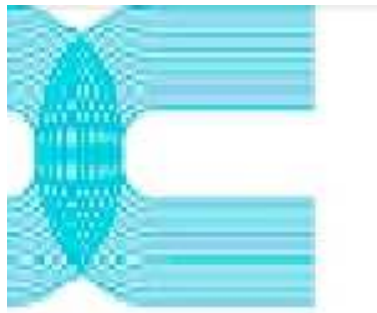


Universidade de Vigo



TRABAJO FIN DE MÁSTER

***COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES Y RENDIMIENTO  
ACADÉMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA, EL EFECTO  
DE LAS VARIABLES SOCIOFAMILIARES***

Alumno: Anderson Alves Ribeiro

Tutora: María José Vázquez Figueiredo

Facultad de Ciencias Jurídicas y del Trabajo

Máster Universitario en Menores en Situación de Desprotección y Conflicto Social

Año académico 2014/2015

## INFORME DEL TUTOR QUE AUTORIZA LA DEFENSA

AUTORIZACIÓN DEL PROFESOR TUTOR

MARÍA JOSÉ VÁZQUEZ FIGUEIREDO, en calidade de titora e profesora do MÁSTER UNIVERSITARIO EN MENORES EN SITUACIÓN DE DESPROTECCIÓN Y CONFLICTO SOCIAL da FACULTADE DE CIENCIAS XURÍDICAS E DO TRABALLO DE VIGO autorizan a presentación e defensa na convocatoria de XULLO de 2015 do Traballo fin de Máster titulado **“COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA, EL EFECTO DE LAS VARIABLES SOCIOFAMILIARES”** do alumno ANDERSON ALVES RIBEIRO.

E para que así conste aos efectos oportunos.



Asinado. María José Vázquez Figueiredo

Pontevedra, 05 de xullo de 2015

## DILIGENCIA DEL ALUMNO

Anderson Alves Ribeiro, con DNI: X8286065-Q , autor del trabajo fin de máster titulado **“*COMPORTAMIENTOS ANTISOCIALES Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LA ESCUELA SECUNDARIA, EL EFECTO DE LAS VARIABLES SOCIOFAMILIARES*”** declara que el contenido de éste es inédito y original y que los textos tomados de otros autores han sido debidamente referenciados.

En la Facultad de Ciencias Xurídicas y del Trabajo a 5 de julio de 2015.

Fdo. Anderson Alves Ribeiro

## ÍNDICE

<b>1. Agradecimientos</b>	7
<b>2. Resumen</b>	8
<b>2.1 Introducción</b>	10
<b>3. PARTE TEÓRICA</b>	12
<b>3.1. Delimitación conceptual de los comportamientos antisociales.</b>	13
<b>3.2. Teorías explicativas de los comportamientos antisociales.</b>	16
<b>3.3. La responsabilidad de la escuela en la prevención de los comportamientos pre delictivos, desde la norma legal.</b>	33
<b>4.PARTE EMPÍRICA</b>	42
<b>Introducción</b>	43
<b>4. Método.</b>	44
<b>4.1.1. Objetivo.</b>	44
<b>4.1.2. Hipótesis.</b>	44
<b>4.1.3. Participantes.</b>	44
<b>4.1.3.1.-Descripción del perfil de los participantes atendiendo a las características académicas.</b>	45
<b>4.1.3.2.-Descripción del perfil de los participantes atendiendo a las características de la familia.</b>	46
<b>4.1.3.4.-Descripción del perfil de los participantes atendiendo a los comportamientos antisociales manifestados en el aula o el centro.</b>	48
<b>4.1.4.-Procedimiento</b>	54
<b>4.1.5.-Instrumentos de evaluación</b>	55
<b>4.1.5.1.-Estudiantes.</b>	55
<b>4.1.5.1.-Profesorado tutor.</b>	56
<b>4.1.6.-Diseño</b>	56
<b>4.2.-Resultados del estudio</b>	57
<b>4.2.1.-Comportamientos antisociales(disruptivos) y socialización</b>	57
<b>4.2.1.1.-El clima familiar en la conducta social del estudiante</b>	57
<b>4.2.1.1.1.-Acerca de los efectos del clima familiar de los estudiantes en el comportamientos disruptivo en el aula y en el centro informado por el tutor.</b>	57
<b>4.2.1.1.2.-Acerca de los efectos del clima familiar de los estudiantes en la violencia en el aula y en el centro informado por el tutor.</b>	62
<b>4.2.1.1.3.- Acerca de los efectos del clima familiar de los estudiantes en el absentismo escolar informado por el tutor.</b>	67
<b>4.2.1.2.-La socialización en la conducta social del estudiante</b>	74
<b>4.2.1.2.1.-Acerca de los efectos de la socialización de los estudiantes en el comportamientos disruptivo en el aula y en el centro informado por el tutor.</b>	77
<b>4.2.1.2.3.-Acerca de los efectos de la socialización de los estudiantes en conductas violentas en el aula y en el centro informado por el tutor.</b>	82
<b>4.2.1.2.3.-Acerca de los efectos de la socialización de los estudiantes en el absentismo, amonestación, expulsión informado por el tutor.</b>	87
<b>4.2.1.3.-Socialización y clima familiar y rendimiento académico de los estudiantes de la ESO</b>	91

<b>4.2.1.4.-Comportamientos antisociales y rendimiento académico de los estudiantes de la ESO</b>	93
<b>4.3.-Discusión y Conclusiones.</b>	96
<b>4.4.-Referencias.</b>	98
<b>4.5.-Bibliografía</b>	98
<b>4.6.-Webs; Anexos</b>	98

## **1.- Agradecimientos.**

Mis mas sinceros agradecimientos para los docentes de la Universidad de Vigo que impartirán el Master en Menores, en especial a los profesores, María José Vázquez Figueiredo y Pablo Grande, por la ayuda, apoyo, orientación.

Agradecer también al IES Castelao, su director y cuerpo docente por hacer posible que esa investigación se llevara a cabo.

A Arela Pontevedra, que me dio la oportunidad de aprender en ámbito practico, didáctico y sobre todo, aprender unos valores impares, gracias al grupo de profesionales que actúan todos los días en el centro, no eran educadores eran seres humanos cuidando de otros seres humanos, gracias.

Por ultimo pero no menos importante, a mi familia, mis amigos mis nuevos amigos y por la magia de la vida que por un descuido del destino o no, termine conociendo Vigo.



## Resumen

Existe relación entre los problemas conductuales en el contexto escolar en el bajo rendimiento académico. Asimismo, aparece bien documentado que las dificultades de adaptación escolar y social son predictoras de las conductas delictivas, violentas, además de las conductas de riesgo. Partiendo de este supuesto nos planteamos un estudio queremos verificar si existen diferencias en las variables socio familiares de los estudiantes que mantienen comportamientos antisociales en la escuela frente a los que no lo tienen y cómo inciden éstas en el rendimiento. Además de cómo afecta los comportamientos antisociales, particularmente los disruptivos, en el rendimiento académico. Para ello aplicamos a participaron 159 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Ourense y Pontevedra la batería de Socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 1978) y la escala de clima familiar FES (Moos, Moos y Trickett, 1984). Además se pasó a los tutores de este grupo un cuestionario creado ad hoc por el grupo de investigación PS1-Psicología Jurídica de la Universidad de Vigo, en el que se pregunta por las características sociodemográficas y escolares de los estudiantes que han participado en el estudio. De los resultados encontrados observamos que, si bien la socialización no establece diferencias entre el grupo de menores disruptivos y los que no, la variable clima familiar sí establece diferencias significativas tanto en el comportamiento como en el rendimiento del alumnado. Asimismo, hemos podido comprobar que los menores que mantienen comportamientos antisociales, en particular los disruptivos, presentan peor rendimiento que los que no. De cada a la intervención se confirma la necesidad de incluir el desarrollo de un clima familiar óptimo para prevenir no sólo los comportamientos desajustados sino también el fracaso escolar.

**Palabras clave:** conductas disruptivas, menores, prevención, socialización y clima familiar.

## **Astract**

There is a relationship between behavioral problems in the school context in underachievement. It also is well documented that the difficulties of school and social adaptation are predictors of criminal, violent, plus risk behaviors. On this basis we propose a study want to see if there are differences in the social and family variables that keep students in school antisocial behavior compared to those who do not and how they affect performance. And how to affect antisocial behavior, particularly disruptive in academic performance. To do apply to 159 students participated Secondary Education in the province of Ourense and Pontevedra battery Socialization BAS-3 (Silva and Martorell, 1978) and the scale of family atmosphere FES (Moos, Moos and Trickett, 1984). He also went over to the guardians of this group a questionnaire created ad hoc by the research group PS1-Legal Psychology at the University of Vigo, in which he asks for sociodemographic and school characteristics of students who participated in the study. From the results we note that although socialization does not distinguish between the group of children and non-disruptive, family environment variable does establish significant differences in both behavior and student achievement. Also, we have found that children who maintain antisocial behavior, particularly disruptive, have worse performance than those without. Each intervention the need to include the development of an optimal family atmosphere to prevent not only the maladjusted behavior but also school failure is confirmed.

**Keywords:** disruptive behaviors, children, prevention, socialization and family climate.

## **2.- Introducción.**

Resulta evidente, a tenor de la revisión efectuada, que se ha avanzado significativamente en el estudio descriptivo y explicativo de los comportamientos antisociales en el ámbito escolar; no obstante, aún quedan pendientes muchas cuestiones por abordar en este ámbito. Una de ellas es comprobar la incidencia o impacto que tienen factores sociales en el inicio de estas conductas desadaptadas. Un reciente estudio realizado en la Comunidad Autónoma de Galicia ha demostrado que las conductas disruptivas no sólo son las que más incidencia tienen en la escuela, sino que además constituyen un potente factor de riesgo para la escalada de la conducta delictiva (Álvarez, 2015). Por todo ello, nos hemos planteado realizar un estudio en el que definir el papel de variables como el clima y la estructura familiar, así como la socialización en la conducta social de los estudiantes y en su rendimiento académico. En él se han incorporado datos aportados por la literatura científica no sólo para evidenciar el estado del arte el objeto de estudio, sino también para avalar el diseño de este estudio, que se ha fundamentado en los trabajos previos del grupo de investigación PS1-Psicología Jurídica de la Universidad de Vigo.

Cabe significar que en este estudio se procura evidenciar que la prevención de la delincuencia es una responsabilidad de todas las instituciones sociales, de ahí que la escuela sea considerada uno de los eje centrales en nuestro análisis, bien sea por función educativa y, por tanto, preventiva; bien sea por el contacto continuo que mantiene con los menores y sus familias. En este sentido, esta investigación social sigue su curso y focaliza su atención en los conflictos sociales en ámbito escolar y familiar, para que, en un futuro se pueda sacar conclusiones importantes con relación a las conductas antisociales, particularmente las disruptivas que pueden derivar en conductas criminales.

Tomando en consideración estas premisas de partida. El estudio que aquí presentamos, en su primera parte, describe en líneas generales los comportamientos antisociales, las teorías explicativas, así como algunas líneas de prevención e intervención. En la segunda parte, se desarrolla el estudio empírico dirigido a comprobar si la socialización, el clima familiar establece diferencias significativas en la conducta social de los estudiantes (disruptivos vs no disruptivos), así como en su rendimiento. A la vez que comprobar si estos comportamientos antisociales guardan relación con el rendimiento académicos de estos.



### **3.-PARTE TEÓRICA.**

### **3.1.-Delimitación conceptual de los comportamientos antisociales.**

En muchos trabajos empíricos sobre menor infractor significan la importancia de actuar al detectar la presencia de conductas antisociales y conductas disruptivas, (Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez, 2005) para evitar la posible carrera delictiva del joven. Considerando que las conductas delictivas podría ser un conjunto de comportamientos desviados que van desde los antisociales, que incluye conductas de menor a mayor gravedad en el daño producido, (Bringas y Romero, 1999), hasta la conducta delictiva (Vázquez, Fariña, Arce y Novo, 2011). Algunas de estas conductas antinormativas, aunque legales, tienen un gran significado a la hora de explicar, tanto a nivel teórico como práctico la inadaptación social, no sólo porque constituyen la antesala de los comportamientos delictivos, sino también porque son manifestaciones similares a las conductas trasgresoras de la ley (Romero et al., 1999). Así, diversos autores (i.e., Hawkins, VonCleve y Catalana, 1991; Loeber y Dishion, 1983) muestran y postulan las conductas desviadas producidas en el ámbito escolar deberían ser investigadas más a fondo a la hora de marcar unas pautas del fenómeno delictivo juvenil.

Por tanto, para poder comprender, con precisión la carrera delictiva se ha de abordar necesariamente los comportamientos antisociales (Becedóniz et al., 2007) y; más específicamente las conductas disruptivas (Vázquez et al., 2011), ya que ésta no sólo resulta de una respuesta desadaptada, sino que además deviene, tal y como establece de Roesch (2007), de la expresión de unas condiciones personales en contextos sociales y culturales determinados. Esta tesis ya aparecía reflejada, en líneas generales, en las palabras de Adler (1940) cuando reseñaba a la falta de sentimiento de comunidad como un factor a considerar en el estudio del comportamiento desviado. Así pues, el comportamiento antisocial, como veremos a continuación, puede adoptar, atendiendo a su naturaleza interactiva y contextual, un amplio rango de grados y modalidades de expresión (Redondo, 2008), relacionados entre sí (Mirón y Otero-López, 2005).

### *Definición Comportamientos Antisociales*

Los comportamientos antisociales son utilizados para describir unas conductas que enumeran desde la desobediencia reiterada a los padres hasta el maltrato familiar.

Aunque ambas conductas son desviadas; sólo en la segunda, al estar prohibida por la ley, se incurre en una infracción.

Además, las conductas delictivas son más específicas que las antisociales, como refiere Mirón y Otero-López (2005), quienes advierten que la delincuencia no es simplemente un subconjunto específico dentro del amplio rango de conductas desviadas, dado que podemos encontrarlos, de acuerdo con lo postulado por Sagarin (1975), con conductas desviadas que no son delictivas, y con otras que, aunque son ilegales, no son consideradas desviadas por la mayoría de la sociedad.

Tratando de llegar a lo más recóndito del relativismo del término, hemos de destacar, que la legalidad de la conducta cambia en el tiempo y en el espacio. Se podría afirmar que una conducta desviada considerada como antisocial puede etiquetarse pasado un tiempo como delictiva, igualmente que delitos en unos países no lo son en otros; la respuesta depende, como veremos seguidamente, del grado de sensibilización y del nivel de tolerancia que la sociedad manifieste con relación a ese comportamiento. Esto último ha sido explicado por Van Vechten (1940) en términos de lo que él denomina “cociente de tolerancia”, que informa del grado de problema social en función de la cantidad de conducta desviada y el nivel de tolerancia de la comunidad.

