



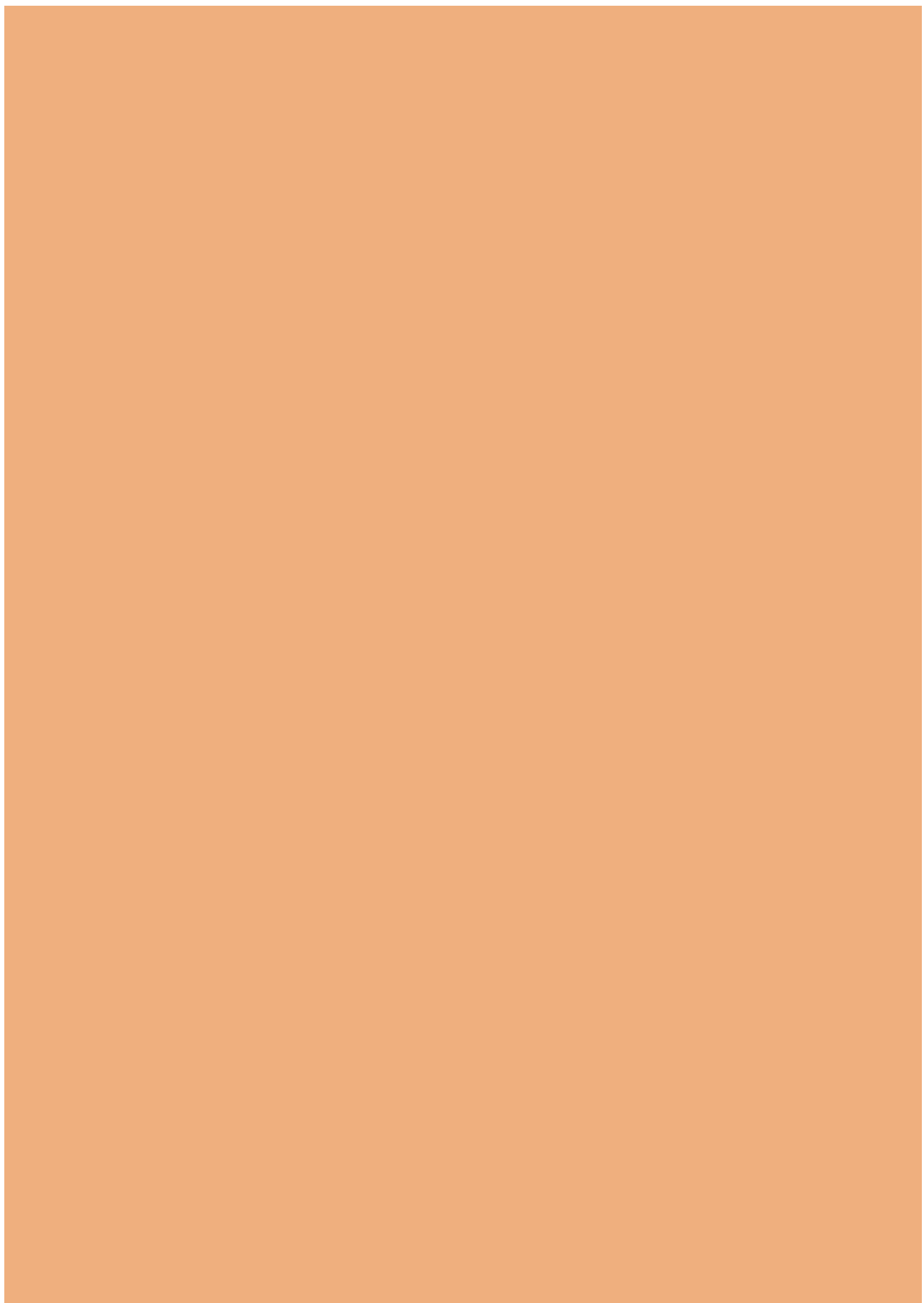
Estudio de la incidencia de las variables psicosociales y cognitivas en el comportamiento antisocial dentro del contexto escolar

(TERCER PREMIO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2003)



.....
Francisca Fariña Rivera
Ramón Arce Fernández
Mercedes Novo Pérez
Dolores Seijo Martínez
M.^a José Vázquez Figueiredo
.....





Estudio de la incidencia de las variables psicosociales y cognitivas en el comportamiento antisocial dentro del contexto escolar

1. INTRODUCCIÓN

La persistencia y el escalamiento en la escuela de comportamientos antisociales tales como agresiones, hurtos, vandalismo y conductas disruptivas demandan la realización de estudios en torno a esta problemática social (Del Barrio y Martín, 2003). En este sentido, Cerezo (1999), Fernández (1999) y Krahé (2001) aprecian que las conductas violentas afectan, tanto a largo como a corto plazo, al comportamiento y al equilibrio psicoemocional del agresor y de la víctima; e inciden, además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivando, en ocasiones, en fracaso o deserción escolar, factores éstos asociados al comportamiento antisocial. Del mismo modo, Garrido, Stangenland y Redondo (1999) afirman que las conductas de riesgo como la violencia, el vandalismo, y los robos son un problema de salud pública; de ahí que la prevención deba ser asumida por todos los agentes sociales. En esta línea, Bandura y Ribes (1980), Aluja (1991), Garrido (1993) y López y otros (2002) postulan que la consistencia de la conducta agresiva en edades escolares es un factor de riesgo asociado al desarrollo de conductas predelictivas o delictivas. Asimismo, tanto la normativa educativa como judicial justifican esta investigación, al resaltar el carácter pedagógico de la prevención, considerando la reeducación como una estrategia adecuada para establecer la reversibilidad de la conducta desadaptada. A partir de esta demanda, las instituciones europeas, los gobiernos de los Estados miembros y las entidades locales, así como los sindicatos de profesores y los profesionales de la educación junto con los padres tratan de resolver esta problemática (Ortega, 2000; Zabalza, 2002). Por ende, en el ámbito estatal la Administración tiene entre sus objetivos prioritarios la mejora de la convivencia escolar, de manera que se promueve la puesta en marcha de programas de intervención preventivos (Díaz-Aguado, 1994; Ortega, 1995), así como aquellas investigaciones que permiten mejorar la comprensión de esta contingencia. En definitiva, estimamos que es preciso analizar

las principales variables que median en las conductas antisociales, con el objeto de determinar aquellos factores protectores que incrementan la resistencia del menor para emitir dichas conductas.

En estudios precedentes, algunos investigadores (Fernández, 1999; Musitu *et al.*, 2001; Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Palomero y Fernández, 2001) destacan a la familia como una de las estructuras sociales de referencia y aprendizaje en la configuración de la percepción sociocognitiva del menor, ya que transmite normas y valores y, además, modula las habilidades para enfrentarse a situaciones nuevas y conflictivas. Esto sugiere que, cuando la familia es eficiente, puede contribuir al desarrollo pleno de la personalidad y a la adaptación a la vida social, pero cuando ésta funciona inadecuadamente puede dar lugar a inadaptaciones personales y sociales (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002). El estudio de los factores de riesgo en el sistema familiar vinculados a las conductas antisociales sugiere que son varios los patrones parentales que predicen el inicio y el uso de esta conducta en los hijos. De este modo, la estructura familiar suscita diferencias en el modo de resolver los conflictos con los hijos por medio de diversas características, a saber: el tamaño del hogar, el tamaño de la familia, el número de hermanos, la posición que se ocupa en la jerarquía de éstos, la ausencia de alguno de los progenitores, las enfermedades físicas o mentales padecidas por algún miembro familiar, el desempleo de los padres, la edad de los padres, la edad al casarse y la convivencia con otros familiares (Kazdin y Buela, 1994). A su vez, el comportamiento del menor también está influido por diversos componentes de la interacción familiar tales como el clima familiar, la comunicación, los efectos de modelo que constituye la conducta de los padres, las prácticas educativas, las actitudes, las expectativas de los padres con los hijos y el estilo parental. Especialmente explicativas en el comportamiento violento de los hijos resultan ser las situaciones familiares en las cuales se produce una escasa relación emocional entre el niño y sus progenitores, una falta de comunicación, unas bajas expectativas, así como una ausencia de demandas y de actividades comunes de diversión. Del mismo modo, la falta de supervisión y control razonable parece afectar al comportamiento violento de los hijos, donde situaciones como la ausencia de reglas familiares y de contingencias efectivas no permiten a los menores interiorizar un sistema normativo que les ayude a controlarse cuando tienen que afrontar situaciones frustrantes o de demanda (Hernández, Sarabia y Casares, 2002; Palomero y Fernández, 2001). Por su parte, Feldman y Wentzel (1990) sostienen que el modelo socialmente desviado de los padres y las relaciones conflictivas, insatisfactorias y poco afectuosas de

