

Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes: El rol de la escuela¹

Gonzalo Musitu
Feliciano H Veiga
Marisol Lila
Belén Martínez
Juan Herrero
Estefanía Estévez
H. Moura

Resumo

Este trabalho analisa os vínculos existentes entre a integração escolar dos adolescentes e os comportamentos disruptivos, bem como a sua atitude face à autoridade institucional. A amostra é composta por 1068 adolescentes de ambos os sexos, entre os 11 e 18 anos de idade, que frequentam escolas de ensino público. Os resultados evidenciam que os adolescentes que têm uma atitude mais negativa perante a autoridade institucional também manifestam mais problemas de integração escolar do que os adolescentes bem adaptados; os adolescentes que apresentam mais problemas comportamentais também revelam maiores problemas de integração escolar, em comparação com os adolescentes adaptados. Observou-se igualmente a existência de concordância entre a avaliação realizada pelo professor sobre o nível de integração do aluno e a sua real integração na sala de aula.

Palavras-chave: integração escolar; atitudes; adolescentes; comportamentos disruptivos; autoridade

Abstract

This study aims to analyse the connections between teenagers' school integration and disruptive behaviour, as well as their attitude towards institutional authority. The sample consists of 1068 11 to 18-year-old teenagers of both sexes, attending public schools. The results show that teenagers with a more negative attitude towards institutional authority also reveal more problems of school integration than well adapted teenagers; those showing more behavioural problems also reveal greater problems of school integration, in comparison with adapted teenagers. The study also revealed the agreement between the teacher's evaluation regarding the student's level of authority and his/her actual integration in class.

Keywords: school integration; attitudes; teenagers; disruptive behaviour; authority

La delincuencia escolar es un tipo de conducta transgresora que actualmente tiende hacia patrones más graves. Este comportamiento desviado del adolescente se puede explicar por el fracaso de la escuela y de la familia para asumir las necesidades crecientes de autonomía y control del adolescente (Cernkovich y Giordano, 1979; Conger y col., 1995; Veiga, 1996; 2001). Los trabajos de Emler desarrollados a mediados de los años ochenta han constatado que la delincuencia y la comisión de delitos en la escuela son dos aspectos de la relación entre el sujeto y el sistema de regulación social. La escuela es probablemente el contexto en el que tiene lugar el primer contacto directo y continuo del niño y adolescente con relaciones sociales

¹ Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., Estévez, E., & Moura, H. (no prelo). Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes: El rol de la escuela. In M. F. Patrício (Ed.), *Por uma escola sem violência: A escola cultural. Uma resposta*. Porto: Porto Editora.

Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación subvencionado por la DIGICYT BSO-2000-1206 y del programa de colaboración entre las Universidades de Valencia y Lisboa.

organizadas sobre esta base. De este modo, la escuela proporciona a los niños la primera oportunidad de aprender sobre los principios de esta forma de regulación social (Rueter y Conger, 1995) al mismo tiempo que, la experiencia en la escuela configura su actitud hacia ella.

En esta línea, el profesor es la primera expresión de autoridad institucional con la cual la mayoría de los actores sociales desde la infancia hasta la adolescencia entra en relación. Son numerosos los trabajos que señalan que el vínculo y valoración positiva tanto de las figuras parentales como de los maestros y la escuela, se encuentran asociados negativamente con las conductas delictivas a lo largo de todo el desarrollo evolutivo del sujeto (Gottfredson y Hirschi, 1990; Thornberry, 1996; Veiga, 2001).