Llevando esta postura al ámbito de lo político, Deutscher (1962), sostiene que sería como hacer las leyes, según el grado de conveniencia de un pueblo en relación al “delito” que se consume en estos tiempos, se hace o no una ley en confronto con la “actitud” del actor, y según la misma comunidad puede que tal ley no sea benéfica, en termos de garantías penales.

Destacamos, Bernard (1993), que diseñó el denominado “ciclo de la justicia juvenil”, que se inicia cuando la opinión pública y los políticos estiman que existe una creciente preocupación social acerca del incremento de la delincuencia juvenil, ejemplo práctico, en estos momentos en Brasil se vota la posibilidad de cambio de la minoridad penal de 18 años para 16. La respuesta conlleva, según el autor, a un mayor control para castigar a los delincuentes por su

conducta pasada y un recorte de los programas para intervenir en su comportamiento futuro. Ahora bien, cuando se percibe esta situación como ineficaz para la eliminación de la delincuencia se propone, nuevamente, una reforma para equilibrar el castigo y la rehabilitación.

Se concluye, de este modo, que el comportamiento antisocial cobra sentido haciendo referencia al contexto sociocultural del que depende y en el que varían los jóvenes en consecuencia de sus actos (Mirón y Otero-López, 2005).

### *Comportamientos Disruptivos*

Los comportamientos disruptivos identificados y denunciados por los profesores y el equipo directivo de los centros educativos, quienes califican estos comportamientos como perturbadores en la convivencia y, en general, dañinos para el adecuado desarrollo de estos menores en su trayectoria académica (Álvarez, 2015).

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”. Fernández (2001) incluye en comportamientos disruptivos acciones como violar las normas establecidas dentro del centro para cada aula, tirar cosas por clase, desordenar, hablar mientras explica el profesor, insultar y agredir a un compañero. Además, de alteraciones en el desarrollo del aula, perjudicando a sus compañeros para marcar su potencial de mando o alto gestión de superioridad, frente al profesor, al centro y a los alumnos.

Estos comportamientos en el aula han aumentado en las últimas décadas, en los países industrializados (García, 2001); esta prevalencia de la disrupción en el aula denota el problema de convivencia que existe en los centros educativos de enseñanzas medias (Calvo, 2000), además del riesgo y vulnerabilidad que tienen los menores de cara a perpetuar, consolidar y avanzar en los comportamientos antisociales.

En este sentido, diversos estudios relacionan la manifestación de los comportamientos antisociales y la impulsividad en el ámbito escolar con las disruptivas en aula (Lowenstein,



1978, Smith, Bowers, Binney y Cowie, 1993, Stephenson y Smith, 1989). Apoyando este postulado, Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez, (2011) señalan que el incremento de las conductas disruptivas en el ámbito escolar se relaciona con la funcionalidad de la familia, grupo de iguales, , que de manera sesgada termina por evidenciar las conductas negativas, legales o ilegales.

### **3.2.-Teorías explicativas del comportamiento antisocial.**

*Anomia y división del trabajo, Durkheim.*

Durkheim indica que la anomia se origina en esta disociación entre la individualidad y la conciencia colectiva. Puede expresarse en dos formas relacionadas entre si. La conciencia colectiva no es capaz de regular los apetitos del hombre y surge la anomia, o el culto del individuo es fomentado mas allá de lo necesario y suficiente para lograr que los hombres desempeñen los roles y las funciones especializadas propias de una sociedad diferenciada. En este último caso, aparecen normas que fomentan activamente el despliegue de aspiraciones incontroladas y surge el egoísmo. La acerca de la anomia y las condiciones que producen el delito, la desviación y el desorden. La autoridad moral no era autoridad en absoluto si carecía de sentido para hombres insertos en posiciones sociales inusuales, en rápido cambio o, los que era más importante, impuestas (Taylor, Walton y Young, 2011). El autor tal y como recogen los autores mentado refiere que “*la ciencia de los hechos sociales, elaborada en Las reglas del método sociológico, puso de relieve en primer lugar que los hombres viven, no en un universo de elecciones y libertad,(afectado solo por la falta de una adecuada autoridad moral), sino en condiciones en las que no se aprovechaban sus facultades naturales. En síntesis, viven bajo una división del trabajo “impuesta”*”.

“Todo lo que se puede decir (...) es que la propensión al mal generada es a menudo hereditaria, pero de ello nada puede deducirse con relación a las formas concretas del crimen y el delito. Sabemos (...) que ese supuesto tipo criminal no tiene, en realidad, nada de específico. La diferencia hecha por Durkheim a la predisposición hereditaria al mal es parecida a los supuestos de Eysenck (2010) acerca del determinismo psicológico y biológico, y una diferencia es que Durkheim puede explicitar los abrumadores hechos sociales entre la herencia y la acción. En circunstancias sociales propicias, el actor puede ser cualquier hombre

sin embargo, en circunstancias sociales anómicas las probabilidades de que sea desviado aumenta. Eysenck (2010), como Durkheim, hace hincapié que, con una división del trabajo y una serie de encargos sociales, sean convenientemente socializados para desempeñar sus respectivos roles, denominando así un vínculo con la sociedad. Si la sociedad no ejerce esa función con sus miembros podría surgir una posible amenaza, pero para Eysenck (2010) una sociedad especializada se ve amenazada del mismo modo, ni todas las personas tienen la misma posibilidad de ser socializadas.

Al respecto Durkheim (1964, p. 374-5, citado por Taylor, Walton y Young, 2011) pone de manifiesto que “...una distancia mayor entre las disposiciones hereditarias del individuo y la función social que cumplirá; las primeras no implican a la segunda con una necesidad inmediata. Este espacio, que permite el tanteo y la deliberación, también deja influir a una multitud de causas que pueden desviar la naturaleza individual de su dirección normal y crear un estado patológico.(...) Sin duda, no estamos desde que nacemos predestinados a desempeñar un empleo en especial; sin embargo, tenemos gustos y aptitudes que limitan nuestra elección. Si no se los tiene en cuenta, si incesantemente son violentados por nuestra ocupaciones cotidianas, sufrimos y buscamos la manera de poner fin a nuestro sufrimiento. La única manera de hacerlo es cambiar el orden establecido y sustituirlo por otro nuevo. Para que la división del trabajo produzca la solidaridad no basta entonces con que cada uno tenga una misión; es indispensable también que esta sea la adecuada para él”. Por otra parte el autor postula “... no todas las formas de imposición son normales. Solo aquella que corresponde a alguna superioridad social, es decir, intelectual o moral, merece ser calificada así (...) La que un individuo ejerce sobre otro porque es más fuerte o más rico, especialmente si su riqueza no expresa su valor social, es anormal y solo puede mantenerse con la violencia” (Durkheim, 1964, p. 123n, ed. Fr., p. 151n, citado por Taylor, Walton y Young, 2011).

En realidad, parece posible encontrar tres tipos distintos de individuo desviado en los escritos de Durkheim. El *desviado biológico*, producido por una causa de herencia genética. *El rebelde funcional* que es responsable de la rebelión contra la división del trabajo impuesta y las desigualdades sociales inmerecidas que la acompañan. El *desviado distorsionado* que se identifica con rebelde funcional, esto es, una persona normal que reacciona ante una sociedad patológica, el desviado distorsionado es un individuo mal socializado en una sociedad enferma.

La anomia y el egoísmo, representa el culto (institucionalizado) del individuo, ambas circunstancias no hace cree (Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez, 2005). Por las practicas empleadas en el ámbito social, educacional y el grupo de iguales, se manifiesta con edad mas tempranas.

Los autores en especial Durkheim no dicen que toda conducta negativa es o puede ser producto de la carencia de normas, es decir, que surja de la incapacidad del Estado regular normas para todas las acciones negativas. Por el contrario, las razones que el menor podría atribuir de las conductas negativas son tan iguales que a las que son atribuidas en un contexto no jurídico, Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez, 2011, podría si ser atribuida, cree los autores, que determinados valores sociales, el egoísmo en especial, son los precursores directos de la desviación. Además, como ya comentado, el vinculo con la sociedad y las herramientas que se utilizan para que el menor pueda tener un sentimiento de sociedad más riguroso, está en el ámbito social, escolar y sin duda el familiar.

#### *Durkheim y una teoría social de la conducta desviada.*

sostiene que la existencia de riquezas heredadas es la raíz misma del problema, la que da lugar a “contratos injustos” Dice Durkheim sostiene (1964, pág. 384; ed. Fr., pág. 378), “no puede haber ricos y pobres de nacimiento sin que haya contratos injustos. Esto era aun más cierto cuando la condición social misma era heredada y cuando el derecho consagraba toda clase de desigualdades.” Por ello, Durkheim creía que la abolición de la herencia y de todas las limitaciones externas permitiría el desarrollo de situaciones en las que fuesen posibles los contratos libres y, para él, esta era una conclusión política esencial e inevitable; surgía directamente de su teoría. Solo en esas condiciones los hombres podrían ser satisfecho.

Según el autor los rebeldes funcionales interesados en implantar un consenso real y justo y una sociedad en la que la imposición fuese en si misma y no una mistificación (Durkheim, 1964<sup>a</sup>, pág. 123; ed. Fr., pág. 150).

#### *Las primeras sociologías del delito, Merton.*

Merton (1969) distingue dos elementos fundamentales de lo que denomina la “estructura cultural” de una sociedad, los objetivos culturalmente definidos y los medios institucionalizados para alcanzarlos. Para Merton, la conducta desviada sería una vía de escape, en resultado de la incapacidad de una sociedad orgánica que debería inculcar debidamente sus valores. Las pruebas de la desorganización son evidentes cuando surgen problemas (ibíd., pág. 801).

“...en la satisfacción de una o más de las exigencias funcionales del sistema. Resulta imposible mantener pautas sociales de comportamiento(...)quizá como consecuencia de una socialización inadecuada. O las tensiones personales generadas por la vida dentro del sistema no son suficientemente controladas, encauzadas o eliminadas mediante procesos sociales. (...) O el sistema social está incorrectamente vinculado a su medio, sin controlarlo ni adaptarse a él. O la estructura del sistema no permite en grado suficiente que sus miembros alcancen las metas que son su razón de ser. O, como último elemento de esta lista de imperativos funcionales de un sistema social, las relaciones entre sus miembros no conservan el grado mínimo indispensable de cohesión social que se necesita para llevar a cabo actividades tanto instrumental como intrínsecamente valiosas.”

Merton conoce las contradicciones del sistema, señala Gouldner (1970), en este sentido puede decir que usa a Marx para forzar a Durkheim, tal y como se advierten de estas palabras “existe desigualdad de oportunidades el sistema lo proporciona sin más, existe también una manera de punir y castigar a los que intentan ascender el sueño de conquista”. En este contexto Laurie Taylor (1971, pág. 148), señala con acierto:

“Es como si los miembros de la sociedad jugaran en una gigantesca máquina tragamonedas, pero alguien modificó deliberadamente su mecanismo y siempre ganan los mismos jugadores. Los que pierden recurren entonces a usar monedas extranjeras o imanes para aumentar su probabilidad de ganar (innovación) o juegan irreflexivamente (ritualismo), dejan de jugar (retraining) o ponen a jugar algo completamente distinto (rebelión). Pero, en el análisis, no parece nadie que pregunte quien puso la máquina allí en primer lugar y quien se lleva las ganancias. La crítica del juego se limita a modificar la secuencia de ganadores para que algunos puedan sacar mayor partido.(...) Lo que a primera vista parece ser una crítica importante de la sociedad termina tomando a la sociedad actual como algo inalterable. La obligación de ubicarse al margen de las actuales configuraciones estructurales no incumbe solo a quienes caen en el modo de adaptación categorizado como rebeldía; también le incumbe al sociólogo”

Del mismo modo, Alvin Gouldner (1970, pág. 324) precisó que “los valores serán respetados en la medida en que los hombres reciban gratificaciones por hacerlo. Pero, en estas condiciones, solo una parte de los recursos de gratificación de la sociedad puede emplearse para promover la conformidad con sus valores morales”.

Las instituciones en virtud de las cuales los bienes y la riqueza se transmiten mediante la sucesión testamentaria o hereditaria de particulares desmoralizan a los hombres y conducen a

la anomia. Por esta razón, una porción significativa de las gratificaciones de refuerzo no prestan apoyo al sistema valorativo de la sociedad, con lo cual pierden eficacia.

Para Robert Merton (1966), la anomia es consecuencia de la deficiente integración entre medios y fines, o que surge cuando los individuos carecen de medios institucionales para alcanzar las metas culturales que se les ha enseñado a perseguir. Lo que sucede es que los hombres que tratan de vivir de acuerdo con el sistema valorativo se sienten desmoralizados no solo por su *propia* falta de medios y sus propios *fracasos*, sino también al ver que *otros* pueden *triunfar* aunque no tengan las cualidades consideradas valiosas.”

Merton admite en algunas ocasiones la realidad de la diversidad cultural, pero para corregir, en unos de sus trabajos más difundidos, se refiere claramente a esa diversidad,:

“La noción popular, que reaparece periódicamente, de una sociedad en la que todo funciona al unísono en bien de todos es literalmente utópica pero describe una utopía atractiva, por cierto. Sin embargo, renunciar a esta imagen de una sociedad completamente libre de imperfecciones no nos obliga a suponer que nada puede hacerse, con planes deliberados, para reducir la medida en que las instituciones anticuadas y la desorganización atentan contra la realización de los valores que los hombres respetan.” (Merton, 1966, pp. 819-20).

Su posición fue resumida correctamente por dos de sus discípulos más rigurosos, Richard Cloward y Lloyd Ohlin, (1960, pág. 81), cuando escribieron:

“Un problema crucial del mundo industrial es ubicar y capacitar a las personas más talentosas de cada generación, sin tener en cuenta las vicisitudes del nacimiento, para que ocupen roles técnicos de trabajo. Haya nacido rico o pobre, cada individuo, según su capacidad y su diligencia, debe ser alentado a encontrar su “nivel natural” en el orden social”.

Como no podemos saber de antemano quienes reúnen más condiciones para los diferentes roles profesionales, el problema presumiblemente se resuelve mediante la competencia. Pero, ¿cómo puede motivarse a quienes ocupan distintas posiciones en el orden social para que participen en esa competencia(...)? Una de las formas en las que la sociedad industrial trata de resolver este problema es definiendo las metas de éxito como algo que está potencialmente al alcance de todas las personas, sin tener en cuenta su raza, credo o posición socioeconómica.”

