

EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA CONFLICTIVO: ¿EL GÉNERO COMO VARIABLE MODULADORA DE LOS FACTORES PRO Y ANTISOCIALES?

Orellana-Ramírez, M^a Carmen

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Universidad de Sevilla

mcorellana@us.es

García-Martínez, Jesús

Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos

Universidad de Sevilla

jgm@us.es

Guerrero-Gómez, Rafael

Centro de Orientación y Psicología Cerro del Águila

Sevilla

copsica@yahoo.es

RESUMEN

En este trabajo se estudia exploratoriamente la relación con el género de la conducta prosocial, la inteligencia emocional y la agresividad, además del autoconcepto. Esperamos encontrar que las chicas muestran menor agresividad y mayor inteligencia emocional y prosocialidad; y que los componentes del autoconcepto serán más positivos para las personas con valores más altos en las variables de protección y menores en las de riesgo. Para ello se estudia una muestra de 38 alumnos/as (55.3% varones; 44.7% mujeres) estudiantes de ESO con indicadores de disruptividad en el aula, de una zona de nivel socioeconómico medio-bajo. La prosocialidad es evaluada mediante la escala de conducta prosocial (CP, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001). La inteligencia emocional mediante la Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La conducta de agresividad con el Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ; Raine et al., 2006) y el autoconcepto a través del cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF5; García y Musitu, 1999). Los resultados arrojan un peso moderado del género, sólo relacionado claramente con la inteligencia emocional. Asimismo los diferentes factores de riesgo parecen influir poco en los factores de protección, lo que apunta el hecho de que son dos áreas importantes con sus propios sistemas de funcionamiento.

PALABRAS CLAVE

Convivencia escolar, agresividad, conducta prosocial, inteligencia emocional, diferencias de género, autoconcepto

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años existe una preocupación creciente por los problemas de conducta y disrupción que muestra parte de la población adolescente estudiantil. No podemos comprobar si realmente existe un aumento de los problemas de violencia juvenil (entre iguales y en la relación alumno/a-profesor/a) respecto a décadas pasadas o sólo ha aumentado la sensibilidad social al respecto, pero en todo caso se comienza a percibir como imprescindible abordar el estudio de la violencia desde la perspectiva idiosincrásica de los/as mismos adolescentes y jóvenes implicados/as en ella (Viney, Truneckova, Weekes y Oades, 1999; Gibbs, 2010).

En ese sentido, también comienza a consolidarse una perspectiva de género en los procesos de riesgo social en la adolescencia. Como Berga (2003) comenta, la tradicional invisibilidad de la mujer en los estudios científicos es especialmente marcada en el área de la violencia adolescente; ya que sistemáticamente la violencia escolar se encuentra asociada a los varones (Defensor del Pueblo español-UNICEF, 2007). Sin embargo, las jóvenes en riesgo psico-social representan un grupo especialmente vulnerable para desarrollar perfiles antisociales y para el que la invisibilidad tradicional en las estadísticas de disruptividad no debería traducirse en invisibilidad a la hora de ser objeto de estudio y poder así recibir atención especializada (Furlong et al., 2000).

La necesidad de contextualizar la investigación y la intervención y darle voz a los/as protagonistas (especialmente en el ámbito escolar) también se ha ampliado al campo de la competencia emocional. Aunque existen muchos aspectos que pueden ser englobados dentro de la competencia emocional, actualmente se perfila claramente el peso de la investigación en torno al concepto de inteligencia emocional. La inteligencia emocional es un concepto que se ha introducido de pleno derecho en los planes docentes de la Enseñanza Educativa Española y Europea, considerándose tanto una competencia básica directa como transversal (Grañeras y Vázquez, 2009). Tal y como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004), existe evidencia suficiente en población nacional e internacional de este concepto, que ha ayudado a clarificarla operativamente como objeto de estudio a partir del trabajo pionero de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer, 1990), más allá del concepto popular extendido por los trabajos de Goleman (1996). Se ha estudiado en población adolescente española (estudiantes de ESO, menores de reforma, etc.) su relación con distintas variables de interés: el rendimiento académico (Gil, Palomera y Brackett, 2006), el bienestar y el ajuste psicológico (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999), conductas disruptivas y antisociales (Fariña, Vázquez y Arce, 2009), etc.

La conducta prosocial se presenta como una imprescindible variable relacionada. También existen datos en población estudiante española que apuntan hacia la idea de que es una pieza necesaria en la evaluación de intervenciones que estudian conceptos complejos como el razonamiento moral, la empatía, etc. (Mestre, Samper, y Frías, 2002; Sánchez, Oliva y Parra, 2006). De hecho, Urquiza y Casullo (2005) defienden la necesidad de que la conducta prosocial sea entendida no como el polo extremo contrario del continuo de la conducta antisocial, sino como una dimensión diferente de la dimensión propia de la conducta antisocial.

En todo caso, muchos autores siguen exigiendo la necesidad de contemplar factores cognitivo-motivacionales en el estudio de la violencia (López-Romero y Romero; 2010). Es por ello que el modelo clásico de agresividad proactiva (instrumental) y reactiva (defensiva) de Dodge (1991), tiene una gran aceptación en la literatura actual (Andreu, Peña y Ramírez, 2009).

