

Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria

José Manuel Muñoz Sánchez*, María del Rosario Carreras de Alba, Paloma Braza Lloret

Universidad de Cádiz (España)

Resumen: Una de las principales preocupaciones del profesorado de secundaria son las, cada vez más frecuentes, relaciones conflictivas que mantienen con algunos alumnos y que dificultan el normal desarrollo de las clases. El presente estudio persigue analizar qué componentes de la competencia social se relacionan con la presencia de comportamientos disruptivos en una muestra de 348 alumnos de un centro de secundaria. En el primer ciclo de ESO, los chicos disruptivos obtuvieron puntuaciones más altas en liderazgo prosocial, en agresividad y terquedad, y en impulsividad; las chicas de este ciclo obtuvieron puntuaciones más bajas en sensibilidad social. En el segundo ciclo de ESO, entre los chicos no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos disruptivos y los no disruptivos; entre las chicas, las calificadas como disruptivas obtuvieron puntuaciones más bajas en ayuda y colaboración y conformidad con lo que es socialmente correcto, y más altas en independencia frente a dependencia de campo. Pensamos que el diseño de estrategias de intervención orientadas a la modificación de los componentes más directamente relacionados con la conflictividad escolar necesitan tener en cuenta los perfiles diferenciales de chicos y chicas, disruptivos y no disruptivos.

Palabras clave: Educación secundaria; comportamientos disruptivos; perfiles de comportamiento; diferencias de género; competencia social.

Title: An approach to the study of attitudes and strategies of social thought and their connection with disruptive behavior in the secondary school classroom.

Abstract: One of the main preoccupations of teaching staff at Secondary School is the frequent conflicting relations that maintain with some students and that they make difficult the normal development of the classes. This study analyzes the components of the social competence related with disruptive behaviors exhibited in a sample of 348 students. At the first grade, disruptive boys obtained the higher scores in prosocial leadership, aggressiveness and impulsivity; disruptive girls obtained the lower scores in social responsiveness. At the second grade, the group of disruptive boys did not differ from the non disruptive group; the group of disruptive girls obtained the lower scores in help and collaboration behaviours and conformity with rules, and the higher scores in independence as opposed to field dependency. The design of strategies oriented to the modification of the components more directly related to the conflictive behaviours in classroom needs to consider the differences between disruptive and not disruptive boys and girls.

Key words: Secondary school; disruptive behaviour; gender differences; social competence.

Introducción

Una de las preocupaciones que con más frecuencia son motivo de queja por parte del profesorado de secundaria son los comportamientos conflictivos que manifiestan algunos alumnos en el aula. Por ejemplo, el Informe del Defensor del Pueblo sobre la violencia escolar (2000) muestra cómo para los profesores el principal problema al que han de enfrentarse es la conducta de los alumnos cuando ésta no les

permite que se impartan las clases. Estos comportamientos que según Torrego y Moreno (1999), suponen un boicot permanente al trabajo del profesor y de los demás alumnos y al desarrollo de la actividad en el aula, podrían denominarse "comportamientos disruptivos". Entre los más frecuentes, Fernández (2001) cita: violar las normas establecidas dentro del aula (por ejemplo: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, generar ruidos en clase), alterar el desarrollo de las tareas (por ejemplo: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otras actividades, no traer el material requerido), oponerse a la autoridad del profesor (por ejemplo: hablar cuando habla el profesor, no obedecer las órdenes, amenazar a

* **Dirección para correspondencia [Correspondence address]:** José Manuel Muñoz Sánchez. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Educación. Avenida República Saharaui s/n. Puerto Real, 11519; Cádiz. E-mail: josemanuel.munoz@uca.es

un profesor) y la agresión hacia otros compañeros (por ejemplo: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultar a un compañero en clase). Estos comportamientos manifestados de forma persistente, además de distorsionar el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula, fuerzan al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza de que dispone en hacerles frente.

Los comportamientos disruptivos en el aula han aumentado progresivamente en los países industrializados en la última década (García, 2001), si bien los datos varían mucho en función del modo en que se ha abordado su estudio. Así, como señala Calvo (2002), en los estudios en los que la conflictividad escolar se ha medido contabilizando el número de sanciones impuestas se argumenta que el deterioro de la convivencia en los centros no es alarmante, mientras que, por su parte, en los estudios donde se han utilizado la frecuencia con que se manifiestan las conductas disruptivas, los datos son muy distintos y apuntan hacia un deterioro grave de la convivencia en los centros.

En cualquier caso, los profesores demandan soluciones a estos problemas, para los que en muchas ocasiones no cuentan con la necesaria formación, porque estos comportamientos tienen importantes consecuencias negativas (Torrego y Moreno, 1999): implican una enorme pérdida de tiempo, genera incomunicación en las aulas, tiene una relación directa con el incremento del absentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y tiene una influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos – disruptivos o no-. Por otra parte, también hay autores (Ruchkin, Koposov, Eisemann y Hägglöf, 2001) que han relacionado estas conductas disruptivas con el futuro comportamiento antisocial.