éstos, están relacionados con las conductas antisociales de sus hijos. En definitiva, diferentes estudios (Conger *et al.*, 1992, 1994) corroboran la relevancia del clima familiar en el ajuste del menor, considerando que la presencia de conflictos y la falta de cohesión o apoyo entre sus miembros aumenta la vulnerabilidad de sus hijos ante los factores estresantes. Por consiguiente, tanto los efectos directos de las variables interaccionales como los indirectos de los factores estructurales nos conducen a considerar el clima familiar en el que vive inmerso el menor como un factor explicativo del desarrollo y de la adaptación personal y social (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002).

Si bien es cierto que la familia puede reestructurar el comportamiento desajustado de los menores, otros estudios destacan el apoyo social como estrategia de afrontamiento, ya que contribuye al bienestar psicoemocional (Fariña y Arce, 2003). Así pues, el apoyo social percibido permite amortiguar los efectos negativos que generan los eventos vitales estresantes, actuando como un factor protector ante las situaciones de riesgo. De esta manera, la inserción de la familia en una amplia red de apoyo social es una medida preventiva, que rehabilita su funcionamiento, potenciando la identificación afectiva del menor con la figura de apego, al tiempo que mejora su problemática multicausal (Garrido y López, 1995). El reforzamiento del ajuste y bienestar psicosocial de la familia por medio del apoyo social provoca efectos positivos en el comportamiento de los hijos, manifestando éstos menos conductas problemáticas, relaciones más positivas y cálidas con sus profesores e iguales, mayor autocontrol y menor riesgo de involucrarse en actividades ilegales (Musitu *et al.*, 2001). Por otro lado, en la adolescencia se produce un progresivo alejamiento familiar, lo cual convierte a los amigos en una fuente importante de apoyo. Corroboran este supuesto Hernández, Sarabia y Casares (2002), al encontrar que el 47,35% de los menores encuestados comparten sus problemas en primer lugar con las amistades, el 30,55% no lo habla con nadie, el 8,25% con la familia, y el 2% con los profesores. Por tanto, no disponer de amigos o tener muy pocos, y que éstos sean problemáticos, puede estar vinculado con un amplio abanico de desajustes como la violencia, la delincuencia, el abuso de drogas y la depresión; por contra, la inclusión del menor en redes de contacto y apoyo social favorece el ajuste social (Hirschi, 1969; Merten, 1996). Por todo ello, consideramos que el apoyo social es una variable relevante en la explicación del comportamiento antisocial.

Por otra parte, algunas teorías explicativas (v. g., cognitivas, del aprendizaje social, de la elección racional), así como diversos programas de intervención (López *et al.*, 2002; Ross, Fabiano y Garrido, 1990; Ross *et al.*,

1995), al hablar del proceso en el que discurre el comportamiento antisocial incluyen la relación entre cognición, emoción, acción y motivación. En este sentido, el menor en su interacción con la realidad usa, por un lado, los instrumentos cognitivos que le permiten analizar, percibir y valorar los elementos y, por otro, las herramientas emocionales que le vinculan con los objetos de la realidad. En este proceso el menor conoce y, además, comprende sus pensamientos y emociones, de manera que es consciente de su estado emocional y, en consecuencia, puede controlarlo (Castilla, 2000; Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). Así pues, el control emocional modera la forma de pensar, ya que orienta la atención hacia los problemas importantes, facilitando el recuerdo de los eventos incluidos y la formación de juicios congruentes con lo que sentimos, así como el reconocimiento de las reacciones producidas ante determinados acontecimientos antes de que éstos sucedan. De esta manera, el control emocional posibilita el desarrollo del pensamiento divergente, crítico, creativo y planificado (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002), factores éstos que coadyuvan la inhibición del comportamiento antisocial (Garrido y López, 1995). Por tanto, el funcionamiento cognitivo-emocional y los propios intereses del sujeto inciden ulteriormente en el ajuste emocional y conductual del menor (Fariña y Arce, 2003; Ross, Fabiano y Garrido, 1990). Este planteamiento es corroborado por López y otros (2002) y Garrido y López (1995), en el sentido de que atestiguan que la capacidad cognitiva sirve de protector contra el comportamiento antisocial y el fracaso escolar, ya que las habilidades cognitivas pueden ayudar al menor a enfrentarse a presiones ambientales o personales, y a intervenir en los distintos contextos de forma más eficaz. Por su parte, la calidad y la corrección del funcionamiento cognitivo se ve afectada por la adecuación de las percepciones y las atribuciones. En este sentido, Krahe (2001) afirma que cuando el menor realiza una atribución distorsionada de un suceso tiende a estructurar el conocimiento de forma hostil, genera un sentimiento negativo ante los estímulos sociales y desencadena, en ocasiones, conductas antisociales. De esta forma, los efectos del procesamiento distorsionado de la información afectan tanto a la orientación de las acciones dirigidas a sí mismo como a sus percepciones sociales, provocando que el sujeto interprete el mundo desde una perspectiva sesgada. Igualmente, el estilo explicativo que utilizan los menores es un factor que media en el análisis y en la interpretación de la información y, por consiguiente, en la toma de decisiones. A este respecto, el *locus* de control externo correlaciona con el comportamiento antisocial, puesto que esta dimensión atributiva provoca efectos como alejamiento de la información, expectativas inapropiadas, falta de realismo, escaso autocontrol, entre otros (Conesa, 1993; Garrido y López,

1995). Por todo ello, hemos decidido integrar en el esquema explicativo del comportamiento antisocial factores tales como necesidad de cognición y atribución causal, así como autocontrol.

Igualmente, algunas de las investigaciones que tratan de explicar la adquisición y el mantenimiento del comportamiento antisocial subrayan la relación que éste mantiene con el autoconcepto. Apoyando este supuesto, en 1961, Reckless sostiene que el individuo es más resistente a las fuerzas que le inducen al desajuste o desadaptación social cuando éste posee una autoestima alta; resaltando, así, la función protectora del autoconcepto positivo. De esta forma, la autoestima negativa actúa como un factor de vulnerabilidad “genérica” que predispone al menor a un amplio espectro de desajustes comportamentales y afectivos (Romero, Sobral y Luengo, 1999). Del mismo modo, Sureda (2001) afirma que una imagen positiva de sí mismo condiciona una buena autoestima, una percepción de autoeficacia ante el trabajo realizado y una buena adaptación al contexto social y familiar. Por todo lo anterior, suponemos que el autoconcepto incide significativamente en el comportamiento del menor.

Otra variable que se ha tenido en cuenta en este trabajo ha sido el género, ya que algunos estudios muestran que este factor modera la conducta del menor, de tal modo que las conductas antisociales son más frecuentes entre los chicos (p. e., Del Barrio y Martín, 2003; Krahe, 2001). En este caso, comprobamos, por una parte, la relación que mantiene el género con el comportamiento antisocial y, por otra, la interacción que se establece entre el género y las variables explicativas del comportamiento antisocial.