En este estudio se pretende explorar las relaciones de todas estas variables (junto con la variable autoestima) en una muestra de estudiantes, ya que, como hemos sugerido, representan aspectos importantes de la realidad actual de los problemas de convivencia en contexto educativo.

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo básico del estudio es entender el papel que las variables de protección y riesgo tienen en el perfil de convivencia escolar de estudiantes disruptivos de secundaria.

Se formulan dos hipótesis:

1. Las chicas mostrarán menor agresividad (menores valores en factores de riesgo) y mayor inteligencia emocional y prosocialidad (mayores valores en factores de protección) que los chicos.
2. Los componentes del autoconcepto (social, emocional, familiar y académico) serán más positivos (puntuaciones más altas) para las personas que obtengan valores más altos en las variables de protección y menores en las de riesgo. La única excepción a esta tendencia podría ser el autoconcepto físico que, dado su mayor vinculación con estereotipos de género, puede estar más vinculado a un incremento de la agresividad en los varones y una menor inteligencia emocional y prosocialidad en las mujeres.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está compuesta por 38 alumnos/as (55.3% varones y 44.7% mujeres) que cursan 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria en Jerez de la Frontera (Cádiz). El centro al que pertenecen se sitúa en una zona urbana del extrarradio considerada como “zona con necesidades de transformación social” desde el ayuntamiento local. Más de la mitad de estos/as alumnos/as presentan conductas disruptivas en clase, según sus docentes responsables.

Instrumentos

Se han utilizado cuatro cuestionarios. Dos de ellos están vinculados a factores de protección psicosocial (la conducta prosocial y la inteligencia emocional) y uno al factor de riesgo (la conducta violenta). Adicionalmente se utiliza una escala de evaluación del autoconcepto.

La prosocialidad es evaluada mediante la versión española de la *Escala de Conducta Prosocial* (CP, Caprara y Pastorelli, 1993; Del Barrio, Moreno y López, 2001), se trata de un cuestionario de 15 ítems (5 de ellos ítems control que no puntúan) que se contesta siguiendo una escala likert de 3 puntos (a menudo, algunas veces, nunca). Arroja un único factor y su fiabilidad, estudiada en varias poblaciones, es aceptable ya que muestra un alfa de Cronbach superior a 0,80 (Mestre, Frías, Samper y Nácher, 2003).

La inteligencia emocional se mide mediante la *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24), versión reducida y adaptada a población española del instrumento TMMS original (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Evalúa el metacognoscimiento que tiene el sujeto sobre sus propios estados emocionales a través de 3 subescalas: 1) Percepción o atención emocional (capacidad de sentir y expresar los sentimientos adecuadamente); 2) Comprensión o claridad emocional (Capacidad de comprender bien los estados emocionales propios); 3) Regulación o reparación emocional (capacidad de autorregular los estados emocionales correctamente). Se responde siguiendo una escala tipo likert de 5 puntos (Nada de Acuerdo; Algo de Acuerdo; Bastante de acuerdo; Muy de Acuerdo;

Totalmente de acuerdo). Todas las subescalas mostraron alfas de Cronbach superior a 0,80, similar a la versión inglesa (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

La conducta de agresividad es evaluada mediante el *Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva* (RPQ; Raine et al., 2006). Evalúa los procesos motivacionales subyacentes en la agresión a través de 23 ítems tipo líkert de tres opciones de respuesta (nunca, algunas veces y a menudo) que miden dos dimensiones: dimensión motivacional proactiva (instrumental) y reactiva (hostil). Los coeficientes alfa de Cronbach para la agresividad reactiva y proactiva son 0.83 y 0.86 respectivamente. Existe una adaptación española en población adolescente (Andreu, Peña y Ramírez, 2009).

El autoconcepto es evaluado a través del cuestionario *Autoconcepto Forma-5* (AF5; García y Musitu, 1999). Con 30 ítems mide el autoconcepto global y cinco dimensiones del mismo: académico, familiar, físico, social y emocional. La consistencia interna global muestra un alfa de Cronbach de 0.815 y las siguientes puntuaciones en cada una de las subescalas: Académico/laboral, 0.880; Social 0.698; Emocional 0.731; Familiar 0.769 y Físico 0.744.

Procedimiento

Se utilizó un diseño exploratorio y descriptivo, basado en ANOVAs. Posteriormente se efectuaron regresiones por pasos sucesivos para determinar las combinaciones de variables que podrían predecir los resultados de los diferentes variables criterio.

Las distintas variables criterio, conducta prosocial, la suma de los tres componentes de la inteligencia emocional y los dos tipos de agresividad fueron dicotimizadas en función de las puntuaciones típicas de la propia muestra (positiva, negativa) al no disponer de baremos fiables para población juvenil menor de edad española.