Las soluciones que pudieran ofrecerse, pasan necesariamente por la realización de estudios donde se identifiquen las posibles causas de estas conductas conflictivas, para de este modo poder intervenir sobre ellas. Además, es necesario tener en cuenta los cambios que se producen en relación a estos comportamientos

a lo largo de la educación secundaria así como las diferencias existentes en cuanto al número y tipo de comportamientos conflictivos entre chicos y chicas adolescentes. Numerosas investigaciones (Whitney y Smith, 1993; Ahmad y Smith, 1994; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen y Rimpelä, 2000; Sourander, Helstelä, Helenius y Piha, 2000; Cerezo, 2001) han constatado el incremento que se produce en los comportamientos conflictivos durante el primer ciclo de la secundaria y su posterior descenso al final de la etapa educativa. En relación al género, distintas investigaciones (Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, 1994, 1997) han mostrado una mayor frecuencia de los comportamientos conflictivos entre los chicos.

Según Calvo (2002) los profesores sitúan las causas de estos problemas generalmente en factores extrínsecos a lo escolar y no dependen, para su solución, de su propia capacidad de respuestas: así, el 44% es atribuido a causas personales del alumno (temperamento, problemas de personalidad, conducta antisocial, etc.); el 32% a causas familiares (separación, divorcio, trabajo de ambos cónyuges, permisividad, sobreprotección, incumplimiento de castigos y promesas, etc.); el 10% entiende que las causas se sitúan en la esfera social (publicidad, radio, televisión, ausencia de patrones conductuales adecuados, etc); el 5% en la administración educativa (falta de medidas preventivas, normativa inadecuada para regular los conflictos, etc.); y el 9% restante a causas escolares (aplicación defectuosa de normas, actitud inadecuada del profesorado de ESO, etc.). Es posible que todas estas causas estén contribuyendo en distinta medida al deterioro de la convivencia escolar y probablemente sea necesario intervenir sobre ellas desde distintas instancias, al mismo tiempo que profundizar en el análisis de en qué medida contribuye cada causa a la aparición del problema.

El presente estudio, que forma parte de un proyecto de investigación más amplio, aborda la relación entre los comportamientos conflictivos que venimos comentando y ciertos factores personales del alumno, concretamente determinados aspectos relacionados con la compe-

tencia social. Aunque este es un concepto para el que existen casi tantas definiciones como investigadores se han ocupado de su estudio (Rubin y Rose-Krasnor, 1992), la mayoría de ellas hacen referencia a las habilidades sociales, la consecución de ciertos objetivos sociales, el mantenimiento de las relaciones interpersonales, y la habilidad para resolver problemas sociales. Por todo esto, la competencia social está muy relacionada con la adaptación a la escuela (Ladd, 1990; y Ollendick, Francis y Baum, 1991) y de hecho, su mejora ha sido vista como una vía de prevención de triple efecto (Trianes, 1996): a) sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisocial y a la inadaptación escolar y social; b) sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en el centro escolar; c) sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, y rechazo hacia

determinadas personas en las sociedades “desarrolladas”.

Moraleda, González y García-Gallo (1998), hacen uso de un modelo teórico explicativo de la competencia social de los adolescentes donde sitúan el éxito o fracaso en sus relaciones en la presencia en ellos de ciertas variables actitudinales y cognitivas. Entre estas variables cabe distinguir entre aquellas que facilitan la relación social, y las que actúan inhibiéndola o destruyéndola (Tabla 1).

De este modelo teórico explicativo de la competencia social en los adolescentes se deriva un instrumento de evaluación (Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales, AECS) que permite obtener información de distintas variables relacionadas con las actitudes sociales y el pensamiento social que pueden resultar útiles en la comprensión de los comportamientos disruptivos en el aula.

Tabla 1: Componentes de la competencia social de los adolescentes (adaptado de Moraleda *et al.*, 1998)

	FACILITAN LA RELACIÓN SOCIAL	OBSTRUYEN LA RELACIÓN SOCIAL	
Actitudes Sociales	Conformidad con lo socialmente correcto	Agresividad-terquedad	
	Sensibilidad Social	Dominancia	
	Ayuda y Colaboración	Apatía-retraimiento	
	Seguridad y firmeza en la interacción	Ansiedad-timidez	
	Liderazgo prosocial		
Pensamiento Social	Reflexividad	Impulsividad	
	Dependencia de campo	Independencia de campo	
	Pensamiento divergente	Pensamiento convergente	
	Positivas	<i>Expectativas sobre la relación social</i>	Negativas
	Democrático	<i>Percepción del ejercicio de autoridad de los padres</i>	Autoritario
	Acogedor	<i>Percepción del clima afectivo del hogar</i>	Hostil
	Hábiles	<i>Uso de estrategias de resolución de problemas sociales</i>	Inhábiles

Concretamente el objetivo que nos planteamos en el presente trabajo es analizar qué componentes de la competencia social medidos a través del AECS, se relacionan con la presencia de comportamientos disruptivos en el alumno. En este análisis, se considerarán por separado cada uno de los ciclos educativos de la educación secundaria obligatoria, y se tendrán en cuenta las posibles diferencias de género.