En palabras de Merton (1966), que determina y orienta que para una resolución favorable del fenómeno delictivo, en términos sociales, sería menester una fuerza conjunta entre las más

importantes asignaturas y materias del conocimiento social, psíquico, jurídicas y políticas, y comenta:

“...el sociólogo que interpreta correctamente la tradición mertoniana debe actuar como asesor de los poderosos mientras agita a la “opinión pública”. Es el “rebelde cauteloso” por excelencia” (Merton, 1966, pág. 799).

“ Al par que el comportamiento desviado provoca de inmediato la reacción indignada de la gente cuyas normas y valores han sido violadas por él, la desorganización social no tiende a ejercer el mismo resultado.(...) Los especialistas técnicos, los intelectuales imparciales y los críticos sociales desempeñan un papel fundamental al tratar de señalar a una mayor cantidad de gente lo que consideran la mayor inmoralidad: el vivir complacientemente en condiciones de desorganización social que, en principio, se pueden controlar, al menos parcialmente. De acuerdo con la división progresiva del trabajo social, la misión de esos especialistas es tratar de hacer frente a la desorganización social.”

Es la gran guerra de clases, las teorías ya explicaban mucho antes, y mucho menos se cambio poco o nada desde Comte, Sócrates, Durkheim y otros tantos que haría falta mencionar en un apartado en memoria, pero la lucha contra la hambre, el desempleo, el acuerdo social, la unión de clases y no la mera desappropriación de muchos en defensa de una clase más que favorecida, sigue y seguirá de una manera u otra.

### *Desorganización social*

La conducta desviada aparece cuando la competencia se hace tan dura que altera el equilibrio biótico y esto, a su vez, es producto de la velocidad de la migración hacia las “zonas delictivas”, así como también del cambio de la población dentro de ellas.

### *Asociación y organización diferenciales*

La teoría de la asociación diferencial sostiene que “una persona se hace delincuente por un exceso de definiciones favorables a la violación de la ley respecto de definiciones desfavorables a dicha violación”.

Sostiene también que estas definiciones se aprenden mediante un proceso de aprendizaje normal. Como diría teóricos como Hans Eysenck (1967), aprenden igual que el comportamiento no delictivo.

Este proceso se pone en marcha con los grupos de iguales y sub grupos, Suntherland y Cressey (1966, p. 81). “A la inversa, esto significa que las agencias impersonales de comunicación, como el cine y los periódicos, desempeñan un papel relativamente poco importante en la génesis del comportamiento delictivo”. La eficacia de ese proceso de aprendizaje es función de la frecuencia, la duración, la prioridad y la intensidad de la asociación diferencial. Por otro lado, pag.85.

“...la teoría no dice que las personas se vuelvan delincuentes por estar asociadas con pautas de comportamientos delictivo; así sostiene que se vuelven delincuentes a causa de una sobreabundancia de esas asociaciones, en comparación con las asociaciones con pautas de comportamiento anti delictivo.

Por lo tanto, es erróneo afirmar o dar a entender, que la teoría carece de validez porque una categoría de personas como los policías, el personal penitenciario o los criminólogos han tenido una asociación prolongada con pautas de comportamientos delictivo, pero no son delincuentes.”

“Los motivos no son causas internas y biológicas de la acción, sino construcciones lingüísticas que organizan actos en situaciones particulares, y cuyo empleo puede examinarse empíricamente.

Las construcciones lingüísticas claves que una persona aplica a su propia conducta en un conjunto de circunstancias son motivos; el proceso completo mediante el cual se emplean esas verbalizaciones es la motivación(...) Los motivos están circunscriptos por el vocabulario aprendido del actor.” Cressey, 1962, págs. 452 y 459.

La teoría de la asociación diferencial incluye el concepto de “vocabulario de motivos”, de índole similar al propuesto por C. Wright Mills (1967).

La organización diferencial constituye una inversión de las teorías de la desorganización de la primera época de la escuela de Chicago.

Se dice que en las sociedades industriales complejas hay normas heterogenias en conflicto, todas las cuales implican su propia organización de partículas; están orientadas hacia diferentes fines y utilizan medios distintos.

La organización diferencial trata de explicar la existencia de normas delictivas, mientras que la asociación diferencia procura entender su transmisión.

Así mientras que la primera se interesa en la variación de la tasa de delincuencia entre grupos, la última presta atención a la probabilidad de que los individuos puedan tener o no un comportamiento de características delictivas.

Organización diferencia de Sutherland y Cressey, “Factores estructurales, como el nivel de privación de determinado grupo respecto de importantes refuerzos sociales, y la falta de un refuerzo eficaz del comportamiento “legal”, producen la incapacidad de desarrollar comportamientos adecuados para producir legalmente el refuerzo(...) esos comportamientos que producen refuerzo pueden, en sí mismos, adquirir valor de refuerzo y ser implantados por los miembros del grupo mediante la manipulación de diversas formas de refuerzo social como la aprobación social y el status, que dependen de tales comportamientos. En síntesis, pueden desarrollarse normas nuevas, y estas ser tal vez calificadas de delictivas por la sociedad general.”

Destacaremos también Albert K. Cohen en la cultura no utilitaria, (1955).

“ El alumno de clase obrera asiste a una escuela en la que es juzgado conforme a las normas propias de la clase media: la confianza en uno mismo, los buenos modales, la gratificación diferida, el respeto de lo ajeno, etc.

Sus valores de clase obrera no lo preparan bien para competir en esa situación pero, en cierta medida, ha interiorizado las normas del éxito propias de la clase media. Como resultado de la “frustración de status”, los adolescentes reaccionan colectivamente contra las normas que no logran realmente respetar.”

Akers 1985; Conger y Simons (1997) postula que “esto representa un cambio notable respecto de la sociología anterior, que tendía a basarse fundamentalmente en la idea de que la desviación provoca el control social”.

He llegado a creer que la premisa opuesta, es decir, que el control social provoca la conducta desviada, es igualmente defendible y potencialmente más promisoro para estudiar la conducta desviada en la sociedad moderna” (Lemert, 1967).

Lo que se refiere Lemert (1967), muy acertada las palabras del autor que conmina la actuación de investigaciones empíricas en el campo social con añadido psicológico, el mero



etiquetamiento de conductas antisociales y la opinión pública sobre determinados fenómenos antisociales, no deberían ser motivo para la creación de nuevas leyes penales juveniles.

El primer tema fue dominante hasta finales de los años 1930. Comenzando por Lombroso (1878), pero abarcando también el psicoanálisis (por ejemplo, Abrahamson 1944; Aichhorn [1925] 1968) y otros argumentos psicológicos (por ejemplo Eysenck y Gudjonsson 1989; Wilson y Herrnstein 1985), la conducta criminal fue atribuida a defectos personales, ya sea físicos o psíquicos.

Las deficiencias fueron atribuidas a la herencia genética (por ejemplo, Mednick y Kandel 1988; Raine 1993), a influencias dañinas como el nacimiento prematuro o el envenenamiento ambiental (por ejemplo, Kandel y Mednick 1991; Moffitt 1990) y a las experiencias de vida que distorsionan el desarrollo psíquico o social (Kendall-Tackett, Williams y Finkelhor 1993; Smith y Thornberry 1995; Widom 1989; pero véase Zingraff et al. 1993).

La atención se dirige entonces hacia las instituciones de control social porque, como sostiene con acierto los teóricos de la reacción social, el control del delito y la conducta desviada suele producir en el delincuente o desviado precisamente esas percepciones de sí mismo que pueden facilitar el inicio una carrera de desviación (Lemert, 1967).

Mead (1918) reconoció esta paradoja en una etapa temprana de su obra y, en un famoso ensayo sobre psicología de la justicia penal, escribió”:

“Las dos actitudes, la del control del delito mediante los procedimientos hostiles de la ley y la del control mediante la comprensión de las condiciones sociales y psicológicas, no pueden combinarse”.

Comprender es perdonar y el procedimiento social parece negar la misma responsabilidad que la ley consagra; y, por otro lado, la pena impuesta por la justicia inevitablemente provoca la actitud hostil del delincuente y hace que sea prácticamente imposible toda comprensión mutua.”

Dando origen a desviaciones primarias y secundarias, se no veamos:

“En efecto, las causas originales de la desviación retroceden y dejan lugar a las reacciones de desdén, reprobación y rotulación de la sociedad.”

“La distinción entre desviación primaria y secundaria es indispensable para comprender cabalmente la desviación en la moderna sociedad pluralista”.

Además, desde el punto de vista pragmático, el segundo problema de investigación es mas pertinente para la sociología que el primero” (Lemert, 1967).

El poder y la política están en constante conexión con la realidad de lo fenómeno social y delictivo, como muchos autores, sociólogos, psicólogos, criminólogos etc., siempre matizan, y nos demuestra con trabajos empíricos que el flujo de contingencia criminal aumenta el adelanto a las investigaciones, o sea, la conexión de la justicia/política, no es la misma realidad que se encuentran en investigaciones.

A propósito de lo explicado, cabe determinar la cooperación de ambos lados, para la conformidad de una palta regular o que sea capaz de regular e incrementar la debilidad anímica, el egoísmo por determinación social y no menos importante que se establezca limites alcanzables para toda sociedad y un combustible capitalista capaz de estar al alcance de todos y una educación capaz e lograr llegar a todos sin distinción y sin matices legales, políticos y discriminatorio.

La realidad que se observa en días actúales, con el fenómeno delictivo juvenil, en sede de conductas antisociales y disruptivas, no es la misma realidad de las investigaciones empíricas sociales y psicológicas del entorno delictivo, el fenómeno social negativo debería o debe ser resuelto con carácter social y no penal, con políticas sociales sopesando una nueva educación y no castigar por mero capricho de la pena, no etiquetar sin proporcionar una segunda oportunidad, la sociedad no merece estar presa en sus viviendas.

### *La Benignidad De Las Penas*

El arte de castigar debe apoyarse, por lo tanto, en toda una tecnología de la representación. La empresa no puede lograrse más que si se inscribe en una mecánica natural. Encontrar para un delito el castigo que conviene es encontrar la desventaja cuya idea sea tal que vuelva definitivamente sin seducción la idea de una acción reprobable.

Arte de las energías que se combaten, arte de las imágenes que se asocian, fabricación de vínculos estables que desafían el tiempo: se trata de constituir unas parejas de representación de valores opuestos, de instaurar diferencias cuantitativas entre las fuerzas presentes, de establecer un juego de signos-obstáculo que puedan someter el movimiento de las fuerzas a una relación de poder (Sutherland 1924; Wilson y Herrnstein, 1985).

Estos signos-obstáculo deben constituir el nuevo arsenal de las penas, del mismo modo que las marcas-vindicta organizaban los antiguos suplicios. Pero para funcionar deben obedecer a varias condiciones. (Servan, 1767, p. 35).

*Teorías del proceso social, aprendizaje social, control social y “labeling approach”.*

“Se trata de un grupo de teorías psicosociológicas para las que el crimen es una función de las interacciones psicosociales del individuo y de los diversos procesos de la sociedad.” (Siegel, 2009, citado por García-Pablos de Molina, 2010).

Los problemas del desarrollo individual siempre fueron objeto de preocupación por parte de ciertos criminólogos, pero no fue sino hasta mediados de 1980 con la publicación del trabajo de Hirschi y Gottfredson (1983) sobre la edad y el crimen, así como el volumen de Blumstein et al. (1986) sobre las carreras criminales cuando los cambios y continuidades en el ciclo vital concitaron una amplia atención.

Adquieren particular importancia, en buena medida por las limitaciones de las teorías estructuralistas que ponían el acento en la criminalidad de la “lower class” siendo incapaces de explicar satisfactoriamente tres hechos: que existe, también, una significativa criminalidad de clases medias y privilegiadas, como demuestran los “self reporter studies”; que muchos jóvenes delincuentes de las clases bajas abandonan el comportamiento criminal cuando han alcanzado la madurez; por último, que no todo individuo de la “lower class” rechaza los medios y procedimientos legítimos de acceso a los bienes culturales, integrándose en una subcultura criminal (del mismo modo que, en sentido contrario, muchos jóvenes de clase media y alta rechazan los valores y metas convencionales y delinquen (Siegel, 2009, citado por García-Pablos de Molina, 2010).

La teoría que la dispondremos en el momento del presente trabajo es la seleccionada por Travis Hirsch (1966) y sus colegas en el campo empírico de su investigación nos dejó pilares sólidos para creer que la evolución del fenómeno criminal todavía sigue un crecimiento, controlado, pero sigue en aumento.

Hirschi y Gottfredson sostenían que existe un patrón invariable de compromiso criminal por edad que varía escasamente de persona a persona, mientras que Blumstein y sus colegas argumentaban que la marcadas diferencias individuales que existen en las tasas de comisión de delitos no siguen necesariamente la curva del agregado típico edad-crimen.

Blumstein et al. y otros (Blumstein, Cohen, y Farrington 1988; Loeber y Le Blanc 1990) identificaron una cantidad de parámetros sobre la comisión de delitos en el ciclo vital —como la edad de inicio, las tasas de delincuencia en períodos diferentes, la extensión de las carreras criminales— pero ni ellos, ni tampoco Hirschi y Gottfredson formularon explicaciones al respecto.

Otros autores declinan otros estándares culturales que predisponen a las personas a actuar de manera negativa, bajo determinadas condiciones (i.e., Anderson 1999; Miller 1958; Luckenbill y Doyle 1989). Pocos autores identifican mecanismos lingüísticos o de otro tipo que entran en juego para ayudar a producir resultados criminales bajo diferentes condiciones, (Sykes y Matza 1957; Matza 1964); y otros incluso enfatizan la medida en la cual los rasgos personales, como el débil autocontrol o la agresividad, son aprendidos (Gottfredson y Hirschi 1990). De hecho, Hirschi y Gottfredson sostuvieron que semejante explicación era innecesaria e imposible.

Para la teoría del control social la delincuencia no es *producida* por ninguna causa —como una frustración o el aprendizaje de ciertos valores y técnicas —, sino que representa la *tendencia natural del ser humano*; lo que se debe preguntarse, pues, no es ¿por qué delinquen?, sino ¿por qué no delinquimos?”

Además, algunos argumentos sobre el aprendizaje dan prioridad a las influencias diarias interpersonales, de la familia, el barrio o la escuela (Akers 1985; Anderson 1999; Andrews y Bonta 1994; Bandura 1977; Conger y Simons 1997).

Los argumentos difieren en cuanto a la atención que le prestan a condiciones que pueden activar conductas consistentes con los rasgos aprendidos, tales como las oportunidades y las expectativas sociales.

