciben un mayor control parental, mientras que los agresores señalan un menor nivel de afecto y comunicación con sus padres. Por el contrario, los estudiantes que no están implicados de ninguna forma en acoso escolar perciben de sus padres un mayor afecto, una comunicación más placentera, mejor humor, mayor autonomía y mayor frecuencia de conductas donde se comparte o revela información personal. De esta forma, señalan que aunque el estilo democrático puede proteger a los jóvenes de tener un comportamiento agresivo y conductas problemáticas externalizantes, no les protegería de ser víctima de sus iguales.

En una revisión de estudios donde se analiza la interacción entre estilo educativo, temperamento y desarrollo emocional, Aroca y Cánovas (2012, p. 168) concluyen que:

1. Niños/as con temperamento difícil requieren más tiempo y recursos parentales, así como estilos educativos restrictivos y con autoridad, para lograr un ajuste adecuado.
2. En niños/as con alto nivel de miedo, su ajuste será adaptado cuando el estilo educativo sea poco severo, incluso algo permisivo, con poco control y mayor afectividad.
3. En niños/as con alta emocionalidad positiva, su ajuste socioemocional es independiente del estilo educativo parental ejercido, ya que su emocionalidad actúa como factor de protección.

4. A excepción del estilo ausente/negligente y del autoritario con maltrato físico y/o psicológico, no existen estilos educativos negativos o inadecuados, sino que todos son apropiados si se adaptan a las variables del hijo/a analizadas en los diferentes estudios revisados.

Patterson, DeBaryshe y Ramsey (1989) proponen un modelo del desarrollo de la conducta antisocial crónica, aludiendo al factor ambiente familiar coercitivo. Este tipo de ambiente se caracteriza por: control y disciplina pobre, no se refuerzan las conductas adecuadas o prosociales, se interpretan negativamente las conductas neutras y se utiliza la coerción como método de control de las conductas. Los niños y niñas que viven en un ambiente familiar coercitivo desarrollan el sesgo atribucional de hostilidad y presentan problemas de conducta, lo que provoca rechazo de los iguales y fracaso académico. Progresivamente, si los padres se desentienden más del niño/a, al fracasar sus estrategias educativas, y éste empieza a relacionarse con iguales con comportamientos similares, que valoran e instigan el comportamiento agresivo y no los valores educativos, se va entrando en una situación que es la antesala, en muchas ocasiones, de la conducta antisocial crónica. Esta teoría ha recibido apoyo empírico (Kim, Hetherington y Reiss, 1999).

En relación al uso del castigo físico y la agresión psicológica como técnicas utilizadas por los padres/madres, en un estudio realizado con universitarios españoles (excluyendo los que claramente presentaron abuso durante la infancia) se han encontrado los siguientes datos (Gámez-Guádix, Straus, Carrobbles, Muñoz-Rivas y Almendros, 2010):

1. Existe una alta prevalencia del empleo del castigo físico y la agresión física por padres españoles (más del 60% de chicos y chicas lo experimentaron cuando tenían 10 años), superior en madres y al encontrado en estudios con familias de EE.UU.
2. El castigo físico y la agresión psicológica tienden a darse a la vez (9 de cada 10 padres utilizan ambos).
3. Los padres que utilizan ambos castigos, físicos y psicológicos, utilizan menos estrategias parentales positivas (apoyo, afecto, razonar, etc.).

4. Aunque los padres utilicen estrategias positivas, el uso del castigo físico aumenta la probabilidad de presentar personalidad y conducta antisocial posteriormente, por lo que, estos autores señalan que su uso no tiene ninguna consecuencia positiva sobre los hijos e hijas.

Al analizar la relación entre estilo educativo parental y agresión de hijos/as a padres, se encuentra que: el estilo negligente incrementó la probabilidad de abuso físico y verbal hacia los padres; el estilo autoritario se relacionó con abuso verbal, aunque no con el físico; el estilo indulgente y democrático (ambos con alto nivel de afecto) no incrementó la probabilidad de ningún tipo de abuso. De esta forma, la percepción de alto nivel de afecto es un factor protector y su ausencia, unida a un bajo control y supervisión, se asocia a una mayor vulnerabilidad de los padres de recibir todo tipo de abuso de sus hijos e hijas. No se encontraron diferencias entre chicos y chicas en relación al tipo y frecuencia de abuso a sus padres, salvo en el “uso de algún instrumento que podía dolerle”, que fue mayor en los chicos (Gámez-Guádix, Jaureguizar, Almendros y Carroble, 2012).

En una revisión de estudios, Sung, Oral, Espelage y Allen-Meares (2011) destacan que la mayoría de los agresores son chicos blancos, que agreden, de forma general, a cualquier miembro de la familia, pero sobre todo a la madre, mientras que las chicas agresoras suelen agredir a una persona. Cuando la agresión es al padre, la mayoría de los estudios no encuentran diferencias entre chicos y chicas agresores. Respecto a los factores de riesgo de la violencia de hijos/as a padres, estarían: la exposición a violencia doméstica interparental, donde los hijos varones agreden a sus madres (esta agresión se agrava cuando los padres abandonan el hogar y los hijos han sufrido maltrato infantil); la influencia de iguales violentos; influencia de los medios de comunicación; cambios en la estructura familiar, especialmente donde la madre cuida sola a sus hijos.

López (2008) propone la disciplina inductiva como estilo socializador alternativo y necesario en la actualidad. Este tipo de disciplina educativa se caracteriza por la asimetría en los roles (a diferencia del estilo democrático o

autoritativo y el negligente) y el carácter educativo de la relación educando / educador (donde no se utiliza el chantaje emocional, la coerción, sino la conducción u orientación), de forma que la autoridad educativa utiliza métodos educativos como la participación del educando en las normas, el diálogo, la discusión, la instrucción, la vigilancia y evaluación, el refuerzo y el castigo educativo. Este autor no considera adecuado que haya que “negociar” con el educando, sino inducir la disciplina a través del razonamiento y la participación del educando en las normas, y cambiar éstas cuando en situaciones concretas sea necesario.

Son numerosos los estudios que demuestran la relación entre la historia familiar general y el tipo de apego desarrollado en la infancia con el grado de satisfacción afectiva en las relaciones adultas, tanto con los patrones de conductas amorosas (relaciones confiadas y positivas, distantes, dependientes, etc.) como con las relaciones que la persona establece con los demás. Ello podría deberse a que en las relaciones con la familia se aprende el patrón básico relacional (seguro, ansioso o frío) que mediatiza el resto de relaciones, especialmente las íntimas. Además, también en las relaciones familiares se aprenden las formas de comunicación propias de la intimidad, como tocar y ser tocado, mirar y ser mirado, escuchar y entender emociones, expresar emociones o empatía. Estos aprendizajes durante la infancia facilitarán mucho las relaciones que el/la joven establezca posteriormente a lo largo de su vida (López, 2008).

En una revisión de estudios, Loeber y Stouthamer-Loeber (1998) encuentran que no todas las personas adultas que presentan conductas agresivas y violentas han sufrido problemas en su infancia, ni consideran que presentar problemas agresivos en la infancia implica que éstos vayan a mantenerse en la edad adulta. Por ello, es de gran importancia profundizar en otros factores que pueden estar incidiendo en que dichos comportamientos se presenten o eviten su desarrollo.

3.2. FACTORES ASOCIADOS AL NIVEL SOCIOECONÓMICO.

Como se ha indicado al inicio del apartado anterior, en referencia a los factores de riesgo familiares, algunas variables asociadas al nivel socioeconómico familiar aumentan la probabilidad de que niños y niñas presenten conductas agresivas y violentas. Entre estas variables estaría la incoherencia entre los objetivos familiares y educativos, las escasas expectativas parentales e interés en la educación de sus hijos/as, características sociales asociadas a bajos ingresos económicos (estrés, hacinamiento, problemas psicopatológicos de los padres asociados, desempleo, escasos recursos, etc.), falta de estrategias parentales, escasez de recursos comunitarios del barrio en el que vive la familia y características de éste, entre otros. Esta interacción de factores podría explicar por qué muchos estudios no arrojan resultados similares cuando se relaciona el nivel socioeconómico con agresión o violencia, pero sí cuando el SES familiar se sitúa en un contexto social determinado. De esta forma, el bajo SES familiar y el bajo SES del barrio se asocian a desajuste social y escolar, así como a mayor probabilidad de conductas agresivas y violentas en los y las jóvenes. No obstante, se han encontrado ciertas diferencias:

- En familias y barrios de estatus alto se informa de más violencia verbal y social, lo que podría explicarse debido a que las agresiones verbales no sean percibidas como violencia por el alumnado de estatus bajo (Khoury-Khassabry et al., 2004).
- El SES se ha asociado positivamente con riesgo de conductas violentas si en el barrio predominaba población negra y latina, pero negativamente si era población blanca (Estrada-Martínez, Howard, Schulz, Diez-Roux y Pedraza, 2013).
- Hay estudios que no encuentran una relación entre bajo SES del barrio y violencia escolar, lo que se ha explicado por el “capital social” y “eficacia colectiva” de éste: que los vecinos se unan y trabajen por colectivos comunes positivos disminuye o amortigua los efectos negativos asociados a condiciones de pobreza (Galea, Karpati y Kennedy, 2002).

En estudios donde se analizan diferentes factores familiares y su relación con la agresión de niños y niñas de Educación Primaria, se ha encontrado que tanto el nivel socioeconómico (Tramonte, Gauthier y Willms, 2015) como el tipo de actividades en el tiempo libre que realizan niños/as y padres tienen un importante poder predictivo sobre el nivel de agresión en ambos sexos (Kozina, 2014). Sin embargo, otros estudios ponen de manifiesto que la relación entre SES y conducta antisocial fue débil, mediada por otras variables personales (véase apartado 3.5.) (Sobral, Romero, Luengo y Manzoa, 2000), así como la agresión de hijos a padres, que puede ocurrir en cualquier SES (Sung, Oral, Espelage y Allen-Meares, 2011). En esta línea, Manrique, Ghesquière y Van Leeuwen (2014) han encontrado que el efecto que tiene el SES sobre el funcionamiento psicológico está mediado por determinadas características del estilo parental, lo que explican debido a que las familias de diferentes SES educan a sus hijos según las circunstancias en las que viven. Así, por ejemplo, la relación entre SES y aceptación social es débil cuando se aíslan otras variables, estando mediada fuertemente por un control parental negativo. Además, encontraron que bajo SES correlaciona con control parental negativo.

Respecto a la relación entre SES familiar y diferencias por sexo, no se han encontrado apenas estudios que analicen la interacción entre ambas variables de forma específica. Nuestra investigación pretende, entre sus objetivos, analizar la interacción de ambas variables y su influencia en las relaciones sociales y la agresión durante la adolescencia, lo que se considera una contribución significativa a esta laguna en el conocimiento.

En una investigación coordinada por la Red Eurydice de la Comisión Europea (EACEA P9 Eurydice, 2010) se revisa la investigación sobre género y educación y se analizan estudios internacionales de rendimiento académico (datos del estudio PISA y de Eurostat). Por otro lado, se comparan las políticas y medidas desarrolladas en los países europeos para afrontar las desigualdades de género. Además de las diferencias halladas por sexo (véase apartado 4.3.1.), señalan el nivel socioeconómico familiar como una variable de gran peso para entender los resultados académicos. La investigación destaca que existen pocas estrategias políticas dirigidas a mejorar el bajo rendimiento del alumnado de

nivel bajo, que obtienen peores resultados. Cabe destacar la conclusión de uno de los análisis: “Al dedicar una atención excesiva a los problemas de los chicos (...) se olvida también que la probabilidad de ocupar un trabajo mal remunerado y precario y vivir en la pobreza es mayor entre las chicas, aunque obtengan mejores notas en general y hagan una mayor inversión en la educación superior” (p. 31). En definitiva, a nivel político, social y educativo, aún queda mucho trabajo pendiente para favorecer la igualdad de género en la sociedad, a pesar de los avances de las últimas décadas.

Calero (2010) y Choi y Calero (2013), al analizar los resultados del informe PISA 2006, señalan que el contexto sociocultural de la familia es la variable que más peso tiene en el rendimiento académico, considerando que las desigualdades previas influyen decisivamente en éste. Además, tiene una gran influencia estar en centros donde se concentra un elevado número de alumnado que provienen de familias con un alto “capital cultural”. La conjunción de niveles bajos de las variables anteriores en la población inmigrante de primera generación hace que este colectivo tenga más riesgo de presentar un rendimiento educativo inferior que el resto.

3.3. FACTORES ASOCIADOS AL CONTEXTO ESCOLAR.

Diversos autores ponen de relieve la influencia de la organización y gestión de centro, los métodos y estrategias de enseñanza – aprendizaje, así como las estrategias de resolución de conflictos del profesorado en relación al aprendizaje y la convivencia escolar. Entre los factores relacionados que favorecen las conductas agresivas y violentas entre iguales, numerosos autores destacan, por un lado, los siguientes (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Ortega, 1998, 2000; Serrano e Iborra, 2005; Trianes, 2000):

- Políticas educativas donde no se sanciona adecuadamente la conducta violenta y actitud laxa del profesorado hacia los episodios de agresión o intimidación.

- Ausencia de transmisión de valores positivos, relacionados con la educación para la paz y la convivencia, así como transmisión de valores contrapuestos (currículum oculto).
- Transmisión de estereotipos sexistas en las prácticas educativas.
- Inadecuada atención a la diversidad cultural.
- Currículum excesivamente academicista, que promueve la competición y no la cooperación entre iguales.
- Problemas asociados al profesorado: vulnerabilidad psicológica, estrategias inadecuadas de gestión del aula, ausencia de un modelo adecuado del profesor/a.
- Falta de reconocimiento social de la labor del profesorado.
- Normas arbitrarias, inconsistentes o disciplina autoritaria, donde el alumnado no participa en su elaboración.
- Falta de supervisión o vigilancia, especialmente en los periodos de descanso.

Por otro lado, Serrano e Iborra (2005) señalan una serie de factores de riesgo para ser víctima de agresión: que impere la ley del silencio, donde los espectadores no hagan nada por evitarlo; escasa participación en actividades de grupo; poca relación con otros iguales; poca comunicación entre profesorado y alumnado; y ausencia de una figura de autoridad de referencia en el centro escolar. Por un lado, Díaz-Aguado (2004) señala como factores de riesgo escolares la falta de respuesta de la escuela, lo que denomina *conspiración del silencio*, donde no se apoya a la víctima ni se interviene con el/la agresor/a. Alude a la importancia de proporcionar recursos al profesorado para evitar esta grave situación. Por otro lado, se da el tratamiento inadecuado desde la escuela a la diversidad (étnica, sexual, alumnado con necesidades educativas especiales, con dificultades de expresión oral, u otras), actuando como si no existiera, como si no formara parte del currículo el abordaje de estos problemas.

Numerosos estudios han demostrado cómo el desarrollo de programas escolares, preventivos y de intervención, dirigidos a la mejora de la competencia social y la reducción del comportamiento agresivo del alumnado, que aborden la

mejora del comportamiento prosocial y la empatía, así como el entrenamiento en estrategias de resolución de problemas socio – cognitivos, mejoran el clima escolar; reduciendo la agresión y violencia escolar (Flannery et al., 2003; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Meyer, Allison, Reese y Gay, 2003; Ortega, 1998; Trianes, 1996, 2013a; Trianes y Fernández – Figarés, 2001).

3.4. FACTORES ASOCIADOS AL CONTEXTO SOCIOCULTURAL.

Entre los factores de riesgo referidos al contexto sociocultural que se asocian en mayor medida a la agresión y violencia en la infancia y adolescencia, se han encontrado los siguientes (Farrington y Welsh, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Sanmartín, 2004; Widom, 1989a, 1989b):

- Ver la televisión y/o uso de videojuegos un alto numero de horas (Robertson, McAnally y Hancox, 2013). Zimmerman, Glew, Christakis y Katon (2005) indican que ver la televisión mas de cuatro horas al día en menores de 4 años aumenta el riesgo de agresión y acoso de los/as niños/as. En estos casos, se ha encontrado una falta de control parental y alto contenido violento en programas infantiles que son modelos de conducta, aunque no siempre se trate de programas violentos.
- Vivir en un barrio marginal, la pobreza y la baja calidad familiar favorecen la vivencia de situaciones estresantes y violentas, la frustración e inestabilidad familiar, todo ello caldo de cultivo de la violencia.
- Valores imperantes de la sociedad transmitidos por la familia, los medios de comunicación, la cultura y, en muchas ocasiones, también por la escuela: poder, machismo, sensacionalismo, competitividad, la fuerza e incluso, en determinados ambientes, la violencia. El machismo y los patrones de conducta negativos asociados a lo masculino se relacionan fuertemente con las conductas agresivas tanto en chicos como en chicas (Navarro, Larrañaga y Yubero, 2013; Navarro, Serna, Martínez y Yuste, 2007).
- La exposición a violencia en la comunidad en la que viven. Esta variable se ha encontrado mediada por otras: en adolescentes que viven en una

situación altamente estresante, aumentan significativamente los problemas externalizantes e internalizantes de éstos (Self-Brown, LeBlanc y Kelley, 2004); aumenta el riesgo de ser perpetradores de conductas violentas en otro contexto (Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997); si existe apoyo y disponibilidad familiar (especialmente materna) disminuye el riesgo de desarrollo de síntomas depresivos en los jóvenes, aunque no de trastorno de estrés postraumático; si viven en familias pequeñas, aumenta el riesgo de síntomas depresivos (Overstreet, Dempsey, Graham y Moely, 1999); si la violencia se justifica, aumenta la probabilidad especialmente de agresión proactiva, pero también reactiva (Orue y Calvete, 2012).

Los factores socioculturales citados promueven conductas y valores asociados al machismo y lo masculino, lo que se considera como importante poder explicativo al hecho de que los chicos sean más agresivos y violentos, como queda patente en la bibliografía revisada y citada. Todos estos factores contextuales (familia, escuela, sociedad), interaccionan con otros referidos al propio niño o niña, explicando la diversidad de conductas relacionadas con la competencia social y la agresión.

3.5. INTERACCIÓN DE FACTORES.

Olweus (1998), tras un análisis de diversos estudios realizados, señalaba la necesidad de tener una perspectiva amplia y considerar la interacción de factores para entender las grandes diferencias en relación a la agresión y la violencia entre iguales. Señalaba la interacción entre dos conjuntos de factores compensatorios: unos favorecedores y otros que tienen un efecto de control o moderación sobre el problema de la agresión.

Basándose en el modelo de desarrollo social de Catalano y Hawkins, publicado en 1996, que pretende explicar el inicio y el mantenimiento de las conductas antisociales, así como la teoría del control social de Hirschi, de 1969, O'Donnell, Hawkins y Abbott (1995) realizaron el seguimiento de chicos agresivos (varones) de 10 y 11 años. El objetivo era conocer las características diferenciales

entre chicos preadolescentes que desarrollaban y los que no conductas delictivas y abuso de drogas en la adolescencia. Encontraron que, a los tres años y medio, los que no presentaron este tipo de conductas habían mostrado a los 10 – 11 años la siguiente combinación de factores: habilidades prosociales, vínculo a la escuela y éxito académico y, con un menor peso, apego familiar y prácticas educativas positivas. Por el contrario, aquéllos que mostraron conductas delictivas y abuso de sustancias a los 13 y 14 años, a los 10 años se relacionaban con iguales y adultos con conductas antisociales y ya consumían drogas.

En un informe síntesis de varias investigaciones elaborado por The Youth Justice Board (VV.AA, 2005), equipo formado por Barry Anderson, Sarah Beinart, David Farrington, Jonathan Langman, Pat Sturgis y David Utting, se recogen una serie de factores de riesgo y protectores en relación con el crimen juvenil, que son de gran interés, especialmente por señalar estrategias para una intervención eficaz. En este informe, se agrupan los *factores de riesgo* en cuatro ámbitos:

1. Familiares: conflictos, historia de actividad criminal, actitudes parentales que justifican el comportamiento antisocial y criminal, bajos ingresos, pobreza del hogar.
2. Escolares: bajo rendimiento desde primaria; falta de compromiso, incluyendo absentismo; desorganización escolar; comportamiento agresivo, incluyendo acoso.
3. Comunitarios: vivir en un barrio marginal; desorganización y abandono; disponibilidad de droga; altos movimientos de población; aislamiento del barrio; disponibilidad de armas o leyes que favorezcan el uso de armas, droga y crimen; modelos violentos a través de los medios de comunicación.
4. Personales: baja inteligencia y discapacidad cognitiva; alienación y falta de responsabilidad social; actitudes que justifican la delincuencia y el consumo de droga; implicación temprana en crimen y abuso de droga; amistad con iguales implicados en crimen y droga.

Entre los factores que favorecen la reincidencia de conductas delictivas, estos autores destacan: escasa formación; el estilo de vida, pensamiento y comportamiento; barrio en el que viven.

Respecto a los *factores protectores*, definidos como aquéllos que moderan el efecto de la exposición a factores de riesgo, los autores señalan los siguientes:

1. Personales: ser mujer, resiliencia, sentido de autoeficacia, actitud extrovertida y positiva, alta inteligencia.
2. Vínculos sociales: estables, cálidas; relaciones afectuosas con uno o ambos padres; relacionarse con personas que tengan actitudes y modelos positivos de comportamiento social (profesorado, otros adultos o iguales).
3. Estándar saludable o "*Healthy Standard*": actitudes saludables predominantes en toda la comunidad; opinión de los padres acorde a éstos; promoción de los estándares saludables en la escuela; oportunidades para desarrollar la implicación, habilidades sociales y de razonamiento, reconocimiento y alabanzas adecuadas.

Sobral et al. (2000) analizaron la interacción de variables personales, familiares y sociales en la conducta antisocial y/o delictiva, encontrando resultados coherentes con otros estudios realizados previamente y arrojando luz sobre la interacción de todas estas variables. Algunos de los resultados más significativos son:

1. El alto poder predictivo de la impulsividad y de la tendencia a la búsqueda de sensaciones, que denominan "patrón desinhibido", así como la capacidad de éste para proteger o modular el efecto de otras variables (familiares, escolares, sociales).
2. De las variables del contexto familiar, encontraron que aquéllas que hacen referencia a las percepciones que los propios sujetos tienen sobre sus vínculos afectivos y las concernientes a las tácticas disciplinarias influyen sobre la conducta antisocial.
3. La relación entre SES y conducta antisocial fue muy débil y negativa, resultando estar fuertemente modulada por características de personalidad tan "temperamentales" como la impulsividad, la búsqueda

de sensaciones y la externalidad del fracaso personal (en menor medida), pero solo en las chicas. Es decir, para que el bajo SES favorezca la conducta antisocial en chicas, se precisa de que éstas tengan un patrón de personalidad desinhibido.

4. La autoestima y empatía tienen un importante papel protector en la conducta antisocial, en general, y mediador para aquellas personas que presentan un patrón de personalidad desinhibido.
5. La relación con iguales delincuentes es otra variable que, por sí sola, tiene un importante peso en la conducta antisocial tanto en chicos como en chicas, especialmente en personas con un patrón de personalidad “desinhibido” (sobre todo en las chicas).

Estos autores resumen sus hallazgos señalando que “la búsqueda de sensaciones, la impulsividad y la externalidad (para el fracaso personal) modulan intensamente los efectos familiares, escolares, grupales (en chicas) y socioeconómicos sobre la conducta antisocial. En general, estas variables de personalidad parecen *amplificar* los efectos de los factores contextuales: en presencia de lo que hemos denominado «patrón desinhibido» (sujetos impulsivos, buscadores de sensaciones) y/o de «externalidad», es cuando resultan máximos los efectos perniciosos de los elementos familiares, grupales, escolares y socioeconómicos” (con la única excepción de la interacción concreta entre alta externalidad y medidas disciplinarias en el grupo de las chicas, quienes tienden a la pasividad e inhibición ante medidas parentales muy coercitivas cuando ellas presentan elevada externalidad ante el fracaso personal, en línea con la conocida *indefensión aprendida*). (Sobral et al. 2000, p. 665).

Kazdin y Buela – Casal (1994) señalan que los factores de riesgo suelen darse agrupados y que su interacción, así como otras variables, como la edad y el sexo de la persona, van a llevar al desarrollo de conductas diferenciadas. Por ejemplo, se ha encontrado que la separación de los padres o disputas sería un factor de riesgo en los primeros años de la infancia, pero no posteriormente.

Por tanto, la intervención psicoeducativa en grupos de riesgo debería ir dirigida a desarrollar medidas para actuar en cada uno de los factores de riesgo

detectados y potenciar los factores protectores, tales como la empatía y la autoestima.

4. VARIABLES QUE MEDIAN LAS RELACIONES SOCIALES Y EL DESARROLLO DE CONDUCTAS AGRESIVAS Y VIOLENTAS EN LA ADOLESCENCIA. DIFERENCIAS POR SEXO.

Considerando estudios recientes citados en los apartados anteriores, se van a exponer algunas variables que han sido seleccionadas para esta investigación por influir o mediar en las relaciones sociales y el desarrollo de conductas agresivas y/o violentas, analizando el efecto diferencial en chicos y chicas adolescentes. De entre las variables más influyentes citadas en los apartados anteriores, se han seleccionado algunas para este estudio siguiendo dos criterios:

1. Viabilidad y facilidad para ser evaluadas en el medio escolar. De esta forma, si se confirma su capacidad predictiva, puede plantearse su evaluación como estrategia diagnóstica o protocolo de evaluación en los centros educativos.
2. Su posible valor predictivo o mediador en la agresión en el medio escolar, según la literatura científica.

El objetivo del presente trabajo sería conocer las características diferenciales entre chicos y chicas adolescentes, y alumnado de distinto SES familiar, respecto a las relaciones sociales, las conductas agresivas y violentas, a través de la información proporcionada por tres fuentes de información: el propio alumno o alumna, sus iguales y su profesor/a tutor/a.

Las variables seleccionadas van a ser agrupadas en tres categorías:

- 1) Variables contextuales - familiares: indicadores socioculturales, como SES familiar (nivel de estudios y ocupación de ambos padres e ingresos familiares); número de libros en el hogar; grado de implicación familiar en la vida académica del hijo/a, según el profesor-tutor o tutora.

- 2) Variables del centro: convivencia escolar, clima de clase, violencia observada y sufrida por el alumnado; problemas escolares en el centro.
- 3) Variables relacionadas con el/la alumno/a: sexo; autoconcepto; valores; empatía; estrategias de resolución de problemas interpersonales; satisfacción en el grupo – clase; inteligencia emocional; relación con los iguales a través de la evaluación sociométrica; rendimiento académico; grado de ajuste social y grado de competencia e inadaptación social según el profesor-tutor o tutora.

4.1. VARIABLES CONTEXTUALES - FAMILIARES.

En el apartado factores de riesgo asociados al entorno familiar (3.1.) se detallan algunos de los factores que, según diversas investigaciones, pueden estar interviniendo en las relaciones sociales, la conducta agresiva y violenta, distinguiendo entre las características del entorno sociofamiliar de procedencia (nivel socioeconómico del barrio), así como la influencia de los estilos educativos parentales, considerando el grado de afecto, control y supervisión, comunicación con los/as hijos/as, y su interacción con otras variables personales del hijo o la hija. De esta forma, los estudios muestran que el estilo educativo autoritario y el negligente, la inadecuación del ambiente familiar para atender al menor, con pocos recursos para responder a las necesidades básicas, las consecuencias que la falta de recursos económicos tiene sobre el estrés familiar y la posibilidad de atender adecuadamente al menor (hacinamiento, familias numerosas, etc.), así como otros problemas asociados (barrios marginales, problemas mentales de alguno de los progenitores, etc.), son factores que tienen un potente poder predictivo o mediador sobre la aparición de conductas agresivas y violentas en los/as jóvenes.

La interacción de varios de estos factores muestra poder explicativo sobre la conducta violenta, pero no parece que, por sí solo, el nivel socioeconómico familiar tenga un importante poder predictivo sobre la misma. Así, por ejemplo, Sobral et al. (2000) encontraron que las chicas de familias con bajo nivel

socioeconómico requerían de un patrón de personalidad desinhibido para presentar con una mayor probabilidad conducta antisocial (véase apartado 3.5.).

4.2. VARIABLES DEL CENTRO: CONVIVENCIA ESCOLAR, DISCIPLINA Y CLIMA SOCIAL.

La convivencia escolar, la disciplina y el clima social son tres conceptos que están estrechamente ligados, pero es importante diferenciar entre ellos. Trianes (2013b, p.13) define la **convivencia escolar** como todos los procesos y transacciones, “comportamientos y actitudes de cooperación y colaboración, de solución constructiva de conflictos interpersonales, de tolerancia y respeto mutuo, de toma de decisiones por consenso y de seguimiento de las normas”. También se refiere a “los criterios y los valores que dirigen y controlan las interacciones, valores que son de respeto, tolerancia, solidaridad, ayuda, estudio y esfuerzo, trabajo en común, consenso y democracia en las relaciones. Por último, existen elementos que son morales, emocionales y cognitivos (...)”. Cada centro educativo tendrá un *Plan de convivencia* en el que se concrete cómo se va a trabajar por una buena convivencia en el centro, por generar “climas de confianza, trabajo, colaboración, compañerismo, respeto hacia el otro, libertad para expresarse, sin vulnerar ningún derecho” (Decreto 19/2007, [de 23 de enero](#), por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, BOJA 2-2-2007).

Por otro lado, la **disciplina** es un concepto referido a las normas y reglas que regulan la convivencia escolar. Se considera un medio para lograr los fines educativos (formación y control del comportamiento) (Ortega, 2008). Muchos autores señalan la importancia de la disciplina democrática, donde se permite la discusión y la participación del alumnado en la creación y gestión de las normas, para promover la socialización, madurez personal, interiorización de las normas y seguridad emocional (Trianes, 2013b), siendo fundamental la autoridad y participación del profesorado en estos procesos. En este sentido, Funes (2000) considera que educar para la autonomía es también educar para la rebeldía.

Distingue entre la autoridad y la imposición del propio criterio sin discusión, donde la autoridad implica tener ascendencia, tener capacidad afectiva y moral para ser escuchados, para imponer sólo cuando es inevitable, donde el adulto es percibido de forma cercana y positiva.

Un tercer concepto relacionado es el *clima social*, que puede ser definido como la percepción, por parte del alumnado y profesorado, del bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000). El “sentirse bien en la clase” con compañeros/as y profesorado favorece: la aceptación y asunción de las normas y valores que definen una convivencia pacífica y constructora del desarrollo personal y grupal, el aprendizaje y las conductas prosociales. Asimismo, previene la violencia e inadaptación. Para ello, el alumnado debe participar en la definición y gestión de normas y en la convivencia del centro (Trianes, 2013b).

De forma general, Jarés (2006) reflexiona sobre los factores disgregadores de la convivencia, señalando el odio, los maniqueísmos y la idea del enemigo, el miedo, los fundamentalismos, las mentiras, la corrupción y el dominio. La convivencia es un concepto multidimensional en el que participan todos los agentes de la comunidad educativa (profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios, y otros agentes externos al centro). Por ello, los programas de prevención e intervención que se desarrollen deben considerar la convivencia desde una perspectiva ecológica y sistémica, permitiendo comprender la convivencia en toda su complejidad, desde un concepto de disciplina democrático, donde se promueva un clima positivo, donde todos y todas tengan un lugar en el que desarrollar su potencial.

Cava y Musitu (2002) analizan las causas de la violencia escolar y proponen cuatro raíces del clima social que deben ser abordadas en la prevención e intervención psicoeducativa:

1. Grado de competitividad en las aulas: grado en el que los procesos enseñanza-aprendizaje dejan que haya “ganadores” y “vencedores”, alumnado que tiene muy interiorizado el fracaso académico y la poca utilidad y posibilidad de avanzar académicamente.

2. Problemas de integración social en el grupo: es fundamental que se favorezca la cohesión grupal y se actúe con el alumnado rechazado y aislado.
3. Conductas de amenaza y acoso escolar: es preciso explicitar el grado de tolerancia cero ante las mismas y actuar siempre que se produzcan.
4. No disponer de estrategias de resolución pacífica de conflictos, por lo que es necesario disponer de programas de intervención.

Cerezo y Ato (2010) han encontrado diferencias significativas por sexo en relación a la percepción del clima escolar: las chicas señalan que la relación con sus iguales y profesorado es de mayor confianza y más amigable, y que los/as docentes ayudan y cuidan más a su alumnado.

4.3. VARIABLES DEL ALUMNADO Y DIFERENCIAS POR SEXO.

Consideradas algunas de las variables del contexto familiar y escolar que tienen una importante influencia en las relaciones sociales y el desarrollo de conductas agresivas y violentas, se van a exponer qué variables referidas al alumno o alumna relacionadas con su desarrollo personal y social van a ser analizadas en la presente investigación.

4.3.1. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y ACADÉMICAS.

De las características referidas al alumnado, se han seleccionado cuatro de gran importancia mediadora en las relaciones interpersonales: edad, desarrollo cognitivo, sexo y rendimiento académico.

4.3.1.1. EDAD Y DESARROLLO COGNITIVO.

En una revisión realizada por Confer y Keane, en 1981, respecto a la edad o desarrollo cognitivo y su relación con la competencia social, señalaron que entre los factores más influyentes en el desarrollo de las habilidades sociales, el desarrollo cognitivo es, probablemente, uno de los más críticos.

En este sentido, son muchos los autores que destacan la estrecha relación de la competencia social con el desarrollo cognitivo, social y moral (Merrell y Gimpel, 1998; Trianes y Fernández-Figarés, 2001), ya que la adquisición de determinados logros de la competencia social dependen del propio desarrollo de la persona. Así, entre otros, sería necesaria la superación del egocentrismo infantil para adquirir determinadas capacidades propias de la competencia social. Este logro cognitivo es de gran importancia, ya que, por ejemplo, se ha encontrado que una baja competencia social a los 13 años predice comportamiento antisocial a los 15 años, según un estudio en el que se hizo un seguimiento a 391 chicos y chicas de Noruega (Sorlie, Hagen y Odgen, 2008).

El desarrollo cognitivo social sería el proceso, a través del cual, los cambios en el funcionamiento cognitivo permiten al niño o niña interactuar con otras personas de forma cada vez más compleja y significativa (Merrell y Gimpel, 1998). Para Bandura (1986), el aprendizaje por observación, así como el proceso de influencias recíprocas entre el ambiente, las variables personales y el comportamiento, siguiendo su teoría triárquica de la reciprocidad, serían aspectos esenciales que pueden favorecer o dificultar el desarrollo cognitivo social.

Eisenberg y Harris (1984) identificaron cinco aspectos del desarrollo cognitivo social que consideraban esenciales en la competencia social:

1. Toma de perspectiva (capacidad de comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de otras personas).
2. Concepción que tiene el niño o niña de la amistad.
3. Estrategias de solución de problemas interpersonales.
4. Juicio moral (en relación a lo que el niño o niña considera justo o no, el sistema de valores).
5. Habilidades de comunicación.

Trianes, Blanca, García y Sánchez (2003) realizaron un estudio donde analizaban la relación entre competencia social, género y edad en alumnado con retraso mental, encontrando diferencias significativas según la interacción de dichas variables. Así, los niños evaluados por su profesorado y a través de

autoinforme, presentaban mayores problemas (impulsividad, ansiedad y problemas externalizadores) que las niñas y, en ambos casos, estos problemas disminuían con la edad. También encontraron que la empatía incrementaba con la capacidad intelectual, considerando que el nivel de competencia cognitiva es el principal componente de la empatía, en la línea de lo planteado por Bryant (1992).

Los 14 años parecen marcar el inicio de la adolescencia, por lo que la etapa de la preadolescencia y adolescencia se considera crítica en relación a la adaptación e inadaptación social. Entre las razones, las teorías del desarrollo y sociomorales consideran que las personas que presentan inadaptación social han sufrido un estancamiento en su desarrollo y que, a partir de esta edad, se inicia una trayectoria de inadaptación social (Arce et al., 2010). Así, por ejemplo, en España es a partir de los 14 años cuando el menor tiene responsabilidad penal (Ley 5/2000), pero los programas de prevención e intervención deben iniciarse antes y mantenerse durante un tiempo, especialmente para los jóvenes que viven en un contexto de alto riesgo de inadaptación social (Farrington, 1991; Farrington y Welsh, 2008).

Arce et al. (2010) encontraron que, en general, en la adolescencia se produce un control de los factores inhibidores de la socialización positiva, se potencia el autoconcepto escolar, disminuye el autoconcepto emocional y el uso de estrategias adaptativas de afrontamiento de problemas, así como aumentan las conductas antisociales. No obstante, al comparar chicos y chicas de contextos sociales distintos hallaron una mayor probabilidad de desarrollo de conductas desadaptadas y delictivas entre aquéllos de un contexto social de alto riesgo.

Para valorar la variable “desarrollo cognitivo” se ha solicitado información acerca de si el alumno o alumna presenta algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, esto es, algún tipo de discapacidad, trastorno o enfermedad que afecte a su desarrollo personal y/o escolar, por el que precisen de recursos educativos, dentro o fuera del aula. También han sido consideradas otras necesidades específicas asociadas a: dificultades graves de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o dificultades de índole social, personal o económica, que aluden al contexto social

de procedencia, por el que necesiten de recursos educativos complementarios o específicos.

4.3.1.2. SEXO.

Como se ha hecho referencia anteriormente, existen diferencias entre chicos y chicas respecto a las relaciones sociales, conducta agresiva y violencia. De las diferencias citadas en todo el texto, cabría destacar las siguientes:

1. Niños entre 5 – 8 años muestran un temperamento más difícil, menor constancia, más hiperactividad y agresividad que las niñas, así como un menor ajuste social. Aunque sin descartar razones biológicas, se alude al aprendizaje social para explicar las diferencias entre ambos sexos (Prior, Smart, Sanson y Oberklaid, 1993).
2. Relación entre las variables sexo, contexto social y competencia social (Trianes, Cardelle-Elawar, Blanca y Muñoz, 2003): los chicos muestran puntuaciones más altas en impulsividad que las chicas, independientemente del contexto social al que pertenezcan, variable que está relacionada con una menor competencia social. Así, al responder impulsivamente, la probabilidad de utilizar el diálogo o estrategias verbales disminuiría en los niños.
3. Empatía: las chicas presentan mayores puntuaciones en empatía, variable relacionada positivamente con la competencia social en diversas investigaciones. No obstante, Trianes et al. (2003) afirma que este dato parece más fácil de encontrar cuando las chicas provienen de contextos deprimidos y residenciales que cuando el contexto disfruta de mayor bienestar.
4. Conductas prosociales: las chicas muestran más conductas prosociales, mientras que los chicos presentan más conductas agresivas y ansiosas. Con la edad esta tendencia va cambiando, de forma que las conductas agresivas son más frecuentes en niveles educativos inferiores, 2º E.S.O., mientras que la prosocialidad es más frecuente en 3º o 4º de E.S.O. (Inglés et al., 2008).

5. Conducta antisocial: se ha encontrado una correlación negativa de intensidad moderada entre conducta antisocial y empatía solo en chicos, pero no así en chicas (Sobral et al., 2000). Muchos son los estudios que relacionan la impulsividad con el comportamiento antisocial (Farrington, 1989; Luengo et al., 1994, Sobral et al. 2000), que se suele dar en mayor medida en los chicos que en las chicas (Trianes et al. 2003).
6. Implicación en conductas agresivas y violentas: los chicos están significativamente más implicados que las chicas, tanto como agresores (especialmente los que tienen un estatus sociométrico de rechazados y controvertidos) como víctimas (los rechazados) (Lucas, Pulido y Solbes, 2011; Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009). Los hombres ejercen la violencia con mayor frecuencia e intensidad que las mujeres ya desde los tres años de edad, y continúan a lo largo de la vida (Díaz – Aguado y Martín, 2011).

4.3.1.3. ÉXITO ACADÉMICO.

La Red Eurydice de la Comisión Europea (EAPEA P9 Eurydice, 2010) coordinó un estudio donde se revisa la investigación sobre género y educación, se analizan estudios internacionales de rendimiento académico (datos del estudio PISA y Eurostat) y se realiza un análisis comparativo de políticas y medidas desarrolladas en los países europeos para afrontar las desigualdades de género. Entre los resultados hallados, el informe señala que las investigaciones realizadas sostienen que “entre los sexos existen, en general, más semejanzas que diferencias” (p. 11), pero destaca la influencia que tienen los estereotipos ligados al género sobre las percepciones, cogniciones y conductas de las personas. En este sentido, se destaca el papel que desempeñan las percepciones de los/as docentes, los libros de texto y el material de lectura sobre la masculinidad y la feminidad, así como la promoción o no de la igualdad de género en los centros. En relación al rendimiento académico, se encuentra que la mayor diferencia entre sexos es la ventaja de las chicas en lectura, quienes leen y disfrutan más que los chicos, dato que se ha encontrado en todos los países y todas las edades.

En matemáticas, el rendimiento académico es similar en ambos sexos, salvo en los últimos cursos que es peor en las chicas. Respecto a las ciencias, ambos presentan un rendimiento, interés y motivación similar, aunque las chicas parecen mostrar, como media, menos confianza en sus capacidades científicas que los chicos. Por otro lado, los datos muestran que el abandono temprano y la repetición de curso son mayores en los chicos. Por el contrario, las jóvenes obtienen más titulaciones de educación secundaria superior, mejores notas y tasas de aprobados más alto en los exámenes de final de estudios.

Respecto a las políticas educativas, el estudio destaca que, a pesar de la preocupación que todos los países analizados muestran sobre la desigualdad entre hombres y mujeres, así como el avance al incorporar el género y la igualdad en los currículos educativos como temas transversales, aún queda mucho por hacer al respecto: no existe una estrategia política clara ni general en materia de igualdad en la mayoría de los países; no existe obligatoriedad en el currículo de temas como la educación sexual y educación para las relaciones interpersonales; existen escasas estrategias dirigidas a favorecer la implicación de los padres en estos temas; la profesión docente sigue siendo claramente femenina, especialmente en los niveles inferiores; las mujeres no ocupan tantos cargos directivos como los hombres, aludiendo al “techo de cristal” al que se encuentran muchas mujeres en todos los ámbitos profesionales; la orientación profesional con perspectiva de género, que se ha centrado más en las chicas, no ha trabajado suficiente con los chicos, y ambos siguen tomando una decisión muy sesgada, basada en estereotipos de género; además, la formación del profesorado no incluye la igualdad de género.

En relación a la toma de decisiones académicas, motivaciones y diferencias por sexo, diversos estudios han puesto de manifiesto la influencia del género en esta decisión. Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle (2010) encontraron que los chicos presentan una mayor orientación motivacional hacia metas de refuerzo social, mientras que las chicas muestran una mayor orientación motivacional hacia metas de aprendizaje y metas de logro. En esta línea, en un reciente estudio sobre proyecto vital en estudiantes de educación secundaria (Santana, Feliciano y Santana, 2012), aunque no se

encontraron diferencias muy importantes entre chicos y chicas referidas a los valores y proyecto vital, las diferencias halladas fueron en algunas metas del proyecto de vida: las chicas priorizan objetivos de tipo académico (por ejemplo, “acabar una carrera universitaria”), mientras que los chicos priorizan objetivos de tipo social/consumo (“ligar”, “ganar dinero” y “hacerse famoso”). Estas diferencias se mantienen con respecto al sexo, aunque disminuyen con la edad / curso.

Por otro lado, diversos estudios han puesto de relieve la influencia bidireccional entre competencia social y éxito académico, como señalan Trianes et al. (2007). Sobral et al. (2000) encontraron que solamente aquellos jóvenes con un “patrón de personalidad desinhibido” (alta impulsividad y alta búsqueda de sensaciones) y que mostraban bajo apego escolar presentarían conductas antisociales. La agresión en la pre-adolescencia se considera el mejor predictor del abandono escolar temprano (Kupersmidt y Coie, 1990). Los chicos presentan peor inadaptación escolar que las chicas (Postigo et al., 2009), peor rendimiento académico a lo largo de la escolaridad, están implicados en más problemas de convivencia y tienen una actitud más negativa hacia las relaciones con el profesorado (Díaz – Aguado y Martín, 2011).