Método

Sujetos

La muestra de estudio estuvo constituida por 348 alumnos de un Instituto de Educación Secundaria de la provincia de Cádiz. La distribución por género y ciclo educativo aparece recogida en la Tabla 2. En la Tabla 3 se muestran el número de sujetos que recibieron o no algún parte de incidencia agrupados por ciclo educativo y género.

Tabla 2: Distribución por género y ciclo educativo de la muestra de estudio

	Chicos	Chicas
Primer ciclo ESO	N=111 Edad: M=13,34; DS=0,77	N=88 Edad: M=13,01; DS=0,75
Segundo ciclo ESO	N=74 Edad: M=15,31; DS=0,79	N=75 Edad: M=15,25; DS=0,99

Tabla 3: Distribución por género y ciclo educativo de los partes de incidencia

	Chicos	Chicas
Primer ciclo ESO	Disruptivos: 43 No disruptivos: 68	Disruptivos: 14 No disruptivos: 74
Segundo ciclo ESO	Disruptivos: 16 No disruptivos: 58	Disruptivos: 9 No disruptivos: 66

Instrumentos

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales.

El instrumento de evaluación AECS (Moraleda *et al.*, 1998) permite obtener una visión de la competencia social de los adolescentes, es decir, de aquellas variables que más facilitan o dificultan su adaptación social al medio en que viven. Los autores proponen un modelo teórico donde la competencia social es considerada como el resultado de la expresión de ciertas actitudes básicas de la persona y de la actuación de ciertos procesos y estrategias cognitivas. Concretamente, en este instrumento se consideran 9 escalas de actitud social y 10 escalas de pensamiento social. Las escalas de actitud social son: Conformidad con lo que es socialmente correcto (Con), Sensibilidad Social (Sen), Ayuda y Colaboración (Ac), Seguridad y Firmeza en la interacción (Sf), Liderazgo Prosocial (Lid), Agresividad-Terquedad (Agr), Dominancia (Dom), Apatía-Retraimiento (Ap), Ansiedad-Timidez (Ans). Las escalas de pensamiento social son: Independencia frente a Dependencia de Campo (Ind), Convergencia frente a Divergencia (Cv), Percepción y Expectativas sobre la relación social (Per), Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem), Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos), Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs), Habilidad en la búsqueda

de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales (Alt), Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons), Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med).

Procedimiento

Con objeto de comprobar la relación existente entre ciertas actitudes y procesos de pensamiento social y el comportamiento disruptivo en el aula en una muestra de adolescentes, durante el curso académico 2001/02, se contabilizaron el número de conductas disruptivas identificadas por los profesores del primer y segundo ciclo de la ESO y, se codificaron los datos obtenidos con los cuestionarios AECS completados por los alumnos durante el primer trimestre del curso.

Los comportamientos disruptivos que los profesores debían anotar se corresponden con las faltas recogidas en el reglamento de orden y funcionamiento del centro e incluían: interrumpir el normal desarrollo de la clase (hablar en voz alta, hacer ruido, molestar al compañero, y levantarse sin permiso), desobediencias, incorrecciones, burlas y/o amenazas al profesor, agresiones verbales o físicas a los compañeros, y daños al material.

El tratamiento estadístico de los datos ha consistido en análisis de varianza de un factor. Para ello, se establecieron dos grupos en función de si la conducta del alumno había sido

calificada o no por su profesor como disruptiva (grupo disruptivo *versus* grupo no-disruptivo); se establecieron comparaciones entre estos dos grupos en cada una de las escalas de actitud social y de pensamiento social del AECS. Este análisis se realizó para cada uno de los dos ciclos educativos de la ESO y también en función del género del alumno.

Resultados

Competencia Social y Comportamientos Disruptivos en los chicos y las chicas de Primer Ciclo de ESO

En la Figura 1, aparece el perfil de los chicos de primer ciclo de ESO calificados como disruptivos y no-disruptivos en cada una de las escalas del AECS. Además, se ha incluido también el perfil medio de la población de referencia.

Como puede observarse, en general, estos perfiles son bastante similares tanto en relación con las escalas de actitudes como con las de pensamiento social. A pesar de esto, entre estos alumnos chicos de primer ciclo, se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre los disruptivos y los no disruptivos en la puntuación obtenida en cuatro de las escalas del AECS. Concretamente, los sujetos disruptivos obtuvieron puntuaciones más altas en las actitudes sociales liderazgo prosocial (M=18,42; DS=4,5), y agresividad y terquedad (M=32,19; DS=7,05) que los sujetos no disruptivos (M=16,25; DS=4,25 en liderazgo prosocial; M=27,23; DS=6,21 en agresividad y terquedad; asimismo, también obtuvieron puntuaciones más altas que los sujetos que no habían recibido ningún parte (M=25,62; DS=8,31) en la escala de pensamiento social denominada impulsividad frente a reflexividad (M=29,39; DS=8,07) (Tabla 4).