RESULTADOS

Un primer ANOVA que intenta comprobar los efectos del género sobre el conjunto de las variables del estudio indica que el género es un factor para el que muestran diferencias casi todas las variables utilizadas (véase tabla 1): atención y claridad emocional, conducta prosocial y autoconcepto social y emocional, pero no en los dos componentes de agresividad. Las mujeres muestran en general una mayor inteligencia emocional, mayor conducta prosocial y un mejor autoconcepto social, pero los varones tienen un mejor autoconcepto emocional (autoestima). Las puntuaciones en agresividad son ligeramente superiores para los varones, pero no generan diferencias significativas.

El estadístico de Levene, es superior a .05 para todas las variables excepto para la agresividad proactiva (Levene=6,663; $p=0,14$), lo que implica que esta variable no cumple el criterio de homogeneidad de varianzas requerido por ANOVA. Se utiliza la prueba no paramétrica U, pero el resultado tampoco es significativo ($U=82$; $p= .150$).

	F	Sig.	Media Mujer	Media Varón
tmms_atencionemoc	12,670	,001	31,76	25,86
tmms_claridademoc	12,917	,001	34,06	28,52
tmms_reparacionemoc	3,211	,082	33,82	31,33
tmms_Total	18,963	,000	99,65	85,71
af5_academico	,351	,558	18,06	17,14
af5_social	4,253	,046	25,47	23,19
af5_emocional	16,461	,000	16,12	21,00
af5_familiar	1,333	,256	28,18	27,14
af5_fisico	1,015	,320	19,06	20,76
rpq_reactiva	,034	,854	22,24	22,48
rpq_proactiva	1,661	,206	16,17	18,24
CP	13,487	,001	26,71	23,76
Tabla 1. Anova Género				

Comprobado que se da un efecto importante del factor género, se procede a utilizar un MANOVA para estudiar posibles interacciones entre el género y la dicotomización del total de la inteligencia emocional, la conducta prosocial y los dos tipos de agresividad.

Se procede a calcular cuatro MANOVAs 2X2 en los que los factores intersujetos son siempre el género y en cada uno de ellos la presencia de valores altos-bajos en total de inteligencia emocional, conducta prosocial, agresión reactiva y agresión proactiva. Pero la traza de Pillai en los contrastes multivariados de las interacciones indica en todos los casos que las interacciones entre el género y los otros factores son siempre no significativas (Pillai género-inteligencia emocional .312, $p=.278$; Pillai género-conducta prosocial .285, $p=.365$; Pillai género agresión proactiva .285, $p=.623$; Pillai género-agresión reactiva .251, $p=.726$) por lo que se decide abandonar los MANOVAS y realizar ANOVAS para el conjunto de las factores fijos, ya que las posibles decisiones sobre los posibles problemas de homogeneidad de las variables dependientes son más fáciles de tomar.

	F	Sig.	Media tmms bajo	Media tmms Alto
af5_academico	,226	,638	17,17	17,90
af5_social	23,873	,000	21,89	25,30
af5_emocional	2,340	,135	19,94	17,80
af5_familiar	1,680	,203	27	28,15
af5_fisico	3,021	,091	18,50	21,35
rpq_reactiva	1,094	,302	21,57	23,00
rpq_proactiva	,000	,997	17,44	17,45
CP	17,489	,000	23,39	26,60
Tabla 2. ANOVA Inteligencia Emocional				

El ANOVA realizado para la inteligencia emocional (tabla 2) indica que sólo aparecen efectos significativos para dos variables, el autoconcepto social y la conducta prosocial, en ambos casos a favor de las personas con alta inteligencia emocional. La prueba de Levene de homogeneidad de varianzas indica riesgos únicamente para el autoconcepto social (Levene=6,691; $P=0.14$) por lo que se procede a calcular la U no paramétrica de esta variable, que arroja un resultado $U=118$; $P=.074$, por lo que es más exacto considerar que no hay diferencias en autoconcepto social en función del nivel de inteligencia emocional.

El ANOVA relacionado con Conducta Prosocial (tabla 3) indica que las personas con alta puntuación en conducta prosocial muestran un mejor autoconcepto social y mayores niveles de inteligencia emocional en todos los componentes de la prueba de inteligencia emocional. No obstante, este grupo presenta un peor autoconcepto emocional. En este caso solamente la agresividad reactiva genera un valor dudoso de homogeneidad en su varianza (Levene = 10,436; $P=.003$). Realizada la prueba no paramétrica U los resultados son $U= 139$; $P=.239$, por lo que continua siendo una variable sin diferencias significativas.