Moffitt (1993) comentaba que la teoría de las dos trayectorias, sostiene que, como resultado de déficits neuropsicológicos, algunas personas tienen patrones más o menos constantes de mala conducta a lo largo de su vida. Los adolescentes desean la autonomía de los adultos pero son impedidos de alcanzarla legítimamente, debido a la naturaleza de la sociedad moderna. Es el momento clave, cuando los adolescentes con un bajo autocontrol, son presumiblemente influidos por infractores que ya están en inicio de una carrera delictiva los sub grupos.

Con el refuerzo de conductas antisociales o bien disruptivas, mas adelante, los infractores limitados a la adolescencia ganan legítimamente su autonomía porque son capaces de determinar su futuro. Pero en un futuro muy breve, en contacto con la justicia se dan cuenta de que los costes de las malas conductas son demasiado grandes. De esta forma, la teoría en comentario, combina ideas sobre los problemas individuales evidenciados en el menor con ideas sobre la ansiedad de status de los adolescentes (Greenberg 1981; Sebald 1992) a fin de explicar ambas trayectorias vitales.

Aunque los autores discrepan (Gottfredson y Hirschi 1986, 1990), ciertas tendencias recientes sugieren que las teorías de la conducta criminal deben en la actualidad hacer algo más que explicar las diferencias entre los individuos, deberían también explicar por qué la conducta delictiva es más probable en diferentes momentos de la vida.

Sutherland (1924), intentó mostrar por qué distintas cosas tenían un valor de refuerzo, concluyendo que las «anticipaciones» sobre las conductas criminales son determinadas por alguna combinación de los lazos sociales de una persona, sus aprendizajes diferenciales y las oportunidades percibidas.

Con todo, Akers (1985) introdujo en el esquema del aprendizaje criminal el refuerzo modelador y vicario (Bandura 1969, 1977). Wilson y Herrnstein (1985) resaltaron que el aprendizaje puede estar vinculado a factores genéticamente determinados o a procesos biológicos. Estos autores sostienen que ciertos rasgos de la personalidad, tales como la impulsividad, producen en ciertas personas una disminución de las consecuencias potencialmente negativas.

Por otro lado, el valor de refuerzo de diferentes acciones y reacciones puede depender de conceptos como el vínculo con una determinada sociedad, así como de la distribución efectiva de las recompensas y los costes en un determinado ambiente social.

Sutherland (1924), Akers (1985), Gottfredson y Hirschi (1990), sostienen que estos factores también se han de tener en consideración: el capitalismo, la desigualdad en la distribución de la riqueza, la pobreza absoluta, las jerarquías de poder absoluto, el racismo, el sexismo, el abuso o la negligencia parental, el desempleo y la ausencia de amor. Dicho en palabras de Engels (1894, p., 189)

“El estado moderno (...) no es más que la organización que se da la sociedad burguesa para sostener las condiciones generales externas del modo de producción capitalista contra ataques de los trabajadores o de los capitalistas individuales”.

Por su parte el raciocinio empírico de Aniyar de Castro (1977) se advierten en estas palabras:

“El delito es un instrumento de las elites que estereotipa a las clases bajas como delincuentes, mientras que los actos dañosos de los primeros –delitos de cuello blanco y delitos (de color) caqui, cometidos por los militares – quedan impunes”.

La delincuencia juvenil sigue sin frenos, para Max tal y como se perciben en este enunciado

“...el fundamental para comprender una sociedad yace en las condiciones que los individuos encuentran para su subsistencia física, esto es en los medios y relaciones de producción material”.

Las teorías, sin embargo, no han mostrado plenamente cómo, por qué y bajo qué condiciones estas se darían, para que la privación causara o contribuyera al crimen.

La más completa y mejor articulada teoría de la frustración/privación es la formulada por Agnew (1992, 1997, 1999). Con razonamientos previos, en primer lugar identificando numerosas fuentes de la frustración. Una de ellas, la vergüenza reintegradora desalienta la reincidencia reforzando los lazos sociales y el vínculo con la sociedad, debilitando así la llamada de las subculturas criminales. La otra cara de la moneda, la vergüenza que estigmatiza, por su parte, fortalece las subculturas criminales y eleva las tasas de reincidencia.

El trabajo teórico más contundente siempre se ha centrado en las diferencias entre los individuos, los más variados autores han comenzado recientemente a centrarse en la propensión a la criminalidad y sus variaciones a lo largo de la vida (Blumstein et al. 1986; Laub y Sampson 1993; Loeber y Le Blanc 1990; Thornberry 1997; Sampson y Laub 1993).

### **3.3.-La responsabilidad de la escuela en la prevención de los comportamientos pre delictivos, desde la norma legal.**

Los comportamientos antisociales y, más concretamente, los disruptivos se relacionan, tal y como se ha evidenciado en el apartado anterior y de acuerdo con Vázquez et al. (2011), con una mayor dificultad en la internalización de las normas, con un apoyo social deficitario, un ambiente familiar disfuncional y más dificultades académicas. Sliminng, Montes, Bustos, Hoyuelos y Guerra (2009) precisan que las dificultades en la adaptación a las exigencias del sistema escolar son predictores del comportamiento violento y del consumo de drogas en adultez. Además indican que las conductas disruptivas y agresivas de los escolares han demostrado ser predictores de conductas antisociales durante la adolescencia y de desórdenes psiquiátricos en la adultez. Al respecto, Wickman (1928, citado por Gotzens, Martin, Genovard y Dezcallar, 2010) precisa que el desafío a la autoridad, a las normas morales y al control del aula eran tipificadas como conductas altamente amenazantes. De ahí que Gotzens et al. (2010) indicaron que el problema de disciplina en el aula no es una cuestión individual, sino que es colectivo; en este sentido, se estima que cualquier intervención o tratamiento ha de ir dirigido al buen funcionamiento del grupo clase. En línea con este planteamiento Vázquez (2003) y Arce, Fariña, Seijo, Novo y Vázquez (2003) significan que el proceso de socialización como medida preventiva, en tanto que otorga a la escuela no sólo la posibilidad de subsanar los déficits que provocan estos comportamientos, sino también de instaurar políticas educativas generales que inhiban su aparición. Dichos preceptos encuentran su justificación en la norma legal, tal es el caso de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) promulgada en 1989, en el que se pone de manifiesto los principales derechos del menor, así como la necesidad de velar por el mejor interés de éste.

Esta norma base, según UNICEF, se convierte así en el tratado de derechos humanos más ampliamente aprobado de la historia. En ella, se deja patente la corresponsabilidad del estado en la protección del menor, así lo recoge su artículo 4, al establecer que los Estados Partes adoptaran todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente CDN; adicionalmente promulga que los Estados Partes adoptarán medidas que hagan posible el respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, hasta el máximo de recursos de que dispongan y, en el caso de que ser preciso se ha de recurrir a la cooperación internacional.”

En conexión con UNICEF 2014, España y de un modo general UE, establece un resumen orientativo, relacionando la educación, la seguridad ciudadana y en particular un esbozo de la crisis en la vida del menor de edad. En este informe titulado *“La infancia en España 2014” El valor social de los niños: hacia un acto de Estado por la infancia*, nos orienta que no solamente la crisis dejó un hueco increíble en las vidas de la comunidad española, y en conjunto con la UE, pero también los recortes sociales dejaron más que eso, recortaron el futuro, la seguridad, las ganas de estudiar y por consecuencia las oportunidades de los menores.

Según este informe, las políticas sociales desde 2009 en España se vieron ajustadas al máximo en relación al social y, por consecuencia, a los menores, en recomendación de la UE que determina lo que hacer dentro de su jurisdicción, en conexión con estos ajustes, sufren los niños, la falta de oportunidad. En éste se evidencia que en el futuro se gastara más con los adultos y mayores, que con los niños de ahora. Asimismo, se alerta que los menores que fueran de alguna manera afectados por la crisis económica en sus familias son los más perjudicados en su futuro, ya tienen más riesgo de fracaso y abandono escolar, al tiempo que se incrementa el riesgo de aparición de tienen un mayor riesgo de dejar las escuelas, no recibirán ayudas sociales, incrementaran el uso de alcohol, las drogas, abandono escolar, violencia en ámbito escolar, etc. Al respecto, Serrano (2012) indica que las variables referidas a la escuela y a los iguales en la adolescencia tienen una influencia significativa en el proceso de socialización de los menores.

En este periodo evolutivo en el que las diversas legislaciones internacionales señalan como aquel en que ya se exige responsabilidad penal a los menores, la adolescencia (la amplia mayoría de las legislaciones vigentes suelen tomar como criterio cronológico  $\leq 14$  años. Según el informe de UNICEF 2014, el abandono escolar y las peleas entre menores se suele producir en varones entre 11 y 13 años, mientras que el consumo de drogas y alcohol se inician a los 14 años.

Reflexionando no solamente con las investigaciones de UNICEF y sus organismos de ajuste de la Convención sobre los Derechos del Niño resulta de interés la observación del sociólogo Esping-Andersen (2004), que describía el escenario de la futura sociedad española como *“una sociedad dual en la que gran parte de la población se queda al margen del bienestar, con más pobreza y más exclusión; en un proceso en el que, además, el riesgo social se va desplazando cada vez a edades más tempranas, a las familias jóvenes con hijos.”*



Ante este panorama, UNICEF 2014 precisa que, en el ámbito escolar, en América, la discriminación étnica y racial es latente, así 88% de menores de edad indígenas sufren algún tipo de privación de sus derechos. Una cifra significativamente mayor a la registrada para el total de la población infantil de la región 63% (para mayor profundización; véase, CEPAL/UNICEF, 2013).

Para completar este análisis sociológico, centramos nuestra atención en el tratamiento legal que está tomando la defensa del mejor interés del menor, en el caso concreto que nos ocupa se advierte en la creación de las condiciones necesarias para reducir la aparición de las conductas de riesgo y, por extensión, de las antisociales. También es de conocimiento de todos que la Constitución de cada Estado es soberana e inviolable, que todo el Estado está obligado a garantizar los derechos. A lo que se ha de añadir las legislaciones infra constitucionales que determinan lo que la carta magna se refiere, o bien sirve como traductor de esta. Las leyes, civiles, penales, mercantiles, así como los tratados o acuerdos internacionales se amoldan a carta magna como acuerdos internacionales que países son signatarios como es el caso de la CDN.

En el caso de España, ocurre ese último precepto, un acuerdo intencional, pero no bilateral, porque no está acordando con otro país y sin ratificando o signado un tratado que para el Estado servirá de base legislativa, de acuerdo con su Constitución para promulgar, hacer o bien ratificar leyes ya existentes en consonancia con dicho tratado. España ratifico el tratado en 2015 para mejoría de la legislación del Estado para una mejor adecuación de la legislación a la CDN.

Operada la signatura de un Estado en un tratado internacional de una envergadura como la Convención sobre los Derechos de los Niños, cabe la legislación interna modificar, crear o bien regular lo que determina el tratado, haciendo así leyes de las cuales son equiparadas a leyes internas como las civiles, penales etc.

Pues así fue, la historia no nos hace tanta importancia, y no comentaremos aquí la ley de 1948, que era inconstitucional que “hablaba del menor” pero la última ley en base de acuerdo con el tratado supra citado, es la L.O. 5/2000, que fue modifica parcialmente por la L.O. 8/2006 que supuso un marco histórico en detrimento de los derechos del niño, reconocido por estado.

En estas leyes se integra el menor en la vida civil de la sociedad, de modo que se respetan, protegen, se garantizan sus derechos y deberes, la carta magna ofrece un respaldo mayor hacia el joven y establece lo más importante, quien son menores de edad.

A continuación, se establece el vínculo de la edad con el derecho penal, en este caso el legislador también tuvo que imponer los dictámenes del tratado internacional supra citado. El actual Código penal nacional en su artículo 69 fija la edad de responsabilidad penal del menor en los siguientes términos: *“al mayor de dieciocho años y menor de veintiuno que cometa un hecho delictivo, podrán aplicársele las disposiciones de la ley que regule la responsabilidad penal del menor en los casos y con los requisitos que ésta disponga.”* A lo que hemos de sumar algunas normas de protección del menor en ámbito internacional y sus respectivos tratados o acuerdos. Concretamente, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de justicia de los menores, Reglas de Beijing , Resolución 40/33 buscan promover un sistema de justicia para los menores con problemas con la ley, respetuoso de los derechos y garantías procesales básicos (también de su derecho a la intimidad y confidencialidad, reglas 7-8 y 21 y compatible con el bienestar de los mismos, en el que el recurso a la intervención judicial constituya un último recurso inspirado en el principio de subsidiaridad.

En este sentido, y sin perjuicio del pleno respeto del principio de legalidad, se considera que, a la celeridad procesal (regla 20), debe asegurarse un adecuado margen de discrecionalidad que permita la adopción en cada momento de las medidas más adecuadas para el interés del menor, en el marco de todos los recursos disponibles. Como comentado, en la Convención de los derechos del niño, se insiste que el empleo de la privación de libertad ha de regirse por el principio de excepcionalidad: *“como último recurso y durante el plazo más breve posible”* (regla 13.1). Ello obliga a buscar medidas alternativas también para el internamiento preventivo *“como la supervisión estricta, la custodia permanente, la asignación a una familia o el traslado a un hogar o a una institución educativa”* (regla 13.2). La regla 13 reconoce también a los menores en prisión preventiva todos los derechos y garantías previstos en las Reglas mínimas para el tratamiento de los reclusos, y exige su separación de los adultos y su reclusión en establecimientos distintos o recintos separados. Durante el tiempo que se hallen bajo custodia, *“los menores recibirán cuidados, protección y toda la asistencia social,*

educacional, profesional, psicológica, médica y física que requieran, habida cuenta de su edad, sexo y características individuales” (regla 13.5).

Otras normas internacionales que merecen apunte, son las *Directrices de las Naciones Unidas para la prevención de la delincuencia juvenil (Directrices de Riad)*, adoptadas y proclamadas por la Asamblea General en su resolución 45/112, de 14 de diciembre de 1990. Además de las *Reglas de las Naciones Unidas para la protección de los menores privados de libertad*, adoptadas por la Asamblea General en su resolución 45/113, de 14 de diciembre de 1990 son algunas que el Estado comienza barajar como alternativas del fenómeno delictivo.

Pese a que las normas y las leyes son necesarias, y edificantes al sistema del estado de derecho, el movimiento restaurativo gana fuerza y adeptos, la justicia restaurativa que tras beneficio para el condenado, la víctima para la celeridad procesal, y demás modificaciones positivas en el mundo jurídico juvenil. Prueba de ello es la L.O. 5/2000 donde la L.O. 7/2000 altero algunos artículos de la ley penal del menor, y después la L.O. 8/2006 que entra en vigor en 2007 altera y modifica cuestiones que como la alteración anterior que habla del terrorismo y crímenes violentos, ya en la segunda alteración, aumenta penas para respectivos delitos graves y cumplimiento de la reprimenda integra en régimen cerrado y la novedad, según criterio del juez, penas alternativas, mediación y la posibilidad de hablar con la víctima.