En el caso de los alumnos problemáticos y con graves problemas de conducta se observa que tienen serias dificultades en las interacciones con sus iguales (Dodge, 1983; Guerra y Slaby, 1990; Tremblay y col., 1995) y muy pobre rendimiento escolar. Normalmente, la conducta violenta y delictiva de algunos de los alumnos en el centro educativo provoca percepciones e interacciones sociales negativas con sus iguales y profesores. También el incremento de problemas de aprendizaje y con los iguales, puede potenciar, a su vez, posteriores fracasos académicos y, de esta manera, acelerar la desviación. Este proceso de desarrollo se ha identificado en la investigación longitudinal mostrando que la agresión preadolescente hacia los iguales predice suspensiones escolares, abandono temprano de la escuela y experiencias con la policía y la justicia (Kupersmidt y Coie, 1990). Parker y Asher (1987) postulan un modelo causal en el que la conducta desviada provoca una pobre aceptación de los iguales, lo que a su vez conduce a posteriores desarrollos de las conductas desviadas y a la asociación con iguales desviados (Cairns y col., 1988). En esta asociación subyace la base de la conducta delictiva, en la medida en que los niños desviados definen y crean entre ellos sus propios códigos y normas y refuerzan sus propias conductas. Los alumnos agresivos se asocian con iguales que los aceptan y que son como ellos, en términos de conducta, valores y actitudes (Hymel, Wagner y Butler, 1999). Este grupo de iguales con problemas de integración se presume que ofrece una base de entrenamiento para la expresión de conductas delictivas y el consumo de alcohol y drogas (Patterson y col., 1992). Numerosos estudios apoyan el vínculo entre clima familiar, implicación con los iguales antisociales y delincuencia (Hymel y col., 1999; Dishion y col., 1994; Veiga, 2000; 2001).

Normalmente, los alumnos con problemas de integración escolar, fundamentalmente los rechazados, tienden a consumir más tiempo en tareas y actividades solitarias inapropiadas, tales como hacer el “payaso”, dibujar y vagar alrededor de la clase (Dodge, Coie y Brakke, 1982; Cava y Musitu, 1999). Los niños que interrumpen a sus compañeros en las actividades, tanto lúdicas como educativas, realizadas en grupos suelen ser rechazados. Estos niños no perciben adecuadamente las normas implícitas del grupo por lo que interfieren con las dinámicas grupales. Su conducta parece influir en el logro académico y en las relaciones con los iguales y profesores. Incluso, dada la naturaleza disruptiva de su conducta en la clase, es habitual que los adolescentes con problemas de conducta experimenten dificultades académicas. Sus conductas no relacionadas con la tarea van a interferir probablemente con el seguimiento de las lecciones y con el cumplimiento de las tareas asignadas. Muchos de estos adolescentes son repetidores y se sitúan en cursos inferiores, lo que dificulta que se comprometan en tareas de aprendizaje porque carecen de las habilidades académicas para realizar el trabajo asignado (Dodge y col., 1982). Aunque no todos los niños rechazados por sus iguales son niños agresivos, la agresividad es uno de los principales

correlatos conductuales asociados al rechazo, siendo la agresividad y el rechazo de los iguales durante la niñez y preadolescencia un importante predictor de delincuencia en adolescencia y edad adulta (Parker y Asher, 1987; Kupersmidt, Coie y Dodge, 1990).

Metodología

Objetivos

Objetivo general

Comprobar si existen relaciones entre el tipo y frecuencia de conductas delictivas, así como la actitud de los adolescentes hacia la autoridad institucional, con la integración escolar del sujeto en la escuela.

Objetivos específicos

- Analizar las relaciones existentes entre el estatus social de los adolescentes y la aparición de conductas disruptivas, así como la actitud hacia la autoridad de los mismos.;
- Analizar las relaciones existentes entre la integración escolar del alumno, desde la perspectiva del profesor, y la aparición de conductas disruptivas, así como la actitud hacia la autoridad de los mismos.

Hipótesis

- *Hipótesis 1.* Los adolescentes con problemas de rechazo escolar entre iguales presentan más problemas de conducta y una actitud más negativa hacia la autoridad institucional que los adolescentes adaptados;
- *Hipótesis 2.* Los adolescentes que presentan más problemas de conducta manifiestan también mayores problemas de integración escolar que los adolescentes adaptados;
- *Hipótesis 3.* Los adolescentes que tienen una actitud más negativa hacia la autoridad institucional manifiestan también más problemas de integración escolar que los adolescentes adaptados.

Muestra

El universo de la presente investigación lo constituyen adolescentes de ambos sexos de la Comunidad Valenciana con edades comprendidas entre los 11 y 18 años que están cursando niveles de Educación Primaria o Secundaria Obligatoria (E.S.O.). El muestreo se ha realizado entre la población general de adolescentes escolarizados en el ámbito geográfico de la Comunidad Valenciana (Alicante y Valencia), en función de tres variables principales: el sexo, la edad y el tipo de centro (dos colegios considerados de riesgo y dos colegios que se encuentran dentro de los parámetros normales). La muestra está compuesta por un total de 1068 adolescentes.