4.3.2. VARIABLES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO SOCIAL Y PERSONAL.

Una vez analizadas las variables socioeconómicas y personales del alumnado, se van a exponer qué variables relacionadas con el desarrollo social y personal van a ser estudiadas en la presente investigación.

4.3.2.1. ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES.

Ser capaz de resolver problemas con los demás es un aspecto fundamental en la competencia social, como ya pusieron de manifiesto Spivack y Shure en 1974, en su libro *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real life problems*. El modelo de solución de problemas cognitivos interpersonales considera que existen una serie de habilidades cognitivas que

antecedentes el ajuste conductual, habiendo encontrado diferencias entre personas y niños/as adaptados/as socialmente y quienes no lo están, en la edad y en el entorno de procedencia. Las habilidades cognitivas que componen el modelo son (Trianes, 1988, p. 172):

1. Pensamiento alternativo: habilidad de encontrar soluciones diferentes a un mismo problema.
2. Pensamiento causal: habilidad de comprender las causas subyacentes a la conducta de los demás.
3. Pensamiento consecuencial: habilidad de prever las consecuencias, de adoptar una solución, evaluarla y decidir cuál es la mejor.
4. Sensibilidad interpersonal: tendencia espontánea a percibir un problema como interpersonal.
5. Pensamiento medios- fines: habilidad para secuenciar en pasos un problema y, así, alcanzar un objetivo.

En los últimos años se ha avanzado mucho en este campo de investigación y se han desarrollado multitud de programas educativos de prevención e intervención, demostrando gran utilidad y eficacia (Adalbjarnardottir, 1993; Shure y Spivack, 1982; Trianes, 1988, 1996; Trianes y Fernández-Figueras, 2001; Trianes, Moya y Muñoz, 1990, 1991).

D’Zurilla y Nezu (1999) presentan un modelo de Resolución de Problemas Sociales para explicar cómo se toman decisiones sociales. Consideran la solución de problemas como un conjunto de habilidades específicas, que implican procesos de tipo cognitivo-afectivo-conductuales, a través de los cuales una persona intenta identificar, descubrir, inventar o adaptar respuestas para situaciones problemáticas, específicas, encontradas en la vida cotidiana. Los dos procesos principales que intervienen en la solución de problemas son:

- a. Un componente motivador general denominado “*Orientación al problema*”. Puede ser orientación positiva al problema (perspectiva constructiva, considerar los problemas como un desafío, creer que éstos pueden resolverse, optimismo, percepción de autoeficacia, etc.) u orientación negativa (percibirlos como una amenaza).

- b. Por otro lado, intervienen cuatro estrategias específicas de resolución de problemas: definición y formulación del problema; generación de alternativas de solución; toma de decisiones; puesta en práctica de la solución y verificación.

Desde esta perspectiva, Vera-Villarroel y Guerrero (2003) encontraron que las personas optimistas y pesimistas utilizan estrategias diferentes en la resolución de problemas, donde los primeros priorizan estrategias racionales y una orientación positiva hacia la solución de los mismos.

Entre los problemas sociales estarían los interpersonales. En relación a qué estrategias se utilizan para resolver problemas interpersonales, han sido encontradas diversas variables que intervienen: la situación, edad, género, relación más o menos simétrica con el antagonista (conocidos, amistad, adultos, padres), entre otras. Así, por ejemplo, Dunn (1993) encuentra que un mismo niño o niña muestra diferentes estrategias en las distintas relaciones interpersonales, señalando la importancia del papel de la interacción con los iguales en el desarrollo, en línea con los planteamientos de Vigotsky. Caplan, Bennetto y Weissberg (1991) encontraron que las estrategias que un niño o niña utiliza con sus amistades son de mayor calidad que las utilizadas con conocidos.

Respecto al sexo, en línea con otros estudios, Garaigordobil y Maganto (2011) encuentran que las chicas utilizan más estrategias positivas y cooperativas de resolución de conflictos, mientras que los chicos utilizan más estrategias agresivas. Estas autoras no hallan diferencias de sexo en relación al uso de estrategias pasivas. Por otro lado, encontraron que el uso de estrategias positivas y cooperativas no aumenta con la edad, pero sí con el grado de empatía en ambos sexos.

Actualmente, se pone el acento en la **situación** como elemento contextualizador de las estrategias de solución de problemas interpersonales. Así, Dodge (1985) señalaba que, por un lado, para que una conducta sea considerada competente socialmente debemos tener en cuenta la situación específica en la que se produce, en virtud de la cual van a variar los objetivos específicos, los intereses y las motivaciones de la/s persona/s implicada/s. Por

otro lado, las estrategias utilizadas van a variar según la situación y, también, según la edad del niño o la niña. La madurez psicológica favorece una mayor capacidad para el procesamiento de información social, siendo ésta más eficiente, adaptativa y flexible con la edad (Krasnor, 1988). En esta línea, Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) encontraron que los niños mayores (13-14 años) utilizaban estrategias elaboradas y eran más capaces de utilizar una estrategia diferente según la situación, en comparación con los niños más pequeños (9-10 años). Estos autores lo explican debido al mayor conocimiento que tienen los mayores de las reglas sociales, de lo que es adecuado según los estándares sociales, que es un factor muy importante en la competencia social. Por ello, consideran necesario que los programas de enseñanza de habilidades y competencia social incluyan un entrenamiento para ser capaz de reconocer las características distintivas de las situaciones, que permita a los jóvenes un estilo flexible de resolución de problemas según las características de cada situación, utilizando estrategias adecuadas a las situaciones sociales (las mayoritarias, desde un punto de vista social).

Trianes, Muñoz y Jiménez (1998, 2007) analizan las diferentes estrategias dependiendo de tres problemas interpersonales distintos y proponen las más adecuadas o valoradas socialmente:

1. *Conflicto de intereses*, donde una persona no puede conseguir su objetivo por obstáculos e impedimentos del antagonista. Ej. Querer jugar con el mismo juguete. La estrategia más positiva a utilizar sería la negociación, cuyo uso va a depender de la madurez y disponer de ciertas habilidades, así como de la calidad de la relación de las personas implicadas (ser o no amigos/as).
2. *Conflictos por recibir una provocación*, atropello de derechos o agresión directa. Ej. Un insulto o que le pinten su libro. La respuesta asertiva es la mejor valorada, mientras que las menos valoradas son tener una respuesta pasiva, agresiva o expresión emocional, como llorar.
3. *Conflicto de intereses con adultos*. Ej. Romper algo en casa o querer que tus padres hagan algo por ti. En estas relaciones asimétricas, las estrategias elaboradas, como negociar, pedir disculpas, compensar o engañar, son las más valoradas.

Siguiendo a estos autores, los beneficios de la resolución constructiva de conflictos son múltiples: hay consenso; las dos partes ganan; se escuchan los objetivos y necesidades de ambos; no hay agresión; fortalece el valor de que los conflictos pueden resolverse sin violencia; fortalece las relaciones interpersonales, la confianza e incluso diversión, si es percibido como un juego, que forma parte de dichas relaciones. Los conflictos se convierten así en situaciones de crecimiento, desarrollándose habilidades y actitudes a favor del respeto al otro, el diálogo y la negociación.

Un componente esencial en la resolución de problemas interpersonales es el cognitivo: el **procesamiento de la información**. Según los modelos del procesamiento de la información social (Dodge, 1985, 1986, 1989; Dodge et al., 2003; Dodge y Crick, 1990), el comportamiento social es el resultado de procesar la información siguiendo el siguiente orden: codificar (*leer* la situación); interpretar y atribuir correctamente las claves de la situación (motivos); clarificar y seleccionar una meta; acceder a construir una respuesta (pensar en las reacciones); decidir qué hacer y actuar. Los niños y niñas agresivos perciben, interpretan y toman decisiones sobre estímulos sociales que aumentan las posibilidades de actuar agresivamente, mostrando deficiencias en los pasos anteriores (Trianes et al., 2007) (Este modelo es explicado con mayor detenimiento en el apartado 2.2.6.).

En el *modelo de la competencia social* que propone Trianes (1996), se define el pensamiento hábil de solución de problemas interpersonales como un conjunto de habilidades y estrategias que una persona utiliza para resolver constructivamente un conflicto de tipo interpersonal (Trianes et al., 2007). Un pensamiento reflexivo y autorregulador implica, por tanto, pararse a pensar cómo resolver el conflicto de forma constructiva y no actuar impulsivamente. Bajo este modelo, la competencia social sería el resultado de la interacción de una serie componentes personales y sociales, como quedan representados en la figura 6.

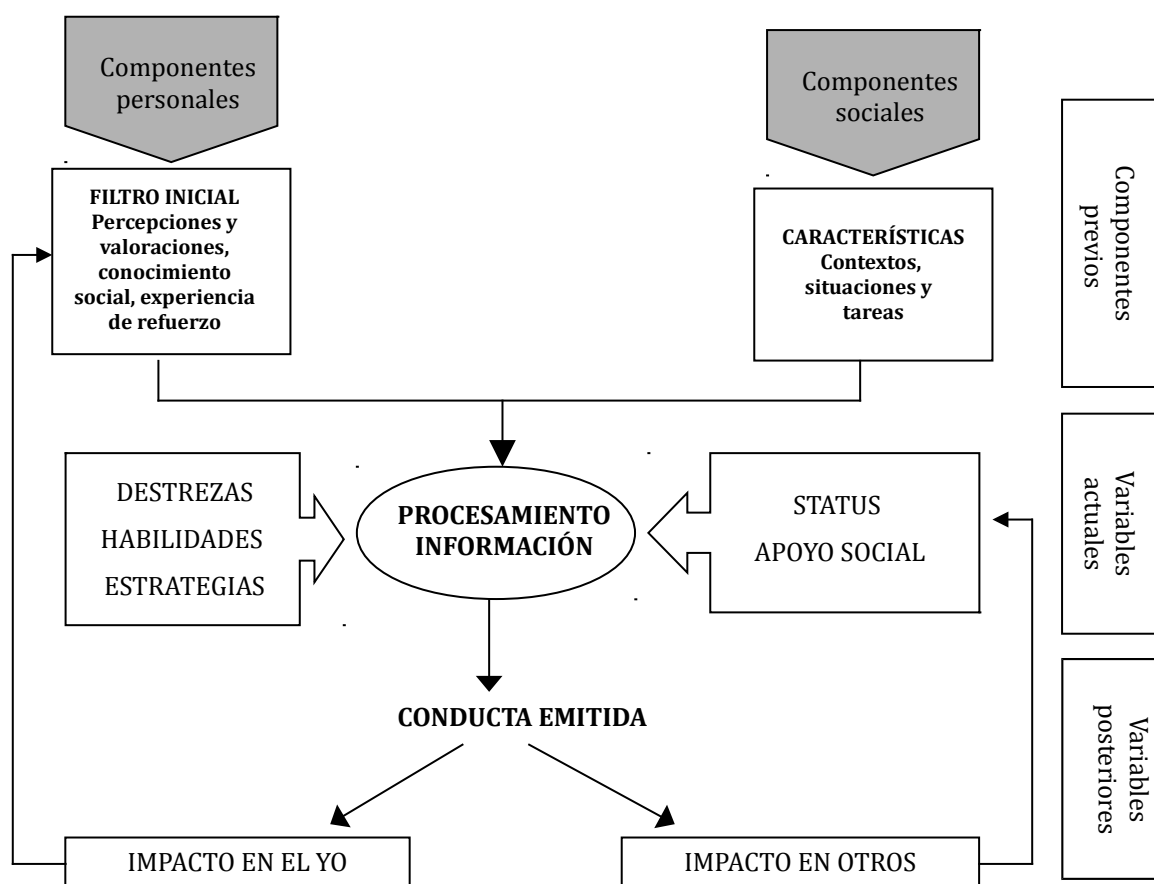


Figura 6. La competencia social como resultado de la interacción de componentes personales y sociales. Fuente: Trianes, Muñoz y Jiménez (2007).

En el programa de competencia social de Trianes y Fernández-Figares (2001) se proponen pautas de diálogo entre el/la profesor/a y el alumnado para promover el pensamiento hábil de solución de problemas, recogiendo las aportaciones de Spivack y Shure, en 1974, y Dodge (1986), entre otros (Trianes, 1996; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000):

1. ¿Qué estaba pasando? Desde distintos puntos de vista (Planteamiento del problema).
2. ¿Cómo se estaba sintiendo...? ¿Cómo te sentirías tú? (Toma de perspectiva, empatía).
3. ¿Por qué puede ser que este niño se portase así? ¿Qué hubieras hecho tú si te sintieses así? (Atribuciones causales, relación de sentimientos y conducta).

4. ¿En qué estabas pensando? ¿Qué querías conseguir? (Conciencia de objetivos personales).
5. ¿Y crees que lo conseguiste? ¿Qué consecuencias tuvo? (Autoevaluación anticipada de consecuencias y autoeficacia).
6. ¿Y crees que comportarte así estuvo bien hecho? (Autoevaluación anticipada y activación de conocimiento de reglas sociales).
7. ¿Qué otra cosa podrías haber hecho que te permitiera alcanzar tu objetivo y cumplir las normas? (Producción de soluciones, evaluación anticipada, pensamiento reflexivo, autocontrol y planificación).

Estas autoras destacan que el mejor momento para trabajar la evaluación reflexiva y, por tanto, entrenar la autorregulación de conflictos interpersonales es a posteriori, cuando el alumno/a está en calma, en un ambiente sosegado. La estrategia elegida, la conducta que el niño o niña adopte para resolver un problema interpersonal, va a tener consecuencias en dos niveles:

- Repercusión en su autoconcepto.
- Repercusión en el contexto, que desempeña un papel fundamental en el desarrollo de la competencia social, especialmente en dos áreas: estatus y apoyo social. Así, por ejemplo, la estrategia elegida por niños y niñas rechazados, ignorados o aceptados va a repercutir de forma diferente en su estatus en el grupo. Por otro lado, el apoyo social que tenga ese niño va a moderar o amortiguar el efecto que tenga esa conducta en el estatus social. Por ejemplo, un niño líder o rechazado que responda agresivamente a una agresión, será percibido por los demás de forma diferente, según si tiene amistades o no en el grupo.

Por último, hay al menos tres condiciones que, según Trianes et al.(2007), se deben dar para aprender a resolver conflictos interpersonales de forma constructiva y positiva:

- Formación de las personas implicadas.
- Practicarlos hasta que se interioricen las estrategias.
- Normas y valores del contexto (escuela y entorno) deben ser coherentes con los valores implicados en la resolución pacífica de conflictos y en la

educación para la paz, en general. En esta línea coinciden autores como Perrenoud (2004), en las "Diez nuevas competencias para enseñar", así como Torres (1996), Etkin (1993) o Santos Guerra (1994), en relación al concepto de "currículum oculto".

Arce et al. (2010) encontraron que los chicos y chicas que vivían en un contexto social con alto riesgo de inadaptación utilizaban estrategias de resolución de problemas o de afrontamiento desadaptativas, especialmente de tipo evitativo, que no resuelven el problema o no les permite afrontar adecuadamente la situación. Por el contrario, encontraron que los/as adolescentes de un entorno de bajo riesgo utilizaban estrategias adaptativas tanto cognitivas como conductuales.

4.3.2.2. PROSOCIALIDAD.

A lo largo de la historia de la Filosofía y la Psicología se han mantenido dos posiciones dicotómicas al explicar la causa última de las conductas prosociales y altruistas. Una postura egoísta donde filósofos como Hobbes o Mandeville, y teorías psicológicas como el conductismo, el aprendizaje social o el psicoanálisis, han defendido que las personas ayudan para su beneficio o "amor propio". En el otro extremo estaría la postura altruista, donde autores como Kant o Kohlberg, así como teóricos de la Etología consideran que, por razones afectivas, cognitivas o biológicas, el ser humano puede estar motivado para ayudar a los demás sin esperar ningún beneficio. López et al. (1993), basándose en diversas investigaciones, proponen que la **conducta prosocial/altruista depende de numerosos factores** (de personalidad, afectivos, cognitivos y de la propia situación) que interactúan entre sí de forma que la persona finalmente ayuda o no. La figura 7 representa este modelo.

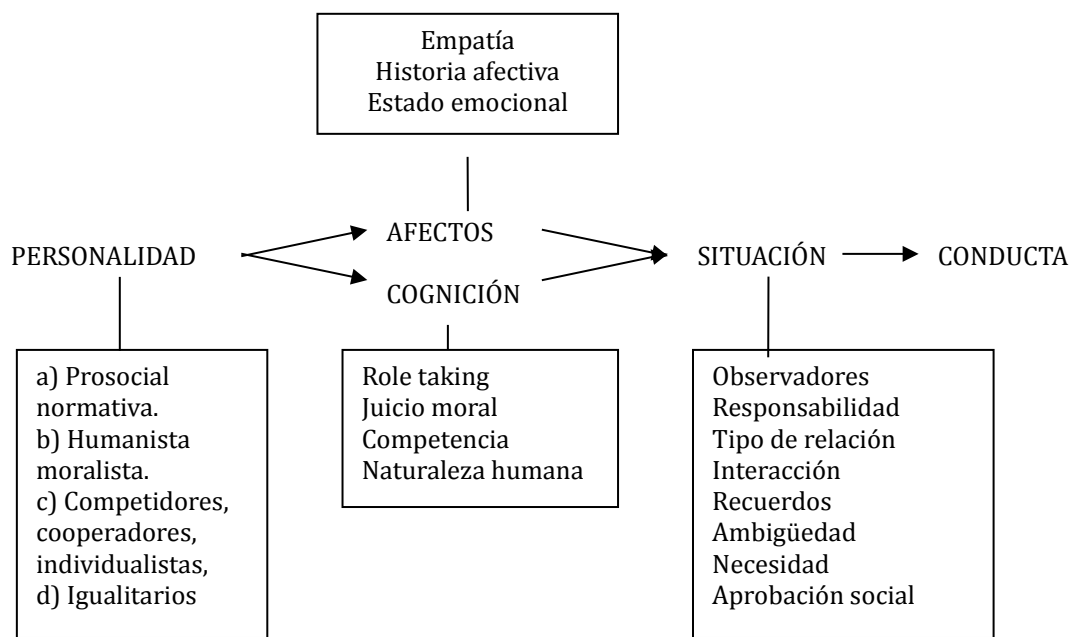


Figura 7. Conducta prosocial/altruista como interacción de factores. Fuente: López et al. (1999)

De los factores que se asocian a la conducta altruista, López et al. (1993) destacan los siguientes:

- a) Factores de personalidad. Derlega y Grzelak, en 1982, distinguieron cuatro tipos de personas: las orientadas a la competición, las cooperadoras, las individualistas y las igualitarias.
- b) Factores afectivos: la empatía (especialmente la disposicional) es la variable con mayor potencia predictiva de la conducta prosocial/altruista, además de la relación de apego con los padres (especialmente el materno), el estado emocional (ansiedad o activación fisiológica) y la historia afectiva.
- c) Factores cognitivos: la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro, reconociendo sus pensamientos y emociones; la interiorización de normas sociales y valores morales o juicio moral; autoeficacia; así como tener una visión positiva del ser humano.
- d) Factores situacionales: presencia o no de observadores; percepción del grado de responsabilidad en la situación; relación con la persona que necesita ayuda; reacción de dicha persona; recuerdos; ambigüedad de la situación; tipo, grado y forma de la necesidad; coste de la ayuda; aprobación social; etc.

En definitiva, López et al. (1993) consideran que una persona tiene estrategias afectivas, como la empatía, y cognitivas, como la de generar principios de conducta, que le posibilitan ayudar a los demás, sin considerar los beneficios que podría conseguir.

En un intento por delimitar conceptualmente el término *prosocial* y distinguirlo del concepto *altruismo*, tras recoger las aportaciones de autores como Staub, Eisenberg, Macaulay y Berkowitz, Krebs y otros, Fuentes, López, Etxebarría, Ledesma, Ortiz y Apodaka (1993) definen la *conducta prosocial* como aquella que se realiza voluntariamente beneficiando a otras personas, mientras que las *conductas altruistas* van más allá, tienen un componente motivacional, ya que se realizan con la intención de beneficiar a otras personas pero no hay voluntad de obtener recompensas a corto o largo plazo.

Fuentes et al. (1993) estudiaron los factores más relevantes para predecir la conducta prosocial-altruista en niños/as entre 10 y 12 años, definida como aquellas conductas prosociales donde la persona no pueda anticipar beneficios externos para sí. Encontraron que la capacidad de tomar perspectiva social o role-taking, es decir, la habilidad cognitiva para ponerse en el lugar del otro, para comprender e interpretar sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas, especialmente, la capacidad de captar la respuesta empática de la otra persona, es uno de los factores predictores más importantes de la conducta prosocial-altruista, seguido de la empatía y el concepto de ser humano. No obstante, señalan que serían necesarios estudios con muestras más elevadas para apoyar la relación con estas dos últimas variables en niños/as. La relación entre dichos factores y las conductas prosociales en adultos también ha sido constatada (Underwood y More, 1982). En esta misma línea, Mestre, Samper y Frías (2002) encontraron, en un estudio realizado con 1285 adolescentes, que la emocionalidad «positiva» empática y no impulsiva es la mejor predictora de la conducta prosocial.

El *razonamiento moral prosocial* es uno de los procesos cognitivos relacionados con la conducta prosocial, que siguiendo a Eisenberg, pasa por los siguientes estadios:

1. Hedonista: la ayuda es prestada solo si supone un beneficio personal (propio de los niños y niñas más pequeños).
2. Orientado a necesidades de los otros (no hay motivos de compasión o culpa).
3. Orientado a la aprobación social.
4. Empático o transicional: el motivo de la ayuda está en relación con valores o principios abstractos (empatía, culpa u otros).
5. Fuertemente internalizado: la ayuda se basa en valores, normas y convicciones que guían el comportamiento de la persona. Propio de jóvenes y adultos.

Se ha constatado que la prosocialidad correlaciona positivamente con empatía, afán de aventura, autoconcepto positivo y autoestima, y negativamente con conducta antisocial.

Numerosos estudios muestran que las chicas presentan mayor prosocialidad que los chicos (Calvo, Martorell y González, 2011; Garaigordobil, 2009; Manrique, Ghesquière y Van Leeuwen, 2014). Considerando estas diferencias, diversos autores señalan que son debidas al género y no al sexo. Así, por ejemplo, Trianes et al. (2007) señalan que el rol femenino está asociado y, por tanto, promovido y esperado socialmente, con conductas típicamente prosociales como ayudar, compartir, cuidar y servir a los demás, donde las madres suelen ser modelo de conducta. Comportamientos prosociales propios de niños y niñas como compartir, ayudar, cooperar o proteger a otros, favorecen la aceptación y preferencia por los iguales y son valorados positivamente por el profesorado, siendo la familia el primer contexto donde se aprenden y promueven.

En relación a la aparición de la conducta prosocial desde un punto de vista evolutivo, diversas investigaciones realizadas ponen de manifiesto los siguientes hallazgos (Etxebarría, 1999):

8. Niños/as de 8 – 12 meses a veces ofrecen sus juguetes, lo que podría considerarse conductas altruistas, conductas que aumentan entre los 1 y 2 años.

9. Niños/as de 2 y 3 años prestan sus juguetes a otros/as niños/as que previamente se los habían prestado a ellos, apareciendo la reciprocidad.

10. También entre 2 y 3 años se han encontrado conductas de compasión y preocupación por los demás en algunos niños y niñas, explicándose las diferencias individuales por el desarrollo cognitivo (haber alcanzado o no el auto-reconocimiento) o prácticas socializadoras de los padres (cuando éstos dan explicaciones que favorecen la comprensión del estado emocional del otro, en vez de castigarle o instarle a que pare su comportamiento, ej., cuando un niño coge el juguete de otro y éste llora).

Existe apoyo empírico para considerar que las conductas prosociales aumentan y se van haciendo más complejas desde los primeros años hasta la preadolescencia. No obstante, a pesar de que con la edad van desarrollándose otras capacidades que promueven la conducta prosocial (empatía, capacidad de toma de perspectiva, mayor percepción de autoeficacia, más sentido de la responsabilidad), también con la edad van adquiriendo más fuerza otros factores que pueden obstaculizarla. En este sentido, se ha encontrado que la cooperación y la compasión disminuyen en la preadolescencia, adquiriendo más importancia el respeto a las normas por encima de ayudar a los demás, aunque no en jóvenes y adultos.

La influencia de factores socializadores y culturales sobre la conducta prosocial ha sido constatada en diversos estudios. Entre los factores más influyentes se han encontrado los siguientes (Etxebarría, 1999):

1. La promoción de la cooperación frente a la competitividad e individualismo.
2. La exposición a modelos altruistas y el refuerzo social por parte de personas altruistas. Es muy importante que quien refuerce se comporte coherentemente.
3. El uso de técnicas disciplinarias parentales que favorecen la empatía con la víctima o el otro (daño ocasionado, malestar del otro, posibles conductas reparadoras) ante una conducta no prosocial del niño o la niña, también favorecen las conductas prosociales.

Roche (1995) subraya el potencial de la prosocialidad, destacando los siguientes *efectos* en las relaciones interpersonales:

- Previene y extingue los antagonismos y violencias, por su incompatibilidad.
- Favorece la reciprocidad positiva de calidad y solidaridad en las relaciones.
- Favorece la valoración y atribución positivas interpersonales.
- Aumenta la autoestima y la identidad de las personas o grupos implicados.
- Aumenta la empatía interpersonal y social.
- Incrementa la flexibilidad y evita el dogmatismo, gracias a la actitud empática.
- Mejora la calidad de la comunicación.
- Incrementa la sensibilidad hacia los demás.
- Favorece la salud mental de la persona egocéntrica.
- También parece favorecer la percepción optimista en personas tendentes al pesimismo.
- Estimula la creatividad e iniciativa.
- Favorece el autocontrol ante la presión grupal.

Dadas las repercusiones positivas en los demás y en el propio desarrollo de los niños y niñas, se hace necesario que los centros educativos se conviertan en lugares donde existan oportunidades de enseñar y promover la conducta prosocial entre el alumnado. En este ámbito, entre los programas de intervención, cabría destacar el *Plan para la aplicación de la Prosocialidad en Escuelas de Cataluña*, de Roche y García (1985), el *Programa de aplicación de la prosocialidad en la Educación familiar* (Roche, 1995) para familias y el Programa Mínimo de Incremento Prosocial (Roche, 2002), que ha demostrado su eficacia en alumnado de E.S.O. (Romersi, Reinaldo y Roche, 2011).

Un paso más en la prosocialidad sería la implicación de la personas en actividades de voluntariado, que puede definirse así: “El voluntariado es un conjunto de actividades de interés general, desarrolladas por personas físicas, siempre que las mismas no se realicen en virtud de una relación laboral, funcional, mercantil o cualquier otra retribuida y reúna los siguientes requisitos: carácter altruista y solidario; que su realización sea libre, sin que

tengan su causa en una obligación personal o deber jurídico; que se lleven a cabo sin contraprestación económica, sin perjuicio del derecho al reembolso de los gastos que el desempeño de la actividad voluntaria ocasione; que se desarrollen a través de organizaciones privadas o públicas y con arreglo a programas y proyectos concretos” (Ley 6/1996, de 15 de enero del Voluntariado).

De esta forma, el *voluntariado* implica *solidaridad*, en la línea de la definición de De Sebastián (1996), quien considera que el voluntariado comprende una obligación natural que las personas o grupos adquirieren para con los demás, para contribuir a su bienestar, especialmente de aquéllos que más lo necesitan. En esta línea, solidaridad supone tener una visión del mundo como interdependiente, en palabras de Rozenblum (1998, p. 36), implica “priorizar las necesidades del otro en algún momento, buscando satisfacerlas, aun cuando en ese momento no satisfaga las propias”. Los beneficios de la solidaridad han sido enumerados por muchos autores y, como esta autora señala, “la solidaridad, el pensar en el bienestar del otro, como una posibilidad que me proporciona los beneficios de: aprender a dar (...), incorporar la responsabilidad social (...), sentirnos parte de un todo (...)” que proviene “de la propia capacidad para crear lazos recíprocos de solidaridad, lo cual deriva en la sensación de vivir en armonía”. En el mismo sentido, la relación entre salud mental y competencia social también ha sido puesta de manifiesto por autores como Trianes et al. (2000).

Madrid (2001), en un análisis y reflexión sobre el voluntariado, señala que el voluntariado parte de “la posibilidad que las personas tienen de colaborar en la consecución de objetivos colectivos. La concreción de esta posibilidad genera una fuerza social. El voluntariado es la expresión de una parte de esta fuerza orientada a determinados fines llamados *solidarios*”(p. 14). En el último año, los medios de comunicación han publicado cómo, por ejemplo, esa fuerza social ha conseguido evitar más de 1000 desahucios, paralizar leyes u organizarse para dar comida a miles de personas en situación de pobreza en toda España. El uso de las redes sociales a través de Internet ha potenciado el poder de esta fuerza. Partiendo de esta premisa sobre el poder de la fuerza, Madrid manifiesta que a través de la institucionalización del voluntariado, del control de la iniciativa

social, pueden conseguirse los objetivos más diversos y no siempre positivos. Por tanto, alerta que la sociedad debe estar atenta a la posibilidad de que el voluntariado, al ser institucionalizado, sea utilizado con fines distintos a los que inicialmente se crearon.

Pero al margen de esos riesgos, de esa posibilidad de manipulación, muchos autores destacan el valor humano que implica el voluntariado (Aranguren, 2011). En esta línea, Eduardo Galeano decía: "Ojalá podamos ser tan porfiados para seguir creyendo contra toda evidencia que la condición humana vale la pena, porque hemos sido mal hechos, pero no estamos terminados" (citado de sus palabras de agradecimiento, al recoger el Premio Stig Dagerman, Suecia, 12 de septiembre de 2010). Aranguren (2011, p. 11) define el voluntariado como una "forma de participación de aquellas personas que viven su dimensión de ciudadanía en contacto real con situaciones de dolor, de injusticia, sufrimiento o soledad, y ante las cuales buscan respuestas personales y colectivas a través de las organizaciones de solidaridad. Participar en la vida de la sociedad constituye un derecho social y, a la vez, representa un deber moral". Sobre los *efectos positivos que tiene la participación en la comunidad* a través de asociaciones de voluntariado, en grupos de apoyo u otras organizaciones (asistenciales, deportivas, religiosas, políticas, etc.), se han encontrado las siguientes evidencias empíricas:

- Genera sentimientos de bienestar, de potencia y de utilidad (Sánchez Vidal, 1991).
- La pertenencia a asociaciones contribuye a aumentar la autoestima e identidad colectiva, en congruencia con la Teoría de la Identidad Social, de Tajfel y Turner, así como con los postulados de la Psicología Comunitaria (Sánchez Santa-Bárbara, 1999).
- Mayor compromiso e identidad personal de rol, con valores coherentes con los de la asociación (Chacón, 2006).

Chacón (2006), basándose en otros estudios y autores, propone un modelo explicativo para predecir la permanencia en actividades de participación o voluntariado, ya que son muchas las personas que abandonan en los primeros

meses. Este autor explica qué variables influyen en la decisión de continuar participando. Al principio, las motivaciones son más externas, la satisfacción de las necesidades y los efectos positivos generados por la participación. Posteriormente, a partir del año, se quedarían aquéllos que se comprometen con la organización, siendo la motivación más interna. A partir del segundo año, la permanencia y un mayor nivel de implicación en la asociación se debería a que el *rol voluntario* forma parte ya de la identidad personal.

4.3.2.3. AUTOCONCEPTO AGRESIVO Y PROSOCIAL.

Considerando el autoconcepto como un constructo multidimensional, autores como Shavelson o Soares han distinguido entre autoconcepto académico y autoconcepto no académico y, dentro de este segundo, según la dimensión central: autoconcepto físico, personal, emocional, familiar y social.

Infante, Trianes, Blanca y Muñoz (pendiente de publicación) definen el autoconcepto social como la imagen que una persona tiene de sí misma en relación a su conducta interpersonal social, es decir, su percepción de resultados cuando trata de resolver un problema interpersonal y social. Dentro del autoconcepto social distinguen dos dimensiones según los resultados:

- *Autoconcepto prosocial*, que sería la autopercepción sobre los comportamientos orientados a los demás, como ayudar, escucha activa o empatía (ej. Escuchar los problemas ajenos, promover la confianza, etc.).
- *Autoconcepto agresivo*, referido a la autopercepción sobre los comportamientos transgresores con las normas (ej. Participar en peleas, dar una imagen agresiva, violenta o amenazadora a los demás).

Dado que diversas investigaciones relacionan el autoconcepto social con conductas agresivas, pero no está claro en qué sentido (De la Torre, García, Carpio y Casanova, 2008), Infante et al. (pendiente de publicación) distinguen estas dos dimensiones para poder evaluar y aportar luz en este campo. Con el *Cuestionario de Autoconcepto social*, donde se consideran los ámbitos prosocial y agresivo, las autoras han encontrado: 1) asociaciones positivas significativas

entre el autoconcepto prosocial y popularidad entre iguales; 2) asociación negativa con problemas de conducta y problemas cognitivos/inatención; 3) correlaciones positivas significativas entre autoconcepto agresivo y problemas de conducta, problemas cognitivos, inatención e hiperactividad.

Goñi (2000) considera cuatro dimensiones en el *autoconcepto personal*, referido a la idea que una persona tiene con respecto a sí misma:

- Autoconcepto afectivo-emocional: cómo se percibe una persona a sí misma en relación al ajuste emocional o regulación de sus emociones.
- Autoconcepto ético-moral: grado en que una persona se percibe como honrada.
- Autoconcepto de la autonomía: grado en que una persona decide sobre su vida y con su propio criterio.
- Autoconcepto de la autorrealización: cómo una persona se ve a sí misma respecto al logro de los objetivos en su vida.

Goñi, Fernández-Zabala e Infante (2012) analizaron las diferencias en el autoconcepto personal en relación a la edad y al sexo, considerando estas dimensiones. Los resultados del estudio fueron los siguientes: 1) los hombres presentan un mayor autoconcepto personal; 2) la adolescencia, tanto para chicos como para chicas, es una etapa crítica para el autoconcepto personal, percibiéndose de forma más negativa, en general, especialmente las adolescentes; 3) con la edad, el autoconcepto personal mejora, especialmente en las mujeres el autoconcepto moral y de autonomía. No obstante, estos autores señalan que las variables sexo y edad explican relativamente poco el autoconcepto personal, por lo que sería necesario seguir investigando qué otras tienen más peso en este constructo.

En relación al *autoconcepto social*, Goñi y Fernández (2007) lo definen como la percepción que una persona tiene como ser social, que vive en sociedad con otros, distinguiendo dos dimensiones del mismo:

- Autoconcepto de responsabilidad social: percepción de cada persona en su contribución al funcionamiento social, al bien común o compromiso con la mejora de la humanidad.

- Autoconcepto de la competencia social: autopercepción de las capacidades que cada persona posee para desenvolverse en situaciones sociales y cómo percibe la reacción de los demás hacia ella. Consideran que en esta dimensión está incluido el componente de autoconcepto de aceptación social, cómo percibo que los demás me aceptan.

En una revisión sobre el autoconcepto y sus relaciones, cabría destacar algunos hallazgos de recientes investigaciones:

- En relación a las diferencias de sexo, se mantienen los estereotipos asociados al mismo (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García, 2009): las chicas adolescentes presentan un mayor autoconcepto en áreas sociales (mayores habilidades verbales, mayor satisfacción en las relaciones con los padres, mayores habilidades para hacer amigas y ser populares entre ellas, más honestas y sinceras), mientras que los chicos muestran un mayor autoconcepto físico y relacionado con la racionalidad (se perciben con mayores habilidades físicas, más fuerza y atractivo físico, más estables emocionalmente y con mayor habilidad para las matemáticas).
- Influencia de la conducta prosocial en el autoconcepto: la conducta prosocial influye positiva y significativamente sobre el autoconcepto referido a las dimensiones de habilidades físicas, relaciones con los padres, relaciones con el mismo sexo, relaciones con el sexo opuesto, habilidades verbales, habilidades académicas en general, sinceridad y autoestima, tanto en varones como en mujeres, así como en todos los cursos de la E.S.O. (Inglés et al., 2009).
- Relación positiva entre autoconcepto académico y buenos resultados académicos, independientemente del talento o capacidades cognitivas del alumnado (Costa y Taberner, 2012; González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012). No obstante, no está claro el sentido de la relación. Son muchos los autores que coinciden en que existe una interacción entre ambas variables, de forma que autoconcepto académico y rendimiento académico se influyen mutuamente (Cava y Musitu, 2000), mediatizada por el estilo atribucional (González y Touron, 1992) u otras variables cognitivo - afectivas. En este

sentido, Núñez y González-Pienda (1994) mantienen que el autoconcepto es fuente de motivación e incide directa y significativamente en el logro académico, pero el rendimiento académico afectará al autoconcepto mediatizado por la elaboración cognitivo-afectiva que la persona realice de aquél, de especial significatividad en el caso de alumnado con dificultades de aprendizaje.

- Diferencias asociadas a la edad y al sexo en relación al autoconcepto personal: en la adolescencia se presenta un autoconcepto personal más bajo, especialmente el de autonomía y el general en chicas (Goñi et al., 2012). Con la edad disminuye el peso de los aspectos externos en el autoconcepto y aumenta el de los aspectos psicológicos internos, aumenta la conceptualización en términos abstractos e incrementa el grado de diferenciación y organización de las diferentes dimensiones, siendo la adolescencia un periodo crítico en el desarrollo y evolución del autoconcepto (González y Tourón, 1992).
- Un elevado autoconcepto en la adolescencia se asocia a un buen ajuste psicológico, buena competencia personal y menos problemas de comportamiento (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).
- Se han encontrado diferencias significativas respecto al rol que el alumno/a desempeña en los actos de violencia entre iguales: los observadores (no participantes) informan de un mejor autoconcepto escolar y familiar; los agresores presentan un mayor autoconcepto social y emocional respecto al resto; las víctimas son las que muestran un menor autoconcepto social y emocional, pero bueno familiar y escolar; el grupo de víctimas – agresores es el que presenta un menor autoconcepto en todas las dimensiones. Cuando se considera la variable sexo y el rol o implicación en conductas violentas, las chicas obtienen peores puntuaciones en autoconcepto en general (De la Torre et al., 2008).

Autoconcepto y autoestima son considerados constructos muy relacionados, y muchos autores defienden que la autoestima sería una dimensión más de aquél, siendo el componente evaluativo-afectivo del autoconcepto

(González y Touron, 1992). En esta línea, Cava y Musitu (2000) distinguen tres dimensiones del autoconcepto: dimensión *cognitiva*, constituida por los esquemas cognitivos en los cuales la persona organiza toda la información que tiene sobre sí misma; la dimensión *afectiva* o *evaluativa*, que sería la autoestima; y la dimensión *conductual*, que serían todas aquellas conductas dirigidas a la autoafirmación o a la búsqueda de reconocimiento por uno mismo o los demás. El autoconcepto son descripciones abstractas, mientras que la autoestima implica una evaluación y valoración de sí mismo. En este sentido, estos autores consideran que los “otros” significativos influyen en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto: familia, profesorado (expectativas, actitud, conducta, metodología didáctica empleada) y grupo de iguales (interacciones y estatus social). Se ha encontrado que el apoyo parental percibido por los chicos y chicas influye positivamente en su autoestima familiar y escolar, lo que disminuye la posibilidad de presentar conductas violentas en la escuela (Martínez, Musitu, Amador y Monreal, 2012).

En definitiva, el autoconcepto se considera: una organización cognitivo-afectiva que influye en la conducta; es relativamente estable; puede contener sesgos en el procesamiento de la información que a sí mismo se refiere, pero que es posible modificar y mejorar con una adecuada intervención psicoeducativa (Núñez y González-Pienda, 1994; VV.AA., 1992). Entre las funciones del autoconcepto que afectan a la competencia social, Schelenker (1985) destaca:

- a) Estructura y organiza la información y experiencias relevantes acerca de una persona.
- b) Influye en cómo la información es percibida, interpretada, almacenada y recuperada de la memoria.
- c) Proporciona patrones para la conducta, criterios de actuación (ej. “Yo soy muy tímida, así que no voy sola a una fiesta”).
- d) Influye en la evaluación de las características y de la conducta, mediante la comparación con criterios o valores relevantes para la persona.
- e) Proporciona información acerca de las relaciones entre imágenes y resultados deseados. Así, cuando una persona tiene una meta, ciertas imágenes de sí mismo serán percibidas como facilitadoras para lograrlo y

otras como impedimentos. En función de ello, la persona orientará su conducta.

Otra dimensión del autoconcepto de especial importancia en la adolescencia, y muy relacionado con la competencia social, es la *autoeficacia y control personal*: la percepción o creencia de una persona sobre su capacidad para enfrentarse con éxito a una tarea (Bandura, 1977). Trianes y Fernández-Figares (2001, p. 78) señalan que “la autoeficacia interpersonal se forma a partir de la percepción de efectividad y éxito de las estrategias empleadas para resolver conflictos y otras situaciones interpersonales (...). El adolescente debe aprender a integrar los cambios físicos y emocionales en su autoconcepto y en su conducta social”.

Como señala Ortega (2008), así como Trianes y Fernández – Figares (2001), la relación entre convivencia y autoconcepto es de gran importancia. Estas autoras consideran que el alumnado adolescente debe conocerse a sí mismo, lo que redundará en un mejor autocontrol y gestión de sus emociones, un mayor conocimiento de estrategias para actuar y resolver conflictos o situaciones con los demás, entender los sentimientos de los otros y actuar adecuadamente. En definitiva, saber convivir con los demás. La adolescencia es considerada un periodo clave para fomentar un autoconcepto saludable, sentido de eficacia y control personal, así como la seguridad en sí mismo.

En relación al autoconcepto en jóvenes con problemas de conducta, se ha encontrado que los menores que viven en un entorno de alto riesgo de inadaptación social presentan un bajo autoconcepto familiar y bajo autoconcepto social. Por un lado, un nivel bajo de autoconcepto familiar les protege menos y les hace ser más susceptibles de desarrollar conductas inadaptadas. Por otro, un autoconcepto social bajo favorece una menor interacción social y percepción de competencia social más pobre, lo que lleva a peor ajuste psicosocial, menos conductas prosociales, más conductas agresivas y disruptivas, y menos participación de valores universales (Arce et al., 2010).

4.3.2.4. METAS DE VIDA Y VALORES.

Bolívar (1998) define tres conceptos interrelacionados e implicados en la competencia social: valores, actitudes y normas. *Valor* es un concepto en el que podría distinguirse dos acepciones. Desde un punto de vista moral, los valores serían modos de comportamiento o vida apreciados. Desde un punto de vista psicológico, más subjetivo, serían los "marcos preferenciales que orientan e integran socialmente al individuo en el mundo, en sus actitudes y conducta" (Bolívar, 1998, p. 19). El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela sus ideas y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que, en apariencia, hemos elegido libremente entre diversas alternativas. Depende, sin embargo, en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de las diversas estancias socializadoras (Carreras et al. 2009). El valor es la creencia firme, razonada, de que algo es bueno o malo. En este caso, no se refiere a las apreciaciones individuales, sino a aquellos valores objetivos, atemporales y universales, como la paz, el amor, la justicia, la generosidad o la honradez.

En los años 70, basándose en autores como Parsons, Shills, Maslow y Kohlberg, los profesores Brian Hall y Benjamin Tonna, después de muchos años de investigación, propusieron un modelo sobre los valores (Hall, 1994). Definían los valores como ideales que dan sentido a la vida de una persona y que tienen su expresión en las prioridades que se eligen, en su conducta. Consideraban que los valores constituyen la esencia de lo que da significado a la persona, lo que le mueve y motiva. Cada conducta, por tanto, sería reflejo de una priorización de los valores. Identificaron 125 valores universales y elaboraron un instrumento para evaluarlos. Schwartz (1992) distinguió un sistema integrado de diez valores que se hallan interrelacionados y responden a distintas motivaciones: poder, logro, hedonismo, estimulación, autodirección, universalismo, benevolencia, tradición, seguridad y conformidad.