Ha sido intensamente reformada por la L.O. 8/2006, conforme a lo indicado en la propia Exposición de Motivos, esta última reforma ha buscado fundamentalmente:

- 1) *garantizar una mayor proporcionalidad entre las sanciones y la gravedad del delito, abriendo nuevas posibilidades de imposición de internamiento en régimen cerrado, extendiendo su duración en los casos más graves (no sólo cuando se imponga como sanción, sino también como medida cautelar), y permitiendo la ejecución de medidas de internamiento en establecimientos penitenciarios tan pronto el menor cumpla los 18 años de edad;*
- 2) *introducir nuevas medidas como la prohibición de aproximarse o comunicarse con la víctima o con aquéllos de sus familiares u otras personas que determine el juez*
- 3) *reforzar los derechos las víctimas.*

Se aplicará para exigir la responsabilidad de las personas mayores de catorce años y menores de dieciocho por la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas en el [Código Penal](#) o las leyes penales especiales. La ley explicita que las personas a las que se aplique la presente Ley gozarán de todos los derechos reconocidos en la Constitución y en el ordenamiento jurídico, particularmente en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, así como en la Convención sobre los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989 y en todas aquellas normas sobre protección de menores contenidas en los Tratados válidamente celebrados por España. En la LORRPM no se rige por el principio de legalidad en la persecución, que obliga en el Derecho de adultos a perseguir todo acto delictivo. Por el contrario, establece un principio de oportunidad, que permite valorar si, en razón del conjunto de estos mismos actos practicados desencadenarían en la apertura de una investigación penal o no. La Ley contempla la posibilidad de suspensión o terminación del proceso cuando se produce la reparación o conciliación con la víctima. Concretamente, en el art. 18, en el que se contemplan posibilidades de desistimiento por el Fiscal por corrección en el ámbito educativo y familiar. En el art. 19 (y art. 27.4), relativo al sobreseimiento del expediente por conciliación o reparación entre el menor y la víctima. Para el caso, el Fiscal puede fundamentar su decisión basándose en el informe del Equipo Técnico, también dispone en el art. 27.4 que el Fiscal puede proponer en su informe la conveniencia de no continuar la tramitación del expediente en interés del menor.

El reconocimiento internacional del tratado hizo con que normas generales fueran más calificativas o positivas para el derecho del menor, el legislador, en la práctica, hizo su deber, la realidad entre adultos y niños ahora es visible y gestionada por derechos y deberes entre todos.

El CDN, en sus 54 artículos, determina que el logro generado en casi diez años de lucha para hacer realidad dicho tratado que cree que algunos de sus artículos son de primordial orientación legislativo, “no-discriminación (artículo 2), interés superior del niño (artículo 3), derecho a la vida, a la supervivencia y al desarrollo (artículo 6) y derecho a opinar libremente (artículo 12).” No obstante, según UNICEF, “más allá de cualquier apreciación crítica sobre su desarrollo y resultados, en ninguna otra región del mundo se produjo una movilización social tan intensa en torno a la CDN como en el caso de América Latina, sin olvidar los desfases nacionales entre países, como, por ejemplo, Brasil, que reformó su legislación en

1990, y Argentina, Chile, México o Colombia, donde la reforma de las leyes de niñez está pendiente todavía\*\*.

Esta es la primera etapa jurídica del legado de la CDN, puesto que cada Estado determina su legislación y que cada Estado haga que se cumplan dichas leyes. Según UNICEF, “los nuevos aires democráticos se vieron favorecidos por la aparición de movimientos sociales de defensa de la democracia y de los derechos humanos.” Un papel fundamental que sigue hasta hoy, la batalla por derechos y libertad, que juega un papel importante en la construcción de las nuevas sociedades, cabe citar el pedagogo brasileño Gomes da Costa (2008), “estos nuevos proyectos de ley se transformaron en realidad en verdaderos proyectos de sociedad.” Esa legislación fue en su momento un salto importante en materia de derechos fundamentales, humanos y sociales.

La pena de privación de libertad según la Convención sobre los Derechos del Niño, se basa que la privación es el último recurso que se debería adoptar en medidas penales, seguido de esa norma del tratado algunos países se pusieron en marcha con la determinación penal de la edad, o sea, la responsabilidad penal, en algunos países tienen una variación en la edad de la responsabilidad. En caso de España, está dispuesto en L.O. 5/2000 y 8/2006 y en el artículo 69 del Código Penal nacional, que hace referencia a la responsabilidad penal del menor en relación con su edad y países de la UE siguen el criterio de España.

Algo que la CDN determina como de suma importancia, de que los Estados y países signatarios del acuerdo, permitan que el menor tenga el máximo contacto con sus familiares, ejemplo de ello, son países como España, Brasil, Honduras, Paraguay, Italia y UK, en materia de pena, según esos países, lo más importantes es la garantía de que el menor este todo tiempo posible con la familia.

La privación de libertad afecta a todos, en particular al menor, la materia para sociólogos y psicólogos es de extrema preocupación, porque no se rehabilita, están lejos de sus familiares sin contar los que antes vivían bajo protección del Estado. En Costa Rica, en 1995 había 104 hombres y 14 mujeres menores de edad en los centros de privación de libertad, mientras que en junio de 1996, a un mes de entrada en vigor de la ley, solo había 25 (para mayor profundización véase, Justicia Penal Juvenil: Buenas Prácticas en América Latina, UNICEF, 2003). En Nicaragua, al entrada en vigor del Código de la Niñez y la Adolescencia (10/1998), cuyo título III crea un sistema de responsabilidad penal juvenil, tuvo como consecuencia inmediata la presentación de 300 recursos de habeas corpus a favor de adolescentes privados

de libertad en el régimen anterior, a quienes se les imputaban hechos que no constituían delitos (para mayor profundización véase, derechos humanos de la niñez y la adolescencia en condiciones de vulnerabilidad social y jurídica en América Latina y el Caribe, UNICEF, 2000). En Paraguay, con la entrada en vigor del Código de la Niñez y la Adolescencia el número de niños privados de libertad paso de 650, en 1999 a 300 en 2001 (para mayor profundización véase, UNICEF/Paraguay, 2004). En Guatemala, la libertad asistida de los adolescentes en conflicto con la ley participan en servicios comunitarios como alternativa al encarcelamiento. Empresas privadas ofrecen trabajo y oportunidades de entrenamiento para adolescentes que otro modo no tendrían esta oportunidad. Para muchos participantes, esto significa mucho más que un entrenamiento de trabajo; se les da la oportunidad de desarrollar sus habilidades sociales e intrapersonales y de ganar autoestima. Durante los dos años y medio del programa, 304 adolescentes, entre los 13 y 18, años han participado en él (para mayor profundización véase, Justicia Penal Juvenil, Buenas Practicas en América Latina, UNICEF, 2003). En Bolivia, el derecho a la identidad el 50% de los niños menores de un años y el 12% de los menores de 14 años están sin inscribir en el registro civil. En Nicaragua se estima que un 69% de los niños y niñas no son inscritos al nacer. En Colombia, la falta de inscripción afecta a un 29.3% de la infancia; mientras que en Honduras, afecta a un 20%.” (para mayor profundización véase, CEPAL, UNICEF y SECIB, Equidad desde la infancia y adolescencia en Iberoamérica, 2001).

Un apunte interesante es el que nos trae las palabras de Hirschi (1990), quien afirma que “ muchos jóvenes y adultos no disponen de mucho tiempo para ocuparse de actividades delictivas o incluso para pensar en ellas. La **participación**, por lo tanto, en actividades de la más diversa naturaleza –por ejemplo, en el caso de los jóvenes, el amplio abanico de las actividades escolares, deportivas, extraescolares... -constituye un ulterior elemento del vínculo a la sociedad. Cuanto mayor y más intensa sea la participación del individuo en actividades de este tipo, más difícil será que delinca, según nuestro autor.” Por su parte, Bursik y Grasmick (1993), resaltaron la importancia de la participación en asociaciones voluntarias, así como de la capacidad formal de las comunidades para llamar la atención y de los recursos de entidades externas más amplias y poderosas, como el gobierno de la ciudad. Para Taylor (1997), los mecanismos de control social se ligan a pequeñas unidades espaciales en los barrios.

La contra regla de lo narrado por los autores está en que los agentes criminales saben de la fuerza de la familia y el grupo escolar, entretanto la labor de estos grupos criminosos, en

resumen, es, reclutar al menor de edad, que se encuentra en estado de abandono para la practica delictiva en general una vez “encuentre” su grupo de iguales, Hirschi 1990.

Para que el progreso continúe, los investigadores deben ser capaces de medir cosas tales como la vergüenza reintegradora (Braithwaite 1989); el autocontrol (Gottfredson y Hirschi 1990); la frustración general (Agnew 1992); el capital cultural, humano y social (Matsueda y Heimer 1997; Nagin y Paternoster 1994); y las variables de control (Tittle 1995). La identificación de un solo ítem o la suma de unos pocos indicadores convenientemente disponibles en un archivo de datos ya no será suficiente.





## **2.1.-Introducción**

Resulta evidente, a tenor de la revisión efectuada, que se ha avanzado significativamente en el estudio descriptivo y explicativo de los comportamientos antisociales en el ámbito escolar; no obstante, aún quedan pendientes muchas cuestiones por abordar en este ámbito. Estudios previos advierten que existe una relación entre problemas conductuales en el contexto escolar con el bajo rendimiento académico (Lozano y García, 2000). Asimismo, se ha documentado que los déficits en la adaptación escolar y social actúan como predictores de las conductas predelictivas (Kellam, Rebok, Ialongo y Mayer, 1994). Una de las cuestiones a tratar es comprobar la incidencia o impacto que tienen factores sociales en el inicio de estas conductas. Por todo ello nos hemos planteado realizar un estudio en el que definir el papel de variables como el clima y la estructura familiar, así como la socialización en la conducta social de los estudiantes y en su rendimiento académico.

## 4.-Método

### 4.1.1.-Objetivo

Establecer si existen diferencias en las variables socio familiares de los estudiantes que mantienen comportamientos antisociales en la escuela frente a los que no lo tienen y cómo inciden éstas en el rendimiento. Además de cómo afecta los comportamientos antisociales, particularmente los disruptivos, en el rendimiento académico.

### 4.1.2.-Hipótesis

H1.-Esperamos que los estudiantes de la ESO que no tienen comportamientos antisociales en el centro educativo tenga una mejor competencia social.

H2.-Suponemos que los estudiantes de la ESO que no tienen comportamientos antisociales en el centro disponga de un mejor clima familiar.

H3.-Suponemos que las variables socio familiares también establecen diferencias en los estudiantes que aprueban frente a los que suspenden, siendo más competentes los que aprueban.

H4.-Suponemos que los comportamientos antisociales, en particular, los disruptivos afectan al rendimiento académico.

### 4.1.3.-Participantes

En este estudio participaron 159 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria, de los cuales 74 son varones y 83 mujeres. La edad mínima se sitúa en 12 y la máxima en 16, por tanto con una edad media de 13, 75 (DT=1,091), (véase tabla 1y2).

**Tabla 1.- Distribución de la muestra en función del género**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	74	46,5	47,1	47,1
Válidos 2	83	52,2	52,9	100,0
Total	157	98,7	100,0	
Perdidos Sistema	2	1,3		
Total	159	100,0		

**Tabla 2.- Distribución de la muestra en función de la edad**

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	159	12	16	13,75	1,091
N válido (según lista)	159				

#### 4.1.3.1.-Descripción del perfil de los participantes atendiendo a las características académicas.

De los 159 estudiantes, 24 pertenecen a 1º de la ESO, 78 a 2º de la ESO y 57 a 3º de centros públicos (véase tabla 2). Los cuales se encuentran 87 en la provincia de Ourense y 72 en la de Pontevedra (véase tabla 3 y 4). Según informan los tutores, de éstos 115 han suspendido en 1 ocasión, 3 en 2, 9 en 3 (véase tabla 1).

**Tabla 1.- Distribución de la muestra en función del número de suspensos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	115	72,3	72,8
	2	34	21,4	94,3
	3	9	5,7	100,0
	Total	158	99,4	100,0
Perdidos	Sistema	1	,6	
Total	159	100,0		

**Tabla 2.- Distribución de la muestra en función del curso**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	15,1	15,1
	2	78	49,1	64,2
	3	57	35,8	100,0
	Total	159	100,0	100,0

**Tabla 3.- Distribución de la muestra en función del número del centro**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	159	100,0	100,0

**Tabla 4.- Distribución de la muestra en función del número de la provincia**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	87	54,7	54,7	54,7
Válidos 3	72	45,3	45,3	100,0
Total	159	100,0	100,0	

**4.1.3.2.-Descripción del perfil de los participantes atendiendo a las características de la familia.**

De los 159 estudiantes, los tutores informan que 122 viven en familias cuyos progenitores no se han separado y en 22 sí. Además precisan que 5 de los 159 le han fallecido el padre y a 1 la madre (véase tabla 1,2 y 3 ). Adicionalmente, advierten que a 2 alumnos de los 159 no conocen a su padre, pero todos conocen a su madre (véase tabla 4 y 5). También indican que 113 tienen hermanos y 46 no (véase tabla 6 ). En cuanto al orden de los hermanos, de los 159 menores 37 son los primogénitos, el 62 son segundos en el orden de los hijos, 11 serán los terceros y una cifra de 4 menores serán el 3<sup>a</sup>(véase tabla 7 ). Atendiendo a las personas con las que conviven, el 82 de los estudiantes vive con ambos progenitores, 45 solo con la madre, 21 con el padre y 1 con otros miembros de la familia.