La muestra válida en función del *sexo* está formada por 1055 adolescentes, de entre los que 500 son chicos (47,4%) y 555 son chicas (52,6%) (ver tabla 1 del anexo). En función de la *edad*, distribuida según los grupos confeccionados para la realización de los análisis posteriores, se ha observado que el 45,4% de los adolescentes tienen 13 años o menos (grupo 1), seguido del 40% que tienen 14 ó 15 años (grupo 2); el menor porcentaje (14,6%) representa a los adolescentes con 16 años o más (grupo 3). En este caso contamos con un 0,5% de valores perdidos (ver tabla 2 del anexo).

Instrumentos

Los cuestionarios que se han empleado para el presente estudio son: Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional, constituido por ítems como: “los profesores son justos a la hora de evaluar” (conformismo) y “es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie” (transgresión); Cuestionario de Conductas Delictivas (CCD), compuesto por ítems como: “he agredido y pegado a desconocidos” (violencia) y “he respondido agresivamente a mis profesores/as”; Cuestionario Sociométrico, con ítems como “¿A quién elegirías como compañero/a de clase?”; y Evaluación del Alumno por el Profesor (EA-P), compuesto por ítems como: “Media del rendimiento académico actual” y “nivel de esfuerzo del alumno”. En el anexo II se adjunta una ficha más detallada de cada uno de ellos.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados más relevantes del presente trabajo. Los datos correspondientes a las diferentes pruebas se adjuntan en el Anexo I.

Análisis Discriminante: *Rechazados vs. populares y integración escolar, conductas delictivas y actitudes hacia la autoridad institucional.* Este análisis discriminante ha resultado significativo ($p = .000$) y presenta un adecuado nivel de discriminación entre los grupos ($\Lambda = .797$). En función de la matriz de estructura obtenida, podemos decir que los sujetos rechazados se diferencian de los populares en que estos últimos han sido evaluados por el profesor como más integrados en la escuela, con una personalidad más ajustada, con una mayor expectativa de éxito en la E.S.O., con una mayor implicación familiar en la escuela, con una conducta adecuada en el aula, con un mayor nivel de esfuerzo en los estudios, con un mayor nivel de inteligencia y con una mejor relación entre el profesor y el alumno. Por el contrario, los sujetos rechazados muestran un mayor nivel de indiferencia o rechazo hacia los estudios, que los sujetos populares. En cuanto a la precisión de la función, se ha constatado que ha resultado superior a la esperada por el azar, ya que clasifica correctamente al 72,6% de los sujetos.

Análisis Discriminante: *Conformistas vs. transgresores en función de integración escolar.* La función discriminante obtenida ha resultado significativa, si bien no presenta un poder discriminativo muy elevado ($\Lambda = .923$; $p = .000$). Siguiendo la matriz de estructura, se observa que aquellos adolescentes que presentan una actitud más positiva – mayor adhesión – hacia la autoridad institucional, se diferencian con respecto a aquellos adolescentes con una actitud más negativa, en cuanto a las siguientes dimensiones: esfuerzo, conducta en el aula, rendimiento, personalidad, implicación familiar, éxito en la E.S.O., relación profesor-alumno e integración. En todos los casos los adolescentes conformistas presentan puntuaciones más elevadas. En lo que respecta a la precisión de la función, ésta ha clasificado correctamente al 60,5% de los sujetos, lo que es ligeramente superior a lo esperado por azar.

Análisis Discriminante: *Disrupción alta vs. disrupción baja, en función de la integración escolar.* Finalmente, esta función también ha resultado significativa ($p = .000$), si bien su poder discriminativo es similar al del caso anterior ($\Lambda = .924$). Como se muestra en la matriz de estructura, los adolescentes con una menor participación en conductas disruptivas son los que muestran una mejor conducta en el aula, una personalidad más ajustada, un mayor nivel de esfuerzo, mayor rendimiento académico, mayor perspectiva de éxito en la E.S.O., mejor relación con el profesor y

mayor implicación de la familia en el proceso educativo. Esta función clasifica correctamente al 63,7% de los sujetos, por lo que la precisión de la función si bien, es superior a la esperada por azar, no ha resultado demasiado elevada.