Las *actitudes* pueden ser definidas como predisposiciones adquiridas que impulsan a un comportamiento determinado ante objetos o situaciones, debido a distintos componentes integrados y coherentes (creencias, valores,

conocimientos, expectativas, etc). Las *creencias* serían el componente cognitivo que una persona tiene para considerar los objetos como buenos o malos, verdaderos o falsos, deseables o indeseables. Cuando existe disonancia cognitiva, es decir, incoherencia entre las actitudes y las creencias, la persona tiende a cambiar uno de los dos (Bolívar, 1998).

Por otro lado, las *normas* son reglas o pautas de conducta que nos dicen qué hacer y qué no. Se considera que entre los valores, actitudes y normas hay una relación de dependencia o subordinación, donde los valores son el fundamento de ambas y, por tanto, todo valor implica unas determinadas actitudes (Bolívar, 1998).

Respecto a las características de los valores, siguiendo a Carreras et al. (2009), cabría destacar las siguientes:

- Polaridad, pueden ser positivos o negativos, valor y contravalor.
- Jerarquía, unos son más apreciados que otros.
- Podrían ser clasificados como: vitales, materiales, intelectuales, morales, estéticos y religiosos.
- Pueden ser enseñados, ya que los valores pueden ser realizados, descubiertos e incorporados por el ser humano. Una vez interiorizados, los valores son guías y pautas propias de conducta. Cuando no se tienen, la persona queda sujeta a criterios ajenos.
- Surgen de la relación del ser humano con su medio natural y social (Puig y Martín, 1998).
- Responden al ideal de justicia y felicidad, entendida ésta de forma diferente para cada persona (Puig y Martín, 1998).

Ya Freinet (1975) reclamaba la necesidad de una **educación moral y cívica**, alejada de referencias religiosas, entendiendo la moral como el conjunto de normas (implícitas y explícitas) que una sociedad tiene o considera válidas para vivir en común (Bolívar, 1998). La educación cívica sería aquella que promueve el desarrollo de actitudes y normas consideradas básicas para una convivencia. Por tanto, las dos van unidas y la educación en determinados valores se asienta sobre formación y educación cívica.

Bolívar (1998), siguiendo lo recogido por la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los marcos legislativos de la educación, destaca la importancia de educar en los siguientes valores: educar en la igualdad, reconociendo las diferencias; educar para la autonomía y la responsabilidad; educar para la democracia en la democracia; justicia y solidaridad.

Carrillo (2005) propone diez valores sobre los que es necesario educar a nuestro alumnado, recogiendo las aportaciones de distintos intelectuales: libertad y razón práctica; igualdad; diferencia; sostenibilidad; civismo y ciudadanía; democracia; cooperación; sensibilidad; compromiso y utopía.

Por otro lado, Jarés (2006) considera que los **contenidos** que deben ser abordados para **el desarrollo de la convivencia** se agrupan en tres dimensiones:

1. Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad y la esperanza.
2. Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad, el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
3. Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos.

Siguiendo esta línea, aquellos alumnos y alumnas que tengan entre sus valores de referencia los señalados, y considerando la conexión entre éstos y la conducta, se podría hipotetizar que van a presentar una mayor competencia social y un menor riesgo de mostrar conductas agresivas y violentas.

Puig y Martín (1998, p. 25) consideran que la "*educación moral* pretende colaborar con los alumnos y alumnas para que desarrollen su inteligencia moral y dialógicamente aquellas situaciones que suponen un conflicto de valores o controversia moral de forma que les sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz". Estos autores señalan que la personalidad moral está configurada por una serie de *dimensiones*, que interactúan como parte de un sistema heterogéneo, que son necesarias que sean abordadas en la educación moral: sentimientos y emociones morales, valores, hábitos y virtudes, apertura al sentido, autocontrol,

autoconcepto y autoestima, empatía y toma de perspectiva social, juicio y conciencia moral.

- Sentimientos y emociones morales, como la indignación (motor de la moral, que se despierta al detectar una injusticia), la empatía y compasión, la responsabilidad y compromiso, la autoestima, el orgullo, vergüenza y culpa.
- Valores conectados con la realidad individual: son criterios de juicio, actitudes que orientan la conducta, así como normas concretas de comportamiento.
- Hábitos y virtudes: las virtudes serían disposiciones y hábitos morales "individuales, estables y uniformes que conducen a los humanos a querer el bien, a comportarse de forma correcta y a actuar en una dirección valiosa desde el punto de vista moral".
- Apertura al sentido: el estado mental o capacidad de preguntarse y cuestionarse continuamente el por qué y para qué de la existencia. Estos autores proponen que la educación debe abordar "el proceso de búsqueda, la experiencia del misterio y los sentimientos de responsabilidad y esperanza", permitiendo que cada alumno/a elija su camino y respuestas.
- Control de uno mismo: capacidad para autodirigir la propia conducta. A través de la reflexión y teniendo en cuenta los principios, criterios y valores que considere correctos, la persona decide qué hacer.
- Autoconocimiento (tomar conciencia de uno mismo, de sus valores, supone también asumir y dar sentido a las experiencias del pasado y proyectarlas al futuro) y autoestima (valoración del propio autoconcepto).
- Empatía y toma de perspectiva social: compartir emociones, siendo capaz de relativizar el propio punto de vista, comprendiendo sentimientos, razones y motivaciones de otros.
- Juicio moral: capacidad de "formarse opiniones razonadas sobre lo que debe ser" y tener argumentos para distinguir lo que está bien o está mal.

El role-playing y la discusión de dilemas morales serían estrategias que facilitarían el desarrollo del juicio moral.

- Conciencia moral: ser capaz de darse cuenta de sus propios puntos de vista y comportamiento, de regularlo y valorarlo. Según Piaget, a través de las relaciones de cooperación el niño o niña adquiere una moral autónoma.

Alonso (1995), tras revisar las distintas teorías que describen los tipos de *metas* que persiguen las personas cuando se relacionan con otras, las agrupa en tres dimensiones:

- a) Metas orientadas a la sociabilidad (desear estar con otros por el placer de estar con otras personas y ser aceptados) u orientadas a la realidad (desear estar con otros para un fin social).
- b) Metas orientadas al yo (estar con otros, pensando en nuestras necesidades y deseos) u orientadas al nosotros (búsqueda de objetivos comunes).
- c) Metas orientadas a la tarea (se coopera para dominar la tarea, aprender juntos, resolver un problema) u orientadas a lo social (para recibir aprobación, elogios, etc.).

Como señalan Trianes y Fernández – Figarés (2001), las metas que se persiguen y las estrategias que una persona dispone para resolver los problemas promueven una determinada conducta en la interacción social, por lo que es importante conocer cuáles son las metas que mueven a las personas a relacionarse con los demás.

El enfoque de Desarrollo Positivo Adolescente considera que los jóvenes necesitan disponer de una serie de competencias, valores y habilidades que les permitan una adecuada transición a la vida adulta, en la línea de lo que se ha definido como competencia social. En la presente investigación se ha utilizado el instrumento de Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011) para evaluar los valores del alumnado, bajo este enfoque, cuestionario cuyas características y propiedades serán explicadas posteriormente.

Entre los recursos que, desde el enfoque de Desarrollo Positivo Adolescente, se consideran fundamentales para un adecuado desarrollo psicológico y emocional positivo están: la empatía, la conducta prosocial, la percepción de autoeficacia de autorregulación, así como la responsabilidad personal y social. Analizando estas cuatro variables en una muestra de adolescentes, Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) encontraron que las tres primeras predicen la responsabilidad personal y social, mientras que la agresividad se relaciona negativamente con ella.

Aunque la educación en valores es un tema transversal y abordado de forma continua desde la educación, encontrar cambios en los valores y actitudes tras un programa preventivo no siempre es fácil o en la línea de lo esperado (Fierro – Hernández, 2006). En relación a los valores en la adolescencia, los estudios recientes muestran los siguientes hallazgos:

- Relación autoestima y valores: los jóvenes con alta autoestima académica tienden a priorizar valores prosociales, de conformidad y de autodirección, mientras que aquéllos con alta autoestima física tienden a priorizar valores de autobeneficio y de seguridad (Llinares, [Molpeceres](#) y Musitu, 2001).
- En un estudio donde se evaluaban los valores sociopersonales implicados en la convivencia durante la adolescencia, De la Fuente, Peralta y Sánchez (2006) encontraron que los valores sociales para la convivencia son significativamente mayores en: las chicas (excepto los valores referidos al éxito, donde los chicos puntúan más alto), al inicio de la primera adolescencia (12-14 años vs. 15-17 años), en adolescentes de familias estructuradas y aquel alumnado que no repite curso.
- Alta puntuación en conducta antisocial durante la adolescencia se asocia significativamente a baja puntuación en valores sociopersonales de la convivencia (De la Fuente et al., 2006).
- Los adolescentes españoles otorgan más importancia a las metas intrínsecas (relaciones interpersonales significativas, salud física, auto-aceptación) que extrínsecas (imagen, dinero, poder), de forma similar a los datos encontrados con jóvenes americanos, salvo que los primeros valoran más las metas

relacionadas con el apoyo, y los segundos con el esfuerzo o logro (Tejerina-Arreal, García-Gómez y García-Guardia, 2014).

- Se han encontrado diferencias significativas en relación al sexo en los siguientes valores: las chicas dan mayor importancia a los aspectos referidos al factor materialismo-centrado en sí mismo (cuidarse, cuidar de aquéllos que me necesitan, ser una buena persona, pasar tiempo con personas similares y comprenderse a sí mismo) y a la afiliación (tener amigos y familia que le quiera). Los chicos dan más importancia, con respecto a las chicas, a ser rico, tener una vida sexual satisfactoria, ser líder de un grupo, ser conocido o admirado (Tejerina-Arreal et al., 2014).

Ferragut, Blanca y Ortiz-Tallo (2013) proponen que los valores psicológicos están implicados en la formación de creencias y actitudes sexistas, siendo un importante protector frente a éstas. En un estudio donde relacionaban los valores psicológicos o fortalezas (sabiduría y conocimiento, valentía, justicia, humanidad, templanza y trascendencia) con actitudes y creencias sexistas en la preadolescencia, encuentran los siguientes datos:

- Existe una relación inversa entre valores psicológicos y actitudes sexistas, tanto en chicos como en chicas.
- Las chicas puntúan significativamente más alto en los valores psicológicos y más bajo en actitudes sexistas. Especialmente, las chicas con mayor puntuación en acercamiento y conocimiento social del otro, empatía y cercanía a los demás, puntuaban menor en actitudes de rechazo o creencia de inferioridad de la mujer.
- Los chicos con creencias sexistas y que justifican la violencia contra la mujer puntúan significativamente bajo en todos los valores, especialmente, en el de trascendencia (baja capacidad de gratitud, esperanza, humor o religiosidad).

En definitiva, los estudios muestran que los y las adolescentes valoran las metas intrínsecas, como las relaciones personales o la salud, en contra de la idea de que los jóvenes de la sociedad actual están más interesados por lo externo o material. No obstante, existen diferencias respecto a la prioridad de los valores

entre chicos y chicas, y entre aquellos jóvenes con conductas antisociales y creencias sexistas y quienes no muestran tales conductas. Por ello, la educación en valores sociopersonales para la convivencia y psicológicos debe ser objetivo prioritario para favorecer las relaciones sociales positivas y adecuadas, y prevenir las conductas agresivas y violentas.

4.3.2.5. EMPATÍA.

La empatía ha sido definida por Hoffman como la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona; como el resultado de un proceso interactivo entre componentes cognitivos (la comprensión del otro) y afectivos o emocionales (ser sensible a sus sentimientos), que va evolucionando a medida que avanza el desarrollo (López, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1999). Fuentes et al. (1993), tras una revisión bibliográfica, distinguen entre dos tipos de empatía:

- La empatía disposicional o rasgo, que sería una tendencia relativamente estable de la persona a percibir y experimentar de forma vicaria los afectos de otras personas.
- La empatía situacional, que podría definirse como el grado de experiencia afectiva vicaria que tienen las personas en una determinada situación, siendo ésta menos estable y más dependiente del contexto.

La empatía es una variable que interviene significativamente en distintos comportamientos, como señalan numerosos estudios. Entre ellos, en relación al tema que es objeto de esta investigación, cabría destacar las siguientes contribuciones:

- Las mujeres son significativamente más empáticas que los hombres, dato que es corroborado en estudios recientes realizados con población adolescente (Garaigordobil, 2009; Garaigordobil y Maganto, 2011; Mestre et al. 2002; Sánchez-Queija et al., 2006), donde la educación familiar y social parece tener un claro papel determinante (López, 2008). No obstante, Lennon y Eisenberg (1992) encontraron sesgos metodológicos

al revisar estudios anteriores donde se habían encontrado tales diferencias.

- La empatía tiene un importante papel mediador en la autorregulación de la conducta (Bandura, 1986, 1989, 1999; Mestre et al. 2002) y el comportamiento moral (Eisenberg y Harris, 1984).
- Entre otros factores, la empatía es la variable que mayor implicación tiene en la prosocialidad, siendo más prosociales las personas que puntúan alto en empatía (Sánchez – Queija, Oliva y Parra, 2006).
- ¿Por qué una persona ayuda o agrade a otra? Mestre et al. (2002) encontraron que la empatía es el principal motivador de la conducta prosocial e inhibidor de la conducta agresiva en adolescentes, mientras que el razonamiento prosocial que desarrollan para justificar su conducta de ayuda o la falta de la misma no tiene un papel tan discriminatorio en esta etapa de la vida.
- En adolescentes, se ha encontrado que: 1) la empatía se asocia positivamente con comportamientos sociales positivos (prosocialidad, asertividad, consideración a los demás), autoconcepto y habilidad para analizar las causas de las emociones negativas; 2) la empatía se asocia negativamente con comportamientos sociales negativos (agresividad, antisocial y retirada) (Garaigordobil, 2009).
- La intimidad con el mejor amigo/a, de gran importancia en la adolescencia, así como el apoyo parental, correlacionan ambos positiva y significativamente con la empatía (Sánchez-Queija et al., 2006).
- La cooperación y la empatía son dos de los elementos que más pueden favorecer la integración social y, por tanto, la convivencia. Además, cooperación y empatía están ligados, por lo que se promueven mutuamente (Cava y Musitu, 2002, Díaz-Aguado, 2006).
- La empatía no mejora durante la infancia, aunque sí en la adolescencia para las chicas, lo que se asocia a un mayor uso de estrategias positivas de resolución de conflictos por parte de éstas (Garaigordobil y Maganto, 2011). Estas autoras señalan que ser mujer, el uso de estrategias positivas

y cooperativas de resolución de conflictos, así como el poco uso de las agresivas predice una alta empatía en la adolescencia temprana.

En relación a los factores que intervienen en el desarrollo de la empatía, diversos autores (López, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1998, 2008; Ortiz y Yarnoz, 1993) ponen de manifiesto la importancia de tres relacionados con la socialización de las emociones en la familia:

- La seguridad del apego, considerado como uno de los predictores claves de la empatía y la conducta prosocial.
- La expresión emocional en la familia. Así, por ejemplo, niveles altos de cólera en la familia se asocian con baja empatía, dificultad para regular las emociones y agresión.
- La educación emocional, el modelado y las técnicas disciplinarias: cómo intervienen directamente los padres en enseñar a sus hijos las reglas de expresión y modos de regulación emocional. Aquellos padres que educan emocionalmente a sus hijos/as, considerando que las emociones son útiles y su expresión es una gran oportunidad para ayudarles a identificarlas y gestionarlas, a resolver el problema, tienen hijos/as más confiados, con más empatía, con mayor capacidad para regular sus emociones, mayor nivel de competencia social y mayor aceptación por sus iguales.

La autoestima y la empatía se consideran factores sociocognitivos de protección, con fuertes asociaciones negativas con la conducta antisocial. Por otro lado, numerosos estudios encuentran que ambas variables tienen una gran capacidad para intermediar los efectos de algunas variables psicobiológicas, tales como la propia búsqueda de sensaciones, la impulsividad y el psicoticismo, fuertemente conectados con la conducta antisocial (Sobral et al., 2000).

Díaz-Aguado y Carvajal (2010) señalan la importancia de desarrollar determinados *valores tradicionalmente femeninos* en los chicos, como la empatía, capacidad para entender al otro o la resistencia a la frustración, ya que la carencia de los mismos está asociada a un mayor riesgo de ser maltratadores o

violentos con los demás, según los datos hallados en un estudio realizado con adolescentes españoles. Defienden, por tanto, que la escuela debe también tener como misión promover una construcción de la identidad basada en la igualdad de género y la superación del modelo dominio – sumisión.

Cava y Musitu (2002), analizando las causas de la violencia, consideran que la cooperación y el fomento de la empatía son las mejores estrategias para mejorar la integración social de quienes más lo necesitan, y proponen el programa CONVIVIR para su aplicación en educación secundaria siguiendo estos principios.

4.3.2.6. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Otra de las variables de personalidad implicadas en las relaciones sociales, evaluada en la presente investigación, ha sido la inteligencia emocional, concepto utilizado por Salovey y Mayer (1990). Estos autores la definieron como la habilidad para monitorizar las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y usar esta información para guiar su propio pensamiento y acciones. No obstante, este término, según ellos mismos señalan, había aparecido en publicaciones anteriores, y estaba relacionado en parte con el constructo de *inteligencia personal* de Gardner (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Fue a partir del libro homónimo de Goleman (1996) cuando este constructo empezó a ser objeto de gran interés general.

Alejados de modelos mixtos o de concepciones ligadas a la personalidad, Salovey y Mayer (1990) definieron posteriormente la inteligencia emocional más ligada al procesamiento de la información, a una habilidad mental para percibir, acceder y generar emociones, una habilidad que ayuda a comprender las emociones, a regularlas, para ayudar al propio conocimiento emocional (Mayer y Salovey, 1997). Consideran cuatro habilidades o componentes de la inteligencia emocional que van desarrollándose desde la infancia hasta la preadolescencia con distinto grado de complejidad (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003a, 2003b; Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, 2003a; Trianes et al., 2000): Percepción, asimilación, comprensión y regulación.

1. Percepción, valoración y expresión de emociones, tanto propias como ajenas, a través del lenguaje verbal y no verbal. Suponen habilidades como la capacidad de expresión de emociones y necesidades.
2. Conocimiento emocional: conocer que las emociones cambian, conocer su significado, etc.
3. Facilitación y asimilación emocional del pensamiento: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Por ejemplo, estimulando la memoria y el juicio o adoptar una perspectiva optimista.
4. Regulación reflexiva de emociones, que promueve el crecimiento emocional e intelectual. Por ejemplo, saber gestionar las emociones negativas y positivas de forma eficaz, o ser capaz de entusiasmar al alumnado en una tarea compleja.

Son numerosas las investigaciones que relacionan la inteligencia emocional con diversos aspectos del desarrollo personal. Presentar una *baja inteligencia emocional* en los y las adolescentes se asocia (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003b, 2004; Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera, 2011) a las descripciones siguientes:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico (mayor nivel de depresión, ansiedad, quejas somáticas, insatisfacción vital).
2. Disminución en la calidad y cantidad de relaciones interpersonales. Las personas más inteligentes emocionalmente presentan las siguientes características: son más hábiles en comprender y gestionar las emociones de los demás de forma eficaz y positiva; presentan una mayor empatía; tienen más amigos y apoyo social; mejores relaciones con los padres; menor tensión en sus relaciones sociales; mayor satisfacción con las relaciones establecidas; muestran comportamientos más adaptativos para regular las emociones negativas.
3. Descenso del rendimiento académico. Aunque la relación no es lineal, estos autores señalan que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental y, a su vez, está relacionada y afecta al rendimiento

académico. La inteligencia emocional actúa como una variable amortiguadora en caso de alumnado con déficits que afecten al rendimiento académico, por disponer de menos estrategias de afrontamiento adecuadas ante situaciones de estrés.

4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas. Cabe esperar que aquellos/as jóvenes que muestran un nivel bajo de inteligencia emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que incrementa el desarrollo de conductas antisociales y favorece el consumo de sustancias adictivas. Por otro lado, se ha encontrado que una inteligencia emocional elevada se asocia con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas asociadas con fumar y con disponer de mayores estrategias para hacer frente a la presión grupal de ofrecimiento de tabaco. Los/as adolescentes con un mayor repertorio de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones, van a necesitar con menor probabilidad utilizar otro tipo de reguladores externos (ej., tabaco, alcohol y drogas ilegales) para hacer frente a los estados de ánimo negativos a los que es usual que se enfrenten a estas edades.

Al comparar la inteligencia emocional de chicos y chicas provenientes de dos entornos sociales distintos, Arce et al. (2010) encontraron que los/as que vivían en un entorno de alto riesgo social presentaban una menor inteligencia emocional, en sus tres dimensiones. Por otro lado, Garaigordobil (2009) encontró que las chicas presentan una mayor capacidad para analizar cognitivamente las emociones negativas que los chicos.

Ligado a la inteligencia emocional estaría la **competencia emocional**, concepto que implica una serie de conocimientos y habilidades para desenvolverse con éxito en las distintas situaciones (Trianes et al., 2000):

1. La demostración de autoeficacia (percepción de poseer las habilidades y capacidades para conseguir un objetivo) en el manejo de emociones que intervienen en las relaciones sociales.

2. Autorregulación: capacidad de gestionar de un modo adaptativo y flexible la propia conducta, pensamientos y sentimientos en distintos contextos sociales.
3. La capacidad de comprender y responder a las distintas emociones, propias y ajenas.
4. El temperamento: disposiciones estables de la personalidad, relacionadas con la reacción emocional, con base genética, pero susceptibles de modificación y atenuación con la educación.

Como señala Bisquerra (2008a, 2008b, 2011), la educación emocional debe iniciarse en los primeros años de vida y continuar durante todo el ciclo vital. Diversas investigaciones aportan evidencia científica del gran potencial que los programas de educación emocional tienen para el desarrollo humano, por lo que no se debe privar a la sociedad de ésta. Por otro lado, este autor mantiene que la educación emocional orientada al bienestar y la educación moral van unidas. Se consigue el bienestar eudemónico o bienestar psicológico mediante la puesta en marcha de distintas estrategias encaminadas a hacer el bien. Los juicios morales conllevan emociones. De hecho, investigaciones que han utilizado la técnica de la neuroimagen constatan que ambas respuestas activan la misma zona cerebral. Así, por ejemplo, cuando una persona está alegre tiene mayor predisposición a ayudar a los demás. En otro sentido, ayudar a otros o transgredir normas produce emociones distintas.

Entre las recomendaciones para la práctica de los programas de educación emocional, Bisquerra (2011) señala: el bienestar debería ser objetivo explícito del currículum; asignar espacios y tiempos al bienestar; dedicar unos minutos a la relajación (respiración profunda, mindfulness u otras técnicas); incorporar el juego, las actividades lúdicas, actividades grupales y el humor al quehacer didáctico; crear un clima de seguridad en el aula; organización flexible y democrática del aula; tener expectativas positivas del alumnado; utilizar un lenguaje positivo y la sistematicidad de los programas. Bisquerra recomienda trabajar una sesión semanalmente, en todos los cursos, de 45-60 minutos, ya que

las competencias emocionales son de las más difíciles de adquirir y sus efectos a largo plazo tardan en ponerse de manifiesto.

En los últimos años, la inteligencia emocional es considerada como uno de los campos de estudio de la *Psicología positiva*, que tiene como objetivo la promoción de la felicidad y el bienestar. Se considera que la felicidad no puede ser solo individual, sino que debe ir acompañada de un compromiso social para la mejora de la sociedad y generaciones futuras. Es por ello que, en varios centros educativos de distintos países, se están poniendo en marcha programas que siguen los principios y técnicas de la Psicología positiva para conseguir “aulas felices” (Arguís, Rosa, Hernández y Salvador, 2010).

Park, Peterson y Seligman (2004) han clasificado las virtudes y fortalezas en el proyecto Values in Action (VIA), destacando 24 fortalezas del carácter distribuidas en 6 virtudes (sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, contención y trascendencia). Bisquerra (2011) señala que existe evidencia científica en la que se relaciona la efectividad del profesorado, medida a través del rendimiento del alumnado, y estas fortalezas (especialmente la vitalidad, el sentido del humor y la inteligencia social). Dichas fortalezas pueden ser enseñadas y promovidas, y están muy relacionadas con el bienestar psicológico y la felicidad.

Sánchez, Ortega y Menesini (2012) revisaron estudios donde se relaciona la inteligencia emocional en chicos y chicas agresores y víctimas de bullying. Concluyen que ambos presentan un bajo nivel de competencia emocional, pero con importantes diferencias:

1. Agresores y víctimas tienen dificultades para adoptar la perspectiva de los demás, especialmente si están implicadas emociones positivas y beneficios personales. Por ello, perfilan al agresor como “frío que se desconecta moralmente de la situación en base a motivaciones egocéntricas y altos niveles de orgullo e indiferencia hacia el sufrimiento ajeno” (p. 79).
2. Las víctimas presentan dificultades en la regulación emocional referida a la percepción de control, la duración de la victimización, así como, dificultades en la experiencia emocional al planificar y desarrollar estrategias de afrontamiento.

En resumen, la literatura científica señala la importancia de incorporar en el curriculum actividades que favorezcan la educación emocional y el desarrollo del bienestar. Ello va a contribuir significativamente a la mejora de la convivencia escolar y, por ende, en la consecución del objetivo de la educación, esto es, el desarrollo integral de todos los niños y niñas, con unos valores democráticos de respeto, solidaridad, resolución pacífica de los conflictos y bienestar personal y social.

4.3.2.7. ESTATUS SOCIAL E INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN EL GRUPO.

Como se ha indicado en los factores de riesgo, el grupo de iguales puede ser un importante protector frente a conductas agresivas de otros, así como un facilitador en el desarrollo de las mismas. El grupo de iguales tiene una enorme influencia y repercusión en el desarrollo social y moral, en el bienestar social y personal del alumnado en el centro y, también, en su éxito académico. Por otro lado, numerosos estudios han puesto de manifiesto el poder predictivo del estatus social positivo durante la infancia y la preadolescencia con la adaptación durante la adolescencia (Morison y Masten, 1991; Trianes, 1996, 2013a; Trianes, De la Morena, y Muñoz, 1999; Trianes y García, 2002; Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar y Infante, 2002, y otros estudios citados en este trabajo).

Ortega (1998, p. 22) señala que un importante número de alumnos/as (entre un 5 – 25%, según los estudios) no están satisfechos con la relación que mantienen con sus compañeros/as. De esta forma, se sienten aislados/as y tienen dificultades para hacer y mantener amistades, lo que les genera sentimientos de inseguridad e inestabilidad, afectando a su autoestima. “Ser ignorado/a, percibirse como un individuo sin amigos o aislado puede llegar a ser más doloroso que cualquier otro problema académico”. Para evitarlo, renuncian, si es necesario, a sus propios intereses o valores.

Tener y mantener amistades implica una serie de estrategias, habilidades y conocimientos que no siempre son fáciles de adquirir. Además, supone conocer y acercarse a las convenciones o normas de lo que el grupo considera aceptable,

que depende de multitud de variables no siempre democráticamente elegidas (Ortega, 1998). Además de las habilidades sociales, en el estatus social entra en juego el temperamento del/de la alumno/a, así como las características y demandas de la situación (Cerezo, 1997; Trianes et al., 2007).

En el grupo – clase, los factores sociales tienen una enorme influencia en el proceso de aprendizaje, donde el grupo de compañeros/as juega un papel fundamental. Siguiendo a Schmuck y Schmuck (1983), la falta de aceptación por los/as compañeros/as mina el autoconcepto, la percepción de autoeficacia y la motivación académica. El grupo de iguales tiene un papel trascendental en el proceso enseñanza – aprendizaje, favoreciendo el desarrollo intelectual a través del conflicto socio – cognitivo y el desarrollo del lenguaje, ambas promovidas por la interacción con los iguales, siguiendo los planteamientos teóricos de Johnson y Vigotsky, respectivamente. Diversos estudios muestran que competencia social y competencia académica se influyen mutuamente (Chen, Rubin y Lin, 1997).

Entre los motivos que facilitan la interacción del alumnado dentro del aula, Schmuck y Schmuck (1983) destacan tres: deseo de competencia (de hacer las cosas bien y destacar entre/para los/as compañeros/as), deseo de afiliación (ser aceptado y querido) y deseo de poder (controlar las conductas de los demás).

En las relaciones socioafectivas dentro del aula existe una estructura informal, basada en las atracciones o preferencias personales, llamada matriz sociométrica (Moreno, 1954) y una estructura formal, según el rol social u oficial de cada miembro en el grupo, dando lugar a la realidad social, producto de ambos. El estatus sociométrico, la preferencia o aceptación de los iguales, ha sido identificado con la competencia social del/de la alumno/a (Dodge, 1985). Numerosas investigaciones relacionan la aceptación de los iguales con indicadores de ajuste social y el rechazo con inadaptación. De esta forma, evaluar el estatus sociométrico de cada alumno/a se considera una medida muy eficaz para detectar niños/as con problemas relacionales (Trianes et al., 2007).

A nivel sociométrico, en cada grupo – aula se pueden distinguir cinco categorías de alumnado (Dodge y Coie, 1987) según dos variables: preferencia social (número de nominaciones positivas menos las negativas) e impacto social

(suma de ambas), que muestran comportamientos diferenciales (Fuentes, 1999; Lucas, Pulido y Solbes, 2011; Trianes et al., 2007) mediados por el contexto (Martín y Muñoz, 2009). Las categorías sociométricas del alumnado son las siguientes:

- a. Popular: niños/as preferidos/as por los demás, con pocas nominaciones negativas. Se ha encontrado que este grupo tiene un alto nivel de adaptación social, muestra conductas prosociales, estrategias hábiles de resolución de conflictos y son cooperativos. Además, tiene menos probabilidad de ser agresores y víctimas, pero más defensores.
- b. Rechazados: niños/as no preferidos, que muestran las características contrarias a niños/as populares (muchas nominaciones negativas y pocas positivas). Entre un 40 – 50 % suele tener conductas agresivas, por lo que tiene alto riesgo de inadaptación social, interrumpe, suele pedir ayuda pero no coopera ni ayuda a los demás. Aunque son rechazados por los demás, no parecen ser conscientes de ello y sobrestiman su competencia social. Suelen ser infelices, solitarios y desean llevarse mejor con sus compañeros/as. Los niños rechazados agresivos, ante un comportamiento ambiguo del otro, suelen interpretar la conducta como una ofensa intencionada (Fuentes, 1999; Waas, 1988). Al inicio de la adolescencia, otros niños y niñas son rechazados por otros motivos: tener conductas infantiles o inmaduras, ser considerados tímidos, retraídos o poco arriesgados (10 – 20%) u otros motivos asociados a discriminación por razones de género, identidad sexual, racismo, xenofobia o por tener alguna característica que lo haga o sea percibido de forma diferente a los demás. Los/as niños/as rechazados/as tienen más probabilidad de ser agresor/a o víctima, que defensores u observadores pasivos de agresiones. Referido a las relaciones parentales, se ha encontrado que los rechazados agresivos señalan tener un menor apoyo parental, se produce mayor violencia física y verbal entre sus padres, y se da una comunicación más ofensiva y de evitación. También los rechazados no agresivos consideran tener un escaso apoyo parental, en comparación al alumnado no rechazado (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006). Al analizar las diferencias conductuales de niños y niñas rechazados/as según el contexto, se ha encontrado que: los rechazados

sólo en contexto escolar son más inmaduros, tienen más amigos y se sienten menos infelices; los rechazados sólo en contexto de ocio son percibidos como menos antipáticos y llaman poco la atención; mientras que los rechazados/as en ambos contextos son el grupo que menos amigos tiene, se sienten peor y son percibidos como más antipáticos.

- c. Ignorados: niños/as de bajo impacto social, con pocas puntuaciones positivas y negativas. Muestran pocas conductas agresivas y prosociales. El riesgo de inadaptación social en el futuro va a depender de otros factores de riesgo que puedan darse. Suelen ser niños/as menos sociables y agresivos que la media, tímidos, retraídos, descontentos y solitarios, con déficit de habilidades sociales.
- d. Controvertidos: niños/as de alto impacto social, con muchas puntuaciones positivas y negativas. Participan en actividades antisociales y agresivas, así como muestran conductas prosociales. Tienen capacidad de liderazgo, buenas capacidades cognitivas, sociales y atléticas, como los populares, pero presentan conductas antisociales.
- e. Intermedios: niños/as en la media, lo que supone la mayor parte del grupo, en torno a un tercio del alumnado. No destacan especialmente en nada.

Atendiendo a criterios sociométricos, según un estudio realizado por García-Bacete, Sureda y Monjas (2008, 2010), estos cinco tipos de alumnos o alumnas representan de media, a lo largo de la escolaridad, el porcentaje siguiente:

- Preferidos/as por sus iguales, 9.9%.
- Rechazados/as, 11.3%.
- Ignorados/as, 12.4%.
- Controvertidos/as, 4.2%.
- Promedios, 62.1%.

Las puntuaciones sociométricas son estables en el tiempo, especialmente el estatus de rechazado, popular y promedio, por lo que su influencia en el

desarrollo del alumno/a y las interacciones de éste/a con sus compañeros/as parecen generar patrones de conducta que tienden a estabilizarse.

Ialongo, Vaden – Kiernan y Kellan (1998) encontraron que los niños o niñas rechazados agresivos en el primer curso de Educación Primaria presentan con mayor probabilidad en la adolescencia las siguientes conductas: agresividad (especialmente los chicos), síntomas depresivos y bajo rendimiento académico (especialmente las chicas). Fuentes (1999) señala tres consecuencias especialmente graves que presentan los niños y niñas rechazados, que son los que muestran mayores dificultades de adaptación social futura:

1. Mayor probabilidad de abandono del sistema educativo, hasta tres veces más.
2. Mayor riesgo de implicarse en conductas delictivas durante la adolescencia.
3. Mayor probabilidad de presentar problemas de salud mental. Se ha encontrado relación entre rechazo social y tres veces mayor riesgo de presentar problemas mentales (Roff y Wirt, 1984).

Zettergren, Bergman y Wångby (2006), en un estudio longitudinal de chicas adolescentes, encontraron que las rechazadas tenían el doble de riesgo de cometer delitos y ocho veces más de consumir alcohol en la edad adulta que el resto. La aceptación social se asoció a mayor éxito en la carrera profesional futura, pero no a un mejor ajuste en otras áreas.

Otra relación emocional distinta de la reputación sociométrica sería la amistad. Ésta se considera un indicador muy positivo de la competencia social (especialmente tener un alto número de amigos/as y mayor calidad de la amistad), correlaciona positivamente con el ajuste socioemocional y académico, y negativamente con sentimientos de soledad (Trianes et al., 2007). La amistad supone excelentes oportunidades para el desarrollo de importantes relaciones sociales y participar en experiencias enriquecedoras.

La mayoría de las investigaciones han encontrado que los/as agresores/as son de la misma clase o del mismo curso que sus víctimas y, en muchas ocasiones, estas agresiones se producen en presencia de otros/as alumnos/as. De

esta forma, la importancia del apoyo social del grupo de iguales se hace fundamental (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Lucas et al., 2011; Ortega, 1998).

La evaluación de los iguales se considera un instrumento válido para conocer qué estrategias de resolución de conflictos interpersonales utiliza un/a niño/a. Así, Bryant (1992) encontró que los niños y niñas populares eran caracterizados por los iguales como aquéllos que más estrategias utilizan para mantener una discusión en calma, frente a las estrategias como evitación/huída y tomar represalias con ira. Los niños y niñas rechazados y controvertidos eran identificados con utilizar más estrategias de represalia con ira, y los rechazados, además, utilizaban más estrategias de retirada/huída.

Cabría destacar la enorme importancia del entrenamiento de los niños, niñas y adolescentes, para que puedan ayudar a sus iguales a mejorar sus relaciones interpersonales y resolver pacíficamente los conflictos. En este sentido, Cowie (1998) destaca tres grandes tipos de apoyo entre compañeros/as: la ayuda, la mediación en la solución de conflictos y los enfoques basados en el counselling que, por su complejidad, se aconsejan a partir de la adolescencia. En España, numerosos autores han desarrollado programas donde los iguales juegan un papel fundamental de apoyo a los demás, con excelentes resultados en los centros educativos en los que se han desarrollado (Benítez, Tomás y Justicia, 2005; Binaburo y Muñoz, 2007; Boqué, 2002; Fernández, 2001, 2004; Fernández, Funes y Villaoslada, 2002; Torrego, 2000; Vinyamata, 2003). Por el contrario, medidas punitivas que no dan la oportunidad de reaprender conductas, como la expulsión de clase y/o del centro, se considera que son ineficaces e incluso, facilitarían el efecto contrario en el chico o chica que le son aplicadas (Costenbader y Markson, 1998).

4.3.2.8. COMPETENCIA SOCIAL.

Como se ha señalado, la competencia social implica la conjunción de variables: cognitivas (capacidad de adoptar la perspectiva del otro, autoconcepto, capacidad de resolución positiva de conflictos, etc.); conductuales (habilidades sociales); afectivas (regulación de afectos y emociones, empatía, temperamento)

y situacionales (ser capaz de reconocer qué estrategias elegir según el momento, las personas implicadas, etc.) (López, Iriarte y González, 2004; Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999; Trianes et al., 2000).

Numerosas investigaciones, citadas anteriormente, ponen de manifiesto las diferencias entre chicos y chicas en competencia social, encontrándose desigualdades en diversas variables que conforman la competencia social en la primera infancia. Como se ha señalado, no se han hallado diferencias significativas entre niños y niñas de 3 a 5 años procedentes de contextos sociales marginales en relación a las habilidades sociales que mostraban, apoyando la teoría de las influencias sociales en la construcción de diferencias de género a partir de la infancia (Lacunza y Contini, 2009). No obstante, a partir de ese momento, estas diferencias empiezan a hacerse patentes. Así, por ejemplo, los niños a partir de los 5 años presentan mayor agresividad y peor ajuste social que las niñas, menor empatía, mayor utilización de estrategias agresivas en la resolución de conflictos y peor temperamento (Prior, Smart, Sanson y Oberklaid, 1993).

Feiring y Lewis (1991) realizaron un estudio donde analizaron las diferencias entre niños y niñas a lo largo de su infancia (3, 6 y 9 años) en relación a su competencia escolar y las características de la red de relaciones sociales que tenían, encontrando lo siguiente:

1. Personas que formaron la red social de contactos: tanto niños como niñas se relacionaron, por igual, con más familiares de sexo femenino que masculino (tías, primas, abuelas, por ejemplo).
2. La red social con adultos no parientes (vecinas, profesoras, amigas de la madre, por ejemplo) aumentó especialmente a los 6 años, así como con amigos/as o iguales a los 9 años, tanto en chicos como en chicas, amistades que eran progresivamente más del mismo sexo que del contrario en ambos casos.
3. Diferencias en la competencia social: para las chicas, el número y contacto frecuente con adultas mujeres, así como, con amigos-chicos se relacionó fuertemente con una mayor competencia social a los 9 años, mientras que para los chicos ésta relación fue muy débil.

4. En definitiva, chicos y chicas tienen una red social similar en cantidad, pero parecen usar ésta de forma diferente. Probablemente, las niñas que tienen amigos chicos aprenden de éstos determinadas habilidades, como asertividad e independencia, y de las mujeres otras conductas positivas que caracterizan la competencia social.

La influencia del entorno para generar diferencias de género adquiere importancia en una gran cantidad de estudios. Con la presente investigación se pretende seguir aportando datos que iluminen las semejanzas y diferencias entre chicos y chicas en diferentes variables implicadas con las relaciones sociales, las conductas agresivas y violentas. De esta forma, se contribuirá a un mayor conocimiento de esta área de la Psicología que permitiría diseñar programas preventivos y de intervención educativa que mejoren la competencia social de los y las adolescentes, construyendo relaciones más igualitarias, respetuosas y constructivas en los chicos y chicas.

Se ha justificado suficientemente que las variables seleccionadas para formar parte de esta investigación y para ser evaluadas son variables en las que existe un cuerpo de conocimientos actual que va aportando información para diferenciar al alumnado según el sexo, SES, estilos educativos de la familia, rendimiento escolar y otras características del centro escolar. Es decir, estas variables dibujan un acercamiento complejo en el que subyace un patrón de entendimiento de las diferencias de sexo como complejas y complicadas, ajustadas a contexto y a situación personal. Este enfoque se adopta en la presente investigación, por lo que se utilizan como variables dependientes tanto el sexo como el SES, intentando aprehender interacciones fructíferas entre ambas. A continuación, se va a describir pormenorizadamente el estudio empírico realizado, así como los hallazgos encontrados.

PARTE II. PARTE EMPÍRICA

5. EVALUACIÓN.

5.1. INTRODUCCIÓN.

En la primera parte se han justificado las variables seleccionadas en esta tesis, del campo de estudio de las relaciones sociales, las conductas agresivas y violentas, presentando un enfoque que entiende que existen variables y factores que median y/o influyen en el desarrollo y mantenimiento de dichas conductas negativas durante la infancia y adolescencia. Además, se han señalado algunas de las principales diferencias encontradas entre chicos y chicas, así como, las influencias asociadas al SES en las relaciones interpersonales, según la literatura científica reciente.

En esta segunda parte, van a exponerse los resultados de la investigación que ha sido llevada a cabo en un instituto de educación secundaria de la provincia de Málaga, con niños y niñas de 12 y 13 años, para: 1) conocer el efecto del factor sexo y del SES sobre sus relaciones sociales, conductas agresivas y violentas, en el contexto educativo; 2) conocer si existen interacciones entre sexo y SES, y en qué variables (familiares, de centro y personales) se producen dichas interacciones si existen: 3) Poner a prueba un determinado enfoque utilizado en esta investigación, consistente en analizar el efecto conjunto de sexo y SES. Para ello, han sido consideradas tres fuentes de información: la percepción del propio alumno/a, a través del autoinforme; la percepción de los iguales, a través de las puntuaciones sociométricas, y la percepción del profesorado – tutor/a, a través de dos cuestionarios.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

La investigación tiene como objetivo general profundizar en la influencia del sexo y el SES conjunta o separadamente sobre las relaciones sociales, así como en las conductas agresivas y violentas, en una muestra de adolescentes que cursa ESO en un I.E.S. público de Málaga. Con ello, se pretende contribuir al conocimiento de las relaciones interpersonales en los y las jóvenes, con objeto de

diseñar programas preventivos y de intervención educativos más eficaces en esta área.

Este objetivo general puede ser dividido en tres objetivos específicos que han guiado la investigación:

OBJETIVO 1: Analizar el efecto de dos variables criterio, el sexo y SES, sobre una serie de variables implicadas en las relaciones sociales (variables predictoras).

Este primer objetivo va a ser desglosado en los siguientes sub-objetivos:

- 1.1. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la conducta prosocial.
- 1.2. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la competencia social.
- 1.3. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la utilización de estrategias hábiles de resolución de conflictos interpersonales.
- 1.4. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la utilización de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales.
- 1.5. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el clima escolar.
- 1.6. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la percepción de la convivencia escolar en el centro educativo.
- 1.7. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el nivel de violencia sufrida y observada en el centro educativo.
- 1.8. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado de satisfacción en el grupo – clase.
- 1.9. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que el/la alumno/a es considerado simpático por los iguales.
- 1.10. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que el/la alumno/a no es considerado simpático por los iguales.
- 1.11. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que el/la alumno/a es elegido para trabajar en equipo por los iguales.
- 1.12. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que el/la alumno/a no es elegido para trabajar en equipo por los iguales.
- 1.13. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que el/la alumno/a es considerado prosocial por los iguales.
- 1.14. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que no es considerado prosocial por los iguales.

- 1.15. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado en el que no es considerado agresivo por los iguales.
- 1.16. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la capacidad de empatía.
- 1.17. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la inteligencia emocional.
- 1.18. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el grado de ajuste social de un alumno/a, según la percepción que tiene su profesor/a – tutor/a.
- 1.19. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el rendimiento académico de ese alumno, según informa su profesor/a - tutor.
- 1.20. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la implicación familiar en la vida académica de cada alumno/a, según la percepción que tiene su profesor/a – tutor/a.
- 1.21. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la relación del alumno/a con el profesorado, según la percepción que tiene su profesor/a – tutor/a.
- 1.22. Analizar el efecto del sexo y SES sobre el número de libros en casa.
- 1.23. Analizar el efecto del sexo y SES sobre los valores personales del alumnado.
- 1.24. Analizar el efecto del sexo y SES sobre los valores sociales del alumnado.
- 1.25. Analizar el efecto del sexo y SES sobre los valores individualistas del alumnado.