Basándonos en estos planteamientos teóricos, deducimos que el comportamiento antisocial presenta una causación múltiple; por tanto, es una problemática multidimensional, instigada tanto por factores psicológicos y sociales como por procesos cognitivos y emocionales. Partiendo de esta hipótesis, nos hemos planteado llevar a cabo un estudio en el que definir el papel que ejercen el comportamiento antisocial, el género y la interacción de ambos factores sobre el apoyo social percibido, la socialización y el clima familiar, así como el autocontrol, la atribución causal, la necesidad de cognición y el autoconcepto.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra de este estudio está constituida por 263 alumnos de secundaria, de los cuales el 51% eran varones y el 49% mujeres. En función del curso, el 31,2% pertenece a 1º de ESO, el 58,6% a 2º de ESO, el 5,7% a 3º de ESO y

el 4,6% a 4º de ESO. De éstos, el 20,2% manifiesta comportamientos antisociales en el aula, frente al 79,8% que no los muestra. Por otro lado, apreciamos un porcentaje de fracaso escolar significativo, puesto que el 60,5% de los alumnos muestra indicios de fracaso escolar, frente al 39,5% que no lo manifiesta. En este caso, el índice de fracaso escolar es más frecuente entre los menores que presentan comportamientos antisociales, en contraste con los que no lo muestran. Concretamente, el 90,6% de los escolares que manifiestan comportamientos antisociales fracasa. Por lo que respecta a los centros escolares, el 7,9% está ubicado en el ámbito rural, mientras que el 22,1% se sitúa en el urbano; todos ellos están asentados dentro de la Comunidad Autónoma de Galicia y en la ciudad de Melilla.

2.2. Procedimiento

En este caso, aplicamos a la muestra mentada, de forma colectiva y dentro del aula, una batería de cuestionarios en la que incluimos los que siguen: la escala de clima familiar (FES) de Moos, Moos y Trickett (1984); la batería de socialización (BAS) de Silva y Martorell (1978); la escala de apoyo social de Vaux (1982); la escala de *locus* de control interno y externo de Rotter (1966); la escala de necesidad de cognición de Cacioppo y Petty (1982); y, por último, el cuestionario de autoconcepto AFA-4 de Musitu, García y Gutiérrez (1997). Por su parte, el comportamiento antisocial en el aula fue informado por los tutores de los alumnos.

2.3. Hipótesis

Partiendo de lo expuesto, las hipótesis que hemos utilizado en este estudio son las que enunciamos seguidamente.

- ❖ H1. Esperamos que las conductas antisociales sean más frecuentes en los chicos que en las chicas.
- ❖ H2. Auguramos que el factor comportamiento antisocial medie diferencias significativas en las variables necesidad de cognición, autocontrol y atribución causal.
- ❖ H3. Se presume que el género origina diferencias significativas en la necesidad de cognición, el autocontrol y la atribución causal.
- ❖ H4. Se considera que el género y el comportamiento antisocial actúan como factores independientes en la necesidad de cognición, en el autocontrol y en la atribución causal.

- ❖ H5. Se hipotetiza un mayor autoconcepto global negativo o en sus componentes entre los sujetos con comportamiento antisocial.
- ❖ H6. Se estima que el género incide en la construcción del autoconcepto del individuo.
- ❖ H7. Se supone que el comportamiento antisocial en el aula y el género inciden de forma independiente en el autoconcepto.
- ❖ H8. Se pronostica que los menores que manifiestan conductas antisociales en el aula, en contraste con los que no presentan comportamiento antisocial, viven en un ambiente familiar desestructurado en relación con su nivel de competencia y funcionamiento, al tiempo que presentan un nivel de socialización inferior, así como un grado de apoyo social percibido más bajo.
- ❖ H9. Se asume que el género de los individuos afecta al clima familiar, al grado de socialización y al nivel de apoyo social percibido.
- ❖ H10. Se presume que el comportamiento antisocial y el género inciden de forma independiente sobre el clima familiar, la socialización y el apoyo social percibido.

3. RESULTADOS

3.1. Estudio del comportamiento antisocial en el aula y el género

Los resultados indican que existen diferencias significativas en el comportamiento antisocial en el aula (sí frente a no) en función del género $\chi^2(1) = 25,73$; $p < .001$; $\phi = 0,307$, presentándose con más frecuencia los comportamientos antisociales en el aula entre los varones. En concreto, el 44% de los sujetos que presentan comportamientos antisociales en el aula son varones, en tanto que en las chicas se reduce al 7%. De esta forma, se confirma la hipótesis general que presumía un porcentaje más elevado de comportamiento antisocial entre los chicos.

3.2. Variables cognitivas, comportamiento antisocial en el aula y género

Los efectos multivariados informan que el comportamiento antisocial en el aula, $F_{\text{multivariada}}(3,257) = 2.390$; ns; $\eta^2 = .027$, el género, $F_{\text{multivariada}}(3,257) = 1.323$; ns; $\eta^2 = .015$, así como la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(3,257) = 1.763$; ns; $\eta^2 = .020$, no implican diferencias en las variables cognitivas.

De esta forma, no se confirman las hipótesis generales que preveían diferencias en los procesos atribucionales, en el autocontrol y en la necesidad de cognición modulados por el género, el comportamiento antisocial aula, ni la interacción entre ambos. También se reafirma la hipótesis inicial que sostenía que el género con relación al comportamiento antisocial incide de forma independiente. Por tanto, los factores cognitivos no difieren en función del género, esto es, los procesos atribucionales, la necesidad de cognición y el autocontrol son similares en los chicos y en las chicas.

Por otra parte, en los efectos univariados (ver Tabla 1) se pueden observar diferencias significativas en el factor autocontrol mediadas por el comportamiento antisocial en el aula. En este caso, los sujetos con comportamiento antisocial en el aula presentan un nivel más bajo de autocontrol ($M_{sí} = 8.949$) que aquellos sujetos sin comportamiento antisocial en el aula ($M_{no} = 10.347$). Es decir, los sujetos con comportamiento antisocial en el aula denotan un menor acatamiento de las normas y reglas que facilitan la convivencia.

Además, se comprueba (véase en las tablas 1 y 2) que los individuos, con independencia del comportamiento antisocial en el aula y del género,

TABLA 1. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN EL AULA.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (sí)	M (no)
Atribución casual	2.939	0,347	0,556	0,001	10.630	10.294
Necesidad de cognición	14.209	1.817	0,176	0,007	53.470	55.651
Autocontrol	50.981	6.053	0,015	0,023	8.949	10.347

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (18,3588) = 1.073, ns.

M(sí) = media de los menores que muestran comportamientos antisociales en el aula.

M(no) = media de los menores que no muestran comportamientos antisociales en el aula.

TABLA 2. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR GÉNERO.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (hombre)	M (mujer)
Atribución casual	18.221	2.153	0,144	0,008	10.880	10.044
Necesidad de cognición	0,130	0,002	0,965	0,000	54.525	54.596
Autocontrol	19.498	2.315	0,129	0,009	9.216	10.081

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (18,3588) = 1.073, ns.

M (hombre) = media de los menores de género masculino.

M (mujer) = media de los menores de género femenino.

manifiestan la misma sensación de esfuerzo al pensar en el mensaje expuesto, en los recuerdos de los argumentos presentados y en la generación de pensamientos relevantes, al tiempo que presentan explicaciones causales de los sucesos similares.

3.3. Variables psicológicas, comportamiento antisocial en el aula y género

3.3.1. Autoconcepto

Se observan diferencias significativas en la imagen que los sujetos tienen de sí mismos mediadas por el comportamiento antisocial en el aula, $F_{\text{multivariada}}(4,256) = 6.542$; $p < .001$; $\eta^2 = 0,093$, y por el género, $F_{\text{multivariada}}(4,256) = 6.542$; $p < .050$; $\eta^2 = 0,038$. Lo que conduce a reafirmar la hipótesis inicial que sostenía que el autoconcepto positivo es un factor protector y que, además, difiere con el género. En cambio, no se hallan diferencias en el autoconcepto derivadas de la interacción del comportamiento antisocial en el aula y el género, $F_{\text{multivariada}}(4,256) = 1.208$; ns; $\eta^2 = 0,019$. De la misma forma, se corrobora la hipótesis general que consideraba que la interacción entre el género y el comportamiento antisocial en el aula no incide sobre el autoconcepto, evidenciando, además, que el género no afecta a las variables explicativas del comportamiento antisocial en el aula.