**Tabla 1.- Distribución de la muestra en función de la estructura familiar**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	36	22,6	22,8	22,8
Válidos 2	122	76,7	77,2	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		

**Tabla 2.- Distribución de la muestra en función de si el padre ha muerto**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	5	3,1	3,2	3,2
Válidos 2	153	96,2	96,8	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		

Total	159	100,0	
-------	-----	-------	--

**Tabla 3.- Distribución de la muestra en función de si la madre ha muerto**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	1	,6	,6	,6
Válidos 2	158	99,4	99,4	100,0
Total	159	100,0	100,0	

**Tabla 4.- Distribución de la muestra en función de si el padre es desconocido**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	2	1,3	1,3	1,3
Válidos 2	155	97,5	98,7	100,0
Total	157	98,7	100,0	
Perdidos Sistema	2	1,3		
Total	159	100,0		

**Tabla 5.- Distribución de la muestra en función de si la madre es desconocida**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 2	159	100,0	100,0	100,0

**Tabla 6.- Distribución de la muestra en función de si tiene hermanos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	113	71,1	71,1	71,1
Válidos 2	46	28,9	28,9	100,0
Total	159	100,0	100,0	

**Tabla 7.- Distribución de la muestra en función del orden de hermanos**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 0	28	17,6	19,9	19,9
1	37	23,3	26,2	46,1
2	62	39,0	44,0	90,1
3	11	6,9	7,8	97,9
4	3	1,9	2,1	100,0

Total	141	88,7	100,0
Perdidos Sistema	18	11,3	
Total	159	100,0	

**Tabla 8.- Distribución de la muestra en función de con quien convive los menores**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	82	51,6	51,6	51,6
2	45	28,3	28,3	79,9
4	21	13,2	13,2	93,1
5	1	,6	,6	93,7
Válidos 6	3	1,9	1,9	95,6
7	1	,6	,6	96,2
9	5	3,1	3,1	99,4
10	1	,6	,6	100,0
Total	159	100,0	100,0	

#### **4.1.3.4.-Descripción del perfil de los participantes atendiendo a los comportamientos antisociales manifestados en el aula o el centro.**

En cuanto a la realización de comportamientos antisociales, los tutores informan que de los 158 estudiantes 119 nunca realizaron conductas disruptivas en el aula y 39 sí lo habían hecho; en concreto, 34 alumnos/as mantuvieron algunas veces conductas disruptivas en el aula y 5 a menudo. Además, indican que no observaron conductas disruptivas en el centro en 128 estudiantes, pero sí lo apreciaron en 30, de los cuales 26 lo había efectuado en alguna ocasión y 4 a menudo (véase tablas 1 y 2). Por otra parte, puntualizan que 144 nunca realizaron conductas violentas en el aula, aunque 14 sí las emitieron, específicamente 13 algunas veces y 1 a menudo. Asimismo, señalan que 142 no emitieron conductas violentas en el centro, pero 16 sí lo hicieron; en este caso, 14 algunas veces y 2 a menudo (véase tablas 3 y 4). Con referencia a las medidas disciplinarias aplicadas, los tutores/as precisan que 142 nunca fueron expulsado, frente a 16 que sí, de éstos 14 a veces y 2 a menudo (véase tablas 5 y 6). Las amonestaciones no se aplicaron con 125 de estos estudiantes, pero sí con 32, 28 en algunas ocasiones y 5 a menudo (véase tabla 7). El absentismo injustificado no se percibe en 140 alumnos/as, pero sí en 18, de los cuales 16 se observó en alguna ocasión y 2 a menudo.

**Tabla 1.- Distribución de la muestra en función de los comportamientos disruptivos en el aula**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	119	74,8	75,3	75,3
2	34	21,4	21,5	96,8
3	5	3,1	3,2	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		

**Tabla 2.- Distribución de la muestra en función de los comportamientos disruptivos en el centro**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	128	80,5	81,0	81,0
2	26	16,4	16,5	97,5
3	4	2,5	2,5	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		

**Tabla 3.- Distribución de la muestra en función de la conducta violenta en el aula**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	144	90,6	91,1	91,1
2	13	8,2	8,2	99,4
3	1	,6	,6	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		

**Tabla 4.- Distribución de la muestra en función de la conducta violenta en el centro**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	142	89,3	89,9	89,9
2	14	8,8	8,9	98,7
3	2	1,3	1,3	100,0
Total	158	99,4	100,0	

Perdidos Sistema	1	,6	
Total	159	100,0	

**Tabla 5.- Distribución de la muestra en función de la expulsión en el centro**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	142	89,3	89,9	89,9
Válidos 2	14	8,8	8,9	98,7
3	2	1,3	1,3	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		

**Tabla 6.- Distribución de la muestra en función de la amonestación en el centro**

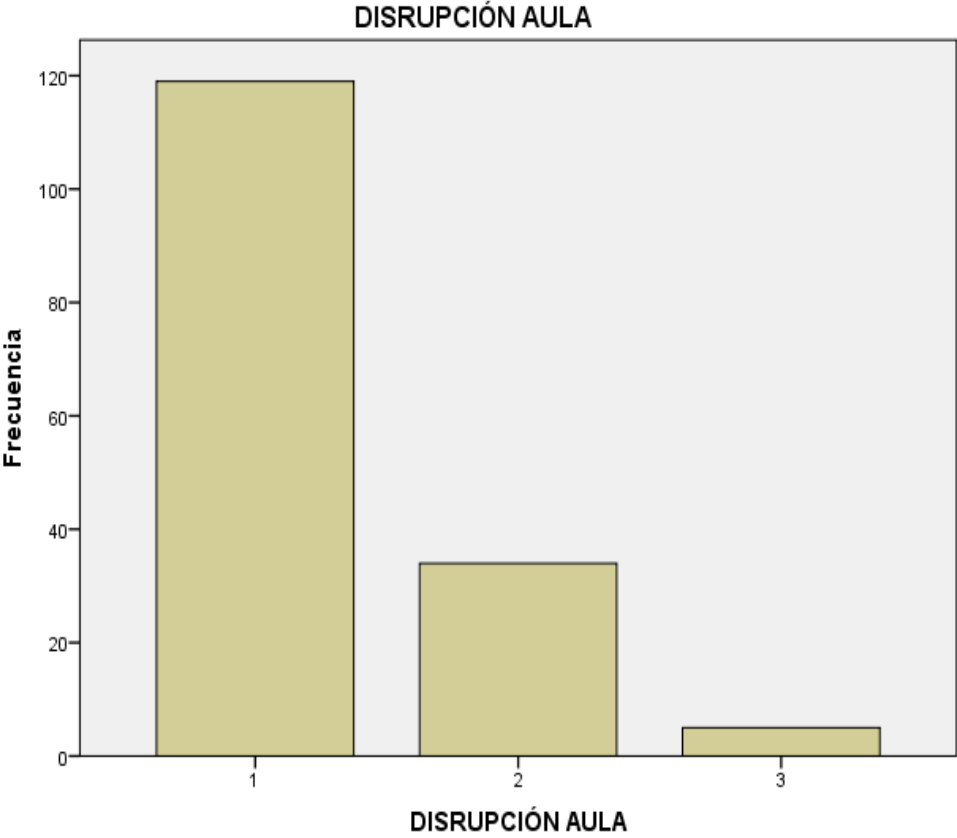
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	125	78,6	79,1	79,1
Válidos 2	28	17,6	17,7	96,8
3	5	3,1	3,2	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		

**Tabla 7.- Distribución de la muestra en función del absentismo injustificado**

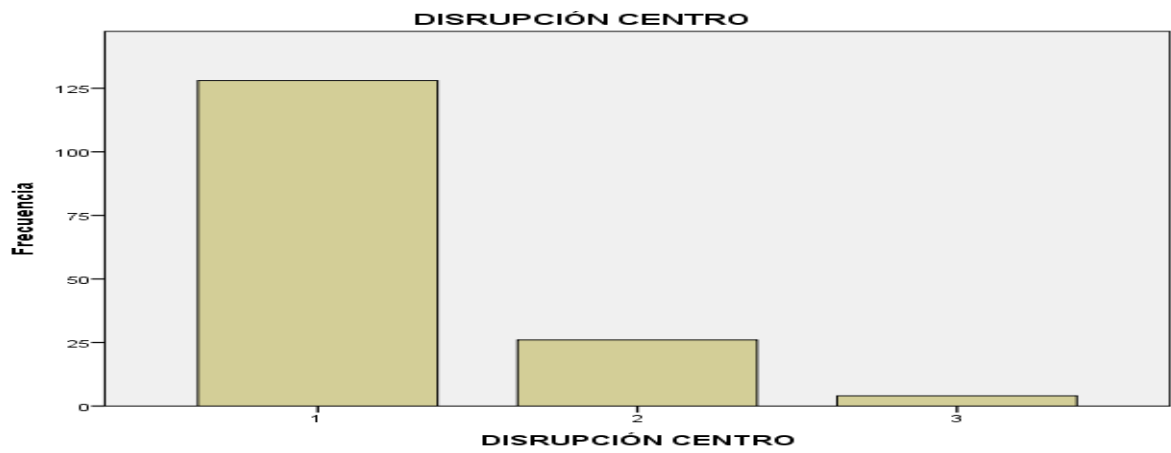
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	140	88,1	88,6	88,6
Válidos 2	16	10,1	10,1	98,7
3	2	1,3	1,3	100,0
Total	158	99,4	100,0	
Perdidos Sistema	1	,6		
Total	159	100,0		



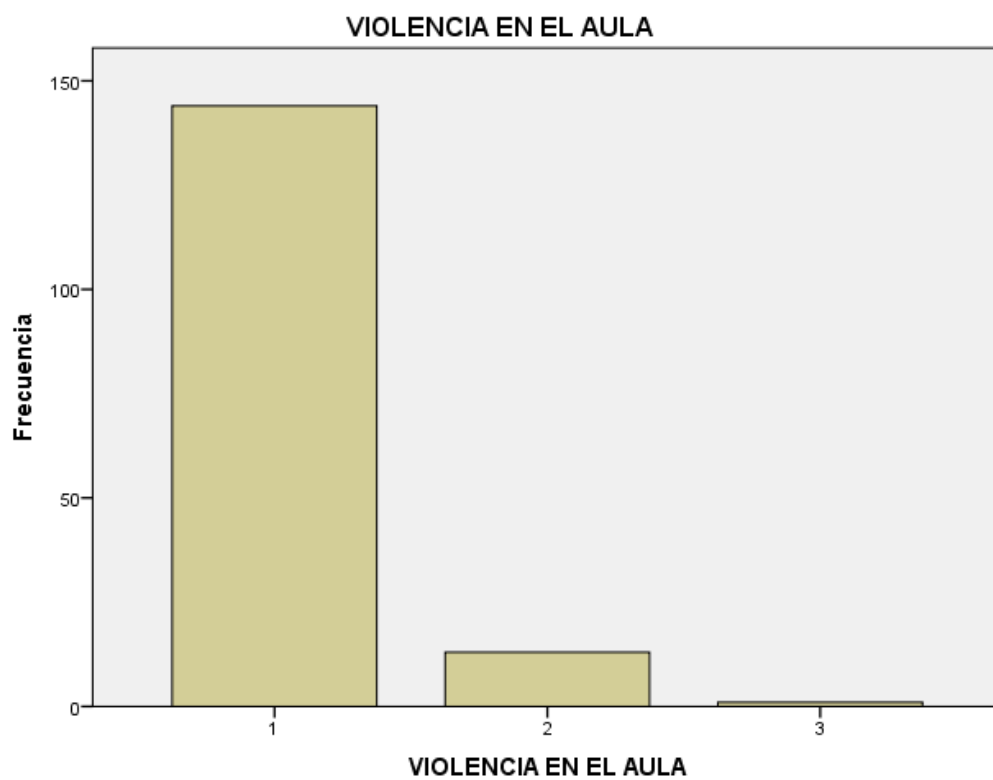
**Gráfica 1.- Distribución de la muestra en función de los comportamientos disruptivos en el aula**



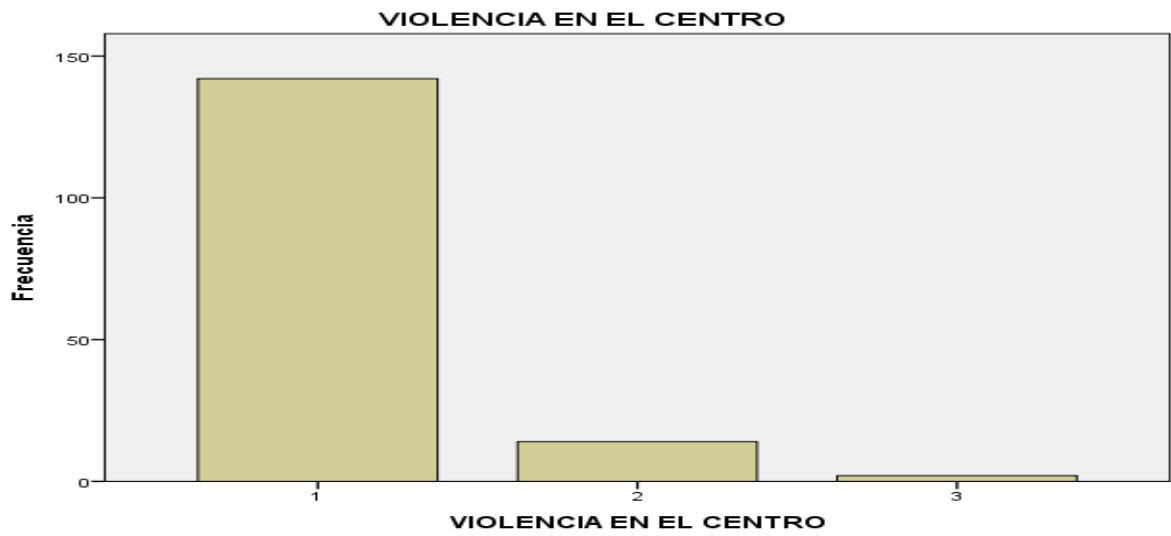
**Gráfica 2.- Distribución de la muestra en función de los comportamientos disruptivos en el centro**



Gráfica 3.- Distribución de la muestra en función de la conducta violenta en el aula



Gráfica 4.- Distribución de la muestra en función de la conducta violenta en el centro



Gráfica 5.- Distribución de la muestra en función de la expulsión en el centro

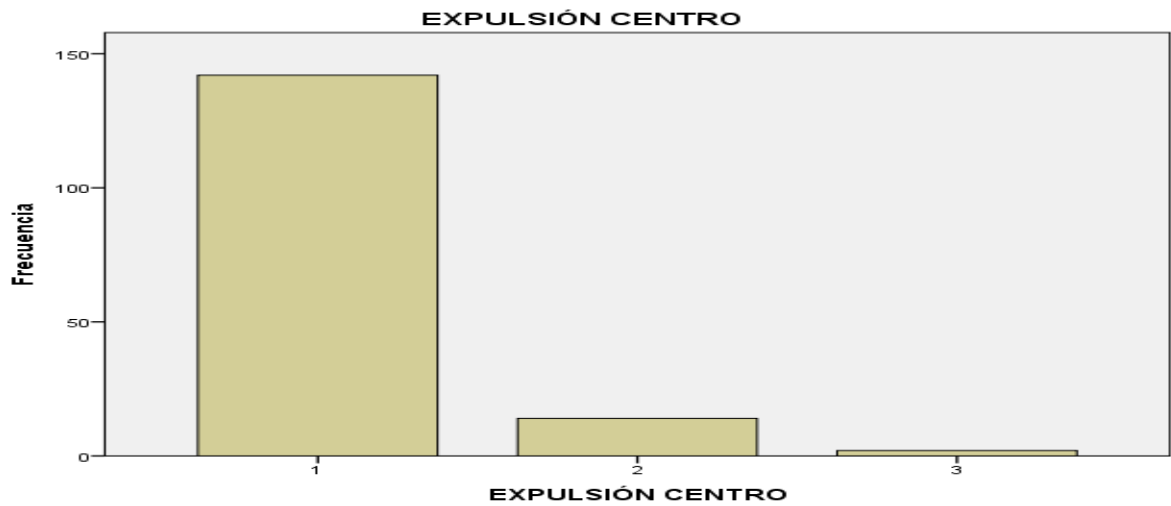


Gráfico 6.- Distribución de la muestra en función de la amonestación en el centro