	F	Sig.	Media CP bajo	Media CP alto
af5_academico	,114	,737	17,28	17,80
af5_social	12,693	,001	22,33	35,90
af5_emocional	5,242	,028	20,44	17,35
af5_familiar	,327	,571	27,33	27,85
af5_fisico	,246	,623	20,44	19,50
rpq_reactiva	,076	,785	22,55	22,20
rpq_proactiva	2,693	,109	18,51	15,40
tmms_atencionemoc	4,666	,038	26,44	30,35
tmms_claridademoc	5,853	,021	28,89	32,90
tmms_reparacionemoc	4,759	,036	30,89	33,85
tmms_Total	9,689	,004	85,22	97,10

Tabla 3. Anova alto-bajo en Conducta Prosocial

En cuanto al ANOVA relacionado con valores altos-bajos en agresividad reactiva (tabla 4), los resultados indican que sólo aparecen diferencias significativas para el autoconcepto académico y la agresividad proactiva. Los sujetos con baja agresividad reactiva tienen un mejor autoconcepto académico y son menos tendentes a la agresividad proactiva. No obstante, el estadístico de Levene arroja un valor de 4,363 ($p=.046$) para autoconcepto académico, siendo la única variable dependiente que parece ver amenazada su homogeneidad de medias. Realizada la comparación utilizando la prueba U, se obtiene un valor de $U=70$ ($p=.080$) por lo que se debe concluir que no hay diferencias en autoconcepto académico entre ambos grupos.

	F	Sig.	Media Agresividad Reactiva Baja	Media Agresividad Reactiva Alta
af5_academico	4,548	,042	18,93	15,56
af5_social	1,520	,228	25,50	25,13
af5_emocional	,381	,542	19,29	19,25
af5_familiar	,089	,767	27,85	27,55
af5_fisico	1,075	,309	14,94	20,94
rpq_proactiva	18,994	,000	15,21	20,44
CP	,367	,550	25,21	24,55
tmms_atencionemoc	,387	,539	28,07	29,44
tmms_claridademoc	2,028	,165	32,50	29,56
tmms_reparacionemoc	,741	,397	31,79	33,13
tmms_Total	,003	,959	92,35	92,13

Tabla 4. Anova Agresividad Reactiva

	F	Sig.	Media Agresividad Proactiva Baja	Media Agresividad Proactiva Alta
af5_academico	5,348	,028	19,47	15,67
af5_social	,221	,642	23,93	24,53
af5_emocional	,314	,580	19,13	18,27
af5_familiar	3,840	,060	28,60	26,73
af5_fisico	,540	,469	18,73	20,13
CP	3,005	,094	25,80	24,00
tmms_atencionemoc	,440	,513	28,00	29,47
tmms_claridademoc	5,219	,030	33,13	28,53
tmms_reparacionemoc	1,187	,285	31,53	33,33
IE_Total	,080	,779	92,67	93,33
rpq_reactiva	21,613	,000	20,93	25,73

Tabla 5. Anova Agresividad Proactiva

En cuanto a la agresión proactiva, los resultados muestran que el grupo que presenta mayor agresividad proactiva tiene un peor autoconcepto académico, presenta mayor agresividad reactiva y tiene una menor claridad emocional (tabla 5). De nuevo el autoconcepto académico es la única variable que presenta una homogeneidad de varianzas dudosa según la prueba de Levene (Levene=6,605; $p= .106$). Realizada la prueba U se encuentra un valor $U= 62,5$; $p=0.37$, por lo que se puede mantener que hay diferencias significativas.

Dado que una de nuestras hipótesis es estudiar el papel del género en las cuatro variables dependientes de estudio (inteligencia emocional, agresividad reactiva, agresividad proactiva y conducta emocional), se procede a realizar una regresión lineal por pasos para cada una de estas variables, manteniendo el resto e introduciendo el género como predictor.

El modelo que surge para la predicción de la inteligencia emocional se resuelve en tres pasos, con un valor de R^2 corregido de .327, .457 y .525, y con valores F que oscilan entre 18,963 para el primer paso y 14,554 para el tercero (tabla 6). En definitiva, más de la mitad de la variación de la inteligencia emocional puede ser predicha con el tercer modelo.

Modelo	R	R ²	R ² corregida	F	P
1	,587(a)	,345	,327	18,963	.000
2	,697(b)	,486	,457	16,572	.000
3	,751(c)	,564	,525	14,654	.000

Tabla 6. Modelo de Regresión y Anova para la predicción de la inteligencia emocional

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta			Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	99,647	2,378		41,895	,000					
	GENERO ¹	- 13,933	3,199	-,587	-4,355	,000	-,587	-,587	-,587	1,000	1,000
2	(Constante)	82,891	5,806		14,277	,000					
	GENERO	- 15,430	2,914	-,651	-5,296	,000	-,587	-,667	-,642	,973	1,028
	af5_fisico	,879	,283	,381	3,104	,004	,274	,465	,376	,973	1,028
3	(Constante)	45,201	16,264		2,779	,009					
	GENERO	- 11,459	3,167	-,483	-3,618	,001	-,587	-,527	-,410	,720	1,390
	af5_fisico	,927	,266	,402	3,492	,001	,274	,514	,396	,967	1,034
	CP	1,377	,560	,327	2,458	,019	,520	,388	,278	,723	1,382

Tabla 7. Coeficientes para los distintos pasos de la predicción de los valores de inteligencia emocional

Los coeficientes para el tercer modelo (tabla 7) indican que la variable fundamental es el género¹. Puesto que el género fue codificado como 1 (Varón), el modelo indica que el valor estandarizado para el género es -483, por lo que es un predictor muy potente. Además contribuyen el autoconcepto físico y la conducta prosocial. La tolerancia indica que entre el 72% y el 95% de la varianza explicada por estos tres componentes no lo es por otras variables y el Factor de Inflación de la Varianza (FIV) es admisible (menor que 2), aunque las correlaciones parciales y semiparciales son más bajas que las de orden cero especialmente para las variables de autoconcepto físico y conducta prosocial, lo que invita a pensar en un posible efecto de terceras variables.