OBJETIVO 2: Analizar el efecto de dos variables predictoras, sexo y SES, así como otras variables cualitativas familiares, sobre la variable criterio de la conducta violenta.

- 2.1. Analizar el efecto del sexo y SES sobre la conducta de violencia escolar.
- 2.2. Analizar el efecto del sexo y ocupación del padre sobre la conducta de violencia escolar.
- 2.3. Analizar el efecto del sexo y ocupación de la madre sobre la conducta de violencia escolar.
- 2.4. Analizar el efecto del sexo y nivel de estudios del padre sobre la conducta de violencia escolar.

- 2.5. Analizar el efecto del sexo y nivel de estudios de la madre sobre la conducta de violencia escolar.
- 2.6. Analizar el efecto del sexo y número de libros en casa sobre la conducta de violencia escolar.

OBJETIVO 3: Establecer un modelo clasificatorio, que nos permita encontrar qué características o variables implicadas en las relaciones sociales, según los resultados anteriores, permiten diferenciar o discriminar al alumnado en dos grupos: según el sexo (chico, chica) y según el SES (estatus socioeconómico inferior y superior).

5.3. IMPLICACIONES DE LOS OBJETIVOS.

HIPÓTESIS EN RELACIÓN AL OBJETIVO 1:

Considerando la información aportada por distintas investigaciones realizadas en las últimas décadas, según lo expuesto en la primera parte de justificación teórica, cabría esperar importantes diferencias entre los chicos y chicas, así como entre el alumnado de SES, especialmente entre el nivel bajo y el alto o medio-alto, en varias conductas implicadas en las relaciones sociales.

1. En relación a las diferencias por sexo en las relaciones sociales, conductas agresivas y violentas, se espera que las chicas muestren mayor puntuación en: autoconcepto prosocial, uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos interpersonales, empatía, inteligencia emocional, rendimiento académico, mejor relación con el profesorado, satisfacción en clase, ajuste social y competencia social.
2. En relación a las diferencias por SES familiar, se espera que el alumnado de estatus bajo muestre una mayor puntuación, con respecto a los superiores, en: conducta violenta y uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales. También se espera que el alumnado de SES bajo presente una menor puntuación, con respecto al alto, en: rendimiento académico, implicación familiar, adaptación social, ser elegido para trabajar

en equipo y uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos interpersonales.

HIPÓTESIS EN RELACIÓN AL OBJETIVO 2:

Respecto a analizar el efecto del factor sexo y otro factor relacionado con el contexto familiar (SES y distintas variables socioculturales familiares) en la conducta violenta, las hipótesis son las siguientes:

1. Se espera que tanto los chicos, como el alumnado de SES bajo, con respecto al resto, presentarán una mayor puntuación en violencia escolar.
2. Se espera que las variables socioculturales familiares que mayor influencia tengan en la conducta violenta del hijo o la hija sean el nivel de estudios del padre y de la madre.

HIPÓTESIS EN RELACIÓN AL OBJETIVO 3:

Con respecto a las variables que permitirán clasificar al alumnado según el sexo y el SES, se espera encontrar lo siguiente:

1. Las variables que mayor peso tendrán para distinguir entre chicos y chicas serán: conducta violenta, prosocialidad, competencia social, empatía e inteligencia emocional.
2. Las variables que mayor peso tendrán para distinguir entre el alumnado de SES inferior y superior serán: conducta violenta, adaptación social, rendimiento académico e implicación familiar en la vida académica.

5.4. MÉTODO.

5.4.1. PARTICIPANTES.

La investigación ha sido realizada con todo el alumnado de 1º de E.S.O. del Instituto público de Educación Secundaria Bezmiliana, del Rincón de la Victoria (Málaga), en febrero de 2012. Dicha localidad se sitúa en la costa este de la provincia de Málaga, a 16 kilómetros de la capital. Se trata de una ciudad residencial de unos 41000 habitantes que en los últimos 15 años ha duplicado su

población, dedicada principalmente al sector servicios y, anterior a la crisis económica, a la construcción. En los meses estivales aumenta significativamente el número de habitantes debido al turismo que se hospeda en la ciudad, en su mayoría español, especialmente muchas personas que tienen su segunda residencia en este municipio.

En la localidad hay ocho centros públicos de Educación Infantil y Primaria, uno concertado y otro privado, así como tres institutos públicos de Educación Secundaria, uno de los cuales es de donde procede el alumnado y profesorado participante en la investigación.

Descripción del centro educativo:

El I.E.S. Bezmiliana es un centro público que tiene en torno a 1200 alumnos y alumnas cada año. Inicialmente era un centro de Formación Profesional que ha ido creciendo y anexando edificios para responder a las necesidades de escolarización de la localidad. Su oferta educativa, en el momento de la evaluación, era:

- Educación Secundaria Obligatoria, con 24 grupos: 7 grupos en 1º E.S.O., 6 en 2º E.S.O., 6 en 3º E.S.O. y 5 en 4º E.S.O., con una ratio de 28 alumnos/as de media por clase. Dos de los grupos de la E.S.O. siguen un programa bilingüe inglés – español, donde reciben aproximadamente un tercio del contenido de tres asignaturas en inglés (matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). La adscripción al programa bilingüe es voluntaria, previa solicitud de las familias y posterior sorteo, si no hubiera plazas suficientes. Aunque no existen requisitos previos distintos a los establecidos para la enseñanza que se curse (Orden de 28 de junio de 2001), dada la dificultad extra que se prevé, el alumnado suele presentar buen rendimiento académico, interés por los idiomas y escasos problemas de conducta, aunque éste es un perfil que sería interesante analizar a raíz de los datos y profundizar en estudios específicos sobre el programa.
- Bachillerato: el centro tiene 9 grupos de Bachillerato, cinco en 1º y cuatro en 2º de Bachillerato, ofertando las modalidades de Ciencias y Tecnología, así como Ciencias Sociales y Humanidades.

- Dos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), para alumnos/as sin el Título de Educación Secundaria: un programa de Ayudante de Instalaciones electrónicas y otro de Auxiliar de Gestión administrativa.
- Cinco ciclos formativos de Formación Profesional inicial:
 - o Ciclo Formativo de Grado Medio de Gestión administrativa.
 - o Ciclo Formativo de Grado Medio de Equipos electrónicos de consumo.
 - o Ciclo Formativo de Grado Medio en Sistemas microinformáticos y redes.
 - o Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración y finanzas.
 - o Ciclo Formativo de Grado Superior de Administración de sistemas informáticos.
- Educación Secundaria para personas Adultas, en horario nocturno.

El I.E.S. Bezmiliana tiene adscritos tres colegios públicos de la localidad cercanos al mismo. En los últimos dos años se está generando un problema de falta de espacio por ese aumento poblacional que tuvo la localidad hace unos años. A pesar de esta situación, una adecuada gestión y la implicación del profesorado han favorecido que no sea un centro con un número significativo de problemas educativos ni de convivencia, en comparación a otros de características similares. En el centro se vienen desarrollando desde hace varios años distintos programas que favorecen un desarrollo integral en el alumnado: programa de atención a la diversidad; programa “Escuela: espacio de paz”, programa “Deporte en la escuela”, programa “Arte en la escuela”, grupo de teatro, programa de acompañamiento escolar, tertulias literarias con familias, club científico, programa bilingüe en dos grupos de E.S.O. y comedor escolar. Además, el centro cuenta con recursos humanos especializados para atender al alumnado con discapacidad auditiva, aula de apoyo a la integración y aula temporal de adaptación lingüística.

Descripción de la muestra:

La muestra está formada por 173 alumnos/as de 1º E.S.O., lo que supone el 100% del alumnado de este nivel del centro, distribuidos en siete grupos. Dos de los grupos cursan un programa bilingüe español – inglés (59 alumnos/as, 34.1%) y casi el 66% sigue la enseñanza de forma ordinaria. La media (en adelante, M) de edad es 12.46 años, con una desviación típica (en adelante, DT) de .62.

Respecto a la distribución por sexos, 101 son chicos (58.4 %) y 72 chicas (41.6%). De las chicas, casi la mitad cursa el programa bilingüe (44.4%), mientras que solo el 27% de los chicos está en dicho programa.

En relación a la distribución de la muestra por SES (considerando que se dispone de la información completa de 172 alumnos/as.), la muestra se distribuye de la siguiente forma: SES bajo: 11; SES medio – bajo: 55; SES medio: 61; SES medio-alto: 30; SES alto: 15.

La tabla 2 recoge las características del contexto educativo y socio-familiar, así como, la distribución de necesidades específicas de apoyo educativo (en adelante, N.E.A.E.) que presenta el alumnado, según la información facilitada por el Departamento de Orientación del propio centro. Como puede verse, de las características contextuales de la muestra, podría resumirse que el alumnado del centro proviene de familias formadas por cuatro miembros con un SES medio. Los padres tienen un trabajo que se reparte fundamentalmente en tres áreas: responsabilidad técnica o empresarial, sector servicios y construcción o conducción de maquinarias. Por otro lado, un importante porcentaje de madres trabaja en casa o está desempleada. De casi el 60% que trabaja fuera del hogar, la mayor parte tiene un empleo que requiere un nivel de cualificación medio o alto. Respecto al nivel de estudios alcanzado, no se detectan diferencias entre padres y madres, de forma que, en torno a un 25% tiene estudios universitarios, un 50% estudios medios y un 25% estudios primarios o inferior. De forma más detallada, podrían destacarse los siguientes datos del contexto personal y familiar del alumnado evaluado:

- N.E.A.E.: en torno al 90% del alumnado no presenta una NEAE.

- Programa bilingüe: el 66.9% no cursa un programa bilingüe, pero la distribución por sexo es muy desigual, siendo el 73.3% de los chicos y el 55.6% de las chicas los que no lo siguen.
- Ocupación del padre: el 25% tiene un trabajo de dirección, técnico o profesional científico e intelectual (considerado en esta investigación de nivel superior, 5 en la tabla). Casi un 18% trabaja en el sector servicios de comercio, restauración, de protección (nivel medio, 3 en la tabla). Del resto, el mayor porcentaje son trabajadores cualificados de industrias manufactureras o la construcción (12.2%) y operadores de maquinarias (10.4%). En el momento del estudio, un 10.4% de los padres se encontraba desempleado y un 0.6% es amo de casa de forma exclusiva (11% en el nivel bajo, 1 en la tabla).
- Ocupación de la madre: el 16.3% tiene un trabajo científico, intelectual o de dirección (nivel superior, 5). El 18% trabaja en comercios, el 7% como técnicos administrativos y 7.6% como técnicos y profesionales de apoyo. Por tanto, el 32.6% de las madres tiene una ocupación que, por su cualificación y responsabilidad, podría considerarse de nivel medio (3 en la tabla), o medio-alto (4 en la tabla). Por otro lado, el 36% es ama de casa de forma exclusiva y el 4.7% desempleada (40.7% en el nivel bajo, 1 en la tabla).
- Estudios del padre: casi un 26% tiene estudios universitarios, el 16% bachillerato o grado superior, más del 28% un nivel medio (graduado o formación profesional de grado medio) y el 31% tiene estudios primarios o inferior.
- Estudios de la madre: un 25.1% tiene estudios universitarios, el 20.5% bachillerato o grado superior, 23.4% un nivel medio y el 31% tiene estudios primarios o inferior.
- Ingresos medios anuales de las familias: casi el 27% percibe menos de 20.000 euros, el 47% entre 20.000 y 39.000 euros, el 26% entre 39.000 y 60.000 euros anuales.

- Número de libros en casa (sin contar libros de texto): el 33.3% del alumnado señala tener más de 90 libros y un 10.5% manifiesta que hay menos de 10 libros en casa.
- Número medio de personas que viven en el hogar: la media está formada por 4 miembros en la unidad familiar.
- SES familiar del alumnado del centro: 2.89, que podría considerarse nivel medio (véase el procedimiento utilizado para el cálculo del SES en el apartado 5.5.11).

Tabla 2.

Datos referidos a variables contextuales del alumnado que conforma la muestra, expresados en porcentaje.

| VARIABLES CONTEXTUALES (del alumno/a y familiares). | | Chicos % (DT) | Chicas % (DT) | Total |
|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------|
| NEAE | No presenta NEAE. | 90 % (.1) | 88.6%(-.1) | 98.4% |
| | Discapacidad intelectual. | 2 % (.8) | 0 % (-.9) | 1.2% |
| | Discapacidad física, motora o sensorial. | 3% (.9) | 0% (-1.1) | 1.8% |
| | Desventaja sociocultural. | 1% (-.6) | 2.9% (.7) | 1.8% |
| | TDA/ TDAH. | 2% (-.2) | 2.9% (.3) | 2.4% |
| | Altas capacidades intelectuales. | 1% (-.6) | 2.9% (.7) | 1.8% |
| | Otras NEAE. | 1%(-.6) | 2.9% (.7) | 1.5% |
| CURSA | Cursa el programa bilingüe en E.S.O. | 26.7% (-1.3) | 44.4%(1.5) | 34.1% |
| PROG. BILINGÜE | No cursa el programa bilingüe en E.S.O. | 73.3%(.9) | 55.6% (-1.1) | 65.9% |
| OCUPA- CIÓN PADRE | 1. Dirección de empresas y de las Administraciones públicas (5). | 12.5% (1.3) | 2.9% (-1,6) | 8.5% |
| | 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales (5). | 15.6% (-.2) | 17.6% (.2) | 16.5% |
| | 3. Técnicos y profesion. de apoyo (4) | 8.3% (.1) | 7.4% (-.2) | 7.9% |
| | 4. Empleados de tipo administrat. (3) | 2.1% (-.5) | 4.4% (.6) | 3.0% |
| | 5. Trabajadores de servicios de restauración, personales, protecc. y vendedores comercio (3). | 16.7% (-.2) | 19.1% (.3) | 17.7% |
| | 6. Operadores de maquinaria e instalac. (2). | 9.4% (-.3) | 11.8% (.4) | 10.4% |
| | 7. Trabajadores cualificados de industrias manufactureras, construcción y minería (2) | 9.4% (-.8) | 16.2% (.9) | 12.2% |
| | 8. Trabajadores cualificados en la agricultura y pesca (2). | 7.3% (1.4) | 0% (-1.7) | 4.3% |
| | 9. Trabajadores no cualificados (peón, ayudantes, etc.) (2). | 6.3% (-.2) | 7.4% (.2) | 6.7% |
| | 10. Jubilado o baja por accidente (2) | 1% (-.6) | 2.9% (.7) | 1.8% |
| | 11. Amo de casa (1). | 0% (-.8) | 1.5% (.9) | .6% |
| | 12. Desempleado (1). | 11.5% (.3) | 8.8% (-.4) | 10.4% |

| | | | | |
|---|---|-------------|-------------|-------|
| OCUPACIÓN MADRE | 1. Dirección de empresas y de las Administraciones públicas (5). | 1.0% (-.2) | 1.4% (.2) | 1.2% |
| | 2. Técnicos/as y profesionales científicos e intelectuales (5). | 14% (-.3) | 16.7% (.3) | 15.1% |
| | 3. Técnicas y profesion. de apoyo (4). | 9% (.5) | 5.6% (-.6) | 7.6% |
| | 4. Empleadas de tipo administrativo (3). | 7% (.0) | 6.9% (.0) | 7% |
| | 5. Trabajadoras de servicios de restaurac., personales, protección y vendedores comercio (3). | 16% (-.5) | 20.8% (.6) | 18% |
| | 6. Operadoras de maquinaria e instalaciones (2). | 0 | 0 | 0 |
| | 7. Trabajadoras cualificadas de industrias manufactureras, construcción y minería (2) | 0 | 0 | 0 |
| | 8. Trabajadoras cualificadas en agricultura y pesca (2). | 1% (.5) | 0% (-.6) | .6% |
| | 9. Trabajadoras no cualificadas (peón, ayudantes, etc.) (2). | 10% (.0) | 9.7% (.0) | 9.9% |
| | 10. Jubilada o baja por accidente (2). | 0 | 0 | 0 |
| | 11. Ama de casa (1). | 39% (.5) | 31.9% (-.6) | 36% |
| | 12. Desempleada (1). | 3% (-.8) | 6.9% (.9) | 4.7% |
| NIVEL ESTUDIOS PADRE | 1. Estudios primarios incompletos. | 10.2% (.6) | 5.9% (-.7) | 8.4% |
| | 2. Estudios primarios completos. | 16.3% (-.4) | 20.6% (.5) | 18.1% |
| | 3. Estudios secundarios (incluye programas de formación profesional y educación general). | 26.5% (-.3) | 30.9% (.4) | 28.3% |
| | 4. Bachillerato y estudios técnicos profesionales superiores. | 18.4% (-.2) | 20.6% (.2) | 19.3% |
| | 5. Estudios universitarios (1 ^{er} , 2 ^o y 3 ^{er} ciclo) | 28.6% (.5) | 22.1% (-.6) | 25.9% |
| NIVEL ESTUDIOS MADRE | 1. Estudios primarios incompletos. | 6% (-.4) | 8.5% (.5) | 7% |
| | 2. Estudios primarios completos. | 22% (-.4) | 26.8% (.5) | 24% |
| | 3. Estudios secundarios (incluye programas de formación profesional y educación general). | 26% (.5) | 19.7% (-.6) | 23.4% |
| | 4. Bachillerato y estudios técnicos profesionales superiores. | 24% (.8) | 15.5% (-.9) | 20.5% |
| | 5. Estudios universitarios (1 ^{er} , 2 ^o y 3 ^{er} ciclo) | 22% (-.6) | 29.6% (.7) | 25.1% |
| INGRESOS ANUALES DE LA FAMILIA | 1. Menos de 20.000 euros. | 23% (-.7) | 31.9% (.9) | 26.7% |
| | 2. Entre 20.000 y 39.000 euros. | 46% (.6) | 36.1% (-.8) | 41.9% |
| | 3. Entre 40.000 y 60.000 euros. | 25.0% (-.1) | 26.4% (.1) | 25.6% |
| | 4. Entre 60.000 y 100.000 euros. | 5.0% (.5) | 2.8% (-.5) | 4.1% |
| | 5. Más de 100.000 euros. | 1.0% (-.6) | 2.8% (.7) | 1.7% |
| Nº LIBROS EN CASA | 1. Muy pocos. | 11.1% (.2) | 9.7% (-.2) | 10.5% |
| | 2. Entre 10 - 30 libros. | 16.2% (.4) | 12.5% (-.5) | 14.6% |
| | 3. Entre 31 y 60 libros. | 21.2% (-.3) | 25% (.4) | 22.8% |
| | 4. Entre 61 y 90 libros. | 21.2% (.6) | 15.3% (-.7) | 18.7% |
| | 5. Más de 90 libros. | 30.3% (-.5) | 37.5% (.6) | 33.3% |
| Nº DE PERSONAS QUE VIVEN EN CASA. M (DT). | | 4.28 (1.42) | 4.07 (.10) | 4.18% |
| SES | Estatus socioeconómico. M (DT) (PD 1 - 5). | 2.93 (.99) | 2.84 (.10) | 2.89 |

Nota: NEAE (Necesidades específicas de apoyo educativo), TDA (Trastorno de déficit de atención), TDAH (Trastorno de déficit de atención con/sin hiperactividad), M (Media), DT (Desviación típica), PD (Puntuación directa), SES con 5 niveles reflejados en la ocupación del padre y la madre (1, Bajo; 2, Medio-bajo; 3, Medio; 4, Medio-alto; 5, Alto). Total: porcentajes sin considerar el sexo.

5.4.2. PROCEDIMIENTO.

Para evaluar las competencias sociales y emocionales de los niños y niñas, así como las variables que median en la agresión y conducta violenta, se pueden distinguir seis técnicas de evaluación (Merrell y Gimpel, 1998, 2001a, 2001b):

1. Observación del comportamiento.
2. Escalas de evaluación del comportamiento.
3. Técnicas sociométricas.
4. Entrevista.
5. Instrumentos de autoinforme.
6. Técnicas expresivas – proyectivas.

Merrell (2001b) describe las dos primeras, la observación y escalas de evaluación, como técnicas de evaluación de “primera línea”; las técnicas sociométricas y la entrevista las considera de “segunda línea”; mientras que las proyectivas e instrumentos de autoinforme, aunque de gran utilidad para “iluminar” los resultados de la evaluación, serían “de tercera línea”, por lo que deberían utilizarse como complementarias.

Para el desarrollo de la presente investigación se han administrado una serie de instrumentos de evaluación a tres evaluadores o fuentes: la evaluación realizada por el propio alumno/a, mediante el autoinforme; la evaluación de los iguales y la realizada por el/la profesor/a-tutor/a. Se considera de gran importancia utilizar distintos evaluadores con el objetivo de conocer los matices y la posible diferencias en la percepción entre ellos en relación a las conductas evaluadas, que otros estudios han puesto de manifiesto (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002).

Para evaluar las relaciones sociales, la conducta agresiva y violenta, según los objetivos planteados, se han seguido los siguientes ***criterios en la selección de los instrumentos de evaluación:***

1. Calidad psicométrica apoyada y contrastada científicamente.
2. Validez de los instrumentos: que midan los constructos – objetivo de las variables seleccionadas.

3. Objetividad de los instrumentos, que permitan realizar comparaciones y análisis estadísticos.
4. Eficiencia en la administración. Dado el tamaño de la muestra y número de variables evaluadas, se han seleccionado instrumentos que reúnan criterios de facilidad en la aplicación, rapidez y reducción de posibles variables extrañas.
5. Complementariedad de los instrumentos.

Teniendo en cuenta estos criterios, han sido seleccionados cuatro tipos de instrumentos:

1. Escalas de evaluación (consideradas “de primera línea” por Merrell, 2001a, 2001b), a cumplimentar por el tutor o tutora del alumnado.
2. Técnicas sociométricas (consideradas “de segunda línea”), a cumplimentar por el alumnado del grupo clase.
3. Cuestionarios de autoinforme (consideradas “de tercera línea”), a cumplimentar por cada alumno/a, que tengan una validez, fiabilidad y consistencia contrastada y apoyada científicamente.
4. Datos contextuales referidos al alumnado: rendimiento académico (proporcionado por el tutor/a), necesidades específicas de apoyo educativo (proporcionado por el Departamento de Orientación), datos personales y familiares referidos al SES (proporcionados por el propio alumnado).

5.4.2.1. FASES Y PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN.

Durante la investigación, se han desarrollado las siguientes fases:

Fase 1ª. Antes de la evaluación:

- *Información y compromiso del centro.* Se informó al equipo directivo sobre el proyecto de investigación, contando con su aprobación y disponibilidad, así como la del Consejo escolar. También se solicitó permiso a las familias del alumnado para que éste participase en el estudio.

Fase 2ª. Evaluación, propiamente dicha:

- *Cumplimentación de los cuestionarios por parte del alumnado.* En febrero de 2012 todo el alumnado de 1º E.S.O. del centro cumplimentó todos los cuestionarios, de forma voluntaria, asegurándoles la confidencialidad de los datos.
- *Cumplimentación de los cuestionarios solicitados al profesor/a – tutor/a de cada grupo,* de forma paralela.

Fase 3ª. Análisis de los datos. Para realizar el análisis estadístico se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistic 22. El resultado de esta fase se detalla en el apartado 5.6.

5.4.2.2. PROCEDIMIENTO DE ADMINISTRACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.

Para asegurar que la cumplimentación de los cuestionarios era realizada adecuadamente por cada alumno y alumna, evitando respuestas azarosas debidas al cansancio o escasa motivación, así como que el alumnado estuviese comprometido en una adecuada cumplimentación de los mismos, se siguió el procedimiento que se describe a continuación.

Considerando la edad de la mayoría del alumnado, 12 años, los cuestionarios fueron administrados en horario escolar en tres momentos, requiriendo unos 20 - 25 minutos en cada sesión. No obstante, los dos grupos que cursaban el programa bilingüe solo necesitaron dos sesiones de 25 minutos para cumplimentar todos los cuestionarios. En primer lugar, se les explicó que se estaba realizando una investigación donde se trataba de conocer su opinión, posición y experiencia personal en relación a una serie de temas referidos al centro, por lo que era de gran importancia la sinceridad de las respuestas. Se enfatizó el hecho de que no había respuestas adecuadas o inadecuadas, sino que expresasen sus vivencias en el centro y opinión, de forma sincera. Se les indicó que era muy importante y apreciado contar con la participación de todos/as, asegurándoles la confidencialidad de las respuestas, aunque la participación era voluntaria. En un primer día, debían cumplimentar los cuestionarios 1, 2 y 3. En un segundo día, los 4, 5, 6 y 7, y el tercer día, los 8, 9 y 10, así como los datos

referidos a indicadores socioculturales. Todo el alumnado accedió a cumplimentar todos los cuestionarios, mostrando interés y motivación para una adecuada cumplimentación (La numeración de los instrumentos es la reflejada en el apartado 5.5. y en la figura 11).

A los tutores y tutoras se les pidió que cumplimentaran los dos cuestionarios sobre cada uno de sus alumnos y alumnas, teniendo en cuenta el comportamiento que habían tenido desde el inicio del curso (septiembre de 2011) hasta ese momento (febrero de 2012). Para conocer si algún alumno o alumna presentaba necesidades específicas de apoyo educativo (necesidades educativas especiales, dificultades debidas a desventaja sociocultural, etc.) se requirió la colaboración del Departamento de Orientación del centro.

5.4.3. VARIABLES.

Las variables evaluadas pueden ser agrupadas en tres categorías, tal y como muestra la figura 8: variables relativas al centro, al alumnado y a su familia. En la figura también se muestra qué instrumento se ha utilizado para evaluar cada variable (cada uno de ellos será descrito en el apartado 5.5.).

De las variables evaluadas, cabría señalar las siguientes que se han obtenido ad hoc:

- a) Variables relativas al centro: nivel de violencia sufrida y observada; clima escolar y problemas de convivencia escolar. Estas variables han sido evaluadas a través de autoinforme, de forma que cada alumno y alumna ha valorado, según su experiencia y observaciones, tres aspectos referidos a la convivencia escolar en el centro educativo.
- b) Variables relativas al alumno/a que pueden agruparse en dos: personales y académicas, y referidas a las relaciones sociales. Para la evaluación de estas variables se han tenido en cuenta tres fuentes de información, el propio alumno/a, sus iguales y dos cuestionarios cumplimentados por su profesor/a – tutor/a. Entre las variables referidas al alumno/a, se ha obtenido una nueva variable, conducta violenta. La puntuación en conducta violenta se ha obtenido a partir

de la suma de otras tres puntuaciones directas: autoconcepto prosocial, porcentaje de iguales que consideran a un/a alumno/a agresivo/a y grado de inadaptación social del alumno/a según su tutor/a (factor de la prueba SSBS, de Merrell, 1993, adaptado al español). Esta puntuación ha sido utilizada como criterio en los análisis para cubrir el objetivo 2.

- c) Variables referidas a la familia: las variables sociales, culturales y económicas evaluadas, podemos agruparlas en dos:
- Estatus socioeconómico o SES: puntuación obtenida a partir de la media aritmética de las variables ocupación del padre, ocupación de la madre, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre e ingresos. (El procedimiento para el cálculo de esta variable se explica detenidamente en el apartado 5.5.1.).
 - Número de libros que el/la alumno/a tiene en casa, distintos a los libros de texto escolares, como indicador del nivel cultural familiar.

En el apartado 5.5. se van a describir qué instrumentos de evaluación se han utilizado para evaluar cada una de estas variables. En la figura 8 se exponen las variables evaluadas agrupadas en las categorías citadas, así como los instrumentos de evaluación con los que éstas han sido evaluadas. Todos los instrumentos utilizados en la investigación pueden ser consultados en el apartado 8. ANEXOS.

| 1. VARIABLES RELATIVAS AL CENTRO. | INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN |
|--|---|
| a) Variables relacionadas con el clima social y nivel de violencia en el centro. | |
| Nivel de violencia en el centro, con dos factores: - Experiencia personal de sufrir violencia. - Experiencia de observar violencia en el centro. | Cuestionario de Violencia escolar sufrida y observada. |
| Clima social en el centro escolar, con dos factores: - Clima social relativo al centro. - Clima social relativo al profesorado. | Cuestionario de Clima social escolar. |
| Problemas de convivencia escolar, con cinco factores: - Acoso escolar. - Indiferencia académica. - Agresiones hacia el profesorado. - Comportamiento disruptivo o indisciplina. - Comportamiento antisocial o violencia severa. | Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar |
| 2. VARIABLES DEL ALUMNO/A | |
| b) Variables personales y académicas del alumno/a: | |
| Sexo: Chico / Chica. | Datos personales |
| Edad. | |
| Percepción del alumno/a por su profesor, en 4 ámbitos: - Ajuste social. - Rendimiento académico. - Implicación de la familia en su vida académica. - Relación del alumno/a con el profesorado. | EA-P |
| c) Variables personales del alumno/a implicadas en las relaciones sociales y conductas agresivas o violentas: | |
| Autoconcepto social, con dos factores: - Autoconcepto social prosocial. - Autoconcepto social agresivo. | Cuestionario de Autoconcepto Social |
| Valores del/de la propio/a alumno/a, con tres factores: - Valores personales. - Valores sociales. - Valores individualistas. | Cuestionario de Valores del Desarrollo Personal Adolescente |
| Grado de bienestar socio-emocional y satisfacción del alumno/a en su grupo – clase. | Cuestionario de Satisfacción de grupo |
| Estrategias de resolución de problemas interpersonales, con dos factores: - Estrategias hábiles de resolución de problemas. - Estrategias inhábiles de resolución de problemas. | Problemas hipotéticos |
| Estatus sociométrico: % de iguales que consideran que cada alumno/a es: - Simpático o no simpático. - Lo eligen para trabajar en equipo o no lo eligen. - Prosocial o no prosocial. - Agresivo/a o no agresivo/a. | Sociograma: lista de clase. |
| Empatía. | IECA |
| Inteligencia emocional. | TMMS-24 |
| Conducta social, evaluado por el tutor o tutora, con dos factores: - Competencia social. - Inadaptación social o conducta antisocial. | SSBS |

| | |
|---|---|
| <p>Conducta violenta: Puntuación directa que hemos obtenido de la suma de tres variables anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconcepto prosocial. - % de iguales que eligen a un alumno/a como agresivo. - Grado de inadaptación social, según tutor/a. | Ad hoc. |
| 3. VARIABLES RELATIVAS A LA FAMILIA. | |
| d) Variables socio-culturales familiares. | |
| <p>Ocupación del padre, recodificadas en 5 niveles.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dirección de empresas y de las admón. públicas (5). 2. Técnicos y profesionales científicos e intelectuales (5). 3. Técnicos y profesionales de apoyo (4). 4. Empleados/as de tipo administrativo (3). 5. Trabajadores/as de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio (3). 6. Operadores/as de maquinaria e instalaciones (2). 7. Trabajadores/as cualificados de industrias manufactureras, la construcción y la minería (2). 8. Trabajadores/as cualificados en la agricultura y pesca (2). 9. Trabajadores/as no cualificados (peón, ayudantes, etc.) (2). 10. Jubilado/a o baja por accidente (2). 11. Amo/a de casa (1) 12. Desempleado/a (1). | |
| <p>Ocupación de la madre, con 12 opciones. Ídem al anterior.</p> <p>Nivel de estudios del padre, con 5 niveles.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudios primarios incompletos. 2. Estudios primarios completos. 3. Estudios secundarios. 4. Bachillerato y estudios técnicos profesionales superiores. 5. Estudios universitarios. | Cuestionario ad hoc "Indicadores socioculturales y económicos" |
| <p>Nivel de estudios de la madre, con 5 niveles. Ídem anterior.</p> <p>Ingresos familiares, con 5 niveles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Menos de 20.000 euros/anuales. 2. Entre 20.000 y 39.000 euros/anuales. 3. Entre 40.000 y 60.000 euros/anuales. 4. Más de 60.000 euros/anuales. 5. Más de 100.000 euros/anuales. | |
| <p>Número de personas que viven en la casa.</p> <p>Nº de libros que puede haber en casa (sin contar libros de texto).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muy pocos. 2. Entre 10 y 30 libros. 3. Entre 31 y 60 libros. 4. Entre 61 y 90 libros. 5. Más de 90 libros. | |

Figura 8. Variables evaluadas, niveles o factores de cada una e instrumento de evaluación utilizado.

5.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN UTILIZADOS.

A continuación, se van a describir brevemente los instrumentos de evaluación utilizados, sus características psicométricas y cómo se corrigen e interpretan. Al final de las doce pruebas utilizadas, la figura 11 resume estos instrumentos, nombre y autor/es, así como factores que miden. Como se ha señalado, los instrumentos han sido adjuntados al final de este documento, en el apartado 8. ANEXOS.

5.5.1. CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR COTIDIANA, DE FERNÁNDEZ-BAENA ET AL. (2011).

El Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CVESO, en adelante), de Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca (2011), está compuesto por 14 ítems tipo Likert. CVESO permite evaluar la percepción de haber sufrido violencia por parte de los/as compañeros/as o de haberla observado, al margen del acoso escolar. Los autores definen la violencia cotidiana como “los actos agresivos, recíprocos en su mayoría, que se producen con intensidad leve o media y alta frecuencia entre los iguales” (p. 102). En cada ítem, el alumno o alumna debe señalar de 1 a 5 la frecuencia con la que se producen estas conductas en su centro, siendo 1 “nunca” y 5 “casi siempre”. Está construida a partir de *California School Climate and Safety Survey* (CSCSS, elaborada por Rosenblatt y Furlong en 1997) y presenta unas adecuadas propiedades psicométricas, tal y como se describe a continuación:

- a. Factores: Tras varios análisis factoriales de los componentes principales con rotación Oblimin, el CVESO presenta dos factores: 1) *Experiencia personal de sufrir violencia*, compuesto por ocho ítems que reflejan las agresiones de tipo físico, verbal o psicológico que padece el alumnado víctima de la violencia cotidiana entre iguales, con saturaciones positivas y altas en todos los elementos. 2) *Violencia observada en el centro*, seis ítems referidos principalmente a comportamientos violentos entre iguales observados por el alumnado en el centro educativo, con saturaciones también altas y positivas

en todos los ítems. Los análisis realizados indican que los factores explican 33% y 15% o más, respectivamente, de la varianza, con una correlación de .30.

- b. Consistencia interna: Coeficiente alfa de Cronbach de .85 para el factor *experiencia personal de sufrir violencia* y .74 para el factor *violencia observada en el centro*.
- c. Fiabilidad test – retest (evaluada seis meses después): correlación entre ambas mediciones de .63.

Puntuación e interpretación:

1. Puntuación directa (en adelante, PD) del factor “*Experiencia personal de sufrir violencia*”: suma de los ítems 1 al 8 incluido. Puntuación directa (en adelante, PD) entre 8 y 40, donde 8 puntos significaría ausencia total de haber sufrido violencia en el centro y 40 haberla sufrido casi a diario (empujones, puñetazos, patadas, golpes, robos, amenazas, roturas de objetos personales, burlas y desprecios). Por ejemplo: “1.Fuiste cogido o empujado fuertemente por alguien, 2. Te dieron puñetazos o patadas alguien que intentaba dañarte”.
2. PD del factor “*Violencia observada en el centro*”: suma de los ítems 9 al 14. PD entre 6 y 30. Por ejemplo: “9. Los estudiantes usan drogas. 10. (...) destrozan las cosas. 11. (...) se meten en peleas”.
3. La PD total se calcula con la suma de la PD de ambos factores.

5.5.2. CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR, DE TRIANES ET AL. (2006).

El Cuestionario para evaluar el Clima Social del centro escolar (CECSE, en adelante) ha sido elaborado por Trianes, Blanca, De la Morena, Infante y Raya (2006). Siguiendo un criterio teórico, fue construido a partir de la selección de 14 ítems del cuestionario *California School Climate and Safety Survey*, de Furlong y Morrison, en 1995, y Rosenblatt y Furlong, en 1997. El CECSE es una escala tipo Likert donde cada alumno o alumna debe señalar con qué frecuencia ocurren en

su centro una serie de conductas relacionadas con el clima social. Las propiedades psicométricas del cuestionario son las siguientes:

- a. Estructura factorial estable, tras varios análisis factoriales de componentes principales con rotación Oblimin, resultando dos factores: 1) *Clima social relativo al centro* y 2) *clima social relativo al profesorado*. Ambos factores presentan una correlación que oscila entre .42 y .48 y explican un 54.2% y un 45.6% de la varianza, respectivamente, con una correlación de .45.
- b. Consistencia interna suficiente: coeficiencia alfa de .77 para el factor “Clima referente al centro” y .72 para el factor “Clima referente al profesorado”.
- c. Fiabilidad test-retest aceptable tras 9 meses ($r = .61$).
- d. Sensibilidad: Ambos factores arrojan diferencias de género, a favor de las chicas, y diferencias en el nivel educativo, presentando 2º curso medias más altas en los dos factores que el curso 3º. El segundo factor correlaciona positivamente con los factores que miden competencia social del *School Social Behavior Scales* de Merrell y negativamente con los que miden conducta antisocial e inadaptada de este instrumento.

Puntuación e interpretación:

1. PD del factor “Clima social relativo al centro”: suma de los ítems 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11 y 12 del instrumento (PD entre 8 y 40). Los ítems que saturan en este primer factor son indicativos de la capacidad de ayuda, respeto, seguridad, confort, etc., percibidos en el centro. Por ejemplo: “1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme”. “5. El instituto está muy ordenado y limpio”.
2. PD del factor “Clima social relativo al profesorado”: suma de los ítems 2, 3, 4, 8, 13 y 14 (PD entre 6 y 30). Se refieren a la percepción de los estudiantes de la actuación del profesorado en relación con las exigencias académicas, justicia y accesibilidad de los mismos en su trato con los estudiantes. Por ejemplo: “2. El profesorado de este centro es agradable con los estudiantes. 3. Trabajo en los deberes escolares”.

Siguiendo a las autoras, una puntuación alta en ambos factores sería indicativa de un clima social adecuado en el contexto referido y de un buen ajuste del alumno/a con el centro o el profesorado, mientras que puntuaciones bajas podrían indicar percepciones y sentimientos de inseguridad personal, trato recibido injusto, desconfianza en los demás e inadaptación escolar y social.

5.5.3. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO SOCIAL, DE INFANTE ET AL. (PENDIENTE DE PUBLICACIÓN).

Para evaluar el autoconcepto social se ha utilizado el Cuestionario de Autoconcepto Social para adolescentes de la Educación Secundaria (en adelante, CAS) de Infante, Trianes, Blanca y Muñoz (pendiente de publicación). El *autoconcepto social*, siguiendo la concepción defendida por las autoras, es considerado como la percepción que cada persona tiene de sí mismo en función de los resultados que obtiene cuando tiene que resolver un problema interpersonal o social. En esta percepción se pueden distinguir dos grupos de comportamientos, ambos evaluados por el CAS. Por un lado, la autopercepción derivada de comportamientos orientados a los demás (empatía, escucha activa, ayuda, etc.), que es evaluado a través del factor *Autoconcepto social referido a la prosocialidad*. Por otro, la autopercepción derivada de los comportamientos transgresores con las normas (participar en peleas, dar una imagen agresiva, violenta o amenazadora para los demás, etc.), que es evaluado a través del factor *Autoconcepto social referido a la violencia*.

Este cuestionario ha sido validado en una muestra de 950 estudiantes de ambos sexos que cursaban la Educación Secundaria Obligatoria y características similares a las utilizadas en la presente investigación. Se trata de una escala tipo Likert de 15 ítems graduada según el grado de acuerdo, siendo 1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”. Las propiedades psicométricas del CAS son muy aceptables y adecuadas para el objetivo de este estudio, como se expone a continuación:

- a. Factores: Del análisis factorial de los componentes principales realizado con rotación Varimax, el CAS evalúa dos factores: Autoconcepto social referido a la

prosocialidad (factor 1), que explica un 29.28% de la varianza, y Autoconcepto social referido a la violencia (factor 2), que explica un 15.80% de la misma.

- b. Consistencia interna del CAS: calculada a través del coeficiente alpha de Cronbach para cada factor, muestra una consistencia interna de .81 y .78, respectivamente.
- c. Índices de homogeneidad corregidos de cada ítem son superiores a .30.
- d. Fiabilidad test -retest, a los 9 meses de aplicación, es de .69 y .67 para ambos factores, respectivamente.
- e. Sensibilidad y relación con otros factores: el CAS es sensible para detectar diferencias, principalmente, según el sexo. Las chicas se perciben como más prosociales (puntuaciones más altas en “Autoconcepto social referido a la prosocialidad”) y los chicos se perciben como más violentos que las chicas (puntuaciones más altas en “Autoconcepto social referido a la violencia”), en coherencia con otras investigaciones (véase apartado 4.3.2.3). Por otro lado, los factores del CAS muestran correlación positiva con otras variables: el “Autoconcepto social referido a la prosocialidad” con el factor de “Popularidad entre iguales”, de la escala Self-Esteem Index (Brown y Alexander, 1992). También hay correlación positiva entre “Autoconcepto social relativo a la violencia” con los “Problemas de conducta”, “Problemas cognitivos e inatención” e “Hiperactividad”, que evalúa *Conners-Wells’ Adolescent Self-Report Scale: Short Form* (Conners, 2003).

Puntuación e interpretación:

1. La PD en el factor *Autoconcepto social referido a la prosocialidad* puede obtenerse sumando las puntuaciones de los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15 del CAS, en una escala del 1 al 5 (PD entre 8 y 40 puntos). Puntuaciones altas indicarían que la persona se define a sí misma como solidaria, con comportamientos orientados a los demás, como la ayuda, escucha activa o empatía. Ejemplos de ítems: “1. Soy una persona que ayudo siempre que puedo a mis amigos y amigas. (...) 3. Me gusta animar a los demás”.

2. La puntuación del factor *Autoconcepto social referido a la violencia* se obtiene sumando las de los ítems 2, 4, 6, 8, 10, 12 y 14, considerando las respuestas en una escala del 1 al 5 (PD entre 7 y 35). Las puntuaciones altas indicarían que la persona se ve a sí misma como transgresora con las normas. Ejemplos de ítems: “2. Me gusta comportarme de una forma violenta. (...) 4. Pienso que soy una persona agresiva. (...). 6. Puedo ser tan violento como la mayoría de la gente”.

5.5.4. CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, DE DE LA FUENTE ET AL. (2012).

El Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar (CPCE, en adelante), de De la Fuente, Peralta, Sánchez y Trianes (2012), es fruto de una serie de estudios de validación del original, de 97 ítems (De la Fuente et al., 2012; Peralta, 2004; Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes, 2007, 2009). El CPCE utilizado es una escala tipo Likert de 30 ítems, donde cada alumno o alumna debe señalar la frecuencia con la que se han producido en el centro una serie de conductas problemáticas en los últimos 15 días, siendo: 1 “nada o nunca”; 2 “algo (ha ocurrido una o dos veces)”; 3 “bastante (tres o cuatro veces)” y 4 “mucho (cinco o más veces)”. Las propiedades psicométricas del cuestionario CPCE utilizado son las siguientes:

- a. El análisis factorial muestra 5 factores: 1) Bullying o acoso, 2) Indiferencia académica, 3) Comportamiento agresivo hacia el profesorado, 4) Comportamiento disruptivo o indisciplina, 5) Comportamiento antisocial o violencia severa.
- b. Consistencia interna alta en los cinco factores: 1) .95; 2) .91; 3) .88; 4) .95; 5) .86. Consistencia de la prueba en total, .97.
- c. Validez de criterio: utilizando distintos niveles de competencia social como variable independiente (bajo, medio y alto) y los cinco factores como variables dependientes, se muestran relaciones significativas de interdependencia.