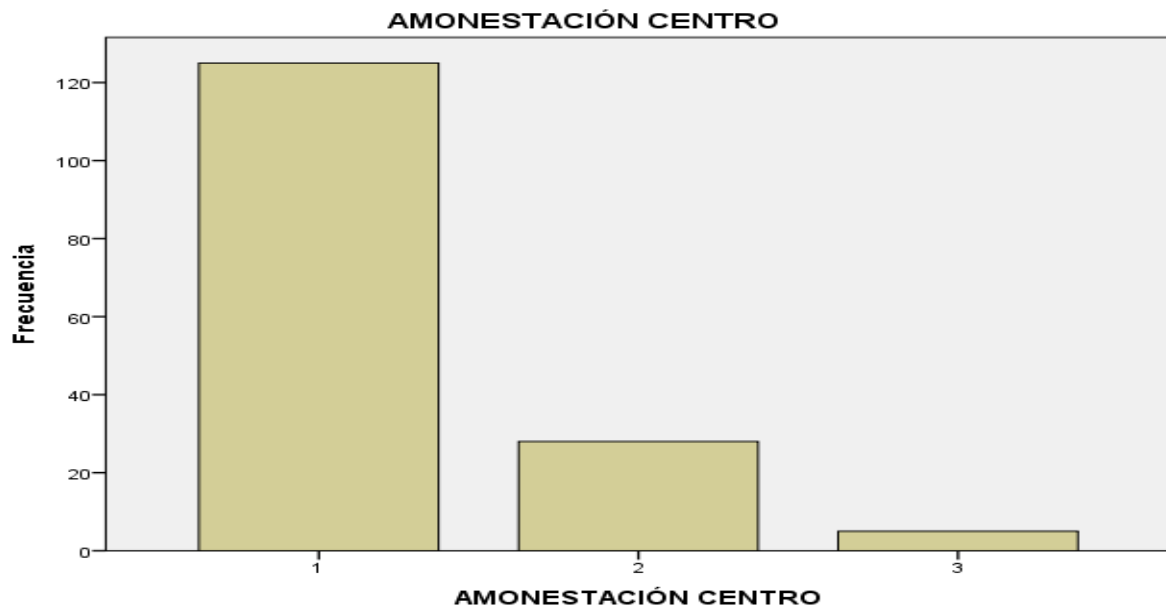
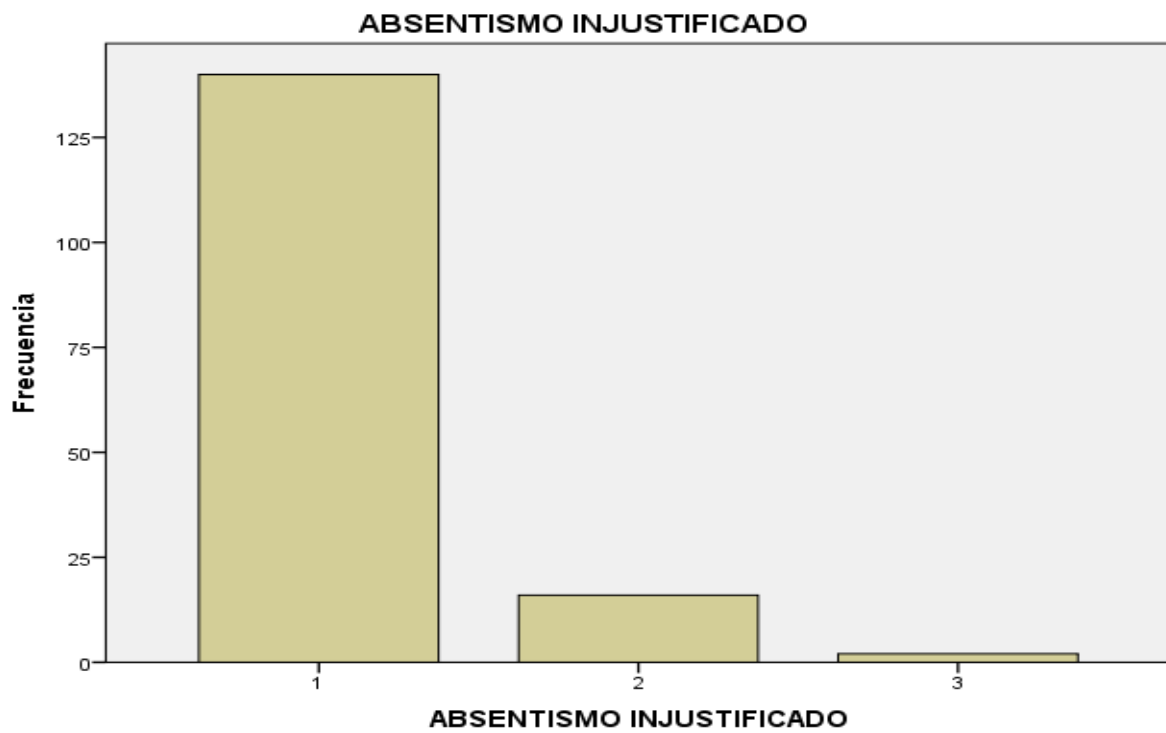


Gráfico 7.- Distribución de la muestra en función del absentismo injustificado



#### 4.1.4.-Procedimiento

Previamente a la recogida de datos, se redacta un informe en el que se especifican los objetivos, el procedimiento y las demandas del estudio, además del compromiso de confidencialidad y anonimato en el tratamiento de los datos por los investigadores. Este documento es utilizado como carta de presentación y estímulo para motivar a los centros educativos en su participación. En este caso, el compromiso formal de colaboración de los centros se materializa tras la aprobación de la propuesta en el Consejo escolar. Tras recibir la confirmación, el investigador inicia el proceso de recogida de datos a través de la aplicación de una batería de cuestionarios, previamente seleccionada por el grupo de investigación PS1-Psicología Jurídica, a los estudiantes de la ESO. A los estudiantes se le pasa, de forma colectiva, la batería de socialización (BAS) de Silva y Martorell (1978) y la escala de clima social (FES) de Moos, Moos y Trickett (1989). Mientras que a los tutores/as se le aplica un cuestionario elaborado por el grupo de investigación PS1-Psicología Jurídica de la Universidad de Vigo, que informa, tras obtener el consentimiento informado de los progenitores, del rendimiento académico, del comportamiento social y de las características sociodemográficas de los participantes en este estudio.

Con el propósito de cumplir con el código deontológico adherido a este estudio, así como a lo establecido en la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal no se concreta el nombre de los Institutos de Enseñanza Secundaria que han participado.

#### **4.1.5.-Instrumentos de evaluación**

Para realizar este estudio se han utilizados dos fuentes de información:

##### **4.1.5.1.-Estudiantes.**

- **Sobre esta población se aplica el BAS-3 de Silva y Martorell (1978), que tiene por objeto indagar en la percepción que los propios sujetos tienen de su conducta social. Se trata de un cuestionario que consta de 75 ítems con dos categorías de respuesta, que evalúa cinco dimensiones de la conducta social: consideración con los demás, autocontrol en la relaciones sociales, retraimiento social ansiedad social/timidez y liderazgo. La puntuación obtenida en cada una de estas sub escalas permite elaborar un perfil individual en términos de sensibilidad social, tendencia a la agresividad e indisciplina o por el contrario acatamiento de normas, extroversión o retraimiento, temperamento asertivo o timidez y sentimientos de pertenencia**

al grupo. De este modo, este auto informe permite explorar aspectos relacionales de la personalidad que ayudarán a conocer y valorar el clima social del grupo y cómo se sitúa cada individuo en él.

- Además se pasa el FES de Moos, Moos y Trickett (1984), el cual permite apreciar las características socio-ambientales de la familia. Consta de 90 ítems con una escala de respuesta dicotómica (verdadero vs falso) que se agrupan en 10 sub escalas: cohesión, expresividad, conflicto, intelectual-cultural, social-recreativo, moralidad-religiosidad. Éstas se estructura en torno a tres dimensiones. La dimensión relaciones evalúa el grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia y el grado de interacción conflictiva. Esta dimensión está integrada, a su vez, por tres sub escalas: cohesión o grado en el que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan y apoyan; expresividad que alude al grado en que permite o se anima a los miembros a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; y conflicto que evalúa el grado en que se expresan libremente y abiertamente la ira, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia. La segunda dimensión alude a la valoración que hace la familia de los procesos de desarrollo personal. Esta dimensión comprende las sub escalas de autonomía, que evalúa el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones; actuación o grado en el que las actividades tales como la escuela o el trabajo se enmarcan en una estructura orientada a la acción o a la competencia; intelectual-cultural que mide el grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales o social recreativo, que evalúa la participación en este tipo de actividades y para finalizar la moralidad religiosidad que mide la importancia que se da a las prácticas de tipo ético-religiosas. Por último, la dimensión estabilidad se estudia la estructura y la organización de la familia y el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la misma sobre otros. La forman dos sub escalas: organización que alude a la importancia que se da a una clara organización y estructura al planificar las actividades y responsabilidades de la familia y control o grado en el que la dirección de la vida familia se atiene a las reglas establecidas.

**4.1.5.2.-Profesor/a tutor/as.** Se aplica un cuestionario creado por el grupo de investigación PS1 con una escala de respuesta en tres punto que ha sido recodificada a dos categorías bajo el formato de comportamiento disruptivo en el aula (si vs. no), en el centro (si vs. no), absentismo (si vs. no), amonestación (si vs. no), expulsión (si vs. no), suspensos (si vs. no).

#### **4.1.6.-Diseño**

La metodología de investigación fue de tipo cuasi experimental en un ambiente natural. En concreto, se planificó un diseño factorial completo 2: conductas disruptivas en aula (si vs. non); conductas disruptivas no centro (si vs. non); absentismo (si vs. non), amonestación (si vs. non), expulsión (si vs. non) e suspensos (si vs. non) sobre las variables sociales que la literatura ha identificado que desempeñan un papel importante en la competencia social, en concreto la socialización y el clima familiar. Además se realiza otro diseño factorial completo 2 rendimiento académico (suspenso vs. no suspenso) x 2 conductas disruptivas en aula (si vs. non); conductas disruptivas no centro (si vs. non); absentismo (si vs. non), amonestación (si vs. non), expulsión (si vs. non) e suspensos (si vs. non).

Para los análisis de datos se ha utilizado el paquete estadístico SPSS versión 20, concretamente se han empleado pruebas no paramétricas y análisis de frecuencias y tablas de contingencia.

## **4.2.-Resultados del estudio**

### **4.2.1.-Comportamientos antisociales(disruptivos) y socialización**

#### **4.2.1.1.-El clima familiar en la conducta social del estudiante**

##### **4.2.1.1.1.-Acerca de los efectos del clima familiar de los estudiantes en el comportamientos disruptivo en el aula y en el centro informado por el tutor.**

Tras realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y la prueba de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones, se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 Y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que las dimensiones del clima familiar no inciden, de forma significativa, en las conductas disruptivas en el aula, salvo en la dimensión cohesión familiar. En este caso, se ha podido comprobar que el grupo de menores que no ha mantenido comportamientos disruptivos en el aula presentan más cohesión familiar más alta que los que no ( $M_{\text{disrupciónaula}}=59,00$  vs  $M_{\text{nodisrupciónaula}}=85,35$  (véanse tablas 3 y 4) . Igualmente, se percibe la misma tendencia con los

comportamientos disruptivos en el centro ( $M_{\text{disrupcióncentro}}=60,59$  vs  $M_{\text{nodisrupcióncentro}}=83,17$  (véanse tablas, 7 y 8). Lo que significa que los menores que no mantienen comportamientos disruptivos en el aula ni en el centro consideran que los miembros de su familia se ayudan y apoyan entre sí.