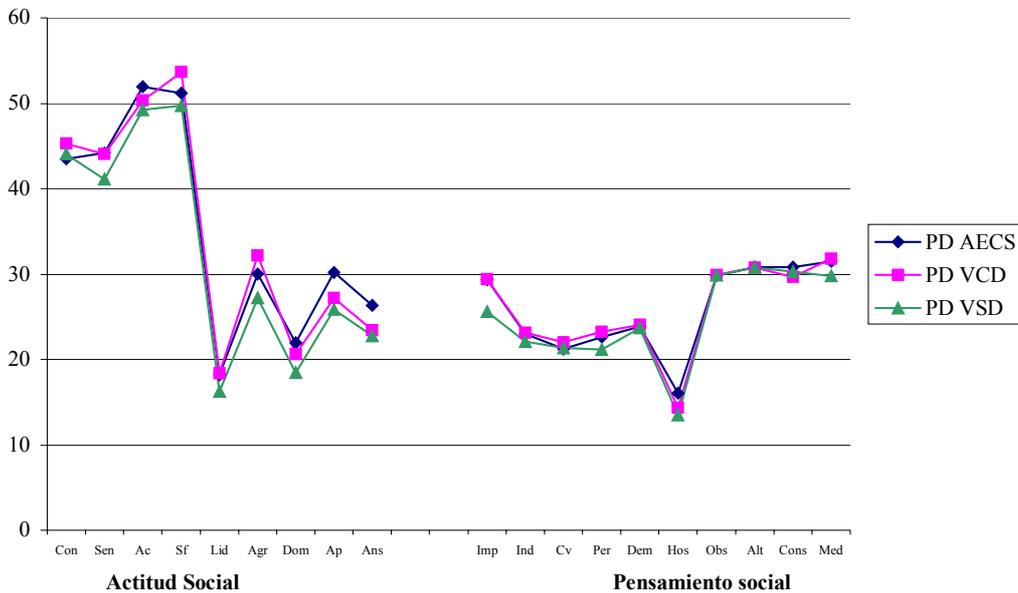


Figura 1: Media de la puntuación obtenida en las escalas de Actitud Social y Pensamiento Social por los chicos de primer ciclo (PD AECS: perfil medio de la población de referencia; PD VCD: perfil de los alumnos disruptivos; PD VSD: perfil de los alumnos no disruptivos)

Tabla 4: Análisis de Varianza. Chicos de Primer Ciclo (VI: Grupo disruptivo vs. No disruptivo; VD: Escalas del AECS). Lid: Liderazgo Prosocial; Sf: Seguridad y Firmeza en la Interacción; Agr: Agresividad-Terquedad; Imp: Impulsividad frente a Reflexividad.

		G.l.	F	Sig.
Actitud Social	Lid	1	4,847	,031
	Agr	1	11,191	,001
Pensamiento Social	Imp	1	4,089	,046

En la Figura 2, aparece el perfil de las chicas de primer ciclo de ESO calificadas como disruptivas y no-disruptivas en cada una de las escalas del AECS. Además, se ha incluido también el perfil medio de la población de referencia.