Por su parte, las pruebas de los efectos inter-sujetos en el autoconcepto (véanse en la Tabla 4) muestran diferencias significativas mediadas por el comportamiento antisocial en el aula en el factor autoconcepto emocional y autoconcepto escolar. En concreto, los sujetos con comportamiento antisocial en el aula presentan un menor autoconcepto emocional y un

TABLA 4. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN EL AULA.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (sí)	M (no)
Autoconcepto emocional	130.970	111.773	0,001	0,043	22.583	24.824
Autoconcepto social	6.690	1.986	0,160	0,008	12.577	13.083
Autoconcepto escolar	106.901	11.061	0,001	0,41	17.260	15.236
Autoconcepto familiar	13.836	2.876	0,91	0,011	14,851	15.579

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (30,3136) = 1.494, ns.

M (sí) = media de los menores que muestran comportamientos antisociales en el aula.

M (no) = media de los menores que no muestran comportamientos antisociales en el aula.

TABLA 5. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR GÉNERO.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (hombre)	M (mujer)
Autoconcepto emocional	12.136	1.091	0,297	0,004	24.044	23.362
Autoconcepto social	4.276	1.269	0,261	0,005	13.033	12.628
Autoconcepto escolar	26.188	2.710	0,101	0,010	16.749	15.747
Autoconcepto familiar	14.262	2.964	0,086	0,011	14.845	15.585

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (30,3136) = 1.494, ns.
M (hombre) = media de los menores de género masculino.
M (mujer) = media de los menores de género femenino.

mayor autoconcepto escolar. No obstante, no se aprecian diferencias en ninguna de las dimensiones del autoconcepto en función del género y de la interacción del género y el comportamiento antisocial en el aula (véase Tabla 5).

3.4. Variables sociales y comportamiento antisocial en el aula

3.4.1. Clima familiar

Los efectos multivariados informan que el comportamiento antisocial en el aula, $F_{\text{multivariada}}(10,250) = .459$; ns; $\eta^2 = .018$, el género, $F_{\text{multivariada}}(10,250) = 1.088$; ns; $\eta^2 = 0,042$, así como la interacción de ambos, $F_{\text{multivariada}}(10,250) = 0,633$; ns; $\eta^2 = .025$, no implican diferencias en el clima familiar. De esta forma, se refuta una de las hipótesis generales que preveía un funcionamiento familiar distinto para los sujetos con comportamiento antisocial en el aula de aquellos que no lo tienen. Pero se confirma la hipótesis que mantenía que el género y el comportamiento antisocial en el aula afectan de forma independiente en el clima familiar.

Por el contrario, los efectos univariados (ver Tabla 7) muestran diferencias significativas en la dimensión control moduladas por el género, ya que los chicos ($M_h = 4.755$) presentan niveles más altos de control que las chicas ($M_m = 3.981$). Lo que significa que el ambiente familiar de las chicas está regido en menor grado por las reglas establecidas.

3.4.2. Socialización

Los efectos multivariados informan que la interacción entre el comportamiento antisocial en el aula y el género, $F_{\text{multivariada}}(5,255) = .627$; ns; η^2

TABLA 6. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (sí)	M (no)
Cohesión	7.916	2.283	0.132	0.009	6.508	7.058
Expresividad	1.043	.541	.463	.002	4.846	5.046
Conflicto	1.764	.584	.445	.002	2.650	2.390
Autonomía	.043	.020	.887	.000	5.203	5.163
Actuación	2.819	1.075	.301	.004	5.495	5.824
Intelectual-cultural	4.408	1.141	.286	.004	4.540	4.951
Social-recreativo	3.192	1.220	.270	.005	5.081	5.431
Moralidad-religiosidad	5.184	1.980	.161	.008	4.374	4.819
Organización	1.546	.469	.494	.002	6.045	6.289
Control	.06	.024	.878	.000	4.343	4.392

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (110,1690) = .779, ns.

M (sí) = media de los menores que muestran comportamientos antisociales en el aula.

M (no) = media de los menores que no muestran comportamientos antisociales en el aula.

TABLA 7. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR GÉNERO.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (hombre)	M (mujer)
Cohesión	.351	.101	.751	.000	6.841	6.725
Expresividad	.826	.429	.513	.002	5.035	4.857
Conflicto	.0005	.000	.590	.000	2.522	2.518
Autonomía	.693	.323	.570	.001	5.264	5.101
Actuación	1.215	.463	.497	.002	5.767	5.551
Intelectual-cultural	.391	.101	.751	.000	4.807	4.685
Social-recreativo	1.937	.741	.390	.003	5.392	5.119
Moralidad-religiosidad	7.388	2.822	.094	.011	4.863	4.331
Organización	.12	.036	.849	.000	6.201	6.133
Control	15.633	6.054	.015	.023	4.755	3.981

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (110,1690) = .779, ns.

M (hombre) = media de los menores de género masculino.

M (mujer) = media de los menores de género femenino.

= .012, no implican diferencias en la socialización. Por el contrario, evidenciamos diferencias significativas en el nivel de socialización derivadas del comportamiento antisocial en el aula, $F_{\text{multivariada}}(5,255) = 2.315$; $p < .050$; $\eta^2 = .043$, así como del género, $F_{\text{multivariada}}(5,255) = 7.202$; $p < .001$; $\eta^2 = .124$. De este modo, se atestiguan las hipótesis iniciales que mantenían que el nivel de socialización varía no sólo entre los sujetos que presentan comportamientos antisociales en el aula y los que no, sino también entre los chicos y las chicas. Del mismo modo, se corrobora que el género y el comportamiento antisocial en el aula influyen de forma independiente en el nivel de socialización.

En los efectos univariados (ver tabla 8) se aprecia que el comportamiento antisocial en el aula provoca diferencias significativas en los factores retraimiento y autocontrol. Si bien es cierto que los sujetos con comportamiento antisocial en el aula son más retraídos que aquellos sin comportamiento antisocial en el aula, no obstante, las puntuaciones medias advierten que en ninguno de los dos grupos estamos ante una situación de aislamiento social. Por ende, los sujetos con comportamiento antisocial en el aula también muestran un menor autocontrol en las relaciones sociales que aquellos que no presentan comportamientos antisociales en el aula. Lo cual significa que los sujetos con conductas antisociales en el aula se apartan tanto activa como pasivamente de los demás, al tiempo que poseen un menor acatamiento de las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, reemplazándolas por conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Asimismo, se encuentran diferencias en los factores consideración, ansiedad-timidez y liderazgo inducidas por el género (ver

TABLA 8. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN EL AULA.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (sí)	M (no)
Retraimiento	32.916	6.243	.013	.024	2.949	1.826
Autocontrol	50.981	6.053	.015	.023	8.949	10.347
Consideración	8.409	1.495	.223	.006	11.427	11.994
Ansiedad-timidez	.966	.141	.708	.001	4.119	4.311
Liderazgo	.106	.022	.883	.000	6.638	6.701

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (15, 35670) = 1.697, ns.

M (sí) = media de los menores que muestran comportamientos antisociales en el aula.

M (no) = media de los menores que no muestran comportamientos antisociales en el aula.

Tabla 9). En este caso, los chicos muestran un menor grado de consideración por los demás y ansiedad-timidez, pero un mayor grado de liderazgo que las chicas. De esta forma, los chicos son menos sensibles a los problemas de los demás, concretamente por aquellos que tienen problemas y son objeto de rechazo social, y manifiestan, a su vez, menos nerviosismo y apocamiento en las relaciones sociales. Además, los chicos presentan un mayor grado de popularidad, iniciativa y confianza en sí mismos y espíritu de servicio.