**Tabla 1.- Prueba de normalidad de varianzas (conductas disruptivas en el aula x FES)**

	aula disrupcion re	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,163	114	,000	,897	114	,000
	SI DISRUPCIÓN AULA	,152	36	,036	,964	36	,286
EX_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,144	114	,000	,963	114	,003
	SI DISRUPCIÓN AULA	,137	36	,088	,958	36	,184
CT_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,159	114	,000	,946	114	,000
	SI DISRUPCIÓN AULA	,138	36	,082	,958	36	,182
AU_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,174	114	,000	,953	114	,001
	SI DISRUPCIÓN AULA	,165	36	,014	,946	36	,077
AC_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,158	114	,000	,954	114	,001
	SI DISRUPCIÓN AULA	,157	36	,025	,937	36	,040
IC_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,138	114	,000	,959	114	,002
	SI DISRUPCIÓN AULA	,177	36	,006	,965	36	,304
SR_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,119	114	,000	,960	114	,002
	SI DISRUPCIÓN AULA	,248	36	,000	,895	36	,002
MR_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,147	114	,000	,956	114	,001
	SI DISRUPCIÓN AULA	,162	36	,017	,962	36	,246
OR_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,112	114	,001	,941	114	,000
	SI DISRUPCIÓN AULA	,133	36	,111	,941	36	,055
CR_FES	NO DISRUPCIÓN AULA	,147	114	,000	,958	114	,001
	SI DISRUPCIÓN AULA	,163	36	,017	,957	36	,179

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 2.- Prueba de homogeneidad de varianzas (conductas disruptivas en el aula x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	,217	1	155	,642
EX_FES	,035	1	148	,851
CT_FES	4,261	1	148	,041
AU_FES	,227	1	148	,635
AC_FES	,538	1	148	,464
IC_FES	,717	1	148	,398
SR_FES	1,723	1	148	,191



MR_FES	,308	1	148	,580
OR_FES	,273	1	148	,602
CR_FES	,552	1	148	,459

**Tabla 3.- Rangos (conductas disruptivas en el aula x FES)**

	aula disrupcion re	N	Rango promedio	Suma de rangos
	NO DISRUPCIÓN AULA	119	85,39	10161,00
CO_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	38	59,00	2242,00
	Total	157		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	75,89	8651,00
EX_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	74,28	2674,00
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	73,06	8329,00
CT_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	83,22	2996,00
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	76,38	8707,50
AU_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	72,71	2617,50
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	79,27	9036,50
AC_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	63,57	2288,50
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	79,29	9039,50
IC_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	63,49	2285,50
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	78,93	8998,00
SR_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	64,64	2327,00
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	76,89	8765,50
MR_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	71,10	2559,50
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	79,10	9017,50
OR_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	64,10	2307,50
	Total	150		
	NO DISRUPCIÓN AULA	114	75,03	8553,00
CR_FES	SI DISRUPCIÓN AULA	36	77,00	2772,00
	Total	150		

**Tabla 4.- Estadísticos de contraste (conductas disruptivas en el aula x FES)**

	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
U de Mann-Whitney	1501,000	2008,000	1774,000	1951,500	1622,500	1619,500	1661,000	1893,500	1641,500	1998,000

W de Wilcoxon	2242,000	2674,000	8329,000	2617,500	2288,500	2285,500	2327,000	2559,500	2307,500	8553,000
Z	-3,145	-,197	-1,242	-,450	-1,922	-1,927	-1,749	-,712	-1,823	-,243
Sig. asintót. (bilateral)	,002	,844	,214	,652	,055	,054	,080	,476	,068	,808

a. Variable de agrupación: aula disrupcion re

**Tabla 5.- Prueba de normalidad de varianzas (conductas disruptivas en el centro x FES)**

	disrupción centro	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,151	122	,000	,909	122	,000
	1,00	,137	28	,192	,963	28	,411
EX_FES	,00	,151	122	,000	,963	122	,002
	1,00	,176	28	,026	,940	28	,110
CT_FES	,00	,162	122	,000	,947	122	,000
	1,00	,128	28	,200*	,961	28	,363
AU_FES	,00	,170	122	,000	,955	122	,000
	1,00	,163	28	,055	,945	28	,151
AC_FES	,00	,161	122	,000	,956	122	,001
	1,00	,163	28	,055	,922	28	,038
IC_FES	,00	,138	122	,000	,959	122	,001
	1,00	,200	28	,006	,957	28	,299
SR_FES	,00	,125	122	,000	,960	122	,001
	1,00	,230	28	,001	,901	28	,012
MR_FES	,00	,151	122	,000	,956	122	,001
	1,00	,131	28	,200*	,965	28	,445
OR_FES	,00	,114	122	,000	,942	122	,000
	1,00	,156	28	,081	,928	28	,054
CR_FES	,00	,143	122	,000	,958	122	,001
	1,00	,149	28	,115	,961	28	,361

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Prueba de homogeneidad de varianzas (conductas disruptivas en el centro x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	,000	1	155	,986
EX_FES	,013	1	148	,909
CT_FES	5,123	1	148	,025
AU_FES	,057	1	148	,812
AC_FES	,316	1	148	,575

IC_FES	,180	1	148	,672
SR_FES	,707	1	148	,402
MR_FES	1,367	1	148	,244
OR_FES	,009	1	148	,927
CR_FES	,942	1	148	,333

**Tabla 7.- Rangos (conductas disruptivas en el centro x FES)**

	disrupción centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	128	83,17	10646,00
CO_FES	1,00	29	60,59	1757,00
	Total	157		
	,00	122	74,79	9124,00
EX_FES	1,00	28	78,61	2201,00
	Total	150		
	,00	122	72,86	8889,50
CT_FES	1,00	28	86,98	2435,50
	Total	150		
	,00	122	75,77	9243,50
AU_FES	1,00	28	74,34	2081,50
	Total	150		
	,00	122	77,11	9408,00
AC_FES	1,00	28	68,46	1917,00
	Total	150		
	,00	122	78,08	9525,50
IC_FES	1,00	28	64,27	1799,50
	Total	150		
	,00	122	76,66	9353,00
SR_FES	1,00	28	70,43	1972,00
	Total	150		
	,00	122	75,41	9200,50
MR_FES	1,00	28	75,88	2124,50
	Total	150		
	,00	122	76,52	9335,00
OR_FES	1,00	28	71,07	1990,00
	Total	150		
	,00	122	74,66	9108,00
CR_FES	1,00	28	79,18	2217,00
	Total	150		

**Tabla 8.- Estadísticos de contraste (conductas disruptivas en el centro x FES)**

	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

U de Mann-Whitney	1322,000	1621,000	1386,500	1675,500	1511,000	1393,500	1566,000	1697,500	1584,000	1605,000
W de Wilcoxon	1757,000	9124,000	8889,500	2081,500	1917,000	1799,500	1972,000	9200,500	1990,000	9108,000
Z	-2,439	-,427	-1,575	-,160	-,966	-1,536	-,696	-,052	-,604	-,508
Sig. asintót. (bilateral)	,015	,669	,115	,873	,334	,124	,486	,959	,546	,612

a. Variable de agrupación: disrupción centro

#### ***4.2.1.1.2.-Acerca de los efectos del clima familiar de los estudiantes en la violencia en el aula y en el centro informado por el tutor.***

Tras realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y la prueba de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones, se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 Y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que las dimensiones del clima familiar no inciden, de forma significativa, en la violencia en el aula, salvo en la dimensión conflicto y actuación. En este caso, se ha podido comprobar que el grupo de menores que no ha mantenido violencia en el aula presentan una puntuación más baja en la dimensión conflicto que los que sí ( $M_{\text{violencia\_aula}}=105,96$  vs  $M_{\text{no\_violencia\_aula}}=72,6$ ) (véanse tablas 3 y 4), pero más bajo en la dimensión actuación ( $M_{\text{violencia\_aula}}=78,13$  vs  $M_{\text{no\_violencia\_aula}}=47,77$ ) (véanse tablas 3 y 4). En las conductas violentas en el centro se aperciben diferencias significativas en las dimensiones conflicto, actuación y intelectual-cultural (véanse tablas, 7 y 8). En concreto, el grupo de menores que mantiene conductas violentas en el centro presenta un nivel más elevado en la dimensión conflicto ( $M_{\text{violencia\_aula}}=100,4$  vs  $M_{\text{no\_violencia\_aula}}=72,73$ ), pero más bajo en actuación ( $M_{\text{violencia\_aula}}=54,97$  vs  $M_{\text{no\_violencia\_aula}}=77,78$ ) y en el intelectual-cultural ( $M_{\text{violencia\_aula}}=54,23$  vs  $M_{\text{no\_violencia\_aula}}=77,88$ ) (véanse tablas, 7 y 8). Lo que significa que el grupo de menores que mantienen violencia en el aula y en el centro su familia tiende a expresar más libre y

abiertamente la cólera, la agresividad y los conflictos entre los miembros, aunque sus actuaciones dentro de la familia (tal como escuela o trabajo) tienden a enmarcarse menos orientada a la acción o la competición. Además, el grupo de menores que mantiene conductas violentas en el centro tiene menos interés por las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales.

**Tabla 1.- Prueba de normalidad de varianzas (violencia en el aula x FES)**

	violencia en el aula	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,164	137	,000	,912	137	,000
	1,00	,194	13	,194	,925	13	,297
EX_FES	,00	,128	137	,000	,965	137	,001
	1,00	,242	13	,036	,892	13	,105
CT_FES	,00	,163	137	,000	,947	137	,000
	1,00	,156	13	,200 <sup>*</sup>	,964	13	,812
AU_FES	,00	,159	137	,000	,960	137	,000
	1,00	,157	13	,200 <sup>*</sup>	,908	13	,175
AC_FES	,00	,161	137	,000	,951	137	,000
	1,00	,158	13	,200 <sup>*</sup>	,960	13	,751
IC_FES	,00	,123	137	,000	,963	137	,001
	1,00	,210	13	,122	,943	13	,501
SR_FES	,00	,122	137	,000	,963	137	,001
	1,00	,335	13	,000	,809	13	,009
MR_FES	,00	,151	137	,000	,959	137	,000
	1,00	,216	13	,100	,890	13	,098
OR_FES	,00	,118	137	,000	,945	137	,000
	1,00	,238	13	,043	,917	13	,225
CR_FES	,00	,135	137	,000	,959	137	,000
	1,00	,297	13	,003	,821	13	,012

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 2.- Prueba de homogeneidad de varianzas (violencia en el aula x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	2,642	1	155	,106
EX_FES	1,509	1	148	,221
CT_FES	,431	1	148	,513
AU_FES	,269	1	148	,605
AC_FES	,003	1	148	,953
IC_FES	,002	1	148	,968

SR_FES	3,326	1	148	,070
MR_FES	,480	1	148	,489
OR_FES	,991	1	148	,321
CR_FES	,073	1	148	,788

**Tabla 3.- Rangos (violencia en el aula x FES)**

	violencia en el aula	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	144	80,28	11560,00
CO_FES	1,00	13	64,85	843,00
	Total	157		
	,00	137	74,72	10236,50
EX_FES	1,00	13	83,73	1088,50
	Total	150		
	,00	137	72,61	9947,50
CT_FES	1,00	13	105,96	1377,50
	Total	150		
	,00	137	75,03	10279,50
AU_FES	1,00	13	80,42	1045,50
	Total	150		
	,00	137	78,13	10704,00
AC_FES	1,00	13	47,77	621,00
	Total	150		
	,00	137	77,52	10620,50
IC_FES	1,00	13	54,19	704,50
	Total	150		
	,00	137	76,82	10525,00
SR_FES	1,00	13	61,54	800,00
	Total	150		
	,00	137	75,22	10304,50
MR_FES	1,00	13	78,50	1020,50
	Total	150		
	,00	137	77,61	10633,00
OR_FES	1,00	13	53,23	692,00
	Total	150		
	,00	137	77,50	10617,50
CR_FES	1,00	13	54,42	707,50
	Total	150		

**Tabla 4.- Estadísticos de contraste (violencia en el aula x FES)**

	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

U de Mann-Whitney	752,000	783,500	494,500	826,500	530,000	613,500	709,000	851,500	601,000	616,500
W de Wilcoxon	843,000	10236,500	9947,500	10279,500	621,000	704,500	800,000	10304,500	692,000	707,500
Z	-1,183	-,728	-2,686	-,435	-2,449	-1,874	-1,232	-,266	-1,952	-1,870
Sig. asintót. (bilateral)	,237	,467	,007	,663	,014	,061	,218	,790	,051	,061

a. Variable de agrupación: violencia en el aula

**Tabla 5.- Prueba de normalidad (violencia en el centro x FES)**

	violencia en el centro	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,164	135	,000	,909	135	,000
	1,00	,172	15	,200 <sup>*</sup>	,933	15	,306
EX_FES	,00	,135	135	,000	,965	135	,001
	1,00	,186	15	,170	,877	15	,043
CT_FES	,00	,167	135	,000	,946	135	,000
	1,00	,141	15	,200 <sup>*</sup>	,970	15	,851
AU_FES	,00	,164	135	,000	,957	135	,000
	1,00	,213	15	,067	,919	15	,188
AC_FES	,00	,163	135	,000	,950	135	,000
	1,00	,176	15	,200 <sup>*</sup>	,947	15	,479
IC_FES	,00	,126	135	,000	,962	135	,001
	1,00	,211	15	,072	,926	15	,234
SR_FES	,00	,122	135	,000	,962	135	,001
	1,00	,299	15	,001	,844	15	,014
MR_FES	,00	,159	135	,000	,958	135	,000
	1,00	,203	15	,097	,917	15	,172
OR_FES	,00	,117	135	,000	,945	135	,000
	1,00	,206	15	,088	,945	15	,442
CR_FES	,00	,135	135	,000	,960	135	,001
	1,00	,185	15	,176	,946	15	,458

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Prueba de homogeneidad de varianzas (violencia en el centro x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	3,655	1	155	,058
EX_FES	1,262	1	148	,263
CT_FES	,599	1	148	,440
AU_FES	,169	1	148	,682
AC_FES	,206	1	148	,650
IC_FES	,065	1	148	,799
SR_FES	3,116	1	148	,080
MR_FES	,014	1	148	,907
OR_FES	,198	1	148	,657
CR_FES	,025	1	148	,875

**Tabla 7.- Rangos (violencia en el centro x FES)**

	violencia en el centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	142	80,65	11452,00
CO_FES	1,00	15	63,40	951,00
	Total	157		
	,00	135	74,99	10124,00
EX_FES	1,00	15	80,07	1201,00
	Total	150		
	,00	135	72,73	9819,00
CT_FES	1,00	15	100,40	1506,00
	Total	150		
	,00	135	74,56	10065,50
AU_FES	1,00	15	83,97	1259,50
	Total	150		
	,00	135	77,78	10500,50
AC_FES	1,00	15	54,97	824,50
	Total	150		
	,00	135	77,86	10511,50
IC_FES	1,00	15	54,23	813,50
	Total	150		
	,00	135	76,54	10333,50
SR_FES	1,00	15	66,10	991,50
	Total	150		



MR_FE	,00	135	74,68	10081,50
S	1,00	15	82,90	1243,50
	Total	150		
OR_FES	,00	135	77,14	10413,50
	1,00	15	60,77	911,50
	Total	150		
CR_FES	,00	135	76,44	10319,00
	1,00	15	67,07	1006,00
	Total	150		

**Tabla 8.- Estadísticos de contraste (violencia en el centro x FES)**

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>										
	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
U de Mann-Whitney	831,000	944,000	639,000	885,500	704,500	693,500	871,500	901,500	791,500	886,000
W de Wilcoxon	951,000	10124,000	9819,000	10065,500	824,500	813,500	991,500	10081,500	911,500	1006,000
Z	-1,411	-,437	-2,376	-,810	-1,963	-2,024	-,898	-,710	-1,398	-,810
Sig. asintót. (bilateral)	,158	,662	,017	,418	,050	,043	,369	,478	,162	,418

a. Variable de agrupación: violencia en el centro

#### ***4.2.1.1.3.- Acerca de los efectos del clima familiar de los estudiantes en el absentismo escolar informado por el tutor.***

Tras realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y la prueba de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones, se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 Y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que las dimensiones del clima familiar no inciden, de forma significativa, en el absentismo escolar. Sin embargo, sí se advierten diferencias significativas entre grupos (amonestados vs no amonestados) en la dimensión cohesión, así los estudiantes que no han sido amonestados presentan un nivel más elevado de cohesión familiar, frente a los que no lo fueron ( $M_