Puntuación e interpretación:

La puntuación en cada factor sería la suma de los valores puntuados en cada ítem del mismo, donde las puntuaciones directas (PD, en adelante) más altas indican existencia de esos comportamientos en los últimos 15 días en el centro. Los ítems de cada factor, así como el intervalo de PD de cada uno, son los siguientes:

1. Bullying o acoso (10 ítems): 1, 10, 11, 18, 19, 20, 22, 27, 28, 29 (PD 10 - 40).
Ejemplo de ítem: “Intentos de agresión o agresión física”, “Amenazar a compañeros/as”.
2. Indiferencia académica (5 ítems): 9, 12, 14, 17, 26 (PD 5 - 20). Ejemplos de ítems: “Rehusar hacer la tarea”, “No traer libros, libretas o material escolar”.
3. Comportamiento agresivo hacia el profesorado (3 ítems): 13, 21, 30 (PD 3 - 12). Ejemplos de ítems: “Comentarios despectivos”, “Malas contestaciones”.
4. Comportamiento disruptivo o indisciplina (9 ítems): 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15, 25 (PD 9- 36). Ejemplos de ítems: “Molestar o interrumpir en clase”, “Insolencia o falta de respeto”.
5. Comportamiento antisocial o violencia severa (3 ítems): 16, 23, 24 (PD 3-12).
Ejemplos de ítems: “Tirar objetos por la ventana de la clase”, “Chantajear o extorsionar exigiendo dinero, tareas (...)”.

La puntuación total se ha calculado a través de la suma del valor marcado en todos los ítems, de forma que la PD puede oscilar entre 30 y 120, lo que ha permitido obtener una puntuación de problemas de convivencia escolar para cada alumno y alumna.

5.5.5. ESCALA DE VALORES PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE, DE ANTOLÍN ET AL. (2011).

Con el objetivo de evaluar los valores del alumnado se ha utilizado la “Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente” (EV-DPA, en adelante) elaborada por Antolín, Oliva, Pertegal y López (2011).

EV-DPA se basa en el modelo de Desarrollo Positivo Adolescente, de Catalana et al., en 2004, y Benson et al., en 2006, donde se considera que una

adolescencia saludable y adecuada requiere de algo más que la prevención de determinados comportamientos de riesgo, como la violencia o el consumo de drogas. Siguiendo a estos autores, la prevención precisa que el o la adolescente adquiera una serie de competencias, valores y habilidades adecuadas que le permitan una exitosa transición hacia la vida adulta. Por tanto, la educación y programas preventivos deben incluir la formación en valores.

La escala de autoinforme EV-DPA está formada por 24 ítems de respuesta tipo Likert, donde cada alumno y alumna debe valorar de 1 a 7 cuánto de importante es para él o ella una serie de valores implicados en el desarrollo positivo adolescente, siendo 1 “nada importante” y 7 “lo más importante”. Las propiedades psicométricas de la escala, una vez validada por los autores en una muestra de 2400 adolescentes andaluces de Educación Secundaria, muestran unos valores estadísticos muy adecuados:

- a. Análisis factorial: los 24 ítems se agrupan en 8 subescalas, obtenida mediante el criterio de retención de factores de Kaiser, que explican el 67.90% de la varianza. Las subescalas se agrupan en 3 factores que explican el 71.05% de la varianza: *valores personales*, *sociales* e *individualistas*, que explican el 39.52%, el 17.12% y el 14.40% de la varianza, respectivamente.
- b. Consistencia interna satisfactoria: todos los ítems presentan un coeficiente de correlación, hallado a través del coeficiente alpha de Cronbach, igual o superior a .80 para cada una de las escalas y subescalas.

Corrección de la prueba EV-DPA:

La PD es la suma de los valores de los ítems para cada una de las subescalas y escalas:

Subescalas:

1. Prosocialidad: Suma de los ítems 7, 8, 16.
2. Compromiso social: Suma de los ítems 5, 6, 12.
3. Justicia e igualdad social: Suma de los ítems 4, 10, 11.
4. Responsabilidad: Suma de los ítems 1, 20, 21.
5. Integridad: Suma de los ítems 14, 22, 24.
6. Honestidad: Suma de los ítems 9, 17, 18.

7. Hedonismo: Suma de los ítems 13, 15, 23.
8. Reconocimiento social: Suma de los ítems 2, 3, 19.

Factores:

1. *Valores sociales*: suma de los ítems 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16. Este factor está constituido por los valores de *compromiso social, prosocialidad, justicia e igualdad social*, valores sociales positivos que se relacionan tanto con una buena integración social como con una contribución positiva a la comunidad, como defienden los modelos de Desarrollo Positivo Adolescente. Ejemplos de ítems: “Defender los derechos de los demás”, “Pertener o participar en organizaciones sociales”. La PD oscilaría entre 9 y 42.
2. *Valores personales*: suma de los ítems 1, 9, 14, 17, 18, 20, 21, 22, 24. El factor se refiere a *integridad, honestidad y responsabilidad*, relacionado con la importancia concedida a la seguridad y fortaleza personal para actuar de forma coherente y siguiendo los propios principios, elementos esenciales para el desarrollo personal adolescente y la madurez personal. Ejemplos de ítems: “Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no me gusta”, “Ser sincero con los demás”. La PD oscilaría entre 9 y 63.
3. *Valores individualistas*: suma de los ítems 2, 3, 13, 15, 19, 23. Este factor recoge los valores de *hedonismo y reconocimiento social*, que podrían ser considerados como propios de una cultura más individualista o como contravalores. Ejemplos de ítems: “Recibir elogios de las demás personas”, “Ser admirado por los demás”. La PD oscilaría entre 6 y 42.

5.5.6. ESCALA DE SATISFACCIÓN EN EL GRUPO ESCOLAR, DE GARAIGORDOBIL (2008).

La Escala de Satisfacción en el grupo escolar (ESGRUPO, en adelante) ha sido elaborada por Garaigordobil (2008, 2011a) para evaluar el nivel de satisfacción del o de la adolescente en su grupo-clase. La prueba consiste en un listado de 24 ítems, 12 adjetivos positivos (feliz, valorado, respetado,

satisfecho...) y 12 negativos (aislado, inseguro, humillado, malhumorado...). Cada alumno/a debe valorar en una escala de respuesta tipo Likert, de 1 a 4, cómo se siente en clase con sus compañeros/as de grupo, su grado de bienestar socio-emocional dentro de su grupo, siendo 1 “casi nada” y 4 “mucho”.

ESGRUPO evalúa el concepto o imagen que el adolescente tiene de sus compañeros/as de grupo, su nivel de satisfacción en el grupo escolar y su grado de bienestar socio-emocional dentro de éste. Los estudios psicométricos de la escala muestran los siguientes valores (Garaigordobil, 2011a; comunicación personal, 19 de marzo de 2015):

- a. La consistencia interna de la prueba es alta (alpha de Cronbach = .73).
- b. Validez convergente y divergente: se han hallado correlaciones positivas entre una buena percepción de los/as compañeros/as del grupo, evaluada con ESGRUPO, con variables positivas, y correlaciones inversas con variables negativas. En concreto, aquellos/as adolescentes que tenían un alto concepto de sus compañeros de grupo (alta puntuación en ESGRUPO) tenían alta autoestima ($r=.39$, $p < .001$), alto autoconcepto ($r=.27$, $p < .001$), poca conducta antisocial ($r=-.14$, $p < .01$), nominaron a muy pocos compañeros de su grupo como personas violentas ($r=-.12$, $p < .01$), mucha capacidad para resolver conflictos de forma positiva ($r=.14$, $p < .01$), bajo nivel de ira-rasgo ($r=-.21$, $p < .001$), y de índice de expresión de la ira en situaciones de enfado ($r=-.18$, $p < .001$), muchas conductas sociales de sensibilidad social ($r=.16$, $p < .01$), de ayuda-cooperación ($r=.13$, $p < .05$), y pocas conductas sociales agresivas ($r=-.17$, $p < .01$), de apatía-retraimiento ($r=-.23$, $p < .001$) y de ansiedad social ($r=-.26$, $p < .001$).

Corrección e interpretación de la escala:

La PD (PD) es el resultado de la suma del valor marcado en cada ítem, teniendo en cuenta que los adjetivos negativos (del 13 al 24) puntúan de forma inversa (4, 3, 2, 1), por lo que la PD iría entre 24 y 96, obteniéndose una puntuación de “Satisfacción en el grupo”. Cuanta mayor sea la puntuación, se considera que mayor satisfacción tiene el alumno o alumna en su grupo-clase.

5.5.7. CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS, ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS DE TRIANES ET AL. (1996).

Con el objetivo de evaluar las estrategias de solución de problemas que alumnos y alumnas utilizarían ante un problema social hipotético, del Cuestionario de Problemas hipotéticos de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996) que consta de diez problemas o situaciones hipotéticas, se han seleccionado los cuatro más frecuentes y representativos que puedan producirse en un instituto al inicio de la adolescencia. Las razones de no haber aplicado el cuestionario en su totalidad han sido dos: evitar que la duración de la aplicación del conjunto de pruebas seleccionadas sea, innecesariamente, demasiado prolongada y tediosa, así como, que los problemas seleccionados sean significativos y adecuados a la edad de la muestra estudiada.

Aunque, como señalan estos y otros autores, la estrategia real que puede emplear el niño o la niña en una situación “in vivo” puede no ser la misma que la respuesta dada en un cuestionario, se va a considerar que las respuestas indicadas por el alumnado en las distintas fases de la investigación serían respuestas potenciales, suponiendo entonces conocimiento social, no habilidad comportamental propiamente.

Los cuatro problemas que se presentan como estímulos pueden describirse según núcleos racionales descritos por los autores, tres en relación a iguales y uno con los adultos:

- A. Atropello de sus derechos – Problema del LIBRO: “Necesitas un libro que tiene otro niño...”.
- B. Conflicto de intereses con los padres, representando demandas de éstos que obstaculizan los objetivos del niño/a – Problema IR A CASA DE LOS ABUELOS: “Quieres quedarte en casa, pero tus padres...”.
- C. Agresión directa – Problema AGREDIDO POR UN COMPAÑERO: “Un niño que siempre se mete contigo...”.
- D. Daño involuntario a un compañero – Problema BALÓN: “(...) jugando..., a un compañero le pegan con el balón en la cara...”.

Ante cada problema hipotético, se le pedía al alumno o alumna que señalara con qué frecuencia utilizaría cada una de las seis estrategias propuestas para conseguir el objetivo planteado si estuviese en una situación semejante, siendo 1 “nunca o casi nunca”, 2 “a veces” y 3 “siempre”.

Se pueden distinguir las siguientes estrategias de solución, tipificadas por los propios autores (Trianes et al. 1996), agrupadas en categorías (se marcan con un asterisco * las estrategias evaluadas en los cuatro problemas hipotéticos):

- 1. COMPARTIR (*)**: hacer algo conjuntamente con alguien, ayudar a hacer algo a alguien, dejar o prestar lo propio. Ejemplo: “Me iría con él a curarlo”.
- 2. PETICIÓN (*)**: toda petición directa, indagación o pregunta encaminada a obtener información sobre el problema planteado, su solución o conductas implicadas para conseguir el objetivo. Ejemplo: “pedírselo por favor”, “preguntarle por qué lo hace”.
- 3. NEGOCIAR (*)**: acción encaminada a conseguir una ventaja a cambio de ceder en algo (aceptable socialmente) con una reciprocidad de intereses. Dar algo a alguien a cambio de otro/a objeto/actividad. Ejemplos: “Le diría que si me deja el libro, yo le doy algo...”, “Les diría que medio día juego o quedo con mis amigos y medio día...”, etc.
- 4. RAZONAR, EXPLICAR, CONVENCER (*)**: todo razonamiento o explicación encaminada a lograr el convencimiento del otro en orden a conseguir el objetivo, superar obstáculos o encontrar el momento oportuno para la solución del problema planteado. Se excluye toda razón que sea una mentira o negar la propia responsabilidad. Ejemplos: “Intentaría convencer a mis padres de no ir”, “que me voy a portar bien si me dejan quedarme solo”, “le explicaría que yo también lo necesito”, “decirle que eso está mal”, “decirle que me hace falta”, “convencerle de que me lo dé”.
- 5. DISCULPARSE**: toda acción o reconocimiento de la propia culpa, falta cometida o responsabilidad en una acción. Ejemplo: “pedir perdón”.
- 6. SOLUCIÓN ALTERNATIVA (*)**: toda solución relacionada con la formulación del problema pero no con el objetivo concreto del problema. Ejemplo: “No lo haría”, “irme a otra fuente”, “comprármelos con mi dinero”, “sacarle fotocopia”.

- 7. OTRAS SOLUCIONES CONSTRUCTIVAS:** otras soluciones relacionadas con la formulación y objetivos del problema pero que no caen en ninguna de las demás categorías.
- 8. AGRESIÓN FÍSICA DIRECTA (*):** toda expresión que hace referencia a agredir, pegar o causar daño al otro, de forma directa, como forma de conseguir el objetivo. Ejemplo: “Iría al niño y le pegaría”.
- 9. AGRESIÓN VERBAL (*):** insultar, maldecir, decir tacos, amenazar, etc. Ejemplo: “Esperaría para verlo solo, para meternos con él mi amigo y yo”.
- 10. DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS:** toda acción o afirmación encaminada a defender el propio derecho sin agredir o violar los derechos de los demás, incluyendo la expresión de sentimientos y emociones tanto positivas como negativas. Ejemplo: “Que yo estoy antes”, “decirle al profesor que yo no lo he hecho”.
- 11. MANDATO, IMPOSICIÓN (*):** órdenes o acciones que se salen con la suya por medios no agresivos (ni física ni verbalmente). Ejemplo: “Se lo quitaría”, “Protestaría mucho hasta que me dejaran”, “colarme delante de él”.
- 12. ESPERAR, APLAZAR (*):** posponer la acción hasta un momento más oportuno para alcanzar el objetivo. Ejemplo: “Esperaría a que el otro niño terminara con el libro”, “Me aguantaría y quedaría con mi amigo en otro momento”, “Cuando terminara de jugar, iría a ver lo que le pasa”.
- 13. CHANTAJEAR:** presionar o inducir al otro a actuar con amenaza, inducción de culpa o engaño, incluyendo manifestaciones emocionales: llorar, enfadarse, etc. Ejemplo: “Si no me lo compras, te quito la radio”, “Si no me lo das, se lo digo a la seño”.
- 14. COMPENSAR, REPARAR EL DAÑO:** afirmaciones relativas a compensar o reparar el daño causado. Ejemplo: “comprarle otro”, “darle uno mío”.
- 15. NEGAR LA PROPIA RESPONSABILIDAD (*):** toda afirmación con ese objeto, incluyendo aquí mentir. Ejemplo: “No haría el trabajo”, “Seguiría jugando, seguro que algún profesor le ayudaría”, “Nada, que hubiera tenido cuidado”. Se distingue de defender sus propios derechos (ej. “decirle al maestro que yo no lo he hecho”).

16. APELAR AL ADULTO (*): recurrir a un adulto o niño/a mayor como forma de solucionar el problema. Ejemplo: “Decírselo al profesor”.

17. SOLUCIONES IRRELEVANTES (*): aquéllas que no tienen relación alguna con el problema planteado. Ejemplo: “Me escaparía”, “No sabría qué hacer”.

En la figura 9 se puede ver, para cada uno de los cuatro problemas hipotéticos utilizados, qué seis estrategias de solución se le ofrecían para solucionar el problema planteado.

| PROBLEMA: | Ítem 1 | Ítem 2 | Ítem 3 | Ítem 4 | Ítem 5 | Ítem 6 |
|--------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| A. LIBRO | 12 | 4 | 3 | 15 | 11 | 16 |
| B. ABUELOS | 12 | 4 | 3 | 4 | 17 | 11 |
| C. AGRESIÓN | 9 | 4 | 2 | 12 | 8 | 16 |
| D. BALÓN | 1 | 17 | 15 | 15 | 16 | 12 |

Figura 9. Problemas hipotéticos utilizados y estrategia de solución de cada ítem. Estrategia 1: compartir; 2: petición; 3: negociar; 4: razonar; 6: solución alternativa; 8: agresión física directa; 9: agresión verbal; 11: mandato; 12: esperar; 15: negar la responsabilidad; 16: apelar al adulto; 17: solución irrelevante.

Según los estudios realizados por los autores (Trianes et al., 1996; Trianes et al., 1998), se constata que el uso del Cuestionario de Problemas hipotéticos es un instrumento válido para la evaluación de estrategias de solución de problemas de carácter social. Los datos aportados muestran que:

- Dependiendo de la situación hipotética planteada, los niños y niñas utilizan estrategias diferentes para resolverla, con una alta homogeneidad de respuestas entre los grupos de 12-13 años, frente al uso de estrategias polivalentes, diversificadas, para distintas situaciones entre los pequeños de 9-10 años.
- Los niños y niñas de unos 12-13 años tienden a utilizar estrategias más elaboradas (soluciones constructivas, compartir, aplazar) que los menores (mandato, apelar al adulto y petición).
- Al recibir una agresión, el alumnado utiliza fundamentalmente estrategias agresivas, especialmente cuando son más pequeños, y más las verbales a las

físicas. En segundo lugar, la estrategia “apelar al adulto/profesorado” en el entorno escolar es también muy utilizada.

Corrección e interpretación:

Para su corrección, se va a analizar con qué frecuencia han utilizado cada una de las estrategias. Así, se obtendrá una PD de cada estrategia considerando que las puntuaciones más bajas significan “nunca o casi nunca” utiliza esa estrategia y las puntuaciones más altas que “siempre o casi siempre” lo hace. En la figura 10 se muestra cómo se puede obtener la P.D. de cada estrategia.

| PD de la estrategia: | Suma de los valores marcados en los ítems: | Intervalos de PD: |
|--|--|-------------------|
| “Compartir” (1) | D1 | 1 – 3 |
| “Petición” (2) | C3 | 1 – 3 |
| “Negociar” (3) | A3, B3. | 2 – 6 |
| “Razonar, explicar, convencer” (4) | A2, B2, B4, C2 | 4 – 12 |
| “Esperar, aplazar” (12) | A1, B1, C4, D6 | 4 – 12 |
| “Apelar al adulto” (16) | A6, C6, D5 | 3 – 9 |
| “Agresión física directa” (8) | C5 | 1 – 3 |
| “Agresión verbal” (9) | C1 | 1 – 3 |
| “Mandato, imposición” (11) | A5, B6 | 2 – 6 |
| “Negar la propia responsabilidad” (15) | A4, D3, D4 | 3 – 9 |
| “Soluciones irrelevantes” (17) | B5, D2 | 2 – 6 |

Figura 10. Procedimiento para la obtención de la PD de cada estrategia evaluada en cada uno de los ítems, así como el intervalo en el que puede oscilar la puntuación. Nota: Las estrategias son las citadas anteriormente.

Para facilitar el análisis e interpretación de estos datos, en la presente investigación se han agrupado las estrategias de resolución de problemas interpersonales en dos categorías:

- Estrategias hábiles de resolución de problemas interpersonales: incluyen las estrategias de compartir (1), petición (2), negociar (3), razonar, explicar, convencer (4), esperar, aplazar (12) y apelar al adulto (16). La PD iría desde 15 a 45.
- Estrategias inhábiles de resolución de problemas interpersonales: incluyen las estrategias de agresión física (8), agresión verbal (9), mandato, imposición (11), negar la propia responsabilidad (15) y utilizar soluciones irrelevantes (17). La PD iría desde 9 a 27.

5.5.8. INSTRUMENTO SOCIOMÉTRICO: TÉCNICA DE EVALUACIÓN DE IGUALES.

Se ha utilizado la técnica de evaluación de iguales para conocer el estatus sociométrico del alumnado y así poder valorar su nivel de aceptación y de rechazo social por los demás compañeros y compañeras de su clase. Para la selección y adaptación de la prueba utilizada, se ha seguido los criterios señalados por Arruga (1974): los grupos ya estaban formados, por lo que el conocimiento entre los miembros era alto, y en la redacción de preguntas se ha evitado el refuerzo de los “rechazados”. Cada prueba ha sido cumplimentada por todos los alumnos y alumnas del grupo.

Utilizando la técnica sociométrica de la lista de clase, cada alumno/a debía valorar a cada uno de sus compañeros y compañeras en cuatro aspectos, en una escala de 1 a 3, siendo 1 “poco”, 2 “regular” y 3 “mucho”:

- SIMPATÍA: ¿Cuánto crees que es simpático/a cada uno de tus compañeros y compañeras?
- TRABAJO EN EQUIPO: ¿Cuánto te gustaría trabajar en equipo con cada uno de tus compañeros y compañeras?
- PROSOCIAL: ¿Cuánto crees que es prosocial (ej. Que ayuda a los demás compañeros/as, consuela, comparte, colabora, etc.) cada uno de tus compañeros y compañeras?
- AGRESIVIDAD: ¿Cuánto crees que es agresivo/a (ej. Golpea, insulta, rompe cosas de los demás, humilla, etc.) cada uno de tus compañeros y compañeras?

Para los dos primeros criterios se ha considerado un estudio de Cava y Musitu (1999), pero adecuándolo a la técnica de la evaluación de iguales con la lista de clase, por considerarla más adecuada dados los objetivos de la actual investigación.

A partir de estos cuatro criterios se han obtenido 8 variables para cada uno de los alumnos y alumnas, a través del siguiente procedimiento de cálculo de las puntuaciones:

- Porcentaje de iguales que considera simpático a un alumno/a: que le otorga una puntuación de 2 o 3.
- Porcentaje de iguales que no considera simpático a un alumno/a: que le otorga una puntuación de 1.
- Porcentaje de iguales que trabajaría en equipo con ese alumno/a: que le otorga una puntuación de 2 o 3.
- Porcentaje de iguales que no trabajaría en equipo con ese alumno/a: que le otorga una puntuación de 1.
- Porcentaje de iguales que considera prosocial a un/a alumno/a: que le otorga una puntuación de 2 o 3.
- Porcentaje de iguales que no considera prosocial a un/a alumno/a: que le otorga una puntuación de 1.
- Porcentaje de iguales que considera agresivo/a a un/a alumno/a: que le otorga una puntuación de 2 o 3.
- Porcentaje de iguales que no considera agresivo/a a un/a alumno/a: que le otorga una puntuación de 1.

5.5.9. ESCALA RASGO DE METACONOCIMIENTO SOBRE ESTADOS EMOCIONALES DE SALOVEY Y MAYER, ADAPTADA POR FERNÁNDEZ-BERROCAL ET AL. (1998) (TMMS-24).

La *Escala Rasgo de Metaconocimiento sobre Estados Emocionales* utilizada en la investigación es la escala TMMS-24, de Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (1998). El TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (1990) y adaptada al castellano. La escala original, de 48 ítems, es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas.

La escala TMMS-24 es de respuesta tipo Likert, donde cada alumno y alumna debe señalar en qué grado, de 1 a 5, le ocurren una serie de afirmaciones relacionadas con sus emociones y sentimientos, siendo 1 “muy poco” y 5

“totalmente”. La adaptación al castellano, TMMS-24, tiene unas adecuadas propiedades psicométricas según los estudios realizados en población española (Fernández Berrocal et al, 1998; Fernández Berrocal et al. 2004):

- a. Análisis factorial. TMMS-24 presenta tres dimensiones claves de la inteligencia emocional percibida, con 8 ítems cada una de ellas, que explican el 58.8% de la varianza: *atención emocional* (grado en que se considera capaz de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada), *claridad de sentimientos* (grado en que se percibe capaz de comprender bien los estados emocionales) y *reparación emocional* (grado en que se percibe capaz de regular los estados emocionales correctamente).
- b. Consistencia interna: para cada una de las escalas presenta un coeficiente alpha de Cronbach por encima de .85.
- c. Correlaciones satisfactorias test – retest después de 4 meses: Atención .60, Claridad .70, reparación .83.
- d. Correlaciones con otras variables, analizadas en otros estudios, en la dirección esperada: altas puntuaciones en atención emocional correlacionan positivamente con depresión y obsesión; las escalas de reparación emocional y claridad de los sentimientos correlacionan negativamente con depresión y obsesión, y positivamente con escalas de satisfacción con la vida.

Corrección e interpretación de la prueba:

La PD de cada escala es la suma de los valores de cada ítem, entre 8 y 40 puntos para cada uno de ellas, por lo que la puntuación total oscilaría entre 24 y 120, de forma que: *atención*, comprendería los ítems 1 al 8; *claridad*, los ítems 9 al 16; *reparación emocional*, los ítems 17 al 24.

5.5.10. ÍNDICE DE EMPATÍA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES, DE BRYANT (1982).

El Índice de empatía para niños y adolescentes (*Index of Empathy for Children and Adolescents*, IECA), de Bryant (1982), evalúa la activación empática de los y las adolescentes. IECA es una escala adaptada para niños/as y

adolescentes de 22 ítems de respuesta dicotómica “Sí” o “No”, donde cada alumno/a debe mostrar si está de acuerdo o no con cada una de las afirmaciones. Algunas cuestiones reflejan situaciones en las que se da una activación empática hacia otra persona ante una situación determinada y otras reflejan una falta de empatía. La escala evalúa dos dimensiones: **empatía afectiva**, activación emocional que hace referencia a mecanismos mínimamente cognitivos, y **creencias sobre la expresión de sentimientos**. La escala utilizada para esta investigación ha sido la traducida al español y utilizada en sus investigaciones por Trianes et al. (2003). En relación a los valores psicométricos, el cuestionario muestra unas adecuadas propiedades (Bryant, 1982):

- a. La consistencia interna es adecuada: alpha de Cronbach de .68 en cuarto grado y .79 en séptimo grado. El índice de alpha de Cronbach con la muestra de la presente investigación es de .56.
- b. Fiabilidad test-retest adecuada: coeficiente de correlación de .81, con la muestra de cuarto grado, y .83, con estudiantes de séptimo.
- c. Estudios de validez han encontrado correlaciones positivas con otras medidas de empatía y con la aceptación de las diferencias individuales (Bryant, 1982). También se han hallado correlaciones negativas entre empatía y conducta antisocial en chicos (Sobral et al., 2000) o con la conducta violenta (Wied, Goudena y Matthys, 2005).

Puntuación e interpretación del IECA:

Considerando el formato “Sí/No”, la puntuación total del cuestionario se calcula de la siguiente forma: se otorga un punto a las respuestas marcadas como “Sí” que implican una respuesta empática (ítems: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 19), sumando un punto en el resto si las ha marcado con “NO” (ya que puntúan de forma inversa: 2, 3, 9, 10, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22). Una mayor puntuación implica una mayor empatía. La media de las puntuaciones para el alumnado de séptimo curso y con la escala del mismo formato son (Bryant, 1982): 13.07 para chicos (desviación típica de 3.07) y 16 para chicas (SD de 2.54).

5.5.11. INDICADORES SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICOS.

Los datos relativos a los indicadores socioculturales y económicos de la familia del alumnado fueron recogidos en un cuestionario elaborado para la investigación. Tras asegurarles la confidencialidad de los mismos, se solicitó al alumnado su cumplimentación, ayudándoles, en caso necesario, para asegurar el un adecuado cumplimiento. Los datos solicitados fueron los siguientes:

- *Ocupación del padre, madre y/o representantes legales:* Se ha tomado como referencia la Clasificación Nacional de Ocupaciones, 1994, del I.N.E. (Real Decreto 917/1994) y añadido las tres últimas categorías para recoger una mayor gama de ocupaciones (entre paréntesis, recodificación realizada, según se explica posteriormente, al final de este apartado):
 1. Dirección de empresas y de las Administraciones públicas (5).
 2. Técnicos/as y profesionales científicos e intelectuales (5).
 3. Técnicos/as y profesionales de apoyo (4).
 4. Empleados/as de tipo administrativo (3).
 5. Trabajadores/as de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio (3).
 6. Operadores/as de maquinaria e instalaciones (2).
 7. Trabajadores/as cualificados de industrias manufactureras, la construcción y la minería (2).
 8. Trabajadores/as cualificados en la agricultura y pesca (2).
 9. Trabajadores/as no cualificados (peón, ayudantes, etc.) (2).
 10. Jubilado/a o baja por accidente (2).
 11. Amo/a de casa (1).
 12. Desempleado/a (1).
- *Nivel de estudios de padre, madre y/o representes legales:*
 1. Estudios primarios incompletos.
 2. Estudios primarios completos.
 3. Estudios secundarios (incluye programas de formación profesional y educación general).
 4. Bachillerato y estudios técnicos profesionales superiores.

5. Estudios superiores – universitarios (primer, segundo y tercer ciclo).
- *Ingresos.* Suma aproximada anual de ingresos de todos los miembros de la unidad familiar que perciban retribución económica:
 1. Menos de 20.000 euros.
 2. Entre 20.000 y 39.000 euros.
 3. Entre 40.000 y 60.000 euros.
 4. Entre 60.000 y 100.000 euros.
 5. Más de 100.000 euros.
 - *Número de personas que viven en casa.*
 - *Número de libros que puede haber en casa (excluyendo libros de texto).*
 1. Muy pocos.
 2. Entre 10 – 30 libros.
 3. Entre 31 y 60 libros.
 4. Entre 61 y 90 libros.
 5. Más de 90 libros.

Esta última variable se ha recogido porque, según se constata a través del Informe PISA – 2009 (VV.AA., 2010), el número de libros en casa es uno de los factores que correlaciona significativa y positivamente con el rendimiento escolar. Se quería considerar esta variable para analizar si tiene repercusión o relación con otras evaluadas en la investigación.

A partir de estas variables, y tras una revisión de otros estudios donde se medía el SES (Korat et al., 2007; Noble et al., 2007; Veenstra, Oldehinkel, De Winter y Ormel, 2006; Gil, 2013), se ha calculado una nueva variable a la que se puede denominar ***estatus socioeconómico*** (en inglés, *Socioeconomic status*, SES). Para el cálculo de la variable SES se ha seguido el siguiente procedimiento:

1. Recodificación de la variable “Ocupación”, tanto de la madre como del padre y/o representantes legales. Las doce categorías han sido recodificadas en cinco niveles, según el grado estimado de responsabilidad y/o autonomía en la ocupación: nivel alto (5), medio-alto (4), medio (3), medio-bajo (2) y bajo (1). En la lista anterior, donde se expone la clasificación utilizada en la variable “ocupación”, se señala entre

paréntesis, al final de cada una de las ocupaciones, la recodificación realizada.

2. Cálculo del SES: media estadística de las variables “Ocupación del padre”, “Ocupación de la madre”, “Nivel de estudios del padre”, “Nivel de estudios de la madre” e “Ingresos”, teniendo en cuenta que cada una de ellas tiene un valor que oscila entre 1 y 5, en orden creciente.
3. SES Medio: Se obtendría una nueva variable para cada alumno/a, SES, que permitiría suponer que el estatus socioeconómico familiar se sitúa en uno de los cinco niveles siguientes, según la puntuación media obtenida:
 - SES Bajo (1), si la media se sitúa entre 1 y 1.49.
 - SES medio – bajo (2), si la media se sitúa entre 1.5 y 2.49.
 - SES medio (3), si la media se sitúa entre 2.5 y 3.49.
 - SES medio-alto (4), si la media se sitúa entre 3.50 y 4.49.
 - SES alto (5), si la media se sitúa entre 4.50 y 5.

Aunque el procedimiento seguido para calcular el SES puede ser objeto de controversia o crítica en distintos elementos (ej. Utilización de una fuente de información poco fiable, subjetividad en la recodificación, entre otros), se ha considerado la utilización de este procedimiento y fórmula como el más adecuado, admitiendo que no sea el más fiable, por los siguientes motivos:

- Nos ha permitido disponer de información de todo el alumnado. Como señala Gil (2013), cuando se le pide a las familias que cumplimenten un cuestionario similar, muchas no responden o la fiabilidad de los datos facilitados, cuando lo hacen, no es siempre muy alta.
- Se ha asesorado individualizadamente al alumnado en todo momento, para evitar errores por desconocimiento, y se ha permitido que pregunten a sus familias si se consideraba necesario.
- Se han utilizado intervalos para el cálculo de la variable SES, lo que permite un mayor margen de variabilidad y de error.

5.5.12. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO POR SU PROFESOR/A, DE GARCÍA (1999).

La Escala de percepción del alumno/a por el/la profesor/a (EA-P, en adelante) fue elaborada originalmente por García (1999) y adaptada por el Grupo LISIS de la Universidad de Valencia (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Estévez, Musitu y Herrero, 2005), versión utilizada en la actual investigación. EA-P es un instrumento de 8 ítems donde el profesor o profesora otorga una puntuación de 0 a 10, siendo 0 “muy bajo/muy negativo” y 10 “muy alto/muy bueno”, a distintos aspectos relacionados con cuatro ámbitos que afectan al alumnado:

- *Ajuste social* (ítems 1 + 2).
- *Rendimiento académico* (ítems 3 + 4).
- *Implicación de la familia en la vida académica* (ítems 5 + 6).
- *Relación alumno/a - profesorado* (ítems 7 + 8).

El tiempo aproximado que necesita el profesor o profesora para la cumplimentación es de 2 – 3 minutos por alumno/a y está dirigida a docentes de educación primaria, secundaria y bachillerato. Las propiedades psicométricas de la escala, siguiendo a los autores, son:

- a. Fiabilidad alta, con un coeficiente alpha de Cronbach de .94.
- b. Validez: esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de autoestima escolar, clima social positivo en el aula y aceptación de los iguales (Cava y Musitu, 1999; Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006). Presenta correlaciones negativas con medidas de indiferencia y rechazo hacia los estudios, implicación en problemas de conducta en la escuela y actitud negativa hacia la autoridad institucional (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

5.5.13. SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALE (SBSS), DE MERRELL (1993), ADAPTADA A POBLACIÓN ESPAÑOLA.

Las Escalas de comportamiento social de Merrell (1993) están formadas por la Escala de comportamiento social escolar, o *School Social Behavior Scale*

(**SSBS**), para ser cumplimentada por el profesor o profesora, y la Escala de comportamiento social, para ser cumplimentada por los padres (Merrell y Caldarella, 2002). Posteriormente, la primera ha sido revisada (SSBS-2; Merrell, 2008), manteniendo los mismos ítems y subescalas que la original, pero modificando ligeramente algunas palabras y eliminando un ítem de la inicial, por lo que ambas subescalas tienen 32 ítems, asimilándola a la escala para padres y personal de la comunidad (HCSSBS; Merrell y Caldarella, 2002).

La SSBS original es una escala tipo Likert, de 65 ítems, dirigida a la evaluación de la competencia social y la conducta antisocial de niños y niñas de entre 5 y 18 años. El profesor o profesora debe evaluar, en una escala de 1 a 5, donde 1 es “en absoluto” y 5 “mucho”, en qué grado el alumno o alumna se comporta de la forma descrita en cada ítem, siendo algunos conductas positivas y otros negativas.

La escala SSBS inicial está formada por dos subescalas: **competencia social** (evaluada a través de 32 ítems) y **conducta antisocial** (33 ítems) (Crowley y Merrell, 2003). Para obtener las puntuaciones directas de cada una de las subescalas y factores, hay que sumar el valor marcado por el profesor o profesora en cada uno de los ítems señalados a continuación:

- 1) **Subescala 1. Competencia social:** suma de las puntuaciones de los ítems 1 al 32.
- 2) **Subescala 2. Conducta antisocial o Inadaptación social:** suma de las puntuaciones de los ítems 33 al 65.

En relación a las propiedades psicométricas, distintos estudios realizados al respecto (Crowley y Merrell, 2003; Merrell, 1993, 2001a, 2001b) avalan la calidad de este instrumento:

- a. Fiabilidad test – retest: de .60 a .94.
- b. Fiabilidad interjueces: de .53 a .83.
- c. Consistencia interna: alta, variando de .94 a .98.
- d. Validez de criterio: aceptable.
- e. Sensibilidad de la prueba con distintas variables: alta. Tiene capacidad de discriminar a alumnos/as con diferentes niveles educativos y con distintas

necesidades específicas (altas capacidades, con discapacidad, en situación de riesgo y escolarizados de forma ordinaria).

En la presente investigación se ha utilizado la versión original para profesores/as, SSBS, traducida al castellano por el grupo de investigación HUM 0378 de la Universidad de Málaga. Las buenas propiedades psicométricas de la versión española de la subescala SSBS de competencia social han sido también corroboradas (Peralta, 2004).

Dado que las propiedades psicométricas del Cuestionario en su totalidad no habían sido analizadas en su adaptación a la población española, se ha realizado un análisis factorial exploratorio con la muestra de la presente investigación. Para mejorar las propiedades psicométricas de la prueba, se ha depurado el instrumento, eliminando 9 ítems que saturaban en ambos factores o poco en ninguno de ellos, y cuyas propiedades psicométricas eran bajas (7, 24, 31, 43, 45, 47, 60, 63, 65). Tras el análisis exploratorio de los 56 ítems restantes, se han obtenido dos factores claramente diferenciados:

- Factor 1 (ítems 1 al 29), que evalúa el grado de competencia social del alumno/a, percibido por el profesor/a.
- Factor 2 (ítems 33 al 64), que evalúa el grado de inadaptación social o conducta antisocial presentada por el alumno/a, percibido por el profesor/a.

Las propiedades psicométricas de la adaptación española que se ha utilizado indican valores muy adecuados:

- a) Fiabilidad alta: para el factor 1: .97; para el factor 2: .96; para el cuestionario en su conjunto: .92.
- b) Índices de homogeneidad corregidos satisfactorios: superior a .5.
- c) Varianza total explicada del 54.30 %.

Corrección e interpretación.

Podemos obtener una PD que puede ser convertida en percentil, para cada uno de los factores, sumando los valores de cada ítem. Cada percentil puede ser

interpretado según cuatro niveles de funcionamiento social: alto, normal, problemas o déficits moderados y problemas o déficits significativos (inferior al 5% en la subescala de competencia social y superior al 95 % en la subescala de conducta antisocial). La PD sería la suma de los valores obtenidos en cada uno de los ítems para cada una de los dos factores que, en el caso de la versión que hemos adaptado a nuestra población, sería el siguiente:

1. Competencia social: suma de la puntuación dada a los ítems del 1 al 29. La PD oscilaría entre 29 y 145.
2. Conducta antisocial o inadaptación social: suma de las puntuaciones dadas a los ítems del 30 al 56. La PD oscilaría entre 27 y 135.

La figura 11 muestra un resumen de todos los instrumentos de evaluación utilizados y los factores que cada uno de ellos evalúa.

| INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | | VARIABLES |
|----------------------------|---|---|
| 1. CUVECO Alumnado | CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR COTIDIANA (CUVECO). <i>Autoría:</i> Fernández-Baena, F.J.; Trianes, M.V.; de la Morena, M.L. Escobar; M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011). 14 ítems, escala de 1 a 5. | - Violencia sufrida en el centro. - Violencia observada en el centro. |
| 2. CECSE Alumnado | CUESTIONARIO CLIMA SOCIAL DEL CENTRO (CECSE). <i>Autoría:</i> Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). 14 ítems, escala de 1 a 5. | - Clima social relativo al centro. - Clima social relativo al profesorado. |
| 3. CAS Alumnado | CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO SOCIAL (CAS). <i>Autoría:</i> Infante, L.; Trianes, M.V.; Blanca, M.J. y Muñoz, A.M. (2011). 15 ítems, escala de 1 a 5. | - Autoconcepto social prosocial. - Autoconcepto social violento. |
| 4. CPCE Alumnado | CUESTIONARIO DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA EN EL AULA (CPCE). <i>Autoría:</i> De la Fuente, J.; Peralta, F.J.; Sánchez, M.D. y Trianes, M.V. (2012). 30 ítems, escala de 1 a 4. | Problemas de convivencia en el aula. |
| 5. EV-DPA. Alumnado | ESCALA DE VALORES PARA EL DESARROLLO POSITIVO DEL ADOLESCENTE. <i>Autoría:</i> Antolín Suárez, L.; Oliva Delgado, A.; Pertegal Vega, M.A. y López Jiménez, A.M. (2011). 24 ítems, escala de 1 a 7. | - Valores sociales. - Valores personales. - Valores individualistas. |

| | | |
|-------------------------|---|---|
| 6. ESGRUPO Alumnado | ESCALA PARA EVALUAR CÓMO SE SIENTE UN/A ALUMNO/A EN LA CLASE (ESGRUPO). <i>Autora:</i> Garaigordobil, M. (2008). 24 ítems, escala de 1 a 4. | Satisfacción en el grupo-clase. |
| 7. PA Alumnado | ESTRATEGIAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Adaptación del "Cuestionario de problemas hipotéticos" (PA). <i>Autoría:</i> Trianes, M.V.; Muñoz, A. y Jiménez, M. (1996). 4 problemas hipotéticos, con escala de 1 a 3. | - Estrategias hábiles de resoluc. conflictos Inter. - Estrat. inhábiles de resolución conflictos interpersonales. |
| 8. SOCIOMETRÍA Iguales | Técnica de evaluación de iguales (instrumento sociométrico), adaptado para la investigación. <i>Autores:</i> Elaboración propia a partir de Cava y Musitu (1999). 4 pruebas sociométricas, con escala de 1 a 3. | Estatus sociométrico: - % Simpatía /No. - % Preferencia trabajar en equipo /No. - % prosocial / No. - % agresividad / No. |
| 9. TMMS-24 Alumnado | ESCALA RASGO DE METACONOCIMIENTO SOBRE ESTADOS EMOCIONALES DE SALOVEY Y MEYER, ADAPTADO (TMMS-24). <i>Autores:</i> Fernández Berrocal, P.; Alcaide, R.; Domínguez, E.; Fernández-McNally, C.; Ramos, N. S.; Ravira, M. (1998). 24 ítems, con escala de 1 a 5. | Inteligencia emocional |
| 10. IECA. Alumnado | ÍNDICE DE EMPATÍA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES (IECA). <i>Autora:</i> Bryant, B. K. (1982). 22 ítems, con respuesta dicotómica Sí/No. | Empatía. |
| 11. ISEC / SES Alumnado | INDICADORES SOCIOECONÓMICOS Y CULTURALES / ESTATUS SOCIOECONÓMICO (SES). <i>Elaborado ex profeso para la investigación.</i> | - SES: Media (Ocupación de padres, nivel de estudios padres, ingresos). - Nº libros en casa. |
| 12. SSBS (Tutor/a) | ESCALAS DE CONDUCTA SOCIAL ESCOLAR. Adaptación del original. <i>Autor:</i> Merrell, K. W. (1993). 65 ítems, con escala de 1 a 5. | - Competencia social. - Inadaptación social. |
| 13. EA-P. (Tutor/a) | PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO POR EL/LA PROFESOR/A. <i>Autor:</i> García, F.J. (1989). 9 ítems, con escala de 1 a 10. | - Ajuste social. - Rendimiento académico. - Implicación de la familia vida académica. - Relación alumno/a – profesorado. |
| TOTAL | 13 Instrumentos : - 11 pruebas que cumplimentará el alumnado. - 2 pruebas para el/la tutor/a (EA-P y SSBS). | Otras variables: - Edad. - Sexo. |

Figura 11. Instrumentos de evaluación utilizados y factores o variables que miden.

5.6. RESULTADOS.

5.6.1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DE LA MUESTRA.

En la tabla 3 se muestran los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) de las variables analizadas segregados por el factor sexo. En la tabla también se muestra la puntuación directa en la que cada variable puede oscilar, atendiendo a los criterios de corrección expuestos en el apartado anterior.

Tabla 3.