3.4.3. Apoyo social

Los efectos multivariados señalan que el comportamiento antisocial en el aula, $F_{\text{multivariada}}(3,257) = 3.831$; $p < .005$; $\eta^2 = .043$, incide de forma diferencial en el apoyo social. Sin embargo, encontramos que el género, $F_{\text{multivariada}}(3,257) = 3.831$; ns; $\eta^2 = .002$, así como la interacción entre el comportamiento antisocial en el aula y el género, $F_{\text{multivariada}}(3,257) = .615$; ns; $\eta^2 = .007$, no afectan al apoyo social. Por lo tanto, se ratifican las hipótesis generales, ya que se esperaba que el apoyo social no cambiara con el género, pero que sí variara entre menores que manifiestan comportamientos antisociales en el aula de aquellos que no. En este caso, se reafirma la hipótesis que presumía que el género y el comportamiento antisocial en el aula afectan por separado al apoyo social.

Por otro lado, los efectos univariados (ver Tabla 10) muestran diferencias significativas en el apoyo familiar percibido provocadas por el factor comportamiento antisocial en el aula. Así, los sujetos con comportamiento anti-

TABLA 9. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR GÉNERO.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (hombre)	M (mujer)
Retraimiento	13.646	2.588	.109	.010	2.749	2.026
Autocontrol	19.498	2.315	.129	.009	9.216	10.081
Consideración	63.227	11.239	.001	.042	10.932	12.489
Ansiedad-timidez	55.556	8.107	.005	.030	3.485	4.944
Liderazgo	45.823	9.297	.003	.035	7.332	6.007

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (15, 35670) = 1.697, ns.

M (hombre) = media de los menores de género masculino.

M (mujer) = media de los menores de género femenino.

TABLA 10. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR COMPORTAMIENTO ANTISOCIAL EN EL AULA.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (sí)	M (no)
Apoyo amigos	51.074	2.259	.134	.009	26.948	28.347
Apoyo familia	252.395	10.281	.002	.038	30.294	33.404
Apoyo otros	18.961	.810	.369	.003	30.121	30.974

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (18,3588) = 1.073, ns.

M (sí) = media de los menores que muestran comportamientos antisociales en el aula.

M (no) = media de los menores que no muestran comportamientos antisociales en el aula.

social en el aula (Msí = 30.294) reciben menos apoyo de la familia que aquellos que no muestran comportamientos antisociales en el aula (Mno = 33.404).

4. DISCUSIÓN

En este estudio encontramos que las conductas antisociales en el aula presentan una tasa más elevada en los varones que en las féminas. De esta forma, se refuerzan aquellas investigaciones en las que se observa una mayor prevalencia de las conductas antisociales entre los chicos (ver Cerezo, 1999; Granado, Michael y Carrasco, 2003; Kazdín y Buela, 1994; Krahé, 2001; Loeber y Stouthamer, 1998; Maccoby, 1998; Ortega, Sánchez y Menesini, 2002). En este sentido, Scott (1999) señala que el índice de arresto por violencia es seis veces más probable en los chicos que en las chicas. Otros autores (Feshback, 1969; Lagerspetz, 1988; Crick y Grotpeter,

TABLA 11. EFECTOS UNIVARIADOS PARA EL FACTOR GÉNERO.

Variable dependiente	MC	F	p	Eta ²	M (hombre)	M (mujer)
Apoyo amigos	10.136	.448	.504	.002	27.959	27.336
Apoyo familia	.553	.023	.881	.000	31.922	31.776
Apoyo otros	4.241	.181	.671	.001	30.346	30.346

Nota: G.L. (1,259). Prueba de Box (18,3588) = 1.073, ns.

M (hombre) = media de los individuos de género masculino.

M (mujer) = media de los individuos de género femenino.

1995; Rys y Bear, 1997; Krahe, 2001) consideran que las variaciones en el factor género dependen del tipo de conducta agresiva (verbal-física; directa-indirecta). Para estos autores los chicos expresan un nivel más elevado de agresión física que las chicas, mientras que éstas demuestran un mayor grado en agresión verbal, indirecta y relacional. Por el contrario, Krahe (2001) afirma que las recientes publicaciones muestran que la diferencia de género ha disminuido. En nuestro caso, a pesar de que se evidencia una frecuencia más alta en la conducta antisocial en los chicos, encontramos que el género no afecta, de forma diferencial, a las variables explicativas de la conducta antisocial, corroborando, así, el planteamiento de los programas preventivos en los que no se trata el género como contenido (López *et al.*, 2002; López, Garrido y Ross, 2001; Ross, Fabiano y Garrido, 1990; Ross *et al.*, 1995).

Por su parte, los resultados obtenidos en el ámbito social en relación con el clima familiar apuntan diferencias significativas en el factor control moduladas por el género, siendo los chicos quienes perciben niveles más altos de control familiar que las chicas. Así, las adolescentes perciben que su ambiente familiar es menos rígido. En relación con la variable socialización, notamos que los chicos muestran un nivel más bajo de ansiedad-timidez y consideración por los demás. Esto es, manifiestan menos nerviosismo y apocamiento en las relaciones sociales y, a su vez, son menos sensibles a los problemas de los demás. Lo cual indica que los chicos poseen menos habilidades sociocognitivas que las chicas para empatizar con los otros. En este sentido, Ortega (2000) afirma que la sensibilidad emocional hacia los demás se puede ver endurecida por la vivencia de experiencias marcadas por la falta de afecto y la violencia, así como por el excesivo control en las emociones positivas hacia sí mismo y hacia los demás. Según Bandura (1991, 1999) las respuestas de un individuo ante las reacciones emocionales de los demás están mediatizadas por la empatía, es decir, por un componente afectivo que interactúa tanto con los reguladores cognitivos como con las variables situacionales y sociales. En este caso, Davis (1983) considera que la empatía implica sentimientos de preocupación ante las necesidades de otras personas (preocupación empática) y, además, la capacidad para comprender el punto de vista de los otros (la toma de perspectiva social). Basándonos en este planteamiento, consideramos que este resultado corrobora los estudios de Carlo y otros (1999), Eisenberg y Lennon (1983), Mestre, Samper y Frías (2002), Mestre y otros (1997) y Singh-Manoux (2000), en los que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre los varones y las mujeres en la empatía o en el grado de sensibilidad, siendo las muje-

res las que alcanzan puntuaciones más altas. Específicamente, Bisquerra (2000) y Goleman (1999) observaron que las mujeres tienden a tener una mayor habilidad en la empatía y las habilidades sociales que los hombres, mientras que los hombres se desenvuelven mejor en el autocontrol. Por su parte, Mestre, Samper y Frías (2002) descubrieron que existía una correlación negativa entre la toma de perspectiva social y la preocupación empática con la conducta agresiva, pero positiva con la conducta prosocial. Ello sugiere que la sensibilidad empática favorece el altruismo y reduce las conductas antisociales; por lo cual, el desarrollo de la sociabilidad a través de la empatía ayudará a inhibir la conducta agresiva. En consecuencia, la perspectiva social o empatía es un factor protector que mejora la calidad y la cantidad de interacciones sociales, contribuyendo al desarrollo de la competencia social del sujeto (López *et al.*, 2002). También, observamos que los chicos presentan un mayor grado de popularidad, iniciativa, confianza en sí mismos y espíritu de servicio que las chicas. Según Bisquerra (2000), el liderazgo es una competencia social que induce a respuestas deseables en los demás a través de la articulación y la estimulación del entusiasmo por las perspectivas y los objetivos compartidos, guiando, así, el desempeño de los demás. Los menores que ostenten el estatus de liderazgo actúan como modelos sociales, siendo su comportamiento, frecuentemente, emulado. Así pues, la influencia del factor liderazgo hacia la inhibición o potenciación de las conductas antisociales en el grupo depende del modelo que se muestre.