El modelo de regresión de la conducta prosocial que se muestra en la tabla 8 es bastante complejo. Los coeficientes R² corregidos tienen un rango entre ,252 y ,609 y los valores F oscilan entre 13,487 y 15,434, siendo siempre altamente significativos.

¹ La interpretación de todos los coeficientes de regresión ligados al género debe hacerse del siguiente modo: 0 es mujer y 1 Varón, de modo que un coeficiente beta negativo indica que ser mujer supone un incremento en la variable dependiente.

Modelo	R	R ²	R ² corregida	F	P
1	,522	,273	,252	13,487	,001
2	,605	,366	,330	10,092	,000
3	,680	,463	,415	9,557	,000
4	,730	,533	,476	9,412	,000
5	,717	,514	,472	12,008	,000
6	,807	,652	,609	15,434	,000

Tabla 8. Resumen de modelo de regresión y Anova para la Conducta Prosocial

		Coeficientes No estandarizados		Coeficientes Estandarizados			Correlaciones			Estadísticos de Colinealidad	
		B	Error típ.	Beta	t	p	Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	26,706	,596		44,814	,000					
	GENERO	-2,944	,802	-,522	-3,672	,001	-,522	-,522	-,522	1,000	1,000
2	(Constante)	20,096	2,969		6,769	,000					
	GENERO	-2,352	,803	-,417	-2,930	,006	-,522	-,444	-,394	,894	1,118
	af5_social	,260	,114	,323	2,268	,030	,458	,358	,305	,894	1,118
3	(Constante)	22,723	2,969		7,654	,000					
	GENERO	-1,889	,773	-,335	-2,446	,020	-,522	-,387	-,307	,842	1,188
	af5_social	,296	,108	,368	2,741	,010	,458	,425	,345	,878	1,139
	rpq_proactiva	-,215	,087	-,321	-2,476	,018	-,371	-,391	-,311	,938	1,066
4	(Constante)	19,161	3,232		5,928	,000					
	GENERO	-,961	,842	-,170	-1,141	,262	-,522	-,195	-,136	,635	1,574
	af5_social	,268	,103	,333	2,608	,014	,458	,413	,310	,865	1,156
	rpq_proactiva	-,256	,084	-,383	-3,041	,005	-,371	-,468	-,362	,893	1,119
	tmms_atencion	,156	,070	,319	2,228	,033	,467	,362	,265	,689	1,452
5	(Constante)	17,355	2,831		6,130	,000					
	af5_social	,296	,100	,368	2,952	,006	,458	,452	,353	,917	1,090
	rpq_proactiva	-,287	,080	-,428	-3,563	,001	-,371	-,521	-,426	,991	1,009
	tmms_atencion	,195	,061	,400	3,201	,003	,467	,481	,383	,913	1,095
6	(Constante)	18,550	2,457		7,551	,000					
	af5_social	,380	,089	,472	4,251	,000	,458	,595	,437	,856	1,169
	rpq_proactiva	-,280	,069	-,417	-4,042	,000	-,371	-,575	-,415	,990	1,010
	tmms_atencion	,231	,053	,474	4,330	,000	,467	,602	,445	,881	1,135
	af5_fisico	-,218	,060	-,398	-3,605	,001	-,149	-,532	-,370	,868	1,153

Tabla 9. Coeficientes del modelo de regresión para la Conducta Prosocial

Los coeficientes del modelo (tabla 9) indican que el género es una importante variable predictora hasta que se introduce la atención emocional (modelo 4), en ese momento su coeficiente beta estandarizado deja de ser significativo ($t = -1,41$; $p = .252$). El mejor modelo de regresión está definido por el autoconcepto social y la atención emocional como variables que potencian la conducta prosocial y la agresividad proactiva y el autoconcepto físico, que la disminuyen. Lo que parece indicar que las personas con mejor autoconcepto físico tienden a ser más agresivas y menos inteligentes emocionalmente.

Este último modelo tiene valores aceptables de colinealidad (al menos el 85% de la varianza explicada no lo está por otras variables y tiene un valor de independencia aceptable).

La regresión de la agresividad reactiva arroja un modelo de sólo dos pasos (tabla 10) con un resultado de sus ANOVAs altamente significativa. El modelo 2 explica un 51,4 % de la varianza (R^2 corregida).