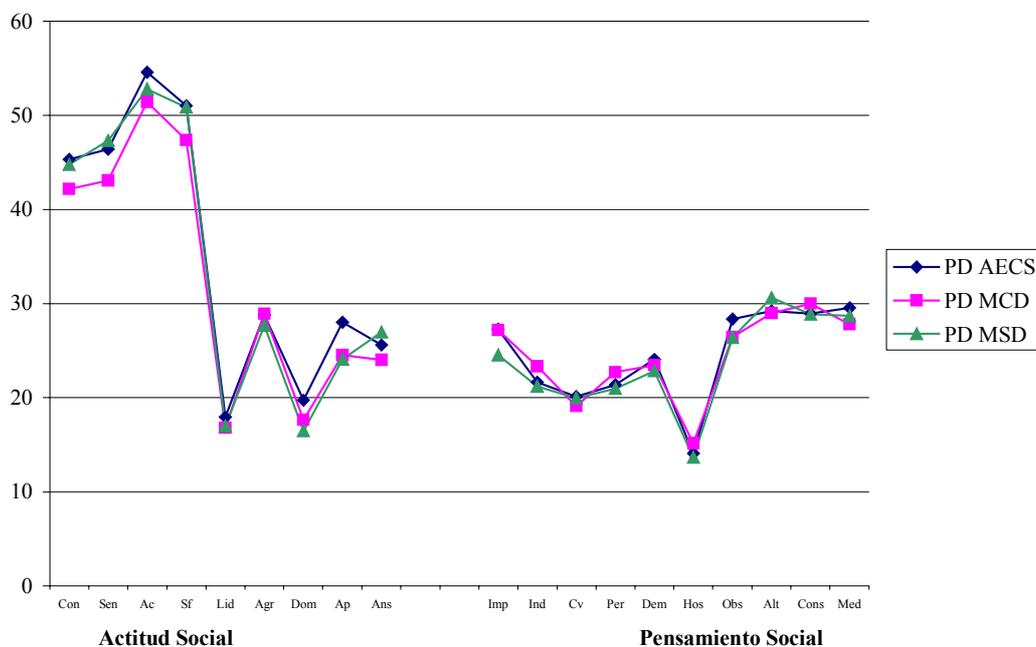


Figura 2: Media de la puntuación obtenida en las escalas de Actitud Social y Pensamiento Social por las chicas de primer ciclo (PD AECS: perfil medio de la población de referencia; PD VCD: perfil de las alumnas disruptivas; PD VSD: perfil de las alumnas no disruptivas)

En relación a las chicas en el primer ciclo de ESO, como puede observarse en la Figura 2, presentan un perfil en cuanto a sus actitudes sociales y su pensamiento social similar a la puntuación obtenida por la media de la población de referencia y que coincide en términos generales con el que anteriormente se ha comentado para los chicos de primer ciclo.

A pesar de la similitud del perfil que presentan las chicas disruptivas y no disruptivas

con respecto al perfil de la población de referencia, se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre ellas en una de las escalas del AECS. Concretamente, las chicas disruptivas obtuvieron puntuaciones más bajas en la escala de actitud social denominada, sensibilidad social ($M=43,09$; $DS=10,45$) que las chicas no disruptivas ($M=47,35$; $DS=4,79$) (Tabla 5).

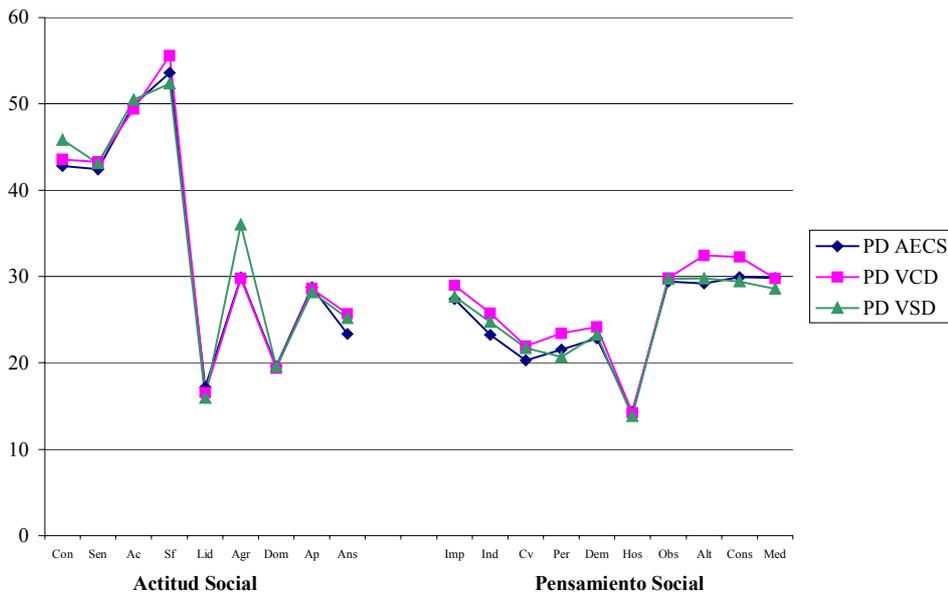
Tabla 5: Análisis de Varianza. Chicas de Primer Ciclo (VI: Grupo disruptivo vs. No disruptivo; VD: Escalas del AECS). Sen: Sensibilidad Social.

		G.I.	F	Sig.
Actitud Social	Sen	1	4,015	,050

Competencia Social y Comportamientos Disruptivos en los chicos y las chicas de Segundo Ciclo de ESO

En la Figura 3 aparece el perfil de los chicos de segundo ciclo de ESO calificados como disruptivos y no-disruptivos en cada una de las escalas del AECS. Además, se ha incluido también el perfil medio de la población de referencia.

Figura 3: Media de la puntuación obtenida en las escalas de Actitud Social y Pensamiento Social por los chicos de segundo ciclo (PD AECS: perfil medio de la población de referencia; PD VCD: perfil de los alumnos disruptivos; PD VSD: perfil de los alumnos no disruptivos)



Entre los chicos de segundo ciclo no se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos disruptivos y no disruptivos; además, como puede observarse en la Figura 3, presentan un perfil similar al de la población de referencia.

En la Figura 2, aparece el perfil de las chicas de segundo ciclo de ESO calificadas como disruptivas y no-disruptivas en cada una de las escalas del AECS. Además, se ha incluido también el perfil medio de la población de referencia.