Asimismo, en nuestro estudio, el ámbito cognitivo engloba factores tales como *locus* de control, autocontrol y necesidad de cognición. Los datos obtenidos en relación con *locus* de control confirman los hallazgos de Campbell y Henry (1999), Gotlib y otros (1993), Spirito, Overholser y Hart (1991) y Quiggle y otros (1992), en el sentido de que las explicaciones causales que emiten los chicos y las chicas son análogas. Por otra parte, este estudio no permite replicar el planteamiento de Conesa (1993), ni el de Garrido y López (1995), ya que no se obtuvo una correlación significativa entre comportamiento antisocial en el aula (sí frente a no) y *locus* de control; por tanto, no podemos sostener que el *locus* de control externo aumenta las posibilidades de llevar a cabo conductas antisociales como agredir y delinquir. No obstante, consideramos que la influencia que tienen las explicaciones causales en el comportamiento de los menores nos exige profundizar en el enfoque explicativo que éstos adopten a fin de poder conocer y definir las pautas de actuación, así como la percepción del control que distingue a los sujetos que manifiestan comportamientos antisociales de aquellos que no los muestran. En este sentido, puede resultar útil estudiar la relación que existe entre el

estilo explicativo, el pensamiento consecuencial y las habilidades metacognitivas de los menores con comportamiento antisocial, para poder identificar aquellas habilidades cognitivas asociadas a un estilo atribucional adecuado.

Por otro lado, los resultados sobre autocontrol, coincidentes con otros (Baumeister y Boden, 1998; Caprara y Pastorelli, 1993; Eisenberg *et al.*, 2000; Mestre, Samper y Frías, 2002), indican que un déficit en la capacidad de autocontrol potencia la adopción de conductas antisociales en el aula. De la misma forma, se reafirman las conclusiones de Fernández (1999), Cerezo (1999), Ortega (2000) y Rubin y otros (1990) en relación con que la falta de asunción de normas, los problemas de disciplina y la conducta disruptiva están asociadas a menores que mantienen un comportamiento antisocial. Recientemente, en 2002, Mestre, Samper y Frías también corroboran este planteamiento, ya que obtuvieron una correlación significativa entre la inestabilidad emocional, la ira (rasgo-estado) y la conducta agresiva, indicando que los mecanismos de emocionabilidad incontrolada y las emociones reguladas guardan relación con la conducta agresiva. Concretamente, Mestre, Samper y Frías (2002), después de haber realizado un análisis discriminante, apreciaron que los factores de la empatía y el autocontrol de la ira posibilitan la inhibición de la agresividad, mientras que la inestabilidad emocional y la manifestación de la ira la facilitan. Partiendo de este supuesto, la inestabilidad emocional, es decir, falta de recursos para frenar la impulsividad, incrementa las posibilidades de llevar a cabo conductas antisociales, pero la empatía las inhibe (Bandura, 1999; Bisquerra, 2000; Eisenberg *et al.*, 2000; Mestre, Samper y Frías, 2002). En esta línea, Eisenberg *et al.* (2000) sostienen que la impulsividad y el autocontrol están vinculados con la conducta antisocial. Además, Bisquerra (2000) postula que la habilidad de retardar las gratificaciones no sólo es un factor protector, sino también una parte esencial de la regulación emocional. En este caso, una variable importante en el manejo y el control de las emociones es la evaluación de la situación, funcionando eficazmente cuando las personas minimizan los efectos negativos y maximizan la perspectiva positiva (Bisquerra, 2000). Del mismo modo, el autoconocimiento de las emociones es un mecanismo fundamental para controlar los estados emocionales desestabilizadores. Por su parte, Patterson (1982) afirma que los menores con conductas antisociales son impulsivos, ignoran sus posibles castigos y buscan satisfacer sus necesidades en un corto plazo de tiempo. En definitiva, estos estudios apoyan el supuesto de que las diferencias individuales en el autocontrol y la regulación emocional desempeñan un papel importante en la conducta prosocial y, además, en el funcionamiento social de las personas. Por ello, es importante enseñarles a analizar su estado de ánimo, así como el estímulo

que lo provocó, con el fin de iniciar una reestructuración cognitiva que les permita establecer, de nuevo, el control personal, factor esencial para inhibir los comportamientos antisociales (Bisquerra, 2000; Garrido, Stangenland y Redondo, 1999). En suma, el autocontrol contribuye a incrementar la competencia personal, orientando adecuadamente sus impulsos y sus emociones conflictivas, al tiempo que le permite pensar con claridad y actuar equilibradamente en los momentos más críticos. Por ello, “el control emocional incide en el control del comportamiento y del pensamiento, así como de los impulsos fisiológicos” (Bisquerra, 2000: 147).

En este estudio no apreciamos diferencias en la motivación y en la preferencia para procesar la información, ya que se presentan los mismos niveles de necesidad de cognición, al no obtener diferencias significativas entre los menores que presentan comportamiento antisocial en el aula de aquellos que no lo exhiben.

En relación con las variables psicológicas, hallamos que la composición del autoconcepto es semejante en ambos géneros. Sin embargo, de forma sorprendente y contrariamente a lo esperado, encontramos que el comportamiento antisocial interacciona significativamente con el autoconcepto escolar. Así pues, observamos que los niños con comportamiento antisocial en el aula tienen una autoimagen académica positiva, por tanto la dimensión escolar del autoconcepto está vinculada con el comportamiento antisocial de los menores. En línea con nuestros datos, Baumeister y Boden (1998) hallaron que los individuos con alta autoestima son más propensos a mostrar una conducta agresiva, debido a que perciben el ataque como una amenaza a su autoconcepto, y el contraataque es el recurso que les permite mantener esa imagen positiva. Tras el análisis de agresiones de diversas naturaleza (agresión en el laboratorio, violencia doméstica, asesinato y ataque, violencia entre iguales y violencia ejercida por grupos políticos), estos autores concluyen que es más probable que tengan una imagen positiva de sí mismos que negativa. Por tanto, cuando se aprecia una amenaza externa y existe un aumento excesivo de la autoestima, se incrementa la posibilidad de llegar a la agresión (Baumeister y Boden, 1998). Tesis que se refuerza con los principios de la teoría del neosocionismo de Berkowitz (1993). Ésta considera que el sentimiento negativo (enfado) generado por la percepción de amenaza a la autoevaluación positiva conduce a una respuesta agresiva, reforzándose en mayor medida si se percibe que dicha amenaza es injustificada.

Nuestros resultados evidencian que los sujetos con comportamiento antisocial en el aula presentan un autoconcepto emocional más bajo que aquellos que no lo manifiestan. Apoyándonos en estos datos, consideramos que la

intervención ha de estar orientada a fortalecer, en general, la identidad y autoestima, y en particular, el autoconcepto emocional. Por ello, resulta de interés trabajar la reflexión, la indagación y la formación, no sólo de “quién soy” en términos estáticos, sino también en torno al pasado, al futuro, a la realidad que le rodea y a las expectativas que posee el menor.

El análisis en el ámbito social incluye factores tales como socialización, clima familiar y apoyo social. En relación con la variable socialización se refuerzan las conclusiones de Bandura (1983), López y otros (2002), Ortega (2000), al hallar que los sujetos con comportamientos antisociales muestran dificultades en el desarrollo social. Más concretamente, Espinosa, Clemente y Vidal (2002) afirman que el vínculo entre las conductas antisociales y un desarrollo moral inmaduro puede estar asociado a los déficits en la socialización del menor, al verse privado de oportunidades de toma de roles, así como de modelos de referencia prosociales. De forma similar, Martin y otros (1998) han mostrado que los sujetos que realizan conductas violentas presentarían limitaciones en algunos procesos socializadores (fundamentalmente familiares y educativos), mientras que los menores que no se implican en comportamientos violentos, pero que mantienen patrones de conductas de riesgo más generalizadas y autodestructivas, soportarían carencias en prácticamente todos los procesos socializadores (i. e., familiares, educativos, interpersonales, laborales). De esta forma, se confirma la importancia de la socialización para el desarrollo de pautas comportamentales desadaptativas. En relación con este dato, la literatura señala la relevancia de los factores endógenos (metodología, recursos educativos, organización y funcionamiento del centro educativo) y exógenos (p. e., medios de comunicación, familia, grupo de iguales) al centro educativo sobre la conducta social del menor (Fernández, 1999; Hernández, Sarabia, Casares, 2002; Ortega, 2000; Ortega, Del Rey y Gómez, 2002). Por ello, con el fin de perfilar estas conclusiones y profundizar en la relación entre estos factores, sería de interés analizar, en posteriores investigaciones, su vinculación, pues puede resultar útil para la prevención. Por otra parte, percibimos un retraimiento social alto en los sujetos con comportamiento antisocial, lo cual dificultará el establecimiento de relaciones fluidas. En definitiva, la intervención ha de dirigirse hacia el desarrollo de habilidades sociales y de programas de apoyo a la comunidad, donde los menores no sólo aprendan estrategias, valores y actitudes que mejoren la competencia social, sino que también experimenten la oportunidad de vivirlos y demostrarlos, lo cual facilita la integración y el bienestar social.