Descriptivos de la muestra: puntuaciones medias y desviación típica obtenidas en las diferentes variables analizadas segregados por el factor sexo (chicos, chicas).

| | PD | Chicos M DT | Chicas M DT |
|---|----------|-------------------|-------------------|
| Nivel de violencia sufrida en el centro. | 8 – 40 | 12.28 3.60 | 11.48 3.27 |
| Nivel de violencia observada en el centro. | 8 – 30 | 14.00 4.39 | 14.15 3.99 |
| Clima social relativo al centro. | 8 – 40 | 26.41 5.59 | 27.88 4.04 |
| Clima social relativo al profesorado. | 6 – 30 | 22.66 4.75 | 23.55 3.47 |
| Problemas de convivencia escolar. | 30 – 120 | 56.21 2.39 | 55.74 2.71 |
| Autoconcepto social prosocial. | 8 -40 | 29.81 5.82 | 32.93 3.26 |
| Autoconcepto social agresivo (*). | 7 – 35 | 10.47 3.52 | 9.58 2.84 |
| Grado de bienestar socio-emocional y satisfacción del alumno/a en su grupo – clase. | 24 – 96 | 82.50 13.33 | 83.58 8.85 |
| Uso de estrategias hábiles de resolución de problemas socialmente. | 15 – 45 | 31.34 3.89 | 31.12 3.45 |
| Uso de estrategias inhábiles de resolución de problemas socialmente. | 9 – 27 | 11.25 1.98 | 10.52 2.56 |
| Porcentaje de iguales que lo considera simpático. | 0 – 100 | 88.41 13.25 | 93.30 6.74 |
| Porcentaje de iguales que no lo considera simpático | 0 – 100 | 11.47 13.22 | 6.70 6.74 |
| Porcentaje de iguales que trabajaría en equipo con él/ella | 0 – 100 | 74.91 17.62 | 82.18 13.17 |
| Porcentaje de iguales que no trabajaría en equipo con él/ella | 0 – 100 | 25.09 17.62 | 17.82 13.17 |
| Porcentaje de iguales que lo considera prosocial | 0 – 100 | 80.38 16.11 | 84.73 14.79 |
| Porcentaje de iguales que no lo considera prosocial | 0 – 100 | 19.66 16.14 | 15.27 14.79 |

| | | | |
|--|----------|-------|--------|
| Porcentaje de alumnado que lo/a considera agresivo (*). | 0 - 100 | 33.06 | 25.24 |
| | | 27.22 | 21.46 |
| Porcentaje de iguales que no lo considera agresivo. | 0 - 100 | 66.97 | 74.79 |
| | | 27.21 | 21.45 |
| Empatía del alumno/a. | 0 - 22 | 12.78 | 16.36 |
| | | 2.69 | 3.01 |
| Inteligencia emocional. | 24 -120 | 79.03 | 82.42 |
| | | 15.15 | 14.23 |
| Grado de competencia social según tutor/a. | 29 -145 | 98.03 | 112.79 |
| | | 25.30 | 23.93 |
| Grado de inadaptación social según tutor/a (*). | 27 - 135 | 37.31 | 33.91 |
| | | 17.73 | 12.28 |
| Percepción del profesor/a del ajuste social del alumno/a. | 2 - 20 | 14.13 | 16.39 |
| | | 3.36 | 3.26 |
| Percepción del profesor/a del rendimiento académico del alumno/a. | 2 - 20 | 13.20 | 14.48 |
| | | 3.80 | 4.86 |
| Percepción del profesor/a de la implicación de la familia del alumno/a en su vida académica. | 2 - 20 | 15.13 | 15.21 |
| | | 2.78 | 4.02 |
| Percepción del profesor/a de la relación del alumno/a con el profesorado. | 2 - 20 | 14.97 | 16.70 |
| | | 3.33 | 3.10 |
| Valores personales | 9 - 63 | 44.19 | 47.97 |
| | | 8.81 | 8.54 |
| Valores sociales | 9 - 63 | 40.72 | 44.18 |
| | | 11.18 | 11.11 |
| Valores individualistas | 6 - 42 | 27.03 | 23.58 |
| | | 7.30 | 7.91 |
| Violencia escolar (*). | 34 - 270 | 93.05 | 64.92 |
| | | 37.13 | 31.31 |

Nota: PD (Puntuación directa). (*) La PD de violencia escolar se ha formado con la suma de tres PD: autoconcepto agresivo, porcentaje de alumnado que lo/a considera agresivo y grado de inadaptación social según tutor/a.

5.6.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LOS FACTORES SEXO Y SES SOBRE VARIABLES IMPLICADAS EN LAS RELACIONES SOCIALES, AGRESIVAS Y VIOLENTAS.

En este apartado se van a exponer los resultados de los análisis factoriales realizados para responder al objetivo 1: analizar el efecto de dos VD, el sexo y SES, sobre una serie de variables implicadas en las relaciones sociales (consideradas variables predictoras).

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en un conjunto de variables dependientes en función de los factores sexo y SES, se han realizado diferentes pruebas ANOVA FACTORIAL 2 x 5, siendo un factor el sexo, con dos niveles (chicos, chicas), y otro factor SES, con 5 niveles (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto).

Se ha comprobado el cumplimiento de los supuestos para la aplicación de la prueba. A su vez, el análisis de la normalidad de la distribución de datos se ha realizado mediante el estudio de los gráficos de residuos, los residuales estandarizados y las distancias de Cook. Estos análisis muestran que los residuales estandarizados no superan el valor ± 3 unidades de desviación y las distancias de Cook son inferiores a 1, lo que muestra normalidad en la distribución de los datos para todas las variables. A continuación, se muestran los resultados obtenidos para cada una de estas variables.

1. Efecto de sexo y SES sobre autoconcepto prosocial.

Los resultados de la prueba muestran significación estadística en el efecto principal del factor sexo [$F(1,151) = 6.26$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .04$], indicando que las chicas presentan un promedio significativamente mayor en autoconcepto prosocial que los chicos ($M=119.55$, $M=110.52$, respectivamente). Por otro lado, también se ha encontrado significación estadística en el efecto principal del factor SES [$F(4,151) = 2.95$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .07$], por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre, al menos, dos niveles del factor SES. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra diferencias estadísticamente significativas entre los SES medio-bajo y medio, pero no entre el resto. De esta forma, los sujetos de SES medio manifiestan una mayor media en autoconcepto prosocial respecto a los del SES medio-bajo ($M=120.12$, $M=109.38$, respectivamente). Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en la interacción entre los factores sexo y SES en relación a autoconcepto prosocial.

2. Efecto de sexo y SES sobre competencia social.

Los resultados indican que el efecto de interacción entre ambos factores, sexo y SES, respecto a la variable competencia social, es significativo [$F(3,152) = 3.19$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .08$]. Las medias se muestran en la tabla 4. Los contrastes entre las medias, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, indican que, en el SES medio-alto, las chicas presentan medias superiores, estadísticamente significativas, en competencia social que los chicos

[F(1,152) = 14.70; d = 1.45; p < .001]. En el SES alto, las chicas presentan una media superior a los chicos en competencia social, estadísticamente significativa [F(1,152)=8.72; d=1.55; p< .01]. En resumen, las chicas de los dos SES más elevados muestran mayor promedio que los chicos, con diferencias estadísticamente significativas, en competencia social.

Tabla 4.

Puntuaciones medias y desviación típica del efecto de la interacción entre los factores sexo y SES en la variable competencia social.

| SEXO | SES | M | D.T. |
|---------------|------------|----------|-------------|
| Chicos | Bajo | 85.43 | 21.89 |
| | Medio-bajo | 87.07 | 21.28 |
| | Medio | 101.74 | 23.48 |
| | Medio-alto | 92.80 | 21.78 |
| | Alto | 96.67 | 19.17 |
| | Total | 94.24 | 22.57 |
| Chicas | Bajo | 73.75 | 23.61 |
| | Medio-bajo | 99.87 | 21.61 |
| | Medio | 108.26 | 23.48 |
| | Medio-alto | 124.38 | 19.29 |
| | Alto | 130.50 | 9.07 |
| | Total | 108.31 | 24.74 |

Nota: SES= Estatus socioeconómico, M=Media, D.T. = Desviación típica.

3. Efecto de sexo y SES sobre el uso de estrategias hábiles de resolución de problemas interpersonales.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES, ni en la interacción entre ambos, en relación al uso de estrategias hábiles en la resolución de problemas interpersonales.

4. Efecto de sexo y SES sobre el uso de estrategias inhábiles de resolución de problemas interpersonales.

Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor sexo [F(1,150) = 11.06; p<.01; $\eta^2_{\text{parcial}} = .07$], de forma que los chicos utilizan más estrategias inhábiles que las chicas (M = 12.06, M = 10.50, respectivamente). Respecto al

efecto principal del factor SES, también se han encontrado diferencias estadísticamente significativas [$F(4,150) = 3.51$; $p < .01$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .09$]. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra que las diferencias se encuentran entre los grupos de estatus bajo, que utilizan mayor número de estrategias inhábiles de promedio que los de estatus medio-alto ($M = 12.83$, $M = 10.46$, respectivamente), pero no entre el resto. No existen diferencias estadísticamente significativas en la interacción de los factores sexo y SES respecto al uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales.

5. Efecto de sexo y SES sobre el clima escolar.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación al clima escolar.

6. Efecto de sexo y SES sobre convivencia escolar.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a la percepción de la convivencia escolar del alumnado.

7. Efecto de sexo y SES sobre violencia sufrida y observada.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a la violencia sufrida y observada en el centro escolar.

8. Efecto de sexo y SES sobre satisfacción en el grupo-clase.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a la satisfacción en el grupo-clase.

9. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que considera simpático a un/a alumno/a.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación al porcentaje de iguales que considera simpático a un/a alumno/a.

10. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que no considera simpático a un/a alumno/a.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, del factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación al porcentaje de iguales que no considera simpático a un/a alumno/a.

11. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que elige a un/a alumno/a para trabajar en equipo.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación al porcentaje de iguales que elige a un/a alumno/a para trabajar en equipo.

12. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que no elige a un/a alumno/a para trabajar en equipo.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación al porcentaje de iguales que no elige a un/a alumno/a para trabajar en equipo.

13. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que considera prosocial a un/a alumno/a.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación al porcentaje de iguales que considera prosocial a un/a alumno/a.

14. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que no considera prosocial a un/a alumno/a.

Los resultados de la prueba mostraron significación estadística en el efecto principal del factor SES [$F(4,161) = 3.01$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .07$], por lo que existen diferencias entre, al menos, dos niveles. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra que los sujetos de SES medio presentan una media estadísticamente significativa menor con respecto a los de SES medio-bajo, en el porcentaje de iguales que no los consideran prosociales ($M = 12.96$, $M = 22.03$, respectivamente). Los resultados no encuentran diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor sexo, ni en la interacción con el SES, respecto al porcentaje de iguales que no considera prosocial a un/a alumno/a.

15. Efecto de sexo y SES sobre el porcentaje de iguales que no considera agresivo/a a un/a alumno/a.

Los resultados de la prueba muestran significación estadística en el efecto principal del factor sexo [$F(1,161) = 13.55$; $p < .001$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .08$], de forma que hay un porcentaje medio estadísticamente significativo mayor de chicas que de chicos que no son consideradas agresivas por sus iguales ($M = 79.37$, $M = 61.08$, respectivamente). Los resultados no encuentran diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor SES, ni en la interacción sexo x SES, respecto al porcentaje de iguales que no considera agresivo/a a un/a alumno/a.

16. Efecto de sexo y SES sobre empatía.

Los resultados de la prueba muestran significación estadística en el efecto principal del factor sexo [$F(1,134) = 31.65$; $p < .001$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .19$], de forma que las chicas obtienen una puntuación media estadísticamente significativa superior en empatía que los chicos ($M = 16.21$, $M = 12.53$, respectivamente). También se encuentra significación estadística en el efecto principal del factor SES [$F(1,134) = 3.30$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .09$], por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre, al menos, dos niveles. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra que el grupo de sujetos de SES medio-alto presenta una media en empatía superior y

estadísticamente significativa a los de estatus medio ($M = 15.89$, $M = 13.58$, respectivamente).

17. Efecto de sexo y SES sobre inteligencia emocional.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a la inteligencia emocional.

18. Efecto de sexo y SES sobre ajuste social.

Los resultados de la prueba indican significación estadística en los efectos principales del factor sexo [$F(1,161) = 9.09$; $p < .01$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .05$], de forma que las chicas obtienen una puntuación media estadísticamente significativa mayor en ajuste social que los chicos ($M = 14.96$, $M = 12.90$, respectivamente). Los resultados de la prueba también muestran significación estadística en el efecto principal del factor SES [$F(4,161) = 3.73$; $p < .01$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .09$], por lo que revela diferencias entre, al menos, dos niveles. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre tres grupos en relación al ajuste social: los sujetos de SES bajo presentan una media inferior en ajuste social ($M = 11.02$), estadísticamente significativa con respecto a los de estatus medio-alto y alto ($M = 14.70$, $M = 16.06$, respectivamente), sin diferencias estadísticamente significativas entre estos dos últimos.

19. Efecto de sexo y SES sobre rendimiento académico.

Los resultados de la prueba revelan significación estadística en el efecto principal del factor sexo [$F(1,161) = 8.68$; $p < .01$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .05$], de forma que las chicas presentan un rendimiento académico medio significativamente superior que los chicos ($M = 13.60$, $M = 11.27$, respectivamente). Los resultados de la prueba también muestran significación estadística en el efecto principal del factor SES [$F(1,161) = 7.01$; $p < .001$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .15$], lo que indica diferencias estadísticamente significativas entre, al menos, dos niveles. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra

que los sujetos de SES bajo presentan una media en rendimiento académico ($M = 8.07$) significativamente inferior con respecto a los sujetos de estatus medio ($M = 13.09$), medio-alto ($M = 13.84$) y alto ($M = 15.64$). Los sujetos de estatus medio-bajo tienen una media en rendimiento académico ($M = 11.53$) estadísticamente significativa inferior que los de estatus alto. No se encuentran diferencias significativas debidas a la interacción entre las variables sexo y SES en relación al rendimiento académico.

20. Efecto de sexo y SES sobre implicación familiar en la vida académica de los hijos/as.

Los resultados revelan que el efecto de interacción entre ambos factores, sexo y SES, respecto a la variable implicación familiar, es estadísticamente significativo [$F(4,160) = 2.63$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .06$]. Las medias se muestran en la tabla 5. Los contrastes entre las medias, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, indican que las chicas de SES medio-alto presentan una puntuación media superior en implicación familiar en la vida académica, estadísticamente significativa, a los chicos [$F(1,28) = 7.80$; $d = 1.03$; $p < .01$].

Tabla 5.

Puntuaciones medias y desviación típica del efecto de la interacción entre los factores sexo y SES en la variable implicación familiar en la vida académica de sus hijos/as.

| SEXO | SES | M | D.T. |
|-------|------------|-------|------|
| Chico | Bajo | 11.57 | 8.40 |
| | Medio-bajo | 11.90 | 4.87 |
| | Medio | 15.03 | 2.91 |
| | Medio-alto | 14.18 | 3.68 |
| | Alto | 15.56 | 2.83 |
| | Total | 13.77 | 4.40 |
| Chica | Bajo | 8.75 | 3.40 |
| | Medio-bajo | 13.62 | 3.61 |
| | Medio | 13.50 | 4.93 |
| | Medio-alto | 17.31 | 1.89 |
| | Alto | 18.00 | .00 |
| | Total | 14.35 | 4.28 |

Nota: SES= Estatus socioeconómico, M= Media, D.T.= Desviación típica.

21. Efecto de sexo y SES sobre la relación del/de la alumno/a con el profesorado.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, con respecto a la relación que el alumnado tiene con el profesorado.

22. Influencia de sexo y SES en el número de libros en casa.

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en el efecto principal del factor sexo, pero sí en el factor SES [$F(4,161) = 12,91$; $p < .001$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .24$], por lo que hay diferencias entre, al menos, dos niveles. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra que existen diferencias estadísticamente significativas entre varios grupos socioeconómicos. En general, cabría destacar que los sujetos de estatus bajo y medio-bajo (entre los que no hay diferencias estadísticamente significativas) tienen menor número de libros en casa, como media estadísticamente significativa, con respecto a los tres grupos superiores (M bajo = 2.30, M medio-bajo = 2.87, M medio = 3.73, M medio-alto = 4.13, M alto = 4.78).

23. Efecto de sexo y SES sobre los valores personales.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a los valores personales.

24. Efecto de sexo y SES sobre los valores sociales.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a los valores sociales.

25. Efecto de sexo y SES sobre los valores individualistas.

Los resultados de la prueba no muestran significación estadística en los efectos principales del factor sexo, factor SES ni en la interacción entre ambos, en relación a los valores individualistas.

5.6.3. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS EFECTOS DE LAS VARIABLES SEXO, ESTATUS SOCIOECONÓMICO Y OTROS INDICADORES DEL CONTEXTO FAMILIAR EN LA CONDUCTA VIOLENTA.

En este apartado se van a exponer los resultados de los análisis factoriales realizados para responder al objetivo 2: analizar el efecto de dos variables criterio, sexo y cada uno de los indicadores socioculturales y económicos familiares evaluados, sobre la conducta violenta.

Para analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en la VD, violencia escolar, en función del factor sexo y otro factor del contexto familiar (SES, ocupación del padre, ocupación de la madre, nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, ingresos, número de libros en casa) se han realizado diferentes pruebas ANOVA FACTORIAL 2 x 5, siendo un factor el sexo, con dos niveles (chicos, chicas) y otro factor cada una de esas variables del contexto familiar, con 5 niveles (bajo, medio-bajo, medio, medio-alto, alto).

Se ha comprobado el cumplimiento de los supuestos para la aplicación de la prueba. A su vez, el análisis de la normalidad de la distribución de datos se ha realizado mediante el estudio de los gráficos de residuos, los residuales estandarizados y las distancias de Cook. Estos análisis muestran que los residuales estandarizados no superan el valor ± 3 unidades de desviación y las distancias de Cook son inferiores a 1, lo que muestra normalidad en la distribución de los datos para todas las variables. A continuación, se muestran los resultados obtenidos para cada una de estas variables.

1. Efecto de sexo y SES sobre la violencia escolar.

Los resultados de la prueba muestran significación estadística en el efecto principal del factor sexo [$F(1,141) = 16.16$; $p < .001$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .10$], indicando que los chicos presentan mayor promedio estadísticamente significativo en violencia escolar que las chicas ($M = 94.04$, $M = 64.31$, respectivamente). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor SES, ni en la interacción entre sexo y SES, en relación a la violencia escolar.

2. Efecto de sexo y ocupación del padre sobre violencia escolar.

Los resultados señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor ocupación del padre, ni en la interacción de éste con el factor sexo, respecto a la violencia escolar.

3. Efecto de sexo y ocupación de la madre sobre violencia escolar.

Los resultados señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor ocupación de la madre, ni en la interacción de éste con el factor sexo, respecto a la violencia escolar.

4. Efecto de sexo y estudios del padre sobre violencia escolar.

Los resultados señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor estudios del padre, ni en la interacción de éste con el factor sexo, respecto a la violencia escolar.

5. Efecto de sexo y estudios de la madre sobre violencia escolar.

Los resultados indican que el efecto de interacción entre ambos factores, sexo y estudios de la madre, respecto a la variable violencia escolar, es significativo [$F(4,140) = 2.70$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .07$]. Las medias se muestran en la tabla 6. Los contrastes entre las medias, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, indican que cuando las madres tienen un nivel de estudios de Secundaria (E.S.O. o Formación Profesional de grado medio), las chicas presentan medias estadísticamente significativas inferiores en violencia escolar que los chicos cuyas madres tienen un nivel de estudios similar [$F(1,140) = 13.64$; $d = 1.28$; $p < .001$]. De la misma forma, cuando las madres tienen estudios superiores universitarios, las chicas presentan medias estadísticamente significativas más bajas en violencia escolar que los chicos [$F(1,140) = 18.84$; $d = 1.43$; $p < .001$].

Tabla 6.

Puntuaciones medias y desviación típica del efecto de la interacción entre los factores sexo y estudios de la madre en la variable violencia escolar.

| SEXO | ESTUDIOS MADRE | M | DT |
|-------|---|--------|-------|
| Chico | Estudios primarios incompletos | 79.33 | 41.96 |
| | Estudios primarios completos | 104.21 | 34.74 |
| | Estudios secundarios (FP medio y ESO) | 102.83 | 38.89 |
| | Bachillerato y Ciclo Formativo Grado Superior | 71.33 | 26.96 |
| | Estudios superiores universitarios | 99.37 | 37.20 |
| | Total | 93.75 | 36.79 |
| Chica | Estudios primarios incompletos | 63.67 | 18.75 |
| | Estudios primarios completos | 76.95 | 38.15 |
| | Estudios secundarios (FP medio y ESO) | 60.31 | 31.15 |
| | Bachillerato y Ciclo Formativo Grado Superior | 75.44 | 32.91 |
| | Estudios superiores universitarios | 52.00 | 21.59 |
| | Total | 65.28 | 31.43 |

Nota: M=Media, D.T. = Desviación típica, FP= Formación Profesional, ESO =Educación Secundaria Obligatoria.

6. Efecto de sexo e ingresos sobre violencia escolar.

Los resultados señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal del factor ingresos, ni en la interacción de éste con el factor sexo, respecto a la violencia escolar.

7. Efecto de sexo y número de libros en casa sobre violencia escolar.

Los resultados de la prueba muestran significación estadística en el efecto principal del factor número de libros en casa [$F(4,140) = 3.07$; $p < .05$; $\eta^2_{\text{parcial}} = .08$] en relación a la violencia escolar, por lo que existen diferencias estadísticamente significativas entre, al menos, dos niveles. El análisis múltiple a posteriori, ajustando el nivel de alfa por el procedimiento Bonferroni, muestra diferencias estadísticamente significativas entre tener muy pocos libros (menos de diez) y tener entre 61 y 90 libros, pero no entre el resto. De esta forma, los sujetos que tienen muy pocos libros en casa manifiestan una mayor media en violencia escolar respecto a los que tienen entre 61 y 90 libros ($M = 104.48$, $M = 68.41$, respectivamente).

5.6.4. RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DISCRIMINANTES.

Los resultados que se muestran a continuación permiten responder al objetivo 3: establecer un modelo predictivo que nos permita encontrar qué características o variables implicadas en las relaciones sociales pueden diferenciar o discriminar al alumnado en las categorías de las variables sexo y SES.

El análisis discriminante es una técnica de análisis multivariante cuyo objetivo es construir un modelo predictivo para pronosticar el grupo al que pertenece una observación o individuo, a partir de un conjunto de características observadas que delimitan su perfil. Se trata de una técnica estadística que permite asignar o clasificar individuos u observaciones dentro de grupos previamente definidos, razón por la cual es una técnica de clasificación *ad hoc*.

El modelo predictivo que pronostica el grupo de pertenencia de una observación en virtud de su perfil define la relación entre una variable dependiente (en adelante, VD) no métrica (categórica) y un conjunto de variables independientes (en adelante, VI) métricas. Las categorías de la VD definen los posibles grupos de pertenencia de las observaciones o individuos y las VI definen el perfil conocido de cada observación. El objetivo esencial del análisis discriminante es utilizar los valores conocidos de las VI, medidas sobre un individuo u observación, para predecir con qué categoría de la VD se corresponden, para clasificar al individuo en la categoría adecuada.

En el presente estudio se realizan dos análisis discriminantes con el objetivo de predecir la probabilidad de pertenencia de los sujetos a las categorías de dos VD. La primera VD es el *sexo* con dos categorías, chico y chica. La segunda VD es el *SES* con dos categorías, inferior y superior. Las VI utilizadas son: empatía, autoconcepto prosocial, violencia escolar, competencia social, rendimiento académico, implicación familiar en la vida académica, uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales y porcentaje en el que un/a alumno/a no es considerado prosocial por sus iguales.

Las VI o clasificatorias seleccionadas son aquéllas de tipo métrico que, según los análisis previos realizados, han mostrado diferencias estadísticamente

significativas en el efecto principal del factor sexo y SES (véase apartado 5.6.2. y 5.6.3). Los resultados se muestran a continuación.

5.6.4.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE SEGÚN EL SEXO.

Los resultados obtenidos muestran una única función discriminante que incluye las variables empatía, autoconcepto prosocial, violencia escolar y uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales. Esta función discriminante permite clasificar a los sujetos de forma significativa [$\chi^2(4, N = 101) = 48.10; p < .001$], sin embargo, el valor Lambda de Wilks es de .60 (debe ser un valor próximo a 0 para indicar que la VI discrimina bien), lo que nos indica que, posiblemente, los grupos no estén claramente separados. La función discriminante obtenida tiene un autovalor de .64, lo que indica que el 64% de la varianza total es explicada por la función. La correlación canónica tiene un valor de .63 mostrando que la función discrimina moderadamente bien. La ecuación de la función discriminante obtenida en el presente estudio ha sido la siguiente:

$$D1 = 2.17 + .17 \text{ Uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales} - .12 \text{ Empatía} - .10 \text{ Autoconcepto Prosocial} + .02 \text{ Violencia escolar}$$

Por otro lado, el porcentaje de clasificaciones correctas a partir de la función discriminante obtenida ha sido del 80%. Finalmente, podemos concluir que la función discriminante indica que los sujetos con mayor puntuación en el uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales y violencia escolar, así como menor puntuación en empatía y autoconcepto prosocial, se clasifican en el grupo de chicos.

5.6.4.2. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DISCRIMINANTE SEGÚN EL ESTATUS SOCIOECONÓMICO.

Para este análisis, la variable SES ha sido nuevamente recodificada en dos niveles:

- SES inferior: incluye a todos aquellos alumnos y alumnas cuyo SES es bajo o medio bajo (SES medio \leq 2.49). N = 44.
- SES superior: incluye a todos aquel alumnado cuyo SES es medio-alto o alto (SES medio \geq 3.50). N = 29.

La razón por la cual se ha realizado esta recodificación es debido a que los resultados hallados anteriormente indican que, cuando se han encontrado diferencias en el efecto principal del factor SES en algunas de las variables, ha sido fundamentalmente entre los niveles inferiores y superiores. Por ello, se ha optado por eliminar de este análisis aquellos sujetos cuyo SES medio estaba comprendido entre 2.50 y 3.49. El número total de sujetos para este análisis es de 73.

Los resultados obtenidos muestran una única función discriminante que incluye las variables autoconcepto prosocial, rendimiento académico y uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales. Esta función discriminante permite clasificar a los sujetos de forma significativa [$\chi^2(3, N = 73) = 27.04; p < .001$], sin embargo, el valor Lambda de Wilks es de .68 (debe ser un valor próximo a 0 para indicar que la VI discrimina bien), lo que nos indica que posiblemente los grupos no estén claramente separados. La función discriminante obtenida tiene un autovalor de .48, lo que indica que el 48% de la varianza total es explicada por la función. La correlación canónica tiene un valor de .57 mostrando que la función discrimina moderadamente bien. La ecuación de la función discriminante obtenida en el presente estudio ha sido la siguiente:

$$D1 = 1.13 - .23 \text{ Uso de estrategias inhábiles para la resolución de conflictos interpersonales} + .19 \text{ Rendimiento académico} + .10 \text{ Autoconcepto prosocial}$$

Por otro lado, el porcentaje de clasificaciones correctas a partir de la función discriminante obtenida ha sido del 72%. Finalmente, podemos concluir que la función discriminante indica que los sujetos con mayor rendimiento académico y autoconcepto prosocial, y menor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales se clasifican en el grupo SES superior.

5.7. DISCUSIÓN.

La importancia de la investigación de esta tesis sobre las relaciones sociales, conductas agresivas y violentas, tratando de profundizar en el conocimiento de las diferencias y semejanzas entre chicos y chicas de distinto estatus socioeconómico, se justifica por varios motivos de relevancia social y educativa. En los últimos años se están produciendo grandes cambios en las relaciones interpersonales en varios niveles, tal y como se ha expuesto en la primera parte. Los patrones de relación social en los y las jóvenes están cambiando hoy aceleradamente, debido, entre otros motivos, a la irrupción de las nuevas tecnologías, que son utilizadas masivamente desde la infancia para iniciar, mantener, cuidar, incrementar, incluir, excluir, e incluso terminar sus relaciones interpersonales (Del Río et al., 2010). Por otro lado, a pesar de que las relaciones entre chicos y chicas son cada vez más igualitarias, los datos siguen mostrando que las características propias de la cultura machista y patriarcal, los estereotipos, desigualdades y discriminación por razón de género, siguen caracterizando los estilos educativos parentales y el patrón de relación e interacción entre jóvenes y parejas de cualquier edad (Fernández-Llebres, 2012). Los roles y estilos educativos familiares también están cambiando, en una sociedad en crisis de distinto ámbito y nivel. La interacción padres e hijos, el tiempo y disponibilidad hacia éstos, el nivel de exigencia, objetivos y expectativas parentales, así como las expectativas de futuro de los/as jóvenes, caracterizan una relación muy distinta a la de hace pocas décadas. La heterogeneidad de la sociedad y las desigualdades sociales, culturales y económicas que en ésta se encuentran, agravadas por la crisis actual, cohabitan en los centros educativos, muy especialmente en los públicos, que suponen en torno al 68% en España (muy superior a la media de la UE, 86%, y lejos de países como Finlandia o Suiza, donde los centros privados suponen menos del 4%) (UNIRLab, informe publicado en su web). En el seno de esas relaciones interpersonales, la agresión y violencia sigue produciéndose desde corta edad. Las conductas violentas de chicos y chicas adoptan formas diversas y se dirigen a distintas personas de su entorno (iguales, pareja, padres, profesorado, daños materiales y actos

vandálicos, etc.), lo que genera una gran preocupación y exige una intervención preventiva y eficaz. Los resultados de la evaluación de chicos y chicas en 2012 pueden ser, pues, distintos de los que se han publicado en años anteriores, ya que muy distintas son sus circunstancias personales, familiares y sociales, formas de interacción, expectativas, intereses, objetivos, proyectos de vida y de relaciones interpersonales. El momento de la evaluación es especialmente importante. La localidad donde se sitúa el alumnado del centro evaluado ha sido castigada por la crisis, por lo que es representativo de lo ocurrido en todo el país. Una localidad que vivió intensamente también el auge del sector de la construcción y, por contagio, el de servicios, en el momento de la evaluación realizada tenía unas altas tasas de desempleo y precariedad laboral similares al resto de España. Por tanto, se considera que los resultados hallados tienen aún más valor por el momento histórico en el que la investigación ha sido realizada y por su carácter representativo y extrapolable.

Se considera que este estudio presenta aportaciones al campo de la Psicología de la Educación. Por un lado, se han analizado los efectos e interacciones en relación al sexo y SES en diversas variables implicadas en las relaciones interpersonales, conductas agresivas y violentas. No ha sido frecuente el estudio de estas dos variables conjuntamente, a pesar de la gran importancia de ambas (Arce et al., 2010; Farrington, 1991; Tremblay et al., 1995; Trianes et al., 2003). Por otro lado, se ha evaluado el efecto de un amplio abanico de variables en las relaciones sociales que estudios previos habían ya demostrado su influencia de forma aislada. Analizar un gran número de variables, desde una perspectiva diferencial, sexo y SES, permite tener un conocimiento más completo del ámbito de las relaciones sociales y las conductas agresivas, lo que implica una significativa contribución de esta investigación. En tercer lugar, esta tesis aporta un procedimiento para el cálculo de una variable de gran interés pero complejidad de evaluación: el estatus socioeconómico. Este procedimiento puede servir para futuras investigaciones y simplifica el aportado en estudios anteriores, sin perder la complejidad y rigor que debe contemplar esta variable (Gil, 2013; Korat et al. 2007; Noble et al., 2007; Veenstra et al., 2006). El SES se ha formado con cinco indicadores recomendados internacionalmente: ocupación del

padre y de la madre, nivel de estudios del padre y de la madre e ingresos familiares. Se considera que la madre sigue jugando un papel muy relevante en el cuidado y educación de la familia, pero también en su sostén económico, por lo que utilizar solo el nivel de estudios, ocupación o ingresos de uno de los progenitores no se creía adecuado a la realidad actual, perdiéndose una valiosa información.

Se han realizado tanto análisis descriptivos como de la varianza, analizando el efecto del sexo, SES o la interacción de ambos, en cada una de las variables, para conocer en qué grado se encuentran diferencias en estos factores. Un tercer tipo de análisis ha sido factorial, pero en este caso la VD ha sido la conducta violenta. La puntuación utilizada para la “conducta violenta” supone también una aportación de este estudio, ya que es una variable compuesta *ad hoc*, considerando tres fuentes fundamentales de evaluación (Trianes et al., 2002): el propio alumno/a a través del autoinforme, los/as iguales y profesorado. En este tercer análisis de las variables predictoras han sido consideradas variables referidas al contexto familiar (cada una de las que componen el SES, además del número de libros del hogar), y el sexo, es decir, el efecto del sexo y variables sociofamiliares sobre la conducta violenta. Las razones que han motivado considerar aisladamente cada una de las variables del SES han sido dos: por un lado, muchos estudios obtienen resultados distintos respecto a la influencia del SES en la conducta violenta, lo que se explica por la mediación de otras variables (Aroca y Cánovas, 2012; Manrique et al., 2014; Sobral et al., 2000). Por otro, variables relacionadas con la conducta materna han demostrado ser un importante factor mediador en la adaptación e inadaptación social (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015; Little y Seay, 2014; Tramonte et al., 2015; Tur-Porcar et al., 2012). Por ello, se ha considerado que analizar individualmente el efecto de variables del SES podría aportar luz a cuál/es de ella/s tiene/n más peso en la conducta violenta, tanto de chicos como de chicas. En cuarto lugar, se han llevado a cabo dos análisis discriminantes, con el objetivo de obtener un modelo predictivo que permita conocer qué variables predicen la pertenencia a dos grupos de alumnado, según el sexo (ser chico o chica) y según el SES (alumnado de SES superior o inferior). Los resultados de este último análisis

suponen también una contribución: del gran número de variables analizadas previamente se han considerado sólo aquellas (no categóricas) que, según los resultados anteriores, se comportan de forma diferente en función del sexo y/o SES, para saber cuál/es permite/n discriminar o clasificar al alumnado considerando ambos factores.

A continuación, se van a discutir los resultados teniendo como guía los objetivos de la investigación.

Objetivo 1: Analizar el efecto de dos variables criterio, sexo y SES, sobre una serie de variables implicadas en las relaciones sociales (variables predictoras).

Puede decirse que las hipótesis referidas al objetivo 1 *en relación al sexo* se han cumplido parcialmente, de forma que los hallazgos obtenidos van en la línea de las investigaciones que destacan a las chicas sobre los chicos en algunas variables positivas implicadas en las relaciones sociales. Los resultados de la investigación demuestran que las chicas puntúan más alto en autoconcepto prosocial, empatía, ser consideradas más prosociales y menos agresivas por los iguales, ajuste social y rendimiento académico. En relación a las variables negativas implicadas en las relaciones sociales y agresivas, los chicos puntúan más alto que las chicas en utilizar más estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales y en ser considerados menos prosociales por los iguales (Calero, 2010; Calvo et al., 2011; Díaz – Aguado y Martín, 2011; EACEA P9 Eurydice, 2010; Garaigordobil, 2009; Garaigordobil y Maganto, 2011; Inglés et al., 2009; Inglés et al., 2010; Manrique et al., 2014; Mestre et al. 2002; Prior et al., 1993; Sánchez-Queija et al., 2006; Trianes et al. 2003).

No se han encontrado diferencias, en contra de lo esperado, en ser considerados/as prosociales por los iguales y en el uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos, donde chicos y chicas presentan puntuaciones similares. Este último dato apoya parcialmente los resultados de un estudio previo donde encontraron que las chicas utilizaban más estrategias positivas y cooperativas de resolución de conflictos, mientras que los chicos usaban más estrategias agresivas (Garaigordobil y Maganto, 2011).

Respecto a la influencia de los **factores sexo y SES**, los datos muestran **interacción** en tres variables. Por un lado, se ha encontrado interacción de ambos factores en **competencia social**, de forma que las chicas de los dos estatus superiores puntúan más alto en competencia social que los chicos de similares SES, pero no en el resto. Mientras que otros estudios no encontraron relación entre estatus y competencia social (Bravo y Herrera, 2012) o ésta fue contraria a lo esperado (Cohen, Esterkind, Betina, Caballero y Martinenghi, 2011; Lacunza y Contini, 2009), nuestros hallazgos señalan que la interacción SES y competencia social está mediada por el sexo en los dos estatus superiores.

La **implicación** y control **familiar** se ha relacionado con menor agresividad en chicos y chicas (Carlo et al., 1999), pero al comparar ambos y el SES, nuestros datos señalan que la implicación, al menos en la vida académica, es mayor en las familias de chicas de estatus superiores y que éstas son menos agresivas solo si el **nivel de estudios de la madre** es de secundaria o universitarios, en comparación a los chicos de similar estatus, pero no se han encontrado diferencias entre chicos y chicas de otros SES. Estas dos interacciones sexo y SES no habían sido analizadas con anterioridad, por lo que suponen un aspecto novedoso de los resultados de la investigación. Queda pendiente la realización de estudios que permitan saber por qué las familias de SES superior tienen mayor implicación en la vida académica de las hijas y por qué los niveles de estudios de secundaria o universitarios de la madre se relacionan con menor violencia solo en las chicas, pero no así en los chicos. Estos dos últimos datos podrían explicarse, tentativamente, debido a que especialmente las madres pueden tener un papel más acentuado en la identidad de género de las chicas que de los chicos, además de ser modelo de conducta para las ellas. En general, las madres tienen una mayor relación con las hijas que con los hijos, aunque para ambos sigue siendo la figura de apego principal aún en la adolescencia, lejos de la posición del padre (Delgado et al., 1994; López, 1993). Las madres de mayor estatus son, quizás, más conscientes de las expectativas sociales para la mujer y de las desigualdades por razón de género (Martínez, 1999; Santín y Torrico, 2011; Unión Europea, 2014) y es posible que mantengan ciertos estereotipos sexistas acerca del comportamiento adecuado de las jóvenes,

de forma que sean más exigentes, muestren una mayor supervisión y control hacia las hijas, pudiendo permitir un mayor nivel de autonomía o de menor control sobre los hijos (Fernández-Llebres y Camas, 2012), lo que no siempre favorece conductas positivas en ellos. En cualquier caso, nuestros datos apoyan la tesis mantenida por otros autores de que la supervisión e implicación parental, especialmente la materna, favorecería la competencia social, así como el ajuste social y escolar de hijos e hijas, disminuyendo la probabilidad de conductas agresivas (Carlo et al., 1999; Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015; Oliva et al., 2007; Pérez, 2012; Tramonte et al., 2015; Tur-Porcar et al., 2012; Samper y Malonda, 2012; Steinberg, 2001).

No se han encontrado diferencias por sexo en relación a la percepción que chicos y chicas tienen sobre el clima social, los problemas de convivencia escolar, violencia sufrida y observada en el centro, satisfacción con el grupo clase, relación con el profesorado, valores, inteligencia emocional y puntuaciones sociométricas de simpatía, no simpatía, ser elegido/a para trabajar en equipo, no ser elegido/a para trabajar en equipo, ni en ser considerado prosocial por los iguales. Algunas de estas variables no habían sido estudiadas previamente en relación al sexo o el SES. En la línea de nuestros datos, otros estudios no habían encontrado grandes diferencias entre chicos y chicas en relación a los valores (Santana et al., 2012). Y en contra de nuestros hallazgos, otros estudios mostraron diferencias en relación al sexo y SES (Arce et al., 2010; Garaigordobil, 2009). No obstante, algunos de los resultados sin diferencias pueden tener matices diferentes con los resultados de investigaciones previas. Así, por ejemplo, mientras que otros estudios han señalado que los chicos presentan una actitud más negativa de su relación con el profesorado (Díaz-Aguado y Martín, 2011), nuestros datos muestran que, al menos, desde la perspectiva del/de la tutor/a, no se perciben diferencias entre chicos y chicas. Por otro lado, mientras que estudios previos señalaban que las chicas puntuaban más alto en valores sociales (De la Fuente et al., 2006), los resultados de esta investigación no muestran diferencias en valores sociales, personales ni individualistas.

Igualmente los resultados relativos al SES cumplen parcialmente las hipótesis basadas en la literatura, habiéndose encontrado diferencias en relación

a la ***influencia del SES*** en algunas de las variables analizadas. El alumnado de SES bajo puntúa menos en ajuste social con respecto a los dos superiores y en rendimiento académico con respecto a los tres superiores (sin diferencias con respecto al medio-bajo). Además, utiliza más estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales que los de estatus medio-alto. Por otro lado, el alumnado de SES medio sería más prosocial que los de nivel medio-bajo (puntúan más alto en autoconcepto prosocial y más bajo en no ser considerado prosocial por los iguales). El alumnado de nivel medio-alto presenta mayor empatía que los de nivel medio. En rendimiento académico y en número de libros en casa hay una brecha que separa al grupo bajo y medio-bajo de los otros tres estatus superiores, y muy especialmente del alto. A la luz de estos hallazgos, puede concluirse que los datos arrojan desigualdades entre los diferentes SES en algunas variables implicadas en las relaciones sociales y en variables relacionadas con el nivel cultural (rendimiento académico y número de libros) a favor de los SES superiores, con diferencias entre ellos según las variables (Calero, 2010; Choi y Calero, 2013; EACEA P9 Eurydice, 2010; Tramonte et al., 2015).

Al haber encontrado que las diferencias existentes entre ajuste social se producen solo en relación a dos SES (bajo puntúa inferior en ajuste social que los dos superiores), que las diferencias en competencia social se dan únicamente entre chicas y chicos de los dos niveles superiores (a favor de las chicas) y que existen diferencias en la conducta violenta entre chicos y chicas con madres de nivel estudios secundarios o universitarios (a favor de las chicas), nuestros datos apoyarían las tesis de que la competencia social es independiente de la conducta antisocial (Merrell, 2008), estando ambas mediadas por la interacción de otras variables familiares, sociales y personales (Farrington y Welsch, 2008; Galea et al., 2002; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Manrique et al., 2014; Olweus, 1998; Serrano e Iborra, 2005; Sobral et al., 2000; Sung et al., 2011; Trianes, 2000; VV.AA., 2005).

En relación al SES, no se han encontrado diferencias en otras variables: percepción del clima escolar, de la convivencia escolar, violencia sufrida y observada, valores, uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos

interpersonales, inteligencia emocional, relación entre el alumnado-profesorado, y puntuaciones sociométricas referidas a simpatía, no simpatía, ser elegido para trabajar en equipo, no ser elegido para trabajar en equipo y prosocial, según los iguales. Esta ausencia de diferencias aporta también bastante información considerando, además, que no existen muchos estudios que analicen el SES en cada una de estas variables. Aunque otras investigaciones señalan, con distintos matices, que los/as jóvenes de SES inferior o en situación de riesgo social puntúan menos en inteligencia emocional, valores sociales, relación con el profesorado, uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos (Arce et al., 2010; De la Fuente et al., 2006), nuestros datos no apoyan estas hipótesis, y van en la línea de otros en los que se consideran otras variables (Galea et al., 2002; Sobral et al., 2000). Quizás, estas incoherencias con estudios previos se deban a que la variable estatus socioeconómico familiar no ha sido evaluada de la misma forma (utilización de distintas fuentes, distintos instrumentos, distintos indicadores, etc.), lo que genera diferentes resultados, por lo que sería necesaria una mayor profundidad de análisis. Como ya se ha señalado, la hipótesis más plausible es que interacción de factores de diversa índole explicaría las diferencias en comportamientos sociales y agresivos de los y las adolescentes.

A la luz de los resultados en relación al SES, podría decirse que la escuela sí que trata de favorecer la atención educativa igualitaria, la integración social y escolar, independientemente del estatus de procedencia, pero esta labor no es suficiente. Aún queda mucho por hacer considerando las importantes diferencias encontradas en variables tan relevantes como el ajuste social, uso de estrategias inhábiles y el rendimiento académico, especialmente entre los estatus inferiores y superiores. La complejidad de los resultados requiere de un profundo análisis sobre el papel compensador que se atribuye a la educación, con importantes implicaciones para la administración educativa.

Objetivo 2: Analizar el efecto de dos variables criterio, sexo y variables socioculturales familiares, en la conducta violenta.