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Error típ. de la estimación	F	P.
1	,696(a)	,484	,470	2,861	33,759	,000
2	,735(b)	,540	,514	2,740	20,531	,000

Tabla 10. Modelos de regresión y ANOVAs para la agresividad reactiva

Los coeficientes de regresión para las variables independientes que explican la agresividad reactiva se pueden ver en la tabla 11. El segundo modelo incluye dos variables, la agresividad proactiva que influye positivamente en el modelo y el autoconcepto académico, que lo hace negativamente. Las correlaciones parciales y semiparciales tienen una carga similar a las de orden cero por lo que no parece que haya otras variables que expliquen esa regresión. Los índices de colinealidad son muy aceptables, la mayor parte de la varianza explicada (92%) no se debe a otras variables y el valor del factor de inflación de la varianza está lejos de 2.

Modelo	Variables	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados		t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta				Orden cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	11,126	1,990			5,592	,000					
	rpq_proactiva	,644	,111	,696		5,810	,000	,696	,696	,696	1,000	1,000
2	(Constante)	15,824	2,970			5,328	,000					
	rpq_proactiva	,582	,110	,628		5,268	,000	,696	,665	,604	,925	1,081
	af5_academico	-,206	,100	-,246		2,062	,047	-,418	-,329	-,236	,925	1,081

Tabla 11. Coeficientes de regresión de las variables independientes para la agresividad reactiva

En cuanto a la agresividad proactiva, el estudio de la regresión arroja dos modelos, el mejor de ellos explica el 52,3% de la varianza (R^2 corregida, tabla 12). Las dos variables independientes que explican los valores de agresividad proactiva, son el otro tipo de agresividad (reactiva) de forma positiva y la conducta prososocial de forma negativa, si bien el peso predictor de la agresividad es mucho mayor (Beta estandarizado= .651). Los valores de las correlaciones parciales y semiparciales se acercan a las de orden cero, lo que indica que no hay un efecto importante de terceras variables. En cuanto al estudio de la colinealidad, la tolerancia arroja un valor entorno al 97% de carga explicativa propia. El valor del factor de independencia de la varianza es muy aceptable (1,031). Véase la tabla 13.

Modelo	R	R ²	R ² corregida	Error típ. de la estimación	F	P.
1	,696(a)	,484	,470	3,088	33,759	,000
2	,741(b)	,549	,523	2,929	21,293	,000

Tabla 12. Resumen del modelo de regresión y ANOVAs para la agresividad proactiva

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	Correlaciones			Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta	t	Sig.	Orden Cero	Parcial	Semiparcial	Tolerancia	FIV
1	(Constante)	,647	2,935		,221	,827					
	rpq_reactiva	,751	,129	,696	5,810	,000	,696	,696	,696	1,000	1,000
2	(Constante)	11,407	5,542		2,058	,047					
	rpq_reactiva	,703	,124	,651	5,649	,000	,696	,691	,641	,970	1,031
	CP	-,386	,172	-,259	2,245	,031	-,371	-,355	-,255	,970	1,031

Tabla 13. Coeficientes de regresión para las variables independientes de la agresividad proactiva

DISCUSIÓN

El primer resultado a tener en cuenta es el escaso impacto que el factor género, entendido desde una perspectiva descriptiva, tiene en los resultados; lo que infirma parcialmente la hipótesis 1. Si bien se encuentran diferencias de género en inteligencia emocional (atención a las emociones y claridad emocional) y en conducta prosocial, lo que coincide con los resultados usuales (Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009; Calvo, González y Martorell, 2001). Las chicas también muestran un mejor autoconcepto social, lo que parece indicar que sus habilidades relacionales son mejores, en la línea de los resultados descritos por (Estévez, Martínez y Musitu, 2006) y un peor autoconcepto emocional, que puede entenderse ligado a su mayor neuroticismo (Barbaranelli, Caprara y Rabasca, 2006; Carrasco y del Barrio, 2007). Estos resultados concuerdan con un estereotipo de género, con una mayor tendencia de las mujeres a la vida emocional, la relacionalidad y una peor autoidentificación (Rebollo, 2004).

El estudio de las interacciones entre las distintas variables conforma un cuadro lógico según la literatura acerca de la influencia de factores pro y antisociales en la convivencia escolar. Las personas con mejor inteligencia emocional tienen una fuerte tendencia a mostrar conducta prosocial y un mejor autoconcepto social, lo que implica que quienes son más competentes emocionalmente, son también más competentes socialmente (Mayer y Salovey, 1997). Una interacción semejante se da en explicación de la conducta prosocial, quienes son más altos en conducta prosocial presentan mejores valores en todos los componentes de la inteligencia emocional y un mejor autoconcepto social y emocional (Mayer y Salovey, 1997; Mestre, Samper, Frías y Tur, 2009). En definitiva, los componentes prosociales están estrechamente ligados entre sí y tienen un efecto positivo en el autoconcepto social y emocional, lo que implica que diseños de intervención que promuevan estos componentes en ámbitos educativos o clínicos conseguirán una importante mejora del autoconcepto (Zavala, Valadez y Vargas, 2008; Garaigordobil, 2005). No obstante, los comportamientos antisociales (valorados operativamente a través del comportamiento agresivo) no parecen verse afectados por los prosociales. Cuando se estudian las interacciones de la alta o baja agresividad con las variables prosociales y el otro tipo de agresividad, la variable dependiente mejor explicada es el otro tipo de agresividad, lo que implica que ambos tipos de agresividad tienden a presentarse simultáneamente en estas muestras de adolescentes (Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Calvete, 2007). Eso sí, el grupo con mayor agresividad (del tipo que sea), muestra un peor autoconcepto académico, lo que implica que se perciben a sí mismos como peores estudiantes o que valoran menos el colegio (Garaigordobil, 2005; Garcia-Martínez et al, 2004). La agresividad proactiva, además, está ligada a una menor claridad emocional. Lo que parece indicar que los y las adolescentes que utilizan la violencia como instrumento se dan cuenta en menor medida de su estado emocional real, lo que

iría en la dirección de una peor capacidad de autoconocimiento (Fariña, Vázquez y Arce, 2009; Calvete, 2007).