Por último, los análisis multivariados muestran diferencias significativas ($p < .05$) entre los sujetos con y sin comportamiento antisocial en el apoyo social. De forma concreta, los sujetos con comportamiento antisocial

($M_s = 30.294$) perciben menos apoyo de la familia que aquellos que no muestran comportamientos antisociales en el aula ($M_n = 33.404$). Esta tesis confirma los planteamientos de Musitu y otros (2001) y Scandroglio y otros (2002), quienes sostienen que un apoyo familiar bajo es un factor de riesgo asociado al comportamiento antisocial. Del mismo modo, Granado, Michael y Carrasco (2003) hallaron que tanto el nivel de apoyo parental percibido por los menores como la calidad de la interacción comunicativa establecida entre éstos y sus padres correlaciona negativamente con la conducta de agredir a sus compañeros. En línea con este supuesto, Pichardo, Fernández y Amezcua (2002) señalan que la vulnerabilidad de los hijos ante factores ambientales estresantes se eleva cuando el clima familiar está deteriorado por la presencia de conflictos, la falta de cohesión o apoyo entre sus miembros. Más concretamente, algunos autores (Campbell *et al.*, 1993; Conger, 1992; Conger *et al.*, 1994; Harold y Conger, 1997) afirman que el apoyo y la ayuda de la familia a sus hijos favorece que éstos afronten mejor los problemas de la vida cotidiana, al no afectarles de forma directa los factores estresantes. Recientemente, Torrente y Rodríguez (2003) postulan que la adaptación social de los menores va *in crescendo* cuando el estilo educativo de los padres se basa en el apoyo, el razonamiento, la negociación y la toma de decisiones conjunta entre padres e hijos. En consecuencia, el apoyo familiar favorece la adaptación personal. Así pues, este resultado es relevante, puesto que un escaso apoyo familiar convierte a los sujetos con comportamientos antisociales más vulnerables a la presión del grupo para realizar conductas desadaptadas como transgredir las normas, agredir o delinquir (Herrero y Garrido, 2002; Musitu *et al.*, 2001). También, los niños que no perciben el apoyo de su familia elaboran unas expectativas negativas sobre la disposición de los otros a ayudarlos, provocando tanto la inhibición para solicitar ayuda como la disminución de su capacidad altruista (Musitu *et al.*, 2001). En suma, el apoyo familiar es un factor protector que actúa como fuente constante de apoyo durante el ciclo vital, siendo incluso más importante que otras fuentes extrafamiliares (Herrero y Gracia, 2003). Por lo tanto, si queremos prevenir la inadaptación social debemos intervenir sobre la familia para favorecer la existencia de climas familiares donde prevalezca un alto grado de apoyo y ayuda entre sus miembros (Pichardo, Fernández y Amezcua, 2002). En este sentido, algunos autores (i. e., García, Páez y Palma, 2003; Lila y Buéla, 2003; Navarro, 2003) proponen programas que actúen sobre el sistema familiar, habilitándoles para ejercer la función de agente de prevención en conductas de riesgo.

De todo lo anterior concluimos que estos resultados apoyan las hipótesis que estiman la autorregulación, el control emocional y la empatía como

algunos de los factores, relacionados con la inteligencia emocional, que inhiben el desarrollo de conductas antisociales. No disponer de estas competencias sociales básicas sitúa a la persona en una posición de clara desventaja académica, vocacional y social, incrementando el riesgo de futuros desajustes personales y sociales (López *et al.*, 2002). De esta forma, al trabajar estos procesos sociocognitivos se favorece el desarrollo del autoconcepto emocional, factor de riesgo asociado al comportamiento antisocial. Asimismo, también evidenciamos la necesidad de enseñar a las familias a desempeñar su función socializadora y de apoyo, al tratarse de uno de los principales factores de protección ante las conductas antisociales (Fariña y Arce, 2003).

También deducimos que es necesario que el equipo docente y la familia implanten programas de intervención que potencien las competencias prosociales, la creatividad y la imaginación de los menores; ya que, de este modo, se previenen indirectamente los comportamientos antisociales, en general, y las conductas agresivas, en particular. Estos programas han de formar parte de la Programación General Anual del Centro (PGA), del Proyecto Curricular de Centro (PCC) y del Plan de Acción Tutorial del centro (PAT). Por lo tanto, estos contenidos serán parte del currículum formal y de la experiencia educativa diaria y, además, estarán presentes en todas las etapas educativas y a lo largo de todo el curso académico (educación transversal). Por ende, estos planes de prevención han de tener un carácter longitudinal, ya que el desarrollo integral de estas habilidades exige un entrenamiento a largo plazo, para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de integración escolar y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aluja, A. (1991), *Personalidad desinhibida, agresividad y conducta antisocial*, Barcelona, PPU (Promociones y Publicaciones Universitarias).
- Bandura, A (1983), “Psychological mechanisms of aggression”, en R. G. Geen y E. I. Donnerstein (Ed.). *Aggression theoretical and empirical reviews*, Vol. 1, Londres, Academic Press.
- Bandura, A. (1991), “Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action”, en W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (1991), *Handbook of Moral Behavior and Development*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, N. J., pp. 45-103.

- Bandura, A. (1999), "Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities", *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bandura, A., y Ribes, E. (1980), *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*, México, Trillas.
- Baumeister, R. F., y Boden, J. M. (1998), "Aggression and the self: High self-esteem, low self-control, and ego-threat", en R. G. Geen y E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories research and implications for social policy*, San Diego, CA., Academic Press, pp. 111-137.
- Berkowitz, L. (1993), *Agresión: its causes, consequences, and control*, Filadelfia, PA., Temple University Press.
- Bisquerra, R. (2000), *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Editorial Praxis.
- Cacioppo, J. T., y Petty, R. E. (1982), "The need for cognition", *Journal of Personality and social psychology*, 42, 116-131.
- Campbell, C. R., y Henry, J. W. (1999), "Gender differences in self-attributions: relationship of gender to attributional consistency, style, and expectations for performance in a college course", *Sex Role*, 41(1-2), 95-104.
- Campbell, N. C. et al. (1993), "The psychological climate of families with suicidal pre-adolescent children", *American Journal of Orthopsychiatry*, 63,142-145.
- Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1993), "La misura del disimpegno morale in età evolutiva", *Età evolutiva*, 51, 18-29.
- Carlo, G. et al. (1999), "Why are Girls Less Physically Aggression?", *Sex Roles*, 40(9-10), 711-129.
- Castilla del Pino, C. (2000), *Teoría de los sentimientos*, Barcelona, Tusquets.
- Cerezo, F. (1995), "Impacto psicológico del maltrato primera infancia y edad escolar", *Infancia y aprendizaje*, 71, 135-158.
- Cerezo, F. (1999), *Conductas agresivas en edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*, Madrid, Pirámide.
- Conesa, P. J. (1993), *Locus de control y causas de satisfacción e insatisfacción en estudiantes universitarios*, Tesis doctoral, Madrid, Editorial de la Universidad Complutense.