Las hipótesis de este objetivo se refieren al análisis en relación a la violencia escolar y el efecto que registra esta conducta según las variables SES (o individualmente, las que lo componen) y sexo. Tal y como encuentran la mayoría de los estudios, nuestros datos muestran que los chicos son más violentos que las chicas (Defensor del Pueblo, 2000, 2007; Díaz – Aguado y Martín, 2011; Díaz – Aguado y Martínez-Arias, 2013; Garaigordobil y Oñederra, 2010; Gómez-Ortiz et al., 2014; Lucas et al., 2011; Mora-Merchán, 1997; Postigo et al., 2009). Aunque se esperaba que los chicos de SES bajo presentaran más violencia (Arce et al., 2010; Farrington, 1991; Tremblay et al., 1995), esta hipótesis no se cumple. Por tanto, la ausencia de relación entre SES y conducta violenta encontrada apoya los datos de anteriores investigaciones donde se considera la influencia de la interacción de factores de distinta índole (Bravo y Herrera, 2012; Cohen et al., 2011; Lacunza y Contini, 2009). Los datos de la tesis no avalan la interacción sexo y SES, de forma global, salvo en relación con una variable que compone el SES: cuando la madre tiene nivel de estudios de secundaria o universitarios, las chicas presentan menor nivel de violencia que los chicos en igual situación. Finalmente, hijos e hijas de familias que tienen escasos libros presentan más nivel de violencia escolar con respecto a los de nivel 4 (más de 62 libros). Estos dos últimos resultados relacionan la conexión entre el valor de la cultura y el “capital social” en el seno familiar y entorno del barrio (Galea et al., 2002), así como el papel de las madres, como factores protectores del contexto familiar frente a las conductas agresivas y violentas, especialmente para las chicas (Jiménez-Iglesias y Moreno, 2015; Justicia y Cantón, 2011; Martínez et al., 2012; Tramonte et al., 2015; Tur-Porcar et al., 2012). Por otro lado, se reitera la importancia ya citada de la interacción de factores para explicar el desarrollo de conductas agresivas y violentas (Aroca y Cánovas, 2012; Ato et al., 2007).

Estos hallazgos nos llevan a destacar dos conclusiones. En primer lugar, un SES bajo (ocupación de los padres, estudios de ambos e ingresos bajos) no implica, por sí solo, un mayor nivel de violencia en contextos sociales asociados a condiciones de pobreza y marginación. En segundo lugar, la gran importancia de

que el contexto familiar comparta objetivos con el contexto educativo, implicándose en la vida educativa de sus hijos/as.

Objetivo 3: Establecer un modelo clasificatorio que nos permita encontrar qué características o variables implicadas diferencialmente en las relaciones sociales, según los resultados anteriores, permiten diferenciar o discriminar al alumnado en dos grupos: sexo (chicos, chicas) y SES (inferior, superior).

En los análisis discriminantes realizados se han obtenido dos modelos distintos: uno para los chicos y otro para el grupo de alumnado de SES superior (que engloba al SES medio-alto y alto).

Se debe tener en cuenta que en estos análisis no se han considerado las variables que, aún teniendo un importante peso diferencial en el sexo y/o SES según los análisis previos, no han podido incluirse por ser variables categóricas: nivel de estudios de la madre y número de libros en casa. Los resultados hallados en los análisis discriminantes arrojan un interesante modelo predictivo donde se enfatiza el peso que tienen una serie de variables para distinguir dos grupos de alumnado.

Por un lado, el patrón de variables para caracterizar al **chico** es: mayor uso de estrategias inhábiles de resolución de problemas interpersonales; mayor violencia escolar, menor empatía y menor autoconcepto prosocial. Estos datos van en la línea de lo hallado en otras investigaciones, donde se ha puesto de manifiesto la importancia de estas variables por separado (Calvo et al., 2011; Cava y Musitu, 2002; Cerezo, 2001; Cerezo y Ato, 2010; Díaz-Aguado, 2004, 2005; Díaz-Aguado et al., 2004; Garaigordobil, 2009; Garaigordobil y Maganto, 2011; Inglés et al., 2009; Manrique et al., 2014; Mestre et al. 2002; Ortega, 1998; Sánchez-Queija et al., 2006; Trianes, 2000, 2013; Trianes et al., 2000; 2007).

Respecto al modelo predictivo según el SES, el alumnado con menos uso de estrategias inhábiles, mayor autoconcepto prosocial y mayor rendimiento académico es de **SES superior**. Los resultados muestran una brecha entre el alumnado de estatus superior y el de estatus inferior en cuanto a rendimiento escolar, pero también en cuanto a variables que median las relaciones sociales, en

la línea de lo señalado por otros estudios (Arce et al., 2010; Calero, 2010; Choi y Calero, 2013; Farrington, 1991; Lacunza y Contini, 2009; O'Donnell et al., 1995; VV.AA., 2005, 2010).

En definitiva, los hallazgos de la investigación aportan una valiosa información acerca de qué objetivos deben ser prioritarios para favorecer la igualdad y no discriminación por razón de sexo y SES en los programas preventivos y de intervención psicoeducativa, avalando la posición de otros autores: la promoción de la empatía, la prosocialidad, el fomento de estrategias hábiles y la reducción de las inhábiles para la resolución de conflictos interpersonales, así como medidas educativas que mejoren el rendimiento escolar del alumnado en situación de mayor riesgo social y escolar, promoviendo la implicación familiar en la vida académica de sus hijos e hijas. En este sentido, las programaciones didácticas del profesorado deben incluir estrategias metodológicas cooperativas, de trabajo en equipo, donde la heterogeneidad de la formación de los grupos sea una característica clave, donde se faciliten recursos y estrategias a los que se encuentran en situación de desventaja social o educativa, donde se ponga en valor la diferencia y riqueza de la diversidad para todos/as. Éstos deben ser principios metodológicos que caractericen el quehacer diario de la labor docente (Avramidis, 2010; Bisquerra, 2008a, 2008b; Cava y Musitu, 2002; Díaz-Aguado, 2006; Díaz-Aguado y Carvajal, 2010; Mestre, Samper y Frías, 2002; Monjas et al., 2014). En este sentido, hay experiencias educativas muy interesantes que promueven la implicación y participación directa de las familias y otros agentes educativos del entorno en la vida académica y demás aspectos organizativos y de funcionamiento del centro, como son las comunidades de aprendizaje, que toman la Pedagogía de Paulo Freire como una de sus fuentes principales. En España ya hay más de doscientos centros que utilizan esta actuación educativa que ha demostrado gran eficacia para mejorar los resultados académicos de todo el alumnado, la inclusión social y educativa, así como las relaciones interpersonales (Alcalde, Buitago, Castanys, Falcés y Flecha, 2006; Onrubia, 2003). Por otro lado, dada la influencia que se ha encontrado donde se relaciona el nivel de estudios de la madre con el nivel de violencia de las hijas, sería también importante incidir en la mejora de la educación de adultos y la

escuela de familias como programas de prevención e intervención, a nivel familiar.

En la figura 12 se muestra un resumen con los hallazgos más relevantes encontrados, señalando las semejanzas y diferencias entre chicos y chicas de distinto estatus socioeconómico en las variables analizadas.

| | DIFERENCIAS | SEMEJANZAS |
|-----------------------|--|--|
| SEXO | <p>CHICOS puntúan más en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales (A). ▪ Violencia escolar (A/I/P). <hr/> <p>CHICAS puntúan más en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoconcepto prosocial (A). ▪ % No son consideradas agresivas (I). ▪ Empatía (A). ▪ Competencia social (P). ▪ Ajuste social (P). ▪ Rendimiento académico (P). | <p>No se encuentran diferencias entre chicos y chicas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima escolar (A) ▪ Convivencia escolar (A) ▪ Violencia escolar sufrida y observada (A) ▪ Satisfacción en clase (A) ▪ Valores (A) ▪ Uso estrategias hábiles de resolución de conflictos (A) ▪ Inteligencia emocional (A) ▪ % Simpatía/ No (I) ▪ % Trabajar equipo/No (I) ▪ % Prosocial (I) ▪ Relación alumno/a – Profesor.(P) |
| SES | <p>Diferencias en relaciones sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ajuste social (P): 1 > 4 – 5 ▪ Estrategias inhábiles SP (A): 1 > 4. ▪ Empatía (A): 4 > 3. ▪ Autoconcepto prosocial (A): 3 > 2. ▪ Grado no son considerados prosociales (I): 2 > 3. ▪ Relación nº libros (A) / Más violencia (A, I, P): Alumnado con muy pocos libros (<10) más violencia que aquéllos con 61-90 libros. <p>Diferencias académicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rendimiento académico (P): <ul style="list-style-type: none"> ○ SES 1 < 3 – 4 – 5 ○ SES 1 – 2 < 5 ▪ Nº libros (A): SES 1 – 2 < 3 – 4 – 5 | <p>No se encuentran diferencias entre SES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima escolar (A). ▪ Convivencia escolar (A). ▪ Violencia escolar sufrida y observada (A) ▪ Satisfacción en clase (A). ▪ Valores (A) ▪ Uso estrategias hábiles (A) ▪ Inteligencia emocional (A). ▪ % Simpatía/ No (I) ▪ % Trabajar equipo/No (I). ▪ % Prosocial (I) ▪ Relación Alumnado – Profesorado (P). |
| SEXO x SESINTERACCIÓN | <p>Chicas, en comparación con los chicos de igual SES:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ SES 4-5: Más competencia social (P). ▪ SES 4: Más implicación familiar en vida académica (P). ▪ Con madres estudios medios o universitarios: Menos violencia escolar (A, I, P). | <p>No existe interacción sexo x SES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resto de variables evaluadas. |

Figura 12. Resumen de resultados: diferencias y semejanzas en las relaciones sociales encontradas según el sexo, SES e interacción sexo x SES. Entre paréntesis, se señala cómo han sido evaluadas estas variables: A (Autoinforme); I (Iguales); P (Profesor/a tutor/a). SES: 1, bajo; 2, medio-bajo; 3, medio; 4, medio-alto; 5, alto.

Considerando que gran parte de los resultados encontrados van en la línea de los hallazgos de otros autores, la investigación tiene una serie de limitaciones o debilidades que deben ser tenidas en cuenta en futuros estudios. Por un lado, se han encontrado dificultades para que el profesorado cumplimentase los dos cuestionarios debido al nivel de trabajo que tienen. Junto a sus funciones docentes, el profesorado tutor tiene una carga extra por su papel de coordinador de un equipo educativo y su función de enlace entre éste y la familia. Además de tareas de tipo administrativo, como el seguimiento y control de las faltas de asistencia de su grupo de alumnado, entre otras tareas tiene: la coordinación de la evaluación, seguimiento de medidas educativas, así como reuniones de coordinación con Jefatura de estudios y el Departamento de Orientación. No obstante, se ha considerado que debido a estas funciones, es el/la profesor/a más idóneo/a para cumplimentar informes o cuestionarios sobre su grupo de alumnos/as. Para que los datos obtenidos tuviesen mayor validez y fiabilidad habría sido interesante si varios profesores/as del equipo educativo, y no solo el/la profesor/a tutor/a, hubiesen cumplimentado los cuestionarios. Las razones por las que se ha optado por una sola fuente de información han sido varias: la cantidad de trabajo del profesorado, en general; en la E.S.O., muchos señalan no conocer suficientemente al alumnado en aspectos referidos a su integración social, comportamientos sociales, etc., debido a que solo tienen dos o tres horas semanales de clase en cada grupo; el momento en el que se ha realizado la evaluación (febrero, 1ºE.S.O.) agravaba este escaso conocimiento por parte de la mayor parte del profesorado con escasas horas de docencia. De esta forma, las funciones del/de la tutor/a y la hora semanal dedicada a la tutoría lectiva con su grupo-clase le hacen ser la persona más idónea para disponer de una información lo más completa posible de cada alumno/a. No obstante, la subjetividad de la evaluación al haber elegido una sola fuente es, sin duda, mayor, por lo que la evaluación interjueces hubiera sido deseable.

Una segunda debilidad de la investigación es en relación al factor SES. Cuando no se han encontrado diferencias en dicho factor podría deberse a que el número de sujetos de la muestra en los cinco estatus no estaba equilibrado. La

muestra pertenece a un centro público situado a las afueras de la capital en una localidad residencial. Ésto hace que el centro tenga mayor número de alumnos/as con un SES medio, por lo que los estatus más extremos no son tan numerosos, especialmente los superiores. Esa es una de las razones por la que, en los dos últimos análisis discriminantes realizados se ha optado por diferenciar entre dos estatus (inferior, superior), para poder aumentar la discriminación según el SES.

La complejidad de los datos hace necesario realizar más estudios para conocer por qué, en determinados contextos familiares, las chicas obtienen mejores puntuaciones que los chicos en ciertas variables implicadas en las relaciones sociales y escolares durante la adolescencia, o a qué se deben las diferencias encontradas en el alumnado procedente de determinados SES. Son necesarios, pues, análisis que tengan como variable dependiente o criterio el SES y se estudien variables predictoras del SES como tópico principal del estudio, no como el papel secundario que cumple en la mayoría de los casos. Las instancias educativas deberían encargar tales estudios, ya que servirían para evaluar si la inclusión e integración que persigue la escuela se está produciendo o no.

También serían necesarios objetivos de intervención psicoeducativa específicos sobre las variables que diferencian chico/chico para promover comportamientos igualitarios según género en aquellos objetivos o variables que, de facto, diferencian en detrimento del desarrollo personal y social de los chicos. Una idea que llevó al diseño de este trabajo era comprobar las diferencias de sexo hoy, en 2014/15. Con esta investigación se ha puesto de manifiesto que los chicos siguen diferenciándose de las chicas en violencia, estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales, empatía y prosocialidad, fundamentalmente, seguido de ajuste social y rendimiento académico. Sin embargo, hay más variables en las que son iguales que se refieren a la percepción del clima escolar, de la convivencia, de la violencia sufrida y observada, la satisfacción en clase, la relación con el profesorado, valores, uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos, inteligencia emocional, simpatía, preferencia para trabajar en equipo y su relación con el profesorado. Variables éstas, todas ellas, que hablan de adaptación escolar y social en la edad de la adolescencia.

PARTE III. CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.

El objetivo general de la presente investigación era analizar las relaciones sociales, conductas agresivas y violentas durante la educación secundaria obligatoria desde una perspectiva diferencial: según el sexo y el estatus socioeconómico familiar. A pesar de la cantidad de estudios recientes en relación al tema, se consideraba de especial interés profundizar en el análisis de las semejanzas y las diferencias considerando estos dos factores. Existe muy poca literatura científica en relación a las diferencias debidas al estatus socioeconómico y teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la educación es compensar desigualdades, es necesario seguir indagando el grado en que se está consiguiendo tal objetivo desde la educación pública. Por otro, dada la gravedad de los datos respecto a las relaciones violentas entre chicos y chicas, especialmente hacia las chicas, se sigue necesitando de un mayor conocimiento para que los programas educativos sean eficaces en la prevención de la violencia en la sociedad.

Los resultados de la investigación han sido en la línea de lo esperado y señalado por distintos estudios, encontrando algunos datos novedosos en los que se había profundizado muy poco. Los hallazgos podrían resumirse en las siguientes conclusiones:

1. Entre los chicos y las chicas de distintos estatus socioeconómicos se encuentran muchas semejanzas en las distintas variables evaluadas implicadas en las relaciones sociales: percepción del clima escolar; de la convivencia escolar; de la violencia sufrida y observada en el centro; grado de satisfacción en clase; valores personales, sociales e individualistas; el uso de estrategias hábiles de resolución de conflictos; inteligencia emocional; grado en el que son considerados/as simpático/as o no por los iguales; grado en el que son elegidos/as o no para trabajar en equipo por los iguales; grado en el que son considerados prosociales por sus iguales; así como la calidad de la relación que mantienen con su profesorado, según el profesor/a-tutor/a. Además, no se han encontrado diferencias respecto a la conducta de violencia escolar que chicos y chicas presentan, mediada por las siguientes variables

del contexto socioeconómico: ocupación del padre, ocupación de la madre, nivel de estudios del padre y nivel de ingresos familiar.

2. A pesar de las semejanzas, las diferencias que se encuentran según el sexo son a favor de las chicas: éstas obtienen una mejor puntuación en variables implicadas positivamente en las relaciones sociales (mayor ajuste social, mayor empatía, menor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos, mayor autoconcepto prosocial), así como en determinadas variables de tipo académico, como un mayor rendimiento académico, con respecto a los chicos.
3. Los chicos destacan, sobre las chicas, en dos características negativas en sus relaciones interpersonales: mayor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales y mayor puntuación en violencia escolar (evaluada a través de autoinforme, iguales y su profesor/a-tutor/a).
4. Se encuentran diferencias entre chicos y chicas de determinados estatus socioeconómicos en tres variables, a favor de las chicas: mayor competencia social de las chicas de SES alto y medio alto, mayor implicación familiar en la vida académica de las chicas de SES medio-alto y menor violencia escolar de las chicas cuyas madres tienen estudios medios o universitarios, en comparación a los chicos con una estatus similar.
5. El alumnado de estatus socioeconómico familiar bajo de ambos sexos se encuentra en una situación de mayor riesgo social (peor ajuste social y mayor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales) y académico y cultural (peor rendimiento académico, menor número de libros en casa), especialmente en comparación con el alumnado de estatus superiores, como ya habían apuntado otras investigaciones (Calero, 2010; Choi y Calero, 2013).
6. Las características que mayor diferencian a los chicos, respecto a las chicas, según el análisis discriminante, son: mayor violencia escolar, mayor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos, menor empatía y menor autoconcepto prosocial.
7. Las características que mayor diferencian al alumnado de estatus socioeconómicos superiores (alto y medio-alto), según el análisis

discriminante, son: mayor rendimiento académico, mayor autoconcepto prosocial y menor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos interpersonales.

8. En resumen, podría decirse que los chicos y, sobre todo, aquéllos de estatus socioeconómico familiar bajo y medio-bajo se encuentran en una situación de desigualdad y desventaja social y académica, por tanto, en una situación de mayor riesgo y vulnerabilidad, que debe ser abordada de forma urgente y prioritaria.

Como fue señalado al inicio de esta tesis, entre los fines de la educación están el desarrollo integral y máximo del potencial de todo el alumnado, así como compensar las desigualdades socio-económicas del entorno de procedencia de éste. De esta forma, la educación sería un verdadero instrumento para el desarrollo máximo de las capacidades y competencias de todo el alumnado, favoreciendo una sociedad más justa, solidaria, equitativa y pacífica, más “humana”, en la línea de lo defendido por Gimeno Sacristán (2001), donde no tengan cabida las desigualdades por razón de sexo, género, procedencia, origen, diferencias personales ni ninguna otra que favorezca la exclusión o marginación.

Estas características diferenciales halladas entre chicos y chicas adolescentes, así como, entre el alumnado de distinto estatus socioeconómico, llevan al planteamiento de dos reflexiones:

1. Dadas las semejanzas halladas en relación a las relaciones sociales entre chicos y chicas de distinto estatus socioeconómico, la escuela pública está abordando de forma equitativa y compensadora algunas variables. No obstante, la investigación realizada no permite asegurar que esta intervención sea suficiente ni adecuada, al no haberse comparado las puntuaciones encontradas con otros centros educativos de similares características.
2. Las diferencias halladas llevan a señalar que es necesario y prioritario el desarrollo de programas preventivos y de intervención específicos que consideren como objetivo disminuir las diferencias entre el alumnado, por razón de sexo y estatus socioeconómico.

A la luz de los resultados y estas reflexiones, se plantean las siguientes propuestas para la mejora de los programas preventivos y de intervención educativa en la educación obligatoria:

1. Seguir desarrollando programas educativos que promuevan la competencia social y ciudadana en el alumnado de forma integrada en el curriculum, pero también, a través de un curriculum específico, que dedique un tiempo semanal planificado y desarrollado por profesorado formado en la materia, con el asesoramiento de los orientadores y orientadoras de los centros escolares. Este curriculum debería abordar y promover, entre otros aspectos: la educación y gestión emocional, estrategias positivas y constructivas de relación con los demás, la resolución pacífica de conflictos, la empatía, la prosocialidad, la cooperación, el respeto y valoración de las diferencias, la superación de estereotipos y actitudes de intolerancia hacia los demás, así como, la valoración crítica de la educación como herramienta para promover una sociedad más justa, solidaria y respetuosa. El *“Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en Educación Primaria”* de Trianes (2013) y *“Aprender a ser personas y a convivir. Un Programa para Secundaria”*, de Trianes y Fernández-Figueras (2001), son ejemplos que cumplen estos objetivos.
2. Promover y fortalecer, especialmente en los chicos: la empatía, prosocialidad, disminución del uso de estrategias inhábiles para la resolución de conflictos interpersonales, para así evitar el uso de la agresión y la violencia en las relaciones interpersonales, y la superación de actitudes y estereotipos machistas. Es, por ello, que se defiende la idea de otros autores que consideran que la educación debe promover una construcción de la identidad basada en la igualdad de género y la superación del modelo dominio – sumisión, desarrollando en todo el alumnado valores considerados tradicionalmente femeninos (Cava y Carvajal, 2010), así como otros positivos del modelo masculino, que sean constructivos de una nueva identidad de las personas (Urruzola, 2007), como sería la solidaridad, empatía, el cuidado de sí mismo/a y de los

demás, tolerancia, uso de estrategias hábiles en la resolución de conflictos, ser personas activas, participativas, asertivas y con capacidad de iniciativa en sus procesos de cambio personal y social.

3. Promover la implicación familiar en la vida personal, social y académica de los hijos e hijas: en todos los estatus socioeconómicos, en ambos sexos por igual, superando prejuicios asociados al género y la discriminación, acercando la familia y la escuela, que deben compartir objetivos comunes.
4. Desarrollar medidas que eviten la discriminación por razones de sexo/género y estatus socioeconómico familiar con respecto a las relaciones sociales y la adaptación escolar. Como se ha señalado previamente, los datos hallados apuntan a una brecha entre los estatus socioeconómicos inferiores (menor ajuste social, mayor uso de estrategias inhábiles de resolución de conflictos, menor rendimiento académico, menor número de libros) y los superiores. A pesar de que uno de los objetivos de la educación es compensar las desigualdades, los datos muestran que aún queda mucho por hacer para su logro, conclusión en sintonía con el reciente informe de Save the Children (2015), donde se constata que existe un fuerte vínculo entre el riesgo de pobreza o exclusión social de niñas y niños, el nivel educativo de éstos y el de sus padres. Estos niños y niñas que hoy están en la pobreza, con alto riesgo de exclusión social y educativa, serán en un futuro cercano padres de la siguiente generación. Es responsabilidad de los diferentes organismos y agentes (en especial del Estado, gobiernos autonómicos y locales, centros educativos y familias) luchar y aunar esfuerzos para erradicar esta brecha social y educativa entre hombres y mujeres de distinto estatus socioeconómicos. Las conclusiones de la investigación avalan la defensa de una educación de calidad, inclusiva y equitativa como pieza clave para romper la transmisión intergeneracional de la pobreza, la desigualdad y alcanzar la cohesión social (Save the Children, 2015).
5. Formación y recursos especializados de calidad a los centros educativos: dadas las diferencias encontradas entre chicos y chicas, así como la brecha entre alumnado de distinto estatus socioeconómico en una sociedad en

continuo cambio y convivencia con nuevas formas de interacción social, es preciso dotar al profesorado de los centros educativos de una formación y asesoramiento de calidad. En esta línea, son varios los estudios y autores que señalan la importancia de los siguientes elementos claves para mejorar la calidad del actual sistema educativo: 1) Formación inicial y continua de calidad al profesorado, que responda a las nuevas demandas de la sociedad (Esteve, 2003; Santos, 2001, 2010); 2) Aumentar el número de especialistas en orientación educativa como parte de los Departamentos de orientación en los centros educativos, no solo de Secundaria, sino también de Infantil y Primaria, considerando la orientación como principio del sistema educativo (art. 1, Ley Orgánica 2/2006, de Educación), como derecho del alumnado (art. 5, Ley 17/2007, de Educación de Andalucía), así como instrumento de calidad e innovación educativa para favorecer la igualdad en la educación y luchar contra el fracaso escolar (Calero, Choi y Waisgrais, 2010; Cobos, 2010); 3) Fomentar la orientación profesional con perspectiva de género, dirigido tanto a chicos como a chicas (EACEA P9 Eurydice, 2010), así como considerando los distintos objetivos y expectativas del alumnado, según el SES de la familia de origen u otra situación personal que pueda impedir una toma de decisiones profesional acorde a su potencial e intereses (asesoramiento en relación a becas y recursos públicos, etc.).

Como líneas de investigación futura, se considera que sería de gran interés trabajar con otras variables que hemos extraído de la muestra (seguimiento o no del programa bilingüe, presentar algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo, número de personas que viven en casa, etc.), que no se han utilizado en la presente investigación por no ser necesarias según los objetivos planteados. En estudios futuros podrán ser utilizadas e incluirlas en nuevos diseños para su publicación.

Sería también de gran utilidad la realización de estudios que permitan conocer el grado en el que el sistema educativo favorece la igualdad y en qué grado compensa las desigualdades de distinta índole, así como profundizar en las

raíces que generan las diferencias sociales y personales desde la escuela. De esta forma, la escuela pública evitaría el desarrollo de estrategias disgregadoras y elitistas que promuevan la exclusión social, en contra de lo que Eduardo Galeano manifiesta: “Estos son tiempos de uniformidad obligatoria en todo. Nunca el mundo ha sido tan desigual en brindar oportunidades y tan parejo en los hábitos que impone”.

7. BIBLIOGRAFÍA

7.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Adalbjarnardottir, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools: an intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 461-484.
- Alcalde, A.I., Buitago, M., Castanys, M., Falcés, M.P. y Flecha, R. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M.A. y López, A.M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23, 1, 153-159.
- A.P.A. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnóstico de DSM-V*. Arlington: VA. Asociación Americana de Psiquiatría.
- Aranguren, L.A. (2011). *Humanización y voluntariado*. Madrid: PPC.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. y Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento social en menores: riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27, 2, junio, 127-142.
- Arguís, R., Rosa, A.P., Hernández, S. y Salvador, M. M. (2010). *Programa "Aulas felices": Psicología positiva aplicada a la educación*. Recuperado de <http://cadecu.es/psicologiapositiva>
- Aroca, C. y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la educación*, 24, 2, 149-176.
- Arruga, A. (1974). *Introducción al test sociométrico*. Barcelona: Herder.
- Ato, E., Galián, M.D. & Fernández-Vilar, M.A. (2014). Gender as predictor of social rejection: the mediating/moderating role of effortful control and parenting. *Anales de Psicología*, 30, 3, 1069-1078.

- Ato, E., Galián, M.D. y Huéscar, E. (2007). Relaciones entre estilos educativos, temperamento y ajuste social en la infancia: una revisión. *Anales de Psicología*, 23, 1, 33-40.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 4, 413-429.
- Bandura, A. (1973). *Aggression. A social learning analysis*. New Jersey: Prentice – Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca (Original en inglés, 1986).
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (ed.), *Annals of Child development*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 3, 193-209.
- Barahona, A.J. (2006). *El origen mimético de la violencia*. Jornadas universitarias JAES 2006. Acoso escolar: propuestas educativas para su solución. UNED, Madrid, 21 y 22 de abril. Recuperado en: http://www.uned.es/jutedu/JAES/Ponencias_MesasRedondas_Comunicaciones/Jaes2006_Barahona_Plaza_Angel.pdf
- Barragán, F. (Coord.) (2006). *Violencia, género y cambios sociales. Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Aljibe.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Baydik, B. & Bakkaloğlu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9, 2, 435-447.

- Benítez, J.L., Tomás, A. y Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 23, 1, 27-40.
- Berkowitz, L. (1996). *Agresión: causas, consecuencias y control*. Bilbao: Desclée de Brouwer (Original en inglés, 1993)
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía par la mediación escolar*. Barcelona: Consejería de Educación, Junta de Andalucía, ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2008a). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008b). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En VV.AA. (2008), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 143-162). Madrid: Ministerio de Educación, Política social y deporte.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2011). *Educación emocional. Una propuesta para educadores y familia*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Blaya, C., Debarbieux, E. y Lucas, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de educación*, 342, 61-81.
- Bolívar, A. (1998). *Educación en valores. Una educación en la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Boqué, C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Bonilla, A. (2004). El enfoque diferencial en el estudio del sistema sexo/género. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 3-34). Madrid: Pearson education.
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22, 4, 717-35.
- Bourdieu, P. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (2ªEd.). Barcelona: Anagrama.

- Bravo, I. y Herrera, L. (2012). Análisis de la competencia social del alumnado de Educación Primaria en función de su contexto sociocultural. *Dedica, Revista de educação e humanidades*, 2, março, 123-140
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós (Original en inglés, 1979).
- Brown, L. & Alexander, J. (1992). *Self-Esteem Index*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Bryant, B. K. (1992). Conflict resolution strategies in relation to children's peer relations. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 35-50.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Buelga, S. y Pons, G. (2012). Agresiones entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psychosocial Intervention*, 20, 1 – 11.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, 225-256.
- Calero, J. (Dir.) Waisgrais, S. y Choi, A. (2010). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: S.G.T. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calkins, S. D. & Fox, N.A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: a multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14, 477-498.
- Calvo, A.J., Martorell, M.J. y González, R. (2011). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24, 1, 95-112.
- Caplan, M., Bennetto, L. & Weissberg, R. (1991). The role of interpersonal context in the assessment of Social problem – solving skills. *Journal of Applied developmental Psychology*, 12, 103-114.

- Carlo, G., Raffaelli, M., Laible, D.J. & Meyer, K.A. (1999). Why are girls less physically aggressive than boys? Personality and parenting mediators of physical aggression. *Sex roles*, 40, 9 – 10, 711-729.
- Carlson, N. R. (1999). *Fisiología de la conducta*. Barcelona: Ariel, Neurociencia.
- Carlson, N. R. (2010). *Fundamentos de la fisiología de la conducta*. Madrid: Pearson Educación.
- Carpintero, E., Hernández, A. y López, F. (1995). Los abusos sexuales de menores: concepto, prevalencia y efectos. *Infancia y aprendizaje*, 71, 77-98.
- Carreras, Ll., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M.T., Guich, R., Mir, V., et al. (2009). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea.
- Carrillo, I. (Coord.) (2005). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Informació Psicològica*, 71, 60-65.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 1 (junio), 37-43.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26, 1, 137-144.
- Chacón, F. (2006). Participación social y voluntariado. En M.I. Hombrados, M.A. García y T. López (Coord.), *Intervención social y comunitaria* (pp. 117-128). Archidona: Aljibe.
- Chen, X., Rubin, K. H. & Li, D. (1997). Relation between academic achievement and social adjustment: evidence from Chinese children. *Developmental Psychology*, 33, 518-525.
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593.

- COGAM (2005). *Homofobia en el sistema educativo*. Comisión de educación de COGAM (Colectivo gay de Madrid). Miembro de la Federación estatal de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (FELGT). Recuperado de <http://www.felgtb.org/rs/466/d112d6ad-54ec-438b-9358-4483f9e98868/807/filename/homofobia-en-el-sistema-educativo.pdf>
- Cohen, S., Esterkind, A. E., Betina, A., Caballero, S. V. y Martinenghi, C. (2011). Habilidades sociales y contexto sociocultural. Un estudio con adolescentes a través del BAS-3. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29, 1, 167-185.
- Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (1997). The moderating effects of children's fear and activity level on relations between parenting practices and childhood symptomatology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 251-263.
- Conners, K.C. (2003). *Conner's rating scales-revised: CRS-R. Technical manual*. New York: MHS.
- Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (1999). Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 28, 481-494.
- Connolly, J. A., Craig, W., Goldberg, A., & Pepler, D. (2004). Mixed-gender groups, dating, and romantic relationships in early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 14, 185-207.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3,2, 175-193.
- Costenbader, V. & Markson, S. (1998). School suspension: a study with secondary school students. *Journal of school Psychology*, 36, 1, 59-82.
- Cobos, A. (2010). *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 56-59.

- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7, 313-322.
- Crowley, S. & Merrell, K. W. (2003). *The structure of the School Social Behavior Scales: A Confirmatory Factor Analysis*. Hammill: Institute on Disabilities and SAGE.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández, H. Gutiérrez y E. Ochaita, por encargo del Comité Español de UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/informes/espec99/maininfoa1.html>
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999 - 2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Madrid: Defensor del Pueblo. Recuperado de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf
- De la Fuente, J., Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y problemas de convivencia en la Educación Secundaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4 (2), 171-200.
- De la Fuente, J., Peralta, F.J., Sánchez, M.D. & Trianes, M.V. (2012). Validation study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems (QSMP). *Psicothema*, 24, 330-336.
- De la Torre, M.J., García, M.C., Carpio, M.V y Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 2, 57-70.
- De la Torre-Cruz, M.J., García-Linares, M.C. & Casanova-Arias, P.F, (2014). Relationship between parenting styles and aggressiveness in adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 1, 147-170.

- Del Barrio, C., Barrios, A., Van der Meulen, K. y Gutiérrez, H. (2003a). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Estudios de juventud*, 62. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/art7.pdf>
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003b). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9- 24.
- Del Barrio, C., Moreno, C. y López, R. (2001) Evaluación de la agresión y la inestabilidad emocional en niños españoles: su relación con la depresión. *Clínica y Salud*, 12, 1, 33-50.
- Delgado, B., Inglés, C.J., García-Fernández, J.M., Castejón, J.L. y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista española de Pedagogía*, 245, enero-abril, 67-84.
- Delgado, I., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27, 1, 155-163.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Del Río, J., Sádaba, C. y Bringué, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: de la amistad al cyberbullying. *Revista de estudios de juventud*, 88, 115-129. Recuperado de <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ88-09.pdf>
- Derlega, V. & Grzelak, J. (1982). *Cooperation and helping behavior*. New York: Academic Press.
- De Sebastián, L. (1996). *La solidaridad: guardián de mi hermano*. Barcelona: Ariel.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). Escuela. En J. Sanmartín (Coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 123-140). Madrid: Ariel.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17, 4, 549-558.

- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson.
- Díaz-Aguado, M.J y Carvajal, M. (Coord.) (2010). *Igualdad y prevención de violencia de género en la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Centro de Publicaciones. Recuperado de <http://www.msc.es/ssi/violenciaGenero/publicaciones/colecciones/libroscoleccionVG/libro8.htm>
- Díaz-Aguado, M.J. & Martínez, M.R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25, 2, 206-213
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y el ocio*. Volumen 1. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En B.H. Schneider, K. H. Rubin and J. E. Ledingham (Eds.), *Children's Peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 3-22), New York: Springer – Verlag.
- Dodge, K.A. (1986). *A social information processing model of social competence in children*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1989). Problem in social relationships. En E.J. Mash & R.A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 222-241). New York: The Guildford Press.
- Dodge, K.A. & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A. & Crick, N. R. (1990). Social information processing bases of aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K.A., Landsford, J. E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information – processing factors in

- the development of aggressive behavior – problems in children. *Child Development*, 74, 374-393.
- Dodge, K.A., Petit, G.S., McClaskey, C.L & Brown, M.M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 51, 2, 213-294.
- Donnerstein, E. (2004). Medios de comunicación. En J. Sanmartín (Coord.), *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp.165-173). Madrid: Ariel.
- Dunn, J. (1993). Social interaction, relationships and the development of causal discourse and conflict management. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. VIII, 4, 391-401.
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1999). *Problem Solving Therapy*. New York: Springer Publishing Company.
- EACEA P9 Eurydice (2010). *Diferencias de género en los resultados educativos. Medidas adoptadas y situación actual en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación. S.G. Técnica.
- Eisenberg, N. & Harris, J. (1984). Social Competence: a developmental perspective. *School Psychology Review*, 13, 3, 267-277.
- Elexpuru, I. y Medrano, C. (2001). *Desarrollo de los valores en las instituciones educativas*. Bilbao: MECD, ICE-Deusto y Ed. Mensajero.
- Emberley, E. y Pelegrina, M. (2011). Prevalencia, sintomatología y distribución del trastorno negativista desafiante. *Psicothema*, 23, 2, 215-220.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N. & Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques & M. Hogg (Eds), *The social psychology of inclusion and exclusion*. (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Espinosa, M.A., Ochaita, E. y Ortega, I. (2003). *Manual formativo sobre promoción de la no violencia entre niños, niñas y adolescentes*. Tomo I. Programa Daphne II. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Recuperado de <http://www.plataformadeinfancia.org>

- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Estévez, E., Jiménez, T.I. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: “¿Quién va a defenderme?”. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 2, 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 18, 3 – 4, 335-344.
- Estévez, E., Musitu, G. & Herrero, J. (2005). The influence of violent behaviour and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Estrada-Martínez, L.M., Howard, C., Schulz, A.J., Diez-Roux, A.V. & Pedraza, S. (2013). Families, neighborhood socio-demographic factors and violent behaviors among latino, white and black adolescents. *Youth Society*, 45, 2, 221-242.
- Etkin, J.R. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Etxebarria, I. (1999). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003b). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2).

- Farrington, D.P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. En D. Pepler & K. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 5-29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Farrington, D.P. & Welsh, B.C. (2008). *Saving Children from a life of crime: early risk factors and effective interventions*. New York: Oxford University Press.
- Federación de Mujeres Progresistas (2011). *¿Igualmente? Alumnado y género, percepciones y actitudes*. Recuperado de:
<http://www.fmujeresprogresistas.org/images/contenidos/igualmente.%20alumnado%20y%20genero%20percepciones%20y%20actitudes.pdf>
- Feiring, C. & Lewis, M. (1991). The development of social networks from early to middle childhood: gender differences and the relation to school competence. *Sex roles*, 25, 3-4, 237-253.
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Bilbao: Wolters Kluwer.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I., Funes, S. y Villaoslad, E. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Catarata.
- Fernández, J. (2004). Perspectiva evolutiva: identidades y desarrollos de comportamientos según el género. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 35-53). Madrid: Pearson education.
- Fernández-Baena, F.J., Trianes, M.V., de la Morena, M.L. Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Ravira, M. (1998). *Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares*. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.

- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). Inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Cabezas, M., Benítez, J.L., Fernández, E., Justicia, F. y Justicia-Arráez, A. (2011). Desarrollo de la competencia social y prevención del comportamiento antisocial en niños de 3 años. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 3, 337-347.
- Fernández-Llebres, F. y Camas, F. (2012). *Cambios y persistencias en la igualdad de género de los y las jóvenes en España (1990-2010)*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Ferragut, M., Blanca, M.J. & Ortiz-Tallo, M. (2013). Psychological values as protective factors against sexist attitudes in preadolescents. *Psicothema*, 25, 1, 38-42.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 159-259) (3ª ed) (Vol. 2). New York: Wiley.
- Fierro – Hernández, C. (2006). Valoración del impacto de un programa de educación en valores en el último curso de secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 339, 455-466.
- Fromm, E. (1975). *Anatomía de la destructividad humana*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Fuentes, M.C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 1, 7-12.
- Fuentes, M.J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López, I. Etxebarría, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- Fuentes, M.J., López, F., Etxebarría, I., Ledesma, A.R., Ortiz, M.J. y Apodaka, P. (1993). Empatía, role-taking y concepto de ser humano como factores

asociados a la conducta prosocial-altruista. *Infancia y Aprendizaje*, 61, 73-87.

Fundación Mujeres y UNED (2011). *Sexismo y Violencia de Género en la juventud andaluza e impacto de su exposición en menores. Andalucía DETECTA*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, Junta de Andalucía. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/iam/catalogo/doc/iam/2011/143337353.pdf>

Funes, J. (2000). ¿Descontrol o revuelta? Los educadores, los alumnos y las mutuas incompatibilidades. En S. Antúnez, J. Funes, A. Rigor, A. Díez, J. Martí, P. Fajardo et al., *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 13-32). Barcelona: Graó.

Galea, S., Karpati, A. & Kennedy, B. (2002). Social capital and violence in the United States, 1974–1993. *Social Science and Medicine*, 55, 1373–1383.

Gámez-Guadix, M., Jaureguizar, J., Almendros, C. y Carrobbles, J.A. (2012). Estilos de socialización familiar y violencia de hijos a padres en población española. *Psicología Conductual*, 20, 3, 585 – 602.

Gámez-Guadix, M., Straus, M.S., Carrobbles, J.A., Muñoz-Rivas, M.J. & Almendros, C. (2010). Corporal punishment and long-term behavior problems: the moderating role of positive parenting and psychological aggression. *Psicothema*, 22, 4, 529-536.

Garaigordobil, M. (2008). *Evaluación del programa «Una sociedad que construye la paz»*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Garaigordobil, M. (2009). A comparative analysis of empathy in childhood and adolescence: gender differences and associated socio-emotional variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 2, 217-235

Garaigordobil, M. (2011a). Feelings of anger: sex differences, correlations with behavioral-cognitive variables and predictors of anger expression in adolescence. En J. P. Welty (Ed.), *Psychology of anger: symptoms, causes and coping* (pp. 51-81). New York: Nova Science Publisher.

- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11, 233-254.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43, 2, 255-266.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- García, F.J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como coterapeutas*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2008). Distribución sociométrica en las aulas de chicos y chicas a lo largo de la escolaridad. *Revista de Psicología Social*, 23, 1, 63-74.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26, 1, 123-136.
- García, F. & Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence*, 44, 173, 101-31
- García, F. y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, septiembre-diciembre. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-162.
- Gil-Verona, J.A., Pastor, J.F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J.A., Maniega, M.A. et al. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología*, 18, 2, 293-303.
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (4ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J.A. & Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement. *Cultura y Educación*, 26, 1, 132-158.

- González, M. C. y Touron, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Eunsa.
- González, R. y Santana, J. D. (2001). La violencia en las parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 1, 127-131.
- González-Peña, P., Carrasco, M.A., Del Barrio, V. y Gordillo, R. (2013). Análisis de la agresión reactiva y proactiva en niños de 2 a 6 Años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 35, 1, 139-159.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194
- Goñi, E., Fernández-Zabala A. e Infante G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40, 1, 39-50.
- Gresham, F.M. & Reschly, D.J. (1987). Dimensions of social competence: method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills and peer acceptance. *Journal of School Psychology*, 25, 367-381.
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23, 1, 13-19.
- Hall, B. P. (1994). *Values Shift: A Guide to Personal and Organizational Transformation*. Rockport (Massachusetts): Twin Light Publishing.
- Hazan, C., Zeifman, D. & Bartholomew, K. (1994). Sex and the psychological tether. En D. Perlman (Ed), *Attachment processes in adulthood. Advances in personal relationships*, (pp. 151-178) (Vol. 5). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hernando, A. (2011). La violencia en parejas jóvenes: situación y pautas. En A.D. García (Ed.), *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hymel, S., Rubins, K. H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child development*, 61, 2004-2021.

- Ialongo, N., Vaden – Kiernan, N. & Kellan, S. (1998). Early peer rejection and aggression: longitudinal relations with adolescent behavior. *Journal of developmental and Physical disabilities*, 10, 2, 199-213.
- INCE (1998). *Diagnóstico del sistema educativo*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad Educativa.
- Infante, L. (2005). *Cuestionario de Autoconcepto Social: justificación y propiedades psicométricas*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- Infante, L., Trianes, M.V., Blanca, M.J. y Muñoz, A. (pendiente de publicación). *Cuestionario de autoconcepto social (CAS): propiedades psicométricas*.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M., Redondo, J., Benavides, G. et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 4, 449-461.
- Inglés, C.J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J. y García, J.M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40, 2, 271-288.
- Jarés, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Jiménez – Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 58, 13-52.
- Jiménez-Iglesias, A. y Moreno, C. (2015). La influencia de las diferencias entre el padre y la madre sobre el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 31, 1, 367-377.
- Jiménez, T., Moreno, J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, 227-236
- Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, M.C., Fernández, E., García, T. y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4, 2, 131-150.

- Justicia, M. J. y Cantón, J. (2011). Conflictos entre padres y conducta agresiva y delictiva en los hijos. *Psicothema*, 23, 1, 20-25.
- Kazdin, A. E. y Buela-Casal, G. (1994). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R.A. & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 3/4, 187-204.
- Kim, J.E., Hetherington, E.M. & Reiss, D. (1999). Associations among family relationships, antisocial peers and adolescents' externalizing behaviors: gender and family type differences. *Child development*, 70, 5, 1209-1230.
- Korat, O., Klein, P. & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: a comparison between two social groups. *Reading and Writing*, 20, 361-398.
- Korhonen, M., Luoma, I., Salmelin, R. K., Helminen, M., Kaltiala-Heino, R., & Tamminen, T. (2014). The trajectories of child's internalizing and externalizing problems, social competence and adolescent self-reported problems in a Finnish normal population sample. *School Psychology International*, 35, 6, 561 - 579.
- Kozina, A. (2014). Aggression in primary schools: the predictive power of the school and home environment. *Educational studies*, 41, 1 -2, 109-121.
- Krasnor, L.R. (1988). *Social cognition*. Nueva York: Erlbaum.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). School adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61, 1350-1362.
- Lacunza, A. B. y Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contexto de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3, 1, 57-66.
- Lennon, R. y Eisenberg, N. (1992). Diferencias de sexo y de género en empatía y simpatía. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 215 - 239). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Little, M. & Seay, D. (2014). By-gender risk paths of parental psychological control effects on emerging adult overt and relational aggression. *Journal of Social and Personal Relationships*, 31(8), 1040-1067.