El perfil de las chicas de segundo ciclo resulta similar al perfil medio de la población de referencia, sólo en el caso de las no disruptivas.

Como se observa en la Figura 4, el perfil medio de las chicas disruptivas se aleja del perfil medio de la población de referencia en alguna de las escalas del AECS. Concretamente, las chicas disruptivas están situadas en un centil muy bajo en las escalas de actitud social denominadas, conformidad con lo socialmente correcto (centil 10) y ayuda y colaboración (centil 15), y en la escala de pensamiento social deno-

minada Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (centil 25); por otro lado, aparecen situadas en un centil muy alto en la escala de actitud social denominada agresividad y terquedad (centil 80) y en las escalas de pensamiento social denomina-

das, independencia frente a dependencia de campo (centil 95), habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (centil 80), y habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver problemas sociales (centil 75).

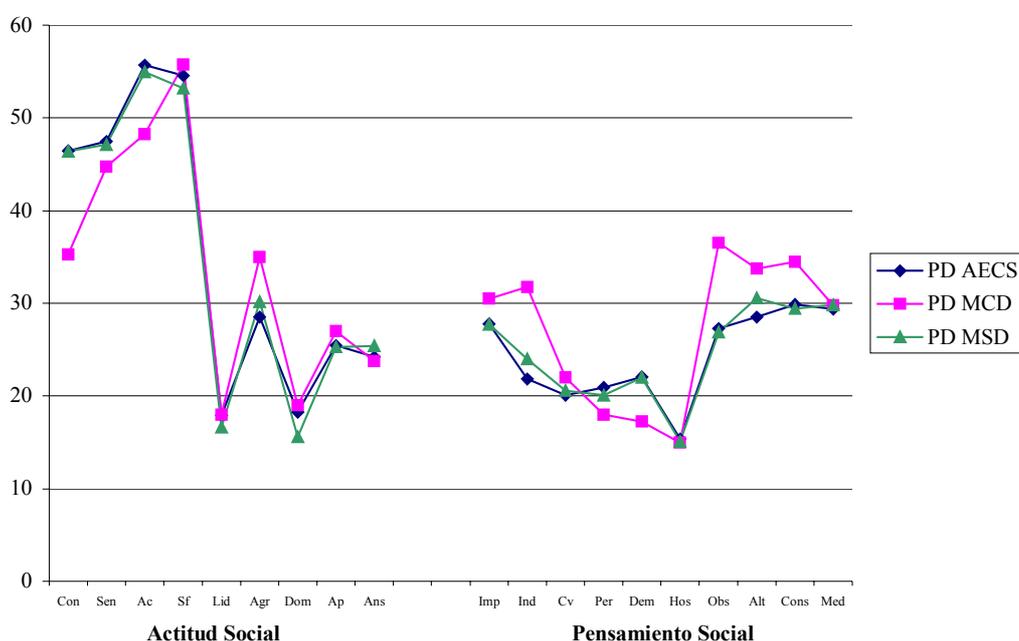


Figura 4: Media de la puntuación obtenida en las escalas de Actitud Social y Pensamiento Social por las chicas de segundo ciclo (PD AECS: perfil medio de la población de referencia; PD VCD: perfil de las alumnas disruptivas; PD VSD: perfil de las alumnas no disruptivas)

Además, entre las chicas en este segundo ciclo, se han detectado diferencias estadísticamente significativas entre las disruptivas y las no disruptivas en la puntuación obtenida en tres de las escalas del AECS. Concretamente, las chicas disruptivas obtuvieron puntuaciones más bajas en las actitudes sociales ayuda y colaboración ($M=48,25$; $DS=4,27$), y conformidad con lo que es socialmente correcto ($M=35,25$; $DS=6,55$) y más altas en la escala de pensamiento social, independencia frente a dependencia de campo ($M=31,75$ $DS=1,71$) que las chicas no disruptivas ($M=54,96$; $DS=6,74$ en ayuda y colaboración; $M=46,40$; $DS=6,13$ en conformidad con lo que es socialmente co-

rrcto; $M=24$; $DS=5,45$ en independencia frente a dependencia de campo) (Tabla 6).

Tabla 6: Análisis de Varianza. Chicas de Segundo Ciclo (VI: Grupo disruptivo vs. No disruptivo; VD: Escalas del AECS). Ac: Ayuda y Colaboración; Con: Conformidad con lo que es Socialmente Correcto; Ind: Independencia frente a Dependencia de Campo.

		G.I.	F	Sig.
Actitud Social	Ac	1	3,811	,056
	Con	1	12,200	,001
Pensamiento Social	Ind	1	7,911	,007

Discusión

De acuerdo con nuestro objetivo, nos centramos en este apartado en la discusión de las diferencias existentes en la puntuación alcanzada en las escalas de actitud y pensamiento social del AECS entre los sujetos calificados como disruptivos o no disruptivos de nuestra muestra de estudio.