- Conger, R. D. *et al.* (1992), "A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys", *Child development*, 63, 526-541.
- Conger, R. D. *et al.* (1994), "Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents", *Child Development*, 65, 541-561.
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995), "Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment", *Child Development*, 66, 710-722.
- Davis, M. H. (1983), "Measuring individual differences in empathy: evidence for a multidimensional approach", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113-126.
- Del Barrio, C., y Martín, E. (2003), "Convivencia y conflicto en los centros escolares: introducción", *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 5-8.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994), *Educación y desarrollo de la tolerancia: programas para favorecer la interacción educativa en contextos escolares étnicamente heterogéneos*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Eisenberg, N. *et al.* (2000), "Prosocial Development in Late Adolescence: a longitudinal study", *Child Development*, 66(4), 1179-1197.
- Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983), "Sex Differences in Empathy and related capacities", *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131.
- Espinosa, P., Clemente, M., y Vidal, M. A. (2002), "Conducta antisocial y desarrollo moral del menor", *Psicothema*, 14(Supl.), 26-36.
- Fariña, F., y Arce, R. (2003), *Avances en torno al comportamiento antisocial evaluación y tratamiento*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- Feldman, S. S., y Wentzel, K. R. (1990), "The relationship between parenting styles, sons' self restraint, and peer relations in early adolescence", *Journal of Early Adolescence*, 10, 439-454.
- Fernández, I. (1999), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, 3ª ed., Madrid, Narcea.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2002), *Corazones inteligentes*, Barcelona, Kairós.
- Feshback, N. D. (1969), "Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders", *Merrill Plamer Quarterly*, 15, 249-258.

- García, B., Páez, N., y Palma, M. (2003), "Saber, hacer, pensar, ... cambiar. Reflexiones sobre la intervención psicosocial con familias multiproblemáticas", *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 231-234.
- Garrido, V. (1993), *Técnicas de tratamiento para delincuentes*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, S. A.
- Garrido, V., y López, M^a J. (1995), *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Garrido, V., Stangenland, P., y Redondo, S. (1999), *Principios de criminología*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Goleman, D. (1999), *La práctica de la inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- Gotlib, I. H. *et al.* (1993), "Negative cognitions and attributional style in depressed adolescent: An examination of stability and specificity", *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 607-615.
- Granado, M^a. C., Michael, J., y Carrasco, A. M. (2003), "Factores relacionados con la agresividad entre iguales en el entorno escolar: contexto familiar, educativo, grupo de iguales y conductas de riesgo para la salud", *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 308-314.
- Harold, G. T., y Gonger, R. D. (1997), "Marital Conflict and Adolescent Distress: The role of adolescent Awareness", *Child Development*, 68, 333-350.
- Hernández, T., Sarabia, B., y Casares, E. (2002), "Incidencia de variables contextuales discretas en la violencia 'bullying' en el recinto escolar", *Psicothema*, 14 (Supl.), 50-62.
- Herrero, C., y Garrido, E. (2002), "Los efectos de la violencia sobre las víctimas", *Psicothema*, 14, 109-117.
- Herrero, J., y Gracia, E. (2003), "La familia como red de apoyo a lo largo del ciclo vital", *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 56-59.
- Hirschi, T. (1969), *Causes of delinquency*, Berkeley, University of California Press.
- Kazdin, E., y Buela, G. (1994), *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y en la adolescencia*, Madrid, Narcea.
- Krahé, B. (2001), *The social psychology of aggression*, Filadelfia, PA., Psychology Press, Taylor & Francis Group.

- Lagerspetz, K. (1988), "Girls may also be naughty", *Abstracts From the Eighth Biennial World Meeting-International Society for Research on Aggression*, Swansea, Gales, ISRA.
- Lila, M., y Buela, S. (2003), "Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo", *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 72-78.
- Loeber, R., y Stouthamer-Loeber, M. (1998), "Development of juvenile aggression and violence: some common misconceptions and controversies", *American Psychologist*, 53, 242-259.
- López, M^a J. et al. (2002), "Jóvenes y competencia social: un programa de intervención", *Psicothema*, 14 (Supl.), 156-163.
- López, M^a. J., Garrido, V., y Ross, R. (2001), *El programa del pensamiento prosocial: avances recientes*, Valencia, Tirant Lo Blanch.
- Maccoby, E. (1998), *The two sexes: growing up apart, coming together*, Cambridge, MA., Belknap Press.
- Martín González, A. et al. (1998), *Comportamientos de riesgo, violencia, prácticas sexuales de riesgo y consumo de drogas ilegales en la juventud*, Madrid, Entinema.
- Merten, D. E. (1996), "Visibility and Vulnerability: Responses to Rejection by Nonaggressive Junior High School Boy", *Journal of Early Adolescence*, 16, 5-26.
- Mestre, M. V., Samper, P., y Frías, M. D. (2002), "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador", *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Mestre, V. et al. (1997), "Instrumentos de evaluación de la empatía", en E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona, Ariel, pp. 181-190.
- Moos, R. H., Moos, B. S., y Trickett, E. J. (1984), *FES. Escala de clima social en la familia: características socio-ambientales y las relaciones personales en la familia: relaciones, desarrollo y estabilidad*, Madrid, TEA.
- Musitu, G. et al. (2001), *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*, Madrid, Síntesis.
- Musitu, G., Gracia, F., y Gutiérrez (1997), *AFA. Autoconcepto. Forma A: autoconcepto académico, social, emocional y familiar*, Madrid, TEA.

- Navarro, I. (2003), "Un programa de intervención psicosocial con familias multiproblemáticas", *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 60-63.
- Ortega, R. (1995), "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB", *Infancia y Sociedad*, 27-28, 192-215.
- Ortega, R. (Coord.) (2000), *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, Madrid, Machado Libros.
- Ortega, R., del Rey, R., y Gómez (2002), *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo*, Madrid, Cruz Roja Juventud.
- Ortega, R., Sánchez, V., y Menesini, E. (2002), "Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural", *Psicothema*, 14, 37-49.
- Palomero, J. E., y Fernández, M. R. (2001), "Violencia escolar: un punto de vista global", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Patterson, G. R. (1982), *Coercitive family processes*, Eugene, Oreg., Castilla Press.
- Pichardo, M. C., Fernández de Haro, E., y Amezcua, J. A. (2002), "Importancia del clima familiar en la adaptación personal y social de los adolescents", *Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-589.
- Quiggle, N. L. et al. (1992), "Social information processing in aggressive and depressed children", *Child Development*, 63, 1305-1320.
- Reckless, W. C. (1961), "A new theory of delinquency and crime", *Federal Probation*, 25, 42-46.
- Romero, E., Sobral, J., y Luengo, M^a A. (1999), *Personalidad y delincuencia. Entre la biología y la sociedad*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Ross, R., et al. (1995), *El pensamiento prosocial*, Valencia, Cristóbal Serrano.
- Ross, R., Fabiano, E., y Garrido, V. (1990), "El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia", *Monográficos de la Revista Delincuencia*, 1.
- Rotter, J. B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, 80 (nº completo 609).

- Rubin, K. H., LeMare, L. J., y Lollis, S. (1990), "Social withdrawal in childhood: developmental pathways to peer rejection", en S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 217-249.
- Rys, G. S., y Bear, G. G. (1997), "Relational aggression and peer relations: Gender and developmental issues", *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 87-106.
- Scandroglio, B. et al. (2002), "Violencia grupal juvenil: una revisión crítica", *Psicothema*, 14 (Supl.), 6-15.
- Scott, C. L. (1999), "Juvenile violence", *Forensic Psychology*, 22, 71-83.
- Silva, F., y Martorell, M. C. (1987), *Escalas de clima social: BAS. Batería de socialización (1 y 3)*, Madrid, TEA Ediciones.
- Singh-Manoux, A. (2000), "Culture and gender issues in adolescence: evidence from studies on emotion", *Psicothema*, 12 (1 Supl.), 93-100.
- Sommers, I., y Baskin, D. R. (1994), "Factors related to female adolescent initiation into violent street crime", *Youth & Society*, 25, 468-489.
- Spirito, A., Overholser, J., y Hart, K. (1991), "Cognitive characteristics of adolescent suicide attempters", *Journal of the American Academic of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 604-608.
- Sureda, I. (2001), *Cómo mejorar el autoconcepto: Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de secundaria*, Madrid, CCS.
- Torrente, G., y Rodríguez, A. (2003), "Estilo educativo y clima familiar como antecedentes de la conducta antisocial", *Encuentros en Psicología Social*, 1(1), 90-93.
- Vaux, A. (1982), *Social support. Theory, research and intervention*, Nueva York, Praeyer.
- Zabalza, M. A. (2002), "Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44.