Discusión y conclusiones

La hipótesis 1 planteaba que los adolescentes con problemas de rechazo escolar entre iguales – sujetos rechazados vs. sujetos populares –, presentan más problemas de conducta, así como una actitud más negativa hacia la autoridad institucional, que los adolescentes adaptados. Esta hipótesis no parece confirmarse, ya que, en función de nuestros resultados, lo que distingue a los sujetos rechazados de los populares es su nivel de integración escolar. En este sentido, parece existir cierta concordancia entre la evaluación que realiza el profesor acerca del nivel de integración del alumno y su integración real en el aula. Estos resultados van en la línea de lo apuntado por Cava y Musitu (2000), quienes observaron que los niños rechazados por sus iguales son percibidos por sus profesores de modo más negativo.

La hipótesis 2 postulaba que los adolescentes que presentan más problemas de conducta manifiestan también mayores problemas de integración escolar, en comparación con los adolescentes adaptados. Los resultados obtenidos apoyan esta hipótesis, puesto que aquellos adolescentes que presentan más conductas disruptivas – dentro o fuera de la escuela – son sujetos que, según la valoración del profesor, se encuentran peor integrados en la escuela. De entre todas las dimensiones que constituyen la integración escolar, estos sujetos se distinguen de aquellos no involucrados en este tipo de comportamientos, principalmente por su conducta desadaptada en el aula, por su personalidad desajustada y por su pobre esfuerzo y rendimiento académico.

Finalmente, la tercera hipótesis hacía referencia al hecho de que los adolescentes con una actitud más negativa hacia la autoridad institucional manifiestan también más problemas de integración escolar, que los adolescentes adaptados. En este caso, también parece confirmarse la hipótesis planteada. Aquellas dimensiones de la evaluación del alumno por el profesor – figura de autoridad – que distinguen entre aquellos sujetos con una actitud positiva hacia la autoridad institucional y aquellos otros con una actitud de carácter negativo hacia ésta, son: el nivel de esfuerzo, la conducta en el aula, y el rendimiento académico. Estas tres dimensiones hacen referencia a la aceptación por parte del sujeto del sistema de reglas y normas – tanto explícitas como implícitas- que regulan el funcionamiento escolar, por lo que aquellos sujetos que muestren mayor conformidad con la autoridad, presentan mayores puntuaciones en todas ellas.

Con todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que los adolescentes rechazados por sus iguales no lo son, principalmente, por su comportamiento en el aula. Así, un adolescente que se viera frecuentemente implicado en la realización de conductas disruptivas no tiene por qué ser rechazado por sus compañeros necesariamente por esta única razón, sino que, ésta puede ser una de las posibles causas que conduzcan al rechazo. En este sentido, el rechazo escolar va asociado a un constructo de mayor amplitud, la integración escolar. Este constructo está formado principalmente por el comportamiento del alumno en el aula, por aspectos académicos como el esfuerzo, el rendimiento y las expectativas de éxito, y por la evaluación de la personalidad del sujeto como adaptada. Por tanto, a la hora de realizar intervenciones relacionadas con problemas de rechazo escolar, conviene prestar atención a estos tres aspectos mencionados y no sólo a uno de ellos. Además, también es necesario tener en

cuenta a la figura del profesor como informador fiable, ya que como se desprende de nuestro estudio, el profesor posee un alto grado de conocimiento de la realidad del aula, lo que también ha sido constatado en estudios anteriores (Taylor, 1989; Cava y Musitu, 2000; Veiga, 2001).

Estos tres aspectos que forman parte de la integración escolar, también parecen estar vinculados con la participación del adolescente en conductas disruptivas, así como con la actitud de éste hacia la autoridad institucional. De este modo, a efectos de intervenciones en este ámbito se puede aplicar lo expuesto anteriormente.