Concretamente las escalas donde se manifestaron diferencias significativas entre las puntuaciones de los sujetos chicos de primer ciclo de ESO disruptivos y no disruptivos fueron, entre las actitudes sociales, las de liderazgo prosocial, y agresividad y terquedad, siendo los sujetos disruptivos los que presentaron la mayor puntuación en ellas. Entre las variables cognitivas, los sujetos disruptivos presentaron mayores puntuaciones en la escala de impulsividad.

Los sujetos con puntuaciones altas en las escalas de agresividad y terquedad, e impulsividad se caracterizan por mostrar una actitud tendente a exhibir comportamientos intimidatorios y hostiles hacia los demás, discutir y protestar con frecuencia, presentar episodios de ira y cólera, precipitación al actuar, y cambiar con frecuencia de actividad. Era de esperar que los sujetos que presentaban esta tendencia a actuar del modo descrito, fueran los que el profesor calificara como disruptivos en clase. De hecho, hay un volumen importante de trabajos que han relacionado la manifestación de comportamientos disruptivos en clase con la impulsividad y la violencia en las relaciones con los demás (Lowenstein, 1978; Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993; Stephenson y Smith, 1989).

Por otro lado, si bien pudiera sorprender la puntuación obtenida en la escala de liderazgo prosocial por los chicos disruptivos, esto podría estar indicando que en esos sujetos están presentes ciertas habilidades de liderazgo que no están facilitando las relaciones sociales, sino que por el contrario, las están dificultando al presentarse simultáneamente a los comportamientos agresivos. En cualquier caso, análisis previos realizados para la elaboración del AECS presentaron agrupados ítems de esta escala y de la de dominancia, característica consi-

derada destructora de las relaciones sociales. La capacidad para organizar las actividades del grupo debe estar muy próxima a la tendencia a dominar a los miembros de ese grupo. De hecho, Sutton y Smith (1999) han mostrado cómo los sujetos con tendencias agresivas, poseen al mismo tiempo un alto nivel de recursos sociales, por ejemplo de organización de actividades, lo cual en muchas ocasiones les conduce a manipular al grupo en su beneficio. Nuestros resultados van en esta línea al mostrar cómo los sujetos disruptivos, a pesar de presentar una mayor tendencia a la agresividad que los no disruptivos, no carecen de otros recursos sociales.

Por lo que respecta a las chicas en este primer ciclo, las únicas diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las escalas del AECS por las disruptivas y no disruptivas se dan en la escala de actitud social denominada sensibilidad social: son las chicas disruptivas las que presentan la menor puntuación en esta escala. Las chicas con bajas puntuaciones en esta escala tienen dificultades para sintonizar con los sentimientos de los demás, para comprenderlos y valorarlos. Luthar (1991, 1993) ha considerado la responsividad hacia los otros como un recurso individual que podría actuar como factor de protección ante el riesgo social en la adolescencia. Por su parte, Trianes (2000) ha señalado la falta de empatía como uno de los factores personales más importantes a la hora de explicar el origen de las actitudes conflictivas en los escolares.

En definitiva, en este primer ciclo de la ESO, y según nuestros resultados, las actitudes y pensamientos sociales característicos de los chicos y chicas calificados como disruptivos son distintos. Mientras que por un lado, en los chicos están presentes de manera significativa actitudes y pensamientos sociales que pueden llegar a ser destructores de las relaciones sociales (agresividad e impulsividad), en las chicas lo que se observa es un déficit en un factor protector y facilitador de las relaciones sociales (falta de sensibilidad social).

En segundo ciclo, el número de sujetos calificados como disruptivos disminuye notable-

mente en comparación con el primer ciclo; algo que ya ha sido documentado anteriormente (por ejemplo, Defensor del Pueblo, 2000; Trianes, 2000). Probablemente, el incremento que se produce con el cambio de ciclo educativo en las actitudes y pensamientos sociales facilitadores de las relaciones (Moraleda *et al.*, 1998), expliquen en parte esta reducción en el número de sujetos calificados como disruptivos en el segundo ciclo.

Entre los chicos de segundo ciclo no se han detectado diferencias significativas entre los calificados o no como disruptivos, sin embargo, entre las chicas, las calificadas como disruptivas en comparación con las no disruptivas, obtuvieron una puntuación significativamente más baja en las actitudes sociales, ayuda y colaboración, y conformidad con lo que es socialmente correcto y una puntuación significativamente más alta en la escala de pensamiento social, independencia frente a dependencia de campo.

Las chicas con puntuaciones bajas en las escalas de ayuda y colaboración y conformidad, suelen presentar problemas a la hora de acatar las normas sociales y de compartir y colaborar en trabajos comunes, dificultando de este modo la convivencia en el aula y favoreciendo la aparición de conductas disruptivas. Por otro lado, una puntuación alta en la escala de independencia de campo está relacionada de manera genérica con una rigidez de pensamiento que lleva a la despreocupación por los demás, actuando de forma separada de los otros, y limitando, de este modo, las posibilidades de establecer relaciones de amistad, relaciones que han sido consideradas de algún modo como un factor de protección ante el riesgo social durante la adolescencia (Boulton, Trueman, Chau, Whitehand y Amatya, 1999).