- [Llinares, L.I., Molpeceres, M.A. y Musitu, G. \(2001\). *La autoestima y las prioridades personales de valor*: un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 17, 2, 189-200.](#)
- Loeber, R. & Stouthamer-Loeber, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence. *American Psychologist*, 53, 2, 242-259.
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos de las necesidades infantiles*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- López, F. (1999). Evolución del apego desde la adolescencia hasta la muerte. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Apodaca, P., Ezeiza, A., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, J. M. (1993). El altruismo. En M. J. Ortiz y S. Yarnoz (eds.), *Teoría del apego y relaciones afectivas* (pp. 137-159). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coord) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López-Romero, L., Romero, E. y Luengo, M. A. (2011). La personalidad psicopática como indicador distintivo de severidad y persistencia en los problemas de conducta infanto-juveniles. *Psicothema*, 23, 4, 260-265.
- Lorenz, K. (1980). *El llamado mal. Historia natural de la agresión*. Madrid: Siglo XXI.
- Lucas, B., Pulido, R. y Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23, 2, 245-251.
- Luengo, M.A., Carrillo de la Peña, M.T., Otero, J.M. & Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and social behaviour. *Journal of Personality and social psychology*, 66, 542-548.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child*

- psychology. Socialization, Personality and Social Development* (pp. 1-101) (Vol.4). New York: John Wiley.
- Malik, S., Sorenson, S. B. & Aneshensel, C.S. (1997). Community and dating violence among adolescents: perpetration and victimization. *Journal of adolescent health*, 21, 291-302.
- Manrique, D.L, Ghesquière, P. & Van Leeuwen, K. (2014). Parenting, socioeconomic status and psychosocial functioning in peruvian families and their children. *Anales de Psicología*, 30, 3, 995-1005.
- Martín, E. y Muñoz, M.C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21, 3, 439-445.
- Martínez, I. (1999). Cultura, intersubjetividad y relaciones de género: normalizando mundos. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.) (2008), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 319-336). Madrid: Pirámide.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L.V. y Monreal, M.C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44, 2, 55-66.
- Martínez – Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mena, P., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. y Romero, B. (2006). *El alumno con Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Mayo.
- Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19, 1, 58-71.
- 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*, 22, 1, 115-133.
- Merrell, K. W. (2001a). *School Social Behavior Scales: Test manual* (Version 2.3). Iowa City, IA: Assessment-Intervention Resources.

- Merrell, K. W. (2001b). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9 (1 & 2), 3-18.
- Merrell, K.W. (2008). *School social behavior scales user's guide* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Merrell, K. W. & Caldarella, P. (2002). *Home and Community Social Behavior Scales*. Eugene OR: Assessment-Intervention resources.
- [Merrell, K. W.](#) & Gimpel, G.A. (1998). *Social skills of children and adolescents: conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [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](#)
- Meyer, A., Allison, K.W., Reese, L.E. & Gay, F.N. (2003). Choosing to be violence free in Middle School. The study component of the GREAT Schools and families universal program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26, 1S, 20-28.
- Monjas, M.I., Martín-Antón, L.J., García-Bacete, F.J. y Sanchiz, M.L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30, 2, 499-511.
- Monks, C.P., Ortega, R. y Rodríguez, A. J. (2010). Sociedades pluriculturales y violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 233-250). Madrid: Alianza.
- Montagu, A. (1976). *La naturaleza de la agresividad humana*. Madrid: Alianza editorial.
- 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.
- Moreira, V. & Mirón, L. (2013). The role of gender identity in adolescents antisocial behavior. *Psicothema*, 25, 4, 507-513.
- Moreno, F. X. (2001). *Análisis psicopedagógico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria con problemas de comportamiento en el contexto*

escolar. Tesis Doctoral inédita, Departament de Psicologia de la salut i Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Moreno, J. L. (1954). *Fundamentos de Sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Moreno, J. M., y Torrego, J. C. (1999). *Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares*. Madrid: UNED.
- Morison, P. & Masten, A. S. (1991). Peer reputation in middle childhood as a predictor of adaptation in adolescence: a seven-year follow-up. *Child development*, 62, 991-1007.
- Muñoz, M., González, P. y Graña, J. L. (2003). Violencia en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes: Una revisión. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 3, 3, 23-39.
- Navarro, E. (2004). Género y relaciones personales íntimas. En E. Barberá e I. Martínez (Coords.), *Psicología y Género* (pp. 172-192). Madrid: Pearson Education.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2013). El género en las conductas de acoso escolar. En A. Ovejero, P.K. Smithy y S. Yubero (Coords.), *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 57-74). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Navarro, R.; Serna, C., Martínez, I. y Yubero, S. (2007). El acoso escolar entre estudiantes de primaria y su relación con la identidad de género. *Boletín informativo de Trabajo Social*, 12. Recuperado de <http://www.uclm.es/bits/sumario/66.asp>
- Navarro-Pardo, E., Meléndez, J.C., Sales, A. y Sancerni, M.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales más frecuentes en función de la edad y el género. *Psicothema*, 24, 3, 377-383.
- Noble, K. G., Farah, M.J & McCandliss, B.D. (2007). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349-368.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: S.P. Universidad de Oviedo.

- O'Donnell, J., Hawkins, J.D. & Abbott, R.D. (1995). Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 4, 529-537.
- Oliva, A.; Parra, A.; Sánchez-Queija, I. y López, F. (2007) Estilos educativos maternos y paternos: evaluación y relación con el ajuste del adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1, 49-56.
- Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata (Original en inglés, 1993).
- Olweus, D (2001). *Bullying at school: tackling the problem*. Norway: OECD. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.
- Onrubia, J. (2003). Las aulas como comunidades de aprendizaje. Una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo. *Kikiriki, Cooperación educativa*, 68, 37-46.
- O.N.U. - Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. 10 de diciembre de 1948, París. Recuperado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización Mundial de la Salud (1992). *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders: Diagnostic criteria for research*. Traducción al castellano: CIE 10. Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. Madrid: Meditor.
- Organización Mundial de la Salud (1996). *Global Consultation on Violence and Health. Violence: a public health priority*. Geneva: WHO. Recuperado de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/introduction.pdf
- Ortega, R. (Coord.) (1998). *La convivencia escolar, qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Calmaestra, J. & Mora-Merchán, J. (2008). Cyberbullying. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Ortega, R. (dir.), Del Rey, R., Córdoba, F. y Romera, E. M. (2008). *10 ideas clave. Disciplina y gestión de la convivencia*. Barcelona: Graó.

- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J.A. (2001). Violencia entre escolares. Concepto y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.
- Ortega, R. y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 3, 453-458.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. & Jäger, T. (2007). *Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the internet*. Landau: Verlag Empirische Padagogik.
- Ortega, R., Ortega – Rivera, J. y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Orue, I. y Calvete, E. (2012). La justificación de la violencia como mediador de la relación entre la exposición a la violencia y la conducta agresiva en infancia. *Psicothema*, 24, 1, 42-47.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa. Psicología del comportamiento colectivo*. Oviedo: Biblioteca Básica Nóbel.
- Ovejero, A., Smith, P.K. y Yubero, S. (Coords) (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Overstreet, S., Dempsey, M., Graham, D. & Moely, B. (1999). Availability of family support as a moderator of exposure to community violence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 2, 151-159.
- Palacios, J. (1999). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz (Coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 265-284). Madrid: Pirámide.
- Park, N. Peterson, C. & Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23, 603–619.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 2, 329-335.

- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., De la Fuente, J., & Trianes, M.V. (2007). *Manual de aplicación del Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar, CPCE [Application Manual for the Questionnaire on School Maladjustment Problems.]* Madrid: EOS.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., De la Fuente, J., & Trianes, M.V. (2009). *Questionnaire for the Assessment of School Maladjustment Problems, QSMP*. Almería: Education & Psychology I+D+i, e-Publishing Series.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M & Gómez-Benito, J. (2009). The prevalence of child sexual abuse in community and student samples: a metaanalysis. *Clinical Psychology Review*, 29, 328-338.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao: Barcelona (Edición original, 1999).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Recuperado de <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Informe Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Recuperado de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en violencia escolar. *Psicothema*, 21, 3, 453-458.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A. & Oberklaid, F. (1993). Sex differences in psychological adjustment from infancy to 8 years. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 2, 291-304.
- Puig, J.M. y Martín, X. (1998). *La educación moral en la escuela*. Barcelona: Edebé.
- Real Academia Española (22ª edición). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

- Rey, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: Una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 227-241.
- Roche, R. (1995). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. Barcelona: Servei de publicacions.
- Roche, R. (2002). *L'intelligenza prosociale*. Trento: Erickson.
- Roche, R. y García, A. (1985). *Pla per a la Aplicació de la Prosocialitat a la Educació a cataluña – P.A.P.E.C.* (C.I.R.I.T.). Barcelona.
- [Robertson](#), L.A., [McAnally](#), H.M. & [Hancox](#), R.J (2013). Childhood and adolescent television viewing and antisocial behavior in early adulthood. *Pediatrics*, 131, 3, 1, 439-446.
- Rodríguez, J.M (1971). The neurological basis of violence. Understanding aggression. *International Social Science Journal*, 23, 27-35.
- Rodríguez, J. M. (1983). *El control físico de la mente: hacia una sociedad psicocivilizada*. Madrid: Espasa-Calpe (Original en inglés, 1969).
- Rodríguez – Franco, L., López – Cepero, J., Rodríguez – Díaz, F. J., Bringas, C., Estrada, C., Antuña, M. A. & Quevedo – Blasco, R. (2012). Labeling dating abuse: undetected abuse among Spanish adolescents and young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 55-67.
- Roff, J.D. & Wirt, R.D. (1984). Childhood social adjustment, adolescent status and young adult mental health. *American Journal Orthopsychiatric*, 54, 4, 595-602.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Romersi, S., Reinaldo, J. y Roche, R. (2011). Efectos del Programa Mínimo de Incremento Prosocial en una muestra de estudiantes de educación secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 1, 135-146.
- Rosenbaum, J. & Weintraub, J. (1985). Boys with peer adjustment problems: social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 1, 80-87.
- Rovira, J. M. (1997). Conflictos escolares: una oportunidad. *Cuadernos de pedagogía*, 257, abril, 58-65.

- Rozenblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4, 2, 143-152.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 3, 185-211.
- Salovey, P, Mayer, J.D, Goldman, S.L, Turvey, C. & Palfai, T.F (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (1995), *Emotion, Disclosure and Health*. Washington (pp. 125-154) DC: APA.
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15, 2, 251-260.
- Sánchez, V., Ortega, C. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, 28, 2, 71-82.
- Sánchez-Queija, I, Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 21, 3, 259-271.
- Sanmartín, J. (Coord.) (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Madrid: Ariel.
- Santana, L.E., Feliciano, L.A. y Santana, A. (2012). Análisis del proyecto de vida del alumnado de Educación Secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23, 1, 26-38.
- Santín, C. y Torrico, E. (2011). La violencia sexual en la escuela. En A. D. García (Ed), *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (pp. 43-51). Huelva: Universidad de Huelva.
- Santos, M. A. (1994): *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Santos, M.A. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Rosario: Homo Sapins.

- Santos, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 24, 2, 175-200.
- Save the Children (2015). Iluminando el futuro. Invertir en educación es luchar contra la pobreza infantil. Recuperado de http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/791/Pobreza-Equidad-Educativa-Espana_Iluminando-el-futuro.pdf
- Scandroglio, B., López, J. y San José, M.C. (2008). “Pandillas”: grupos juveniles y conductas desviadas. La perspectiva psicosocial en el análisis y la intervención. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 6, 1, 65-94.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. (1983). *Group processes in the classroom*. Dabucque, Iowa: C.Brown Company Publishers.
- Schwartz, S.H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-20.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A. & Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavioural correlates of aggression and victimization in boy’s play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 431-440.
- Self-Brown, S., LeBlanc, M. & Kelley, M.L. (2004). Effects of violence exposure and daily stressors on psychological outcomes in urban adolescents. *Journal of traumatic stress*, 17, 6, 519-527.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Informe del Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia. Serie Documentos 9. Recuperado de http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/violencia_escuelas2005.pdf
- Shure, M.B. & Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem – Solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10, 3, 341-356.

- Smith, P.K. & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive behavior*, 26, 1-9.
- Sorlie, M.A., Hagen, K.A. & Odgen, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 18, 1, 121-144.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Manzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12, 4, 661-670.
- Sobral, J., Gómez-Fraguela, J.A., Luengo, A., Romero, E. y Villar, P. (2010). Adolescentes latinoamericanos, aculturación y conducta antisocial. *Psicothema*, 22, 3, 410-415.
- Spivack, G., Marcus, J. & Swift, M. (1986). Early classroom behaviors and later misconduct. *Developmental Psychology*, 22, 1, 124-131.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: parents – adolescents relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescent*, 11, 1-19.
- Stepp, S.D, Pardini, D.A, Loeber, R. & Morris, N.A. (2011). The relation between adolescent social competence and young adult delinquency and educational attainment among at-risk youth: The mediating role of peer delinquency. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56, 8, 457-465.
- Sung, J., Kral, M.J., Espelage, D.L. & Meares, P.A. (2011). The social ecology of adolescent-initiated parent abuse: a review of the literature. *Child Psychiatry and Humane Development*, 43, 431-454.
- Sureda, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia. Teoría, medida y multidimensionalidad*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Tejerina-Arreal, M., García-Gómez, P. & García-Guardia, M.L. (2014). Life values structure in a Spanish sample of adolescents. *Anales de Psicología*, 30, 2, 627-632.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torrico, E. y Santín, C. (2011). La violencia psicológica, verbal y física. En A. D. García (Ed). *Violencia escolar y de género. Conceptualización y retos educativos* (pp. 21-42). Huelva: Universidad de Huelva.
- Tramonte, L., Gauthier, A.H. & Willms, J.D. (2015). Engagement and guidance: the effects of maternal parenting practices on children's development. *Journal of Family Issues*, 36, 3, 396-420.
- Tremblay, R. E., Pagani, L., Masse, L., Vitaro, F. & Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: its impact through mid – adolescence. *Journal of Consulting and clinical psychology*, 63, 4, 560-568.
- Trepata, E. & Ezpeleta, L. (2011). Sex differences in oppositional defiant disorder. *Psicothema*, 23, 4, 666-671.
- Trepata, E., Granero, R. & Ezpeleta, L. (2014). Parenting practices as mediating variables between parents' psychopathology and oppositional defiant disorder in preschoolers. *Psicothema*, 26, 4, 497-504.
- Trianes, M.V. (1988). *Enseñanza de competencia social en la escuela: breve revisión crítica de los trabajos de Spivack y Shure*. Anuario del Centro Asociado de la UNED de Málaga. Málaga: Diputación Provincial de Málaga.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (2013a). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación Primaria*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. (Coord) (2013b). *Convivencia escolar: evaluación e intervención para su mejora*. Madrid: Síntesis.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18, 2, 266-271.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., García, J. y Sánchez, A. (2003). Competencia social en alumnos con necesidades educativas especiales: nivel de inteligencia, edad y género. *Revista de Psicología general y aplicada*, 56, 3, 325-338.

- 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*, 2002, 18, 2, 197-214.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M.J y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11 a 12 años. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*, 1, 2, 37-56.
Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/2/espanol/Art_2_25.pdf
- Trianes, M.V., De la Morena, M^a L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un Programa para Secundaria*. Sevilla: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M.V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, agosto, 175-189.
- Trianes, M.V., Moya, T. y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de conducta*, 16, 50, 587-625.
- Trianes, M.V., Moya, T. y Muñoz, A. (1991). Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en niños preescolares inhibidos e impulsivos. *Análisis y modificación de conducta*, 17, 56, 895-916.
- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (1996). Importancia de la situación en la solución a problemas interpersonales hipotéticos según la edad. *Infancia y Aprendizaje*, 19, 3, 1, 107-123.
- Trianes, M.V., Muñoz, A., y Jiménez, M. (1998). Problemas hipotéticos y status sociométrico: Un análisis situacional de las estrategias. *Escritos de Psicología*, 2, 13-26.
- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2000). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.

- Trianes, M.V., Muñoz, A. y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P. y Malonda, E. (2012). Crianza y agresividad de los menores: ¿es diferente la influencia del padre y de la madre? *Psicothema*, 24, 2, 284-288.
- Tuvilla, J. (2011). *Cultura de paz y convivencia en los centros educativos*. Ponencia presentada en el Congreso Estatal sobre Convivencia escolar, Jaén, 15-17 de diciembre.
- Underwood, B. & Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*. 9, 143-173.
- UNESCO (1986). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia. Preparar el terrero para la construcción de la paz*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000943/094314so.pdf>
- UNESCO (2009). *UNESCO y educación para los derechos humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131836s.pdf>
- Unión Europea (2008). *Programa "Safer Internet" 2009 - 2013*. Decisión [1351/2008/CE](#) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 16 de diciembre de 2008, por la que se establece un programa comunitario plurianual sobre la protección de la infancia en el uso de Internet y de otras tecnologías de la comunicación. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/internet/124190d_es.htm
- Unión Europea (2014). *Cómo combatir la brecha salarial entre hombres y mujeres en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
Recuperado de: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/gender_pay_gap/140319_gpg_es.pdf
- UNIRLab (publicado en su web, mayo 2015). Más allá de PISA. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <http://revista.unir.net/especiales/informe-pisa/index.html>
- Urruzola, M.J. (Coord) (2007). *Sexualidad, identidad y afectividad. Cómo tratarlas desde la escuela*. Barcelona: Graó.

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A., De Winter, A.F. & Ormel, J. (2006). Temperament, environment and antisocial behavior in a population sample of preadolescent boys and girls. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 5, 422-432.
- Vera-Villaroel, P.E. y Guerrero, A. (2003). Diferencias en habilidades de resolución de problemas sociales en sujetos optimistas y pesimistas. *Universitas psychologica*, 2, 1, 21-26
- Vinyamata, E. (Coord.) (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2005). *Risk and protective factors*. London: Youth Justice Board.
- VV.AA. (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. D.G. de Evaluación y Cooperación territorial. Instituto de Evaluación. MECD: Madrid
- Waas, G. A. (1988). Social attributional biases of peer – rejected and aggressive children. *Child Development*, 59, 969-975.
- Wachs, S., Wolf, K.D. & Pan, C. (2012). Cybergrooming: Risk factors, doping strategies and associations with cyberbullying. *Psicothema*, 24, 628-633.
- Widom, C. (1989a). The cycle of violence. *Science*, 244, 160-165.
- Widom, C. (1989b). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106, 1, 3-28.
- Wolfradt, U. Hempel, S. & Miles, J.N.V. (2003). Perceived parenting styles and depersonalization, anxiety and coping behavior in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34, 521-532.
- Zettergren, P., Bergman, L.R. & Wångby, M. (2006). Girls' stable peer status and their adulthood adjustment: a longitudinal study from age 10 to age 43. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 4, 315-325.
- Zimmerman, FJ, Glew, G.M, Christakis, D.A. & Katon, W. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 4, 384-388.

7.2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos (BOJA 25, de 2 de febrero de 2007).

Ley 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. (BOE 11, de 13 de enero 2000).

Ley 6/1996, de 15 de enero del Voluntariado (BOE 15, de 17 de enero de 1996).

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

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE 295, de 10 de diciembre de 2013).

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (BOE 25, de 29 de enero de 2015).

Real Decreto 917/1994, de 6 de mayo, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 1994 (CNO-94) (BOE 126, de 27 de mayo de 1994).

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5, de 5 de enero de 2007).

PARTE IV. ANEXOS

8. ANEXOS

8.1. CUESTIONARIO DE VIOLENCIA ESCOLAR COTIDIANA (CVESO), DE FERNÁNDEZ-BAENA ET AL. (2011).

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

| | Nunca | Pocas veces | Alguna vez | Bastante s veces | Casi siempre |
|--|-------|-------------|------------|------------------|--------------|
| 1. Fuiste cogido o empujado fuertemente por alguien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Te dieron puñetazo o patadas alguien que intentaba dañarte. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Alguien te golpeó con un objeto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Te robaron algo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Alguien te dijo que te iba a lastimar o pegar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Te han roto cosas en el instituto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Recibes amenazas de alguien dentro del instituto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Alguien se burla de ti o te desprecia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Los estudiantes usan drogas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Los estudiantes destrozan cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Los estudiantes se meten en | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| peleas. | | | | | |
| 12. Los estudiantes roban cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Los estudiantes amenazan o acosan a otros estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Se dicen insultos en tu instituto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre cosas que te ocurren u observas en tu centro escolar. Por favor, responde marcando con una **X** la casilla que más se ajuste a tu experiencia personal del presente curso.

8.2. CUESTIONARIO PARA EVALUAR EL CLIMA SOCIAL DEL CENTRO ESCOLAR (CECSE), DE TRIANES ET AL. (2006).

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

Reflexiona y señala con qué frecuencia te ocurren las siguientes situaciones.

| | Nunca | Pocas veces | Algunas veces | Bastantes veces | Muchas veces |
|--|-------|-------------|---------------|-----------------|--------------|
| 1. Cuando hay una emergencia, hay alguien para ayudarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. El profesorado de este centro es agradable con los estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Trabajo en los deberes escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cuando los estudiantes rompen las reglas, son tratados justamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. El instituto está muy ordenado y limpio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Se puede confiar en la mayoría de la gente de este Instituto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Los estudiantes realmente quieren aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Los/as profesores/as me dicen cuando hago un buen trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Los estudiantes de todas las razas y grupos étnicos son respetados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Mi clase tiene un aspecto muy agradable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. La gente de este instituto se cuida uno al otro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Mi instituto es un lugar muy seguro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. El profesorado hace un buen trabajo buscando a los alborotadores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Me siento cómodo hablando con mis profesores/as de mis problemas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8.3. CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO SOCIAL (CAS), DE INFANTE ET AL. (PENDIENTE DE PUBLICACIÓN).

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones referidas a sentimientos y creencias. Por favor, señala de 1 a 5, redondeando el número con un círculo, el grado de acuerdo con cada afirmación según tu forma de ser, teniendo en cuenta que:

1 = Muy en desacuerdo con la frase (No).

5 = Muy de acuerdo con la frase (Sí).

Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muchas gracias por tu colaboración.

| <i>¿Estás de acuerdo con estas frases?</i> | desacuerdo.NO- Muy en | desacuerdoBastante en | Regular | Bastante de acuerdo | Sí. Totalm. de acuerdo |
|--|-----------------------|-----------------------|---------|---------------------|------------------------|
| 1. Soy una persona que ayudo siempre que puedo a mis amigos y amigas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me gusta comportarme de una forma violenta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me gusta animar a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Pienso que soy una persona agresiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me gusta escuchar los problemas de mis amigos y amigas para intentar comprenderlos mejor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Puedo ser tan violento como la mayoría de la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Quisiera hacer algo para promover la confianza entre los compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. He conseguido muchos amigos/as porque peleo muy bien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Me siento incómodo cuando veo que se ríen de alguien. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando creo que los otros se ríen de mí, respondo violentamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Disfruto ayudando a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Desearía inspirar más temor a los que me rodean. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Me entristece ver que alguien se aísla o se queda solo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Me resulta divertido participar en peleas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Me preocupo cuando veo a un/a compañero/a triste. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8.4. CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR, DE LA FUENTE ET AL. (2012).

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

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 y alumnas 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).

| <i>En los últimos 15 días, esta conducta se ha producido:</i> | <i>Nada o nunca</i> | <i>Algo</i> | <i>Bastante</i> | <i>Mucho</i> |
|--|---------------------|-------------|-----------------|--------------|
| 1. Intentos de agresión o agresión física. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Insultos repetidos hacia víctima. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Molestar o interrumpir en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Insolencia o faltas de respeto. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Pintar en las mesas o paredes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Daños a propiedades personales de otro. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Deambular sin motivo por clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Tirar cosas por la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Rehuser hacer la tarea | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Amenazar a compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Tratar de malas maneras a los compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. No traer libros, libretas u otro material escolar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Comentarios despectivos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. No hacer las actividades escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Desordenar el mobiliario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Tirar objetos por la ventana de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. No sacar el material de trabajo en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Falta de orden a la salida o entrada de la clase. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Meterse físicamente con otros compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Meterse con las cosas de otro. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Malas contestaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. No dejar que otros compañeros participen. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Quitar cosas de un compañero. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Chantajear o extorsionar exigiendo dinero, tareas/trabajos u objetos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Comentarios vejatorios sobre la tarea. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Negativas a cumplir órdenes o deberes (sentarse, dejar de molestar...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Dar "collejas" a un compañero o similares. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Llamar por "motes" directamente al profesor/a. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Amenazas, coacción o chulería a compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Amenazas, coacción o chulería hacia el profesor. | 1 | 2 | 3 | 4 |

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

8.5. ESCALA DE VALORES PARA EL DESARROLLO POSITIVO ADOLESCENTE (EV-DPV), DE ANTOLÍN ET AL. (2011)

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

Puntúa en una escala del 1 al 7 **cómo son de importantes para ti, cada una de las siguientes cuestiones**, siendo:

1 - Nada importante.

4 - Importante.

2 - Poco importante.

5 - Bastante importante.

3 - Algo importante.

6 - Muy importante.

7 - Lo más importante.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Hacer las cosas lo mejor que se pueda incluso cuando se tenga que hacer algo que no gusta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Recibir elogios de las demás personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Ser admirado por los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Defender los derechos de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Pertenecer o participar en organizaciones sociales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Involucrarse de manera activa en los grupos, asociaciones u organizaciones a las que se pertenece. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Dedicar parte del tiempo de uno a ayudar a los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Responder a las necesidades de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Ser sincero con los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Ayudar a asegurar un trato justo para todo el mundo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Luchar contra las injusticias sociales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Participar en algún grupo comprometido socialmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Buscar cualquier oportunidad para divertirse. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Comportarse de acuerdo con los principios en los que se cree. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Divertirse a toda costa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Trabajar para el bienestar de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Ser leal y fiel con los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Ganarse la confianza de la gente siendo leal y honesto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Que las demás personas me admiren. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. No culpar a otros de nuestros errores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Reconocer y asumir la responsabilidad cuando se ha hecho algo mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Defender lo que se cree aunque no sea bien visto por los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Hacer cosas que resulten placenteras para uno mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Actuar de acuerdo con lo que se piensa aunque no sea compartido por otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

8.6. ESCALA DE SATISFACCIÓN EN EL GRUPO ESCOLAR (ESGRUPO), DE GARAIGORDOBIL (2008).

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

A continuación encontrarás una lista de adjetivos. Piensa en qué medida describen cómo te sientes en clase, cómo te sientes con tus compañeros/as del aula. Rodea con un círculo la respuesta que corresponda a cada adjetivo:

Te sientes....

0. Nada. 1. Algo. 2. Bastante. 3. Mucho

En clase, con mis compañeros/as de grupo me siento...

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| 1. Feliz | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Valorado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Apoyado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. A gusto | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Satisfecho/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Cómodo/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Respetado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Animado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Tranquilo/a, relajado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Comprendido/a, entendido/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Estimulado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Bien | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Aislado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Malhumorado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15. Criticado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 16. Descontento/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17. Inseguro/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18. Humillado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19. Marginado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 20. Atacado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21. Agobiado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22. Distante | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23. Cohibido/a | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24. Desconsolado/a | 0 | 1 | 2 | 3 |

8.7. CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS (PH), ADAPTACIÓN DEL CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS DE TRIANES ET AL. (1996)....

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

Instrucciones:

A continuación, vas a encontrar unas cuantas situaciones que son ejemplos de problemas que es posible que tengas o que hayas tenido. De todos modos, no importa si nunca has tenido o te has encontrado en un problema de este tipo; puedes imaginártelo y contestar igualmente.

Se trata de que **leas detenidamente cada uno de estos problemas** y **señales la solución que tú elegirías de todas las soluciones que se te ofrecen**. En cada situación se proponen 6 posibles soluciones. Tú debes marcar de cada solución:

1: Nunca o casi nunca utilizaría esa solución

2: A veces.

3: Casi siempre.

Procura hacerlo lo mejor posible, pero es muy importante que hagas este ejercicio tú solo. No mires a tu compañero de al lado. Gracias por tu colaboración.

Problemas hipotéticos:

| | Nunca o casi nunca | A veces | Siempre |
|--|--------------------|---------|---------|
| A. Estás haciendo un trabajo de clase y necesitas un libro de la biblioteca del instituto para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a por el libro y ves que ya lo ha cogido otro compañero de tu clase. ¿Tú qué harías? | | | |
| 1. Esperaría a que el otro niño terminara con el libro. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Le explicaría que yo también lo necesito. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Le diría que si me deja el libro, yo le doy algo que le guste (chucherías, un juego, etc.). | 1 | 2 | 3 |
| 4. No haría el trabajo. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Se lo quitaría. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Se lo diría al profesor o a la profesora. | 1 | 2 | 3 |

| | nunca | A veces | Siempre |
|---|--------------------|---------|---------|
| B. Un domingo quieres quedarte con un amigo/a tuyo/a, pero tus padres quieren llevarte a pasar el día a casa de tus abuelos. ¿Tú qué harías? | Nunca o casi nunca | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Me aguantaría y quedaría con mi amigo/a en otro momento, cuando volviera de casa de mis abuelos u otro día. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Intentaría convencer a mis padres para no ir. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Les diría que medio día juego o quedo con mis amigos y medio día veo a mis abuelos. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Les diría a mis padres que me portaré muy bien si me dejan quedarme solo/a. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Me escaparía. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Protestaría mucho todo el rato hasta que me dejaran con mi amigo/a. | 1 | 2 | 3 |

| | nunca Nunca o casi | A veces | Siempre |
|--|-----------------------|---------|---------|
| C. Un compañero de clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo/a. ¿Tú qué harías? | | | |
| 1. Esperaría a verlo solo para meternos con él mi amigo y yo. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Le pediría que me deje en paz. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Le diría al niño que por qué quiere meterse conmigo, si yo no le he hecho nada. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Me aguantaría. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Iría al niño y le pegaría. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Iría al profesor o a la profesora y se lo contaría. | 1 | 2 | 3 |

| | nunca Nunca o casi | A veces | Siempre |
|---|-----------------------|---------|---------|
| D. Estáis jugando con la pelota durante el recreo. A un compañero/a de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz. ¿Tú qué harías? | | | |
| 1. Me iría con él para curarlo. | 1 | 2 | 3 |
| 2. No sabría qué hacer. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Seguiría jugando, porque seguro que algún profesor o profesora le ayudaría. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Nada, que hubiese tenido cuidado. | 1 | 2 | 3 |

| | | | |
|--|---|---|---|
| 5. Iría a avisar a un profesor o profesora. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Cuando terminara de jugar, iría a ver lo que le pasa. | 1 | 2 | 3 |

8.8. INSTRUMENTO SOCIOMÉTRICO: TÉCNICA DE EVALUACIÓN DE IGUALES.

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

En la lista encontrarás el nombre de tus compañeros y compañeras de clase. Queremos saber tu opinión y preferencias con cada uno de ellos, en relación a dos aspectos:

- A. **Cuánto crees que cada uno/a de ellos/as es SIMPÁTICO/A,**
 B. **Cuánto te gustaría TRABAJAR EN EQUIPO, para una tarea escolar, con cada uno/a de ellos, siendo: 1= Poco, 2 = Regular, 3 = Mucho**

| Compañeros/as de tu clase: | A. ¿Cuánto crees que es <u>simpático/a</u> ...? | | | B. ¿Cuánto te gustaría <u>trabajar en equipo</u> con...? | | |
|----------------------------|---|---------|-------|--|---------|-------|
| | Poco | Regular | Mucho | Poco | Regular | Mucho |
| 1. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 2. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 3. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 4. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 5. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 6. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 7.... | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |

En la lista encontrarás el nombre de tus compañeros y compañeras de clase. Queremos saber tu opinión y preferencias con cada uno de ellos, en relación a dos aspectos:

- C. **Cuánto crees que cada uno/a de ellos/as es PROSOCIAL** (ayudan, colaboran, consuelan, comparten...),
 D. **Cuánto crees que cada uno/a de ellos/as es AGRESIVO/A** (golpean, insultan, humillan, rompen objetos de otros...) siendo:
 1= Poco, 2 = Regular, 3 = Mucho

| Compañeros/as de tu clase: | C. ¿Cuánto crees que es <u>PROSOCIAL</u> ? | | | D. ¿Cuánto crees que es <u>AGRESIVO/A</u> ? | | |
|----------------------------|--|---------|-------|---|---------|-------|
| | Poco | Regular | Mucho | Poco | Regular | Mucho |
| 1. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 2. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 3. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 4. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 5. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 6. | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 7... | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |

8.9. ESCALA RASGO DE METACONOCIMIENTO SOBRE ESTADOS EMOCIONALES DE SALOVEY Y MAYER, ADAPTADA POR FERNÁNDEZ-BERROCAL ET AL. (1998) (TMMS-24).

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique, por favor, el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas.

| <i>¿Estoy de acuerdo con esta frase?</i> | Muy poco | Poco | Algo | Mucho | Totalmente |
|--|----------|------|------|-------|------------|
| 1. Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

8.10. ÍNDICE DE EMPATÍA PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES, DE BRYANT (1982)

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Lee cada oración que aparece a continuación. Marca con una **X** sobre **Sí, si estás de acuerdo** o sobre **No, si no estás de acuerdo** con lo que cada oración afirma.

| | | |
|---|----|----|
| 1. Me pone triste al ver a una niña que no encuentra alguien con quien jugar. | SI | NO |
| 2. La gente que se besa y abraza en público es tonta. | SI | NO |
| 3. Los niños que lloran cuando son felices son tontos. | SI | NO |
| 4. Me gusta mucho ver a la gente cuando abre los regalos, incluso cuando yo no tengo ninguno. | SI | NO |
| 5. Ver a un niño llorando me hace sentir igual, se me saltan las lágrimas si veo llorar a un niño. | SI | NO |
| 6. Me altero cuando veo a una niña herida. | SI | NO |
| 7. Incluso cuando no sé por qué alguien se está riendo, yo me río también. | SI | NO |
| 8. A veces lloro cuando veo la televisión. | SI | NO |
| 9. Las niñas que lloran porque son felices son tontas. | SI | NO |
| 10. Es difícil para mí saber por qué otra persona se altera. | SI | NO |
| 11. Me altero cuando veo que se veo un animal herido. | SI | NO |
| 12. Me siento triste al ver a un niño que no encuentra a nadie con quien jugar. | SI | NO |
| 13. Algunas canciones me ponen tan triste que me dan ganas de llorar. | SI | NO |
| 14. Me molesto cuando veo a un niño herido. | SI | NO |
| 15. Los niños pequeños a veces lloran, incluso cuando no tienen motivos para sentirse mal. | SI | NO |
| 16. Es de tontos tratar a los perros y a los gatos como si tuvieran sentimientos igual que las personas. | SI | NO |
| 17. Me sienta mal cuando ver un compañero de clase buscando la atención del profesor todo el tiempo. | SI | NO |
| 18. Los niños que no tienen amigos probablemente es porque no quieren tenerlos (no les hacen falta). | SI | NO |
| 19. Ver a una niña llorando me da ganas de llorar. | SI | NO |
| 20. Pienso que es ridículo que algunas personas lloren durante una película triste o mientras leen un libro triste. | SI | NO |
| 21. Soy capaz de comerme todas mis galletas incluso cuando veo a alguien mirándome y deseando uno. | SI | NO |
| 22. No me molesto cuando veo a un compañero de clase castigado por no obedecer las reglas de la escuela. | SI | NO |

8.11. INDICADORES SOCIOCULTURALES Y ECONÓMICOS.

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

DATOS CONFIDENCIALES PARA USO DE INVESTIGACIÓN.

Por favor, marca con una X lo que corresponda a tu situación familiar:

| 1. OCUPACIÓN de tu padre, madre y/o representantes legales | | Padre | Madre |
|--|--|-------|-------|
| 1. | Dirección de empresas y de las Administraciones Públicas | | |
| 2. | Técnicos y profesionales científicos e intelectuales | | |
| 3. | Técnicos y profesionales de apoyo | | |
| 4. | Empleados de tipo administrativo | | |
| 5. | Trabajadores de servicios de restauración, personales, protección y vendedores de comercio | | |
| 6. | Operadores de maquinaria e instalaciones | | |
| 7. | Trabajadores cualificados de industrias manufactureras, la construcción y la minería | | |
| 8. | Trabajadores cualificados en la agricultura y pesca | | |
| 9. | Trabajadores no cualificados (peón, ayudantes, etc.). | | |
| 10. | Jubilado/a o baja por accidente. | | |
| 11. | Ama de casa | | |
| 12. | Desempleado/a. | | |

| 2. NIVEL DE ESTUDIOS de padre, madre y/o representante legal. | | Padre | Madre |
|---|--|-------|-------|
| 1. | Estudios primarios incompletos | | |
| 2. | Estudios primarios completos | | |
| 3. | Estudios secundarios (incluye programas de formación profesional y educación general). | | |
| 4. | Bachillerato y estudios técnicos profesionales superiores | | |
| 5. | Estudios superiores – universitarios (primer, segundo y tercer ciclo). | | |

3. INGRESOS: suma aprox. de ingresos de todos los miembros que trabajen en la unidad familiar. Marcar con X.

| | | |
|----|------------------------------|--|
| 1. | Menos de 20.000 euros. | |
| 2. | Entre 20.000 y 39.000 euros. | |
| 3. | Entre 40.000 y 60.000 euros. | |
| 4. | Más de 60.000 euros. | |
| 5. | Más de 100.000 euros. | |

4. Nº DE PERSONAS QUE VIVEN EN CASA. ____

5. Nº DE LIBROS que puede haber en casa (novelas, enciclopedias, etc. sin contar libros de texto del colegio):

| | | |
|----|-----------------------|--|
| 1. | Muy pocos. | |
| 2. | Entre 10 y 30 libros. | |
| 3. | Entre 31 y 60 libros. | |
| 4. | Entre 61 y 90 libros. | |
| 5. | Más de 90 libros. | |

8.12. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO POR SU PROFESOR/A, DE GARCÍA (1999).

Profesor/a: _____
Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

Valore de 1 a 10 la situación en la que se encuentra el/la alumno/a en el momento actual, realizando una estimación lo más objetiva posible, siendo '1' muy bajo/muy malo y '10' muy alto/muy bueno.

Muchas gracias.

| | |
|--|--|
| 1. El grado de ajuste social del alumno/a en el aula. | |
| 2. La relación del alumno/a con sus compañeros/as. | |
| 3. Media aproximada del rendimiento académico actual (sobre 10). Ultimo Trimestre. | |
| 4. Nivel de esfuerzo del alumno/a (No considerar rendimiento). | |
| 5. Grado de implicación de la familia en las tareas escolares (trabajos, deberes...) del alumno/a. | |
| 6. Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del alumno/a. | |
| 7. Su relación con este/a alumno/a (1 Muy mala - 10 Muy buena) | |
| 8. La relación del alumno/a con otros profesores/as. | |

8.13. SCHOOL SOCIAL BEHAVIOR SCALE (SBSS), DE MERRELL (1993), ADAPTADA A POBLACIÓN ESPAÑOLA.

Profesor/a: _____

Alumno/a _____ Curso: _____ Fecha: _____

Las siguientes preguntas describen las habilidades de relación social de los/as alumnos/as, según el punto de vista del profesorado. Señale, por favor, el grado en que cada frase describe el comportamiento de este/a alumno/a, entendiendo que la graduación va desde 1 (En absoluto) a 5 (Mucho).

1: En absoluto 2: Poco 3: Algo 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. | 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 necesita. | 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. Escucha y lleva a cabo las directrices del maestro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Invita a participar a otros estudiantes en actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Pide aclaraciones a las instrucciones de una manera apropiada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Tiene habilidades que otros compañeros/as admiran. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Acepta a otros estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Realiza adecuadamente las tareas que se le asignan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Completa las tareas que les son asignadas y otras tareas de forma autónoma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Se preocupa por sus compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Sigue las reglas de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Se comporta adecuadamente en las distintas situaciones escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Pide ayuda apropiadamente cuando lo necesita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Interactúa con distintos compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Su trabajo es de calidad aceptable para su nivel de habilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Es hábil para iniciar o continuar conversaciones con sus compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Es sensible a los sentimientos de otros estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Responde apropiadamente cuando es corregido por el/la profesor/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Sabe introducirse en el juego de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24. Tiene habilidades de liderazgo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Se ajusta a las distintas situaciones escolares mostrando diferentes conductas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Reconoce cualidades de los otros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Es asertivo cuando lo necesita. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Es buscado por sus compañeros/as para realizar actividades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Es "admirado" o respetado por los compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Molesta a otros estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Coge las cosas de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Desafía al personal de la escuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Realiza trampas en los juegos escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Participa en las peleas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Miente al maestro /a o a otra persona de la escuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Fastidia y se burla de otros estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Es irrespetuoso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Lo provocan fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Ignora al maestro o al personal de la escuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Destruye o daña las instalaciones de la escuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Tiene un temperamento con arranques o rabietas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Exige demasiado la atención del maestro/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Amenaza a otros estudiantes, es verbalmente agresivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Utiliza un lenguaje vulgar u obsceno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Agrede físicamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Insulta a sus compañeros/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. Gimotea y se queja. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. Discute y riñe con sus compañeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Es difícil de controlar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50. Fastidia o molesta a otros estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51. Siempre tiene problemas en el colegio. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52. Interrumpe actividades en curso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53. Es jactancioso y chulo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54. Es cruel con otros estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55. Actúa impulsivamente, sin pensar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56. Es fácilmente irritable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Dedicada:

A todas aquellas personas que trabajan cada día por una educación pública compensadora de desigualdades y de calidad, que potencia el máximo desarrollo de las personas para conseguir una sociedad más equitativa, justa, solidaria y pacífica.

*La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos,
ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para que sirve la utopía?
Para eso,
sirve para caminar.*

Eduardo Galeano

Agradecimientos

A mi familia, donde hemos germinado las raíces y aprendido la importancia del cuidado de las relaciones interpersonales. Especialmente, gracias a mis padres, Antonio y Ana, y a mi tía Paqui, por su amor incondicional desde el inicio.

A mi marido Andrew y a mis hijas, Sofía y Emma, por su amor, confianza y tiempo.

A mis Directores de tesis, María Victoria Trianes y Rafael Alarcón, porque sin su ayuda a lo largo de todo el proceso de la investigación, esta tesis no hubiera nunca culminado. Gracias, María Victoria, por creer en mí.

A mis compañeros y compañeras de instituto, especialmente a aquéllos que han dedicado su tiempo y conocimiento del alumnado, para que pudiéramos acercarnos al objetivo de la investigación. Gracias a los tutores y tutoras del I.E.S. Bezmiliana que han trabajado conmigo en los últimos años, haciendo cada día su trabajo lo mejor posible en aras de una educación equitativa de calidad.

A mis compañeros y compañeras: Manuel García Carrasco, Antonio Cerván Medina, Mario Méndez, Irene Méndez, Mónica Triano, Elena Sánchez y Amanda Martín, por su gran ayuda en el importante proceso de recogida y tabulación de datos.

A todos aquellos profesores, profesoras, orientadores y orientadoras que creen y trabajan cada día por una educación pública de calidad, que favorece la igualdad, la compensación de desigualdades, el respeto de los derechos humanos, la solidaridad y la humanidad en las relaciones interpersonales. A todos aquéllos y aquéllas que, con su trabajo en los centros educativos, ayudan a que cada alumno y alumna, independientemente de su contexto de procedencia y características personales, sociales o familiares, desarrollen al máximo sus capacidades, animándoles a aprender, a relacionarse mejor con los demás, a respetar y respetarse... a ser lo mejor de sí mismos.