Referencias

- Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The developmental and treatment of childhood aggression* (pp. 249-278). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Gest, S. D., Ferguson, L. L. & Garipey, J. L. (1988). Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection. *Developmental Psychology*, 24, 815-826.
- Caspi, A., Elder, G. H. & Bem, D. J. (1990). Moving against the world: Life course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Compas, B. E., Hinden, B. R., & Gerhardt, C. A. (1995). Adolescent development: Pathways and processes of risk and resilience. *Annual Review of Psychology*, 46, 265-293.
- Conger, R. D., Patterson, G. R. & Ge, X. (1995). It takes two to replicate: A mediational model for the impact of parents' stress on adolescent adjustment. *Child Development*, 66, 80-97.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dishion, T. J., Patterson, G. R. & Griesler, P. C. (1994). Peer adaptations in the development of antisocial behavior: A confluence model. In L. R. Huesmann (Ed.), *Current perspectives on aggressive behavior* (pp. 61-95). New York: Plenum.
- Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1386-1399.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N., Ohana, J. & Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. In G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eron, L. D., Gentry, J. H. & Schlegel, P. (1994). *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth*. Washington: American Psychological Association.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Garnefski, N. & Okma, S. (1996). Addiction-risk and aggressive/criminal behaviour in adolescence: Influence of family, school and peers. *Journal of Adolescence*, 19, 503-512.
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Dev. Psychol.*, 26, 269-277.
- Heaven, P. C. L. (1994). *Contemporary adolescence: A social psychological approach*. Australia: MacMillan Education.
- Hendry, L. B., Glendinning, A. & Shucksmith, J. (1996). Adolescent focal theories: Age-trends in developmental transition. *Journal of Adolescence*, 19, 307-320.
- Hymel, S., Wagner, E. & Butler, L. J. (1999). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 156-188). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development*, 72(1), 134-151.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61, 1350-1362.

- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Ann Rev. Psychol.*, 50, 333-359.
- Lashbrook, J. T. (2000) Fitting in: Exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence*, 35(140), 747-757.
- Loeber, R. & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Ann Rev. Psychol.*, 48, 371-410.
- Ma, X. (2001). Bullying and being bullied: To what extent are bullies also victims? *American Educational Research Journal*, 38(2), 351-370.
- Molpeceres, M. A., Llinares, L. & Bernad J. C. (1999). La percepción de las figuras de autoridad formales e informales y la inclinación a la conducta delictiva en la adolescencia: Un análisis preliminar de sus relaciones. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 349-367.
- Moncher, F. J. & Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Muuss, R. (1988). *Theories of adolescence* (5th ed.). New York: Random House.
- Oyserman, D. & Saltz, E. (1993;). Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 360-374.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L. & Kirchler, E. (1989). Peer-groups and evolution of the self-system in adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 3-15.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D. & Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44, 329-335.
- Patterson, G. R., Reid, J. B. & Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Smetana, J. G. & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67, 1153-1172.
- Sokol-Katz, J., Dunham, R. & Zimmerman, R. (1997). Family structure versus parental attachment in controlling adolescent deviant behavior: A social control model. *Adolescence*, 32, 199-215.
- Taylor, A. R. (1989). Predictors of peer rejection in the early elementary grades: The roles of problem behavior, academic achievement, and teacher preference. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 360-365.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª ed.). Lisboa: Edições Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. M. Fontaine (Ed.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança / Partenariado familia-escuela y desarrollo de los niños*. Porto: ASA.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Villanueva Fernández, C. (1998). *Jóvenes violentos*. Barcelona: Icaria.

Anexo I

1. Análisis Discriminante: Rechazados vs. populares y integración escolar, conductas delictivas y actitudes hacia la autoridad institucional

Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,254 ^a	100,0	100,0	,450

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,797	192,145	17	,000

Matriz de estructura

	Función
	1
INTREGRA	,814
PSNALITY	,734
SUCCESS	,702
FAMILIA	,660
RENDMNTO	,630
CONDUCTA	,594
ESFUERZO	,567
NINTELG	,534
RELACION	,440
INDFNIA	-,364
ABUSADOS	-,255
INJUSTO	-,208
DISCLASE	-,193
VIOLNCIA	-,179
TRSGSION	-,122
DROGAS	-,121
CONFMISM	-,097

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas
Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Funciones en los centroides de los grupos

	Función
	1
SOCIOGR	
Rechazados	-,942
Populares	,270

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

2. Análisis Discriminante: *Conformistas vs. transgresores en función de integración escolar*

Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,083 ^a	100,0	100,0	,277

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,923	79,376	10	,000

Matriz de estructura

	Función
	1
ESFUERZO	,786
CONDUCTA	,758
RENDMNTO	,685
PSNALITY	,533
FAMILIA	,466
SUCCESS	,447
RELACION	,406
INTREGRA	,362
NINTELG	,267
TIPOSOCI	-,035