Los análisis de regresión han mostrado un escaso peso del género como variable explicativa, sólo tiene un papel relevante en la predicción de la inteligencia emocional, en el sentido de que las mujeres poseen una mayor inteligencia de este tipo, acompañada de la conducta prosocial y el autoconcepto físico. Son las mujeres prosociales y con mayor aceptación de su cuerpo las que mejor capacidad de inteligencia emocional presentan. El género también puede parecer importante en la explicación de la conducta prosocial, pero su relevancia desaparece cuando se introduce el autoconcepto físico en la predicción. La combinación de autoconcepto social, agresividad proactiva (de forma negativa), atención a las emociones, autoconcepto físico (de forma negativa) predice mejor la prosocialidad (R^2 corregida .807) que la de ser mujer, autoconcepto social, agresividad reactiva (influencia negativa) y atención a las emociones (R^2 corregida .730). En este caso, el coeficiente beta estandarizado del género es en realidad muy pequeño (-.170) en el modelo 4 y desaparece en el modelo 6.

Las regresiones relacionadas con los dos tipos de agresividad (factores de riesgo) muestran una clara asociación entre los dos subtipos de la misma, siendo las variables que mejor predice al otro tipo. De modo significativo, aunque con una escasa potencia, la agresividad reactiva está asociada a un peor autoconcepto académico (beta estandarizada -.246, modelo 2) y la proactiva a una menor conducta prosocial (beta estandarizada -.259, modelo 2).

CONCLUSIONES

Estos datos parecen indicar que el papel del género es menor de lo hipotetizado, siendo una variable relevante únicamente para entender la inteligencia emocional, que es claramente superior en las chicas, lo que está en consonancia con los resultados de otros estudios (Connor, 2002; Garcia-Martínez y Orellana-Ramírez, 2008). Por otro lado, parece que los factores de protección y riesgo constituyen grupos de variables separados que se influyen poco mutuamente (Casullo, 1998; Garcia-Martínez et al, 2004), sólo la conducta prosocial parece afectar a uno de los subtipos de agresividad.

BIBLIOGRAFÍA

Andreu, José Manuel; Peña, M^a Elena y Ramírez, Jesús M^a (2009): "Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, Vol. 14, N^o 1 (37-49).

Barbaranelli, Claudio; Caprara, Gian Vittorio y Rabasca, Annarita (2006): *BFQ-NA. Cuestionario "Big-Five" de personalidad para niños y adolescentes*, TEA, Madrid.

Berga, Anna (2003): "Aprendiendo a ser buenas", *Revista de Estudios sobre Juventud*, N^o 19 (116-141).

Calvete, Esther (2007): "Justification of Violence Beliefs and Social Problem-Solving as Mediators between Maltreatment and Behavior Problems in Adolescents", *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 10, (131-140).

Calvo, Ana José; González, Remedios y Martorell, M^a Carmen (2001): "Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género", *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 93, (95-111).

Caprara, Gian Vittorio y Pastorelli, Concetta (1993): "Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects", *European Journal of Personality*, Vol. 7, (19-36).

Carrasco, Miguel Ángel; Del Barrio, M^a Victoria (2007): "El modelo de los cinco grandes como predictor de la conducta agresiva en población infanto-juvenil", *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, Vol. 12 (23-32).

Casullo, M^a Martina (1998): *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica*, Paidós, Buenos Aires.

Connor, Daniel F. (2002): *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents, Research and treatment*, Guilford Press, Nueva York.

Defensor del Pueblo español-UNICEF (2007): *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo, Madrid.

Del Barrio, María Victoria; Moreno, Carmen y López, Rosa (2001): "Evaluación de la agresión e inestabilidad emocional en niños españoles y su relación con la depresión", *Clínica y Salud*, 13, (33-50).

Estévez, Estefanía; Martínez, Lucía y Musitu, Gonzalo (2006): *Delimitación conceptual de la violencia escolar*, Alfa Delta Digital, Valencia.

Extremera, Natalio y Fernández-Berrocal, Pablo (2004): "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 6 (2): <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> , Consultado: 26/04/2011

Dodge, Kenneth A. (1991): "The structure and function of reactive and reactive aggression", en Debra J. Pepler y Kenneth H. Rubin edit.: *The development and treatment of childhood aggression*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, England, (201-218).