En resumen, las chicas calificadas como disruptivas en el segundo ciclo de ESO, del mismo modo que se comentó anteriormente para las del primer ciclo, se caracterizan más por déficits en ciertos factores facilitadores de las relaciones sociales (comportamientos de ayuda y colaboración, conformidad con las normas, capacidad de implicarse en actividades comunes con los demás) que por la presencia

de actitudes y pensamientos sociales destructores de las relaciones. También es posible apreciar una continuidad en el perfil de las chicas calificadas como disruptivas en el primer y el segundo ciclo: la rigidez de pensamiento, como característica del pensamiento social de las chicas disruptivas en el segundo ciclo, nos parece una manifestación a nivel cognitivo de la ausencia de sensibilidad social característica de las chicas disruptivas en el primer ciclo.

Moraleda *et al.* (1998) describen una serie de diferencias de género en la competencia social de los adolescentes: las chicas presentan con más frecuencia que los chicos ciertas actitudes (como la conformidad con las normas, una mayor sensibilidad social, muestras de ayuda y colaboración) y pensamientos (como la dependencia de campo) facilitadores de las relaciones sociales; por su parte, los chicos obtienen puntuaciones más altas en las escalas de actitud antisocial y asocial y muestran medias superiores a las chicas en las escalas de pensamiento inhibitorias de las relaciones sociales: son más impulsivos e independientes de campo. Resulta curioso observar cómo estas diferencias, que han sido repetidas con frecuencia en la literatura especializada, parecen estar mediando de alguna forma la identificación de los alumnos disruptivos y no disruptivos por parte del profesor en el aula. Mientras que los chicos disruptivos son los que destacan por encima de la media del perfil de su género, las chicas disruptivas son las que obtienen puntuaciones que las sitúan por debajo del perfil medio del suyo. Sería interesante que futuros estudios analizaran el papel mediador de las expectativas del profesor en cuanto a los comportamientos característicos de chicos y chicas en la identificación de los alumnos disruptivos en clase.

Por último, quisiéramos destacar cómo nuestros resultados aportan información útil a la hora de diseñar estrategias de intervención dirigidas a modificar los componentes más directamente relacionados con la conflictividad en el aula. De este modo, pensamos que la intervención sobre las relaciones interpersonales puede contribuir a la reducción de los comportamientos disruptivos en clase. Además, nues-

tros resultados también sugieren que esta intervención ha de tener en cuenta la variable género: mientras que la mejora de las relaciones interpersonales en los chicos se vería favorecida por estrategias dirigidas a disminuir el número

de peleas, entre las chicas pensamos que los programas dirigidos al fomento de las relaciones de amistad son los que ofrecerían los mejores resultados.

Referencias

- Ahmad, Y., y Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. En J. Archer (Ed.), *Male violence*. Londres: Routledge.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5).
- 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), 37-43.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe Anual*. Madrid: Publicaciones del Congreso de los Diputados.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programa de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia entre los Jóvenes. Tomo I*. Madrid: INJUVE.
- Fernández, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- García, A. (2001). La violencia en centros educativos de Norteamérica y diferentes países de Europa: Medidas políticas tomadas para la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 167-177.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, M.; Rantanen, P. Y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school: an indicador of adolescents at risk for mental disorder. *Journal of adolescence*, 23, 661-674.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 58, 306-315.
- Lowenstein, L. F. (1978). Who is the Bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147- 149.
- Luthar, S. S. (1991). Vulnerability and resilience: a study of high-risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: metodological and conceptual issues in research on childhood resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441-453.
- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ollendick, T. G., Francis, G., y Baum, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 55-67
- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales". *Revista de Educación*, 313, 143-160.
- Rubin, K. H., y Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. En V. B. Van Hasselt y M. Hersen (Eds.), *Handbook of Social Development* (pp. 283-323). Nueva York: Plenum Press.
- Ruchkin, V. V., Kuposov, R. A., Eisemann, M., y Häggglöf, B. (2001). Conduct problem in russian adolescents. The role of personality and parental rearing. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10, 19-27.
- Smith, P. K., Bowers, L., Binney, V., y Cowie, H. (1993). Relationship of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Understanding Relationship Process, Vol. 2: Learning About Relationships*. Newbury Park, Ca.: Sage
- Sourander, A., Helstelä, L., Helenius, H. y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881.
- Stephenson, P., y Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. En D.P. Tattum y D.A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Sutton, J., y Smith, P. K. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(3), 435-450.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (1999). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras. Madrid.
- Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en el contexto escolar*. Málaga: Aljibe.
- Whitney, I., y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25. EJ 460 708.

(Artículo recibido: 16-7-2003; aceptado: 27-12-2003)