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas
Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Funciones en los centroides de los grupos

	Función
	1
Conformistas/transgresores	
Conformistas	,297
Transgresores	-,280

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Resultados de la clasificación ^a

	Original	Recuento	Conformistas/transgresores	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
				Conformistas	Transgresores	
			Conformistas	307	178	485
			Transgresores	217	298	515
			Casos desagrupados	9	5	14
	%		Conformistas	63,3	36,7	100,0
			Transgresores	42,1	57,9	100,0
			Casos desagrupados	64,3	35,7	100,0

a. Clasificados correctamente el 60,5% de los casos agrupados originales.

3. Análisis Discriminante: *Disrupción alta vs. disrupción baja, en función de la integración escolar*

Autovalores

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,082 ^a	100,0	100,0	,275

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

Lambda de Wilks

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,924	67,101	10	,000

Matriz de estructura

	Función
	1
CONDUCTA	,822
PSNALITY	,744
ESFUERZO	,656
RENDMNTO	,626
INTREGRA	,560
TIPOSOCI	,547
SUCCESS	,535
RELACION	,370
FAMILIA	,359
NINTELG	,293

Funciones en los centroides de los grupos

	Función
	1
Conductas delictivas	1
Alta disrupción	-,421
Baja disrupción	,194

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas
Variables ordenadas por el tamaño de la correlación con la función.

Resultados de la clasificación^a

	Original	Recuento	Conductas delictivas	Grupo de pertenencia pronosticado		Total
				Alta disrupción	Baja disrupción	
			Alta disrupción	147	124	271
			Baja disrupción	188	401	589
			Casos desagrupados	92	62	154
		%	Alta disrupción	54,2	45,8	100,0
			Baja disrupción	31,9	68,1	100,0
			Casos desagrupados	59,7	40,3	100,0

a. Clasificados correctamente el 63,7% de los casos agrupados originales.

ANEXO II

CONDUCTAS DELICTIVAS

Nombre: Cuestionario de evaluación de conductas delictivas –CDD-
Adaptación: Equipo LISIS. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
Nº de ítems: 36
Población a la que va dirigida: desde los 11 a los 20 años.
Dimensiones: violencia, victimización, conductas disruptivas en clases y consumo de drogas.
Fiabilidad: alpha de Cronbach de .9178

ACTITUDES HACIA LA AUTORIDAD INSTITUCIONAL

Nombre: Cuestionario de actitudes hacia la autoridad institucional.
Adaptación: Equipo LISIS. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
Nº de ítems: 18
Población a la que va dirigida: desde los 11 hasta los 20 años.
Dimensiones: conformidad, transgresión, percepción de injusticia e indiferencia.
Fiabilidad: alpha de Cronbach de .89

CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO

Nombre: Cuestionario Sociométrico
Adaptación: Equipo LISIS. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
Nº de ítems: 4
Población a la que va dirigida: A partir de los 11 años
Dimensiones: se han extraído los siguientes índices: tipo sociométrico -sujetos de estatus medio, populares, rechazados e ignorados; la percepción de rechazo, la percepción de elección, la expansividad positiva, la oposición de sentimientos o las falsas percepciones.
Fiabilidad: La fiabilidad test-retest del cuestionario es elevada, siendo ligeramente superior en las escalas valorativas frente a las nominativas.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNO POR EL PROFESOR

Nombre: Evaluación del alumno por el profesor (EA-P)
Adaptación: Equipo LISIS. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
Nº de ítems: 9
Población a la que va dirigida: profesores de Enseñanza Primaria o Secundaria.
Dimensiones: *integración* (ítem 1), *implicación de la familia* (ítem 2), *nivel intelectual* (ítem 3), *conducta en clase* (ítem 4), *rendimiento académico* (ítem 5), *nivel de esfuerzo* (ítem 6), *estimación de éxito escolar* (ítem 7), *relación con el profesor* (ítem 8) y *personalidad* (ítem 9). A partir del sumatorio de las 9 dimensiones se obtiene un índice general de integración escolar del alumno.
Fiabilidad: La fiabilidad de la escala según el alpha de Cronbach es de .82