Fariña Rivera, Francisca; Vázquez, María José y Arce Fernández, Ramón (2009): "Inteligencia emocional como factor protector y de riesgo del comportamiento antisocial y delictivo en menores. Un estudio de campo", en Expósito, Francisca y De la Peña, Sebastián editores: *Procesos judiciales: Psicología jurídica de la familia y del menor*, Universidad de Murcia, Murcia, (263-272).

Fernández-Berrocal, Pablo; Alcaide, Rocío y Ramos, Natalia (1999): "The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students", en *Bulletin of Kharkov State University*, Vol. 439 (1-2), (119-123).

Fernández-Berrocal, Pablo; Extremera, Natalio y Ramos, Natalia (2004): "Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale", *Psychological Reports*, Vol. 94, (751-755).

Furlong, Andy (2000): *Vulnerable Youth: Perspectives on Vulnerability in Education, Employment and Leisure in Europe*. Council of Europe, Estrasburgo.

Garaigordobil, Maite (2005): *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Investigación N° 160, Madrid.

García, Fernando y Musitu, Gonzalo (1999): *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Tea, Madrid.

García-Martínez, Jesús; Domínguez-Urquiza, Juan Manuel; Guerrero-Gómez, Rafael, Morales-Hidalgo, Félix; Picó-Jiménez, Amanda; Nuñez-Remesal, Ana M^a (2004): "Personalidad y riesgo de presentar conducta antisocial: efectos de un programa preventivo", *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol. 30, (905-934).

García-Martínez, Jesús y Orellana-Ramírez, M^a Carmen (2008): "Variables psicológicas moduladoras de la autodefinición del perfil en procesos de acoso escolar: el papel del género y el curriculum escolar", *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 1, (41-55).

Gibbs, John. C. (2010): *Moral development and reality. Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*, Pearson, Allyn & Bacon, Nueva York.

Gil, Paloma; Palomera, Raquel y Brackett, Marc A. (2006): "Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students", *Psicothema*, Vol. 18 (supl.) (118-123).

Grañeras, Montserrat y Vázquez, Elena (Coord.) (2009): *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las Administraciones Públicas*, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, Madrid.

- Goleman, Daniel (1996): *Inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona.
- Kelly, George A. (1955): *The psychology of personal constructs*, Norton, Nueva York.
- López-Romero, Laura y Romero, Estrella (2010): "Metas durante la adolescencia y su relación con la conducta antisocial", *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 13(1) (166-177).
- Mayer, John D. y Salovey, Peter (1997): What is emotional intelligence?, en Salovey, Peter; Sluyter, David edit.: *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, Basic Books, Nueva York (3-31).
- Mestre, Vicente; Frías, M^a Dolores; Samper, Paula y Nácher, M^a José (2003): "Estilos de crianza y variables personales como factores de riesgo de la conducta agresiva", *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 20, (89-199).
- Mestre, M^a Vicenta; Samper, Paula y Frías, M^a Dolores (2002): "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador", *Psicothema*, Vol. 14, n^o 2, (227-232).
- Mestre, M^a Vicenta; Samper, Paula; Frías, M^a Dolores y Tur, Ana M^a (2009): "Are women more empathetic than men?: a longitudinal study in adolescence", *Spanish journal of psychology*, Vol. 12, N^o 1 (76-83).
- Rebollo, M^a Ángeles (2004): "La educación emocional desde la perspectiva de género", en Rebollo, M^a Ángeles; Mercado, Inmaculada compiladoras: *Mujer y desarrollo en el siglo XXI: voces para la igualdad*, Prentice Hall, Madrid (303-314).
- Raine, Adrian; Dodge, Kenneth; Loeber, Rolf; Gatzke-Kopp, Lisa; Lynam, Don; Reynolds, Chandra; Stouthamer-Loeber, Magda & Liu, Jianghong (2006): "The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys", *Aggressive Behavior*, Vol. 32, (159-171).
- Ravenette, Tom (2002): *El constructivismo en psicología de la educación*, Desclée De Brower, Bilbao.
- Sánchez, Inmaculada; Oliva, Alfredo y Parra, Águeda (2006): "Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia", *Revista de Psicología Social*, Vol. 21 (3) (259-271).
- Salovey, Peter y Mayer, John D. (1990): "Emotional intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, Vol. 9 (3), (185-211).
- Salovey, Peter; Mayer, John D.; Goldman, Susan Lee; Turvey, Carolyn & Palfai, Tibor P. (1995): "Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale", in Pennebaker, James W. edit.: *Emotion, Disclosure, & Health*, American Psychological Association, Washington, (pp. 125-151).
- Urquiza, Valeria y Casullo, María Martina (2005): "Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes", *Anuario de Investigaciones*, Vol. 13 (1), (297-302).

Viney, Linda L.; Trunekova, Deborah; Weekes, Patricia & Oades, Lindsay (1999): "Personal Construct Group Work for adolescent offenders: Dealing with their problematic meanings", *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, Vol. 9, nº 4, (169-185).

Zavala, M^a Alicia; Valadez, M^a Dolores; Vargas, M^a Carmen (2008): "Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 6, (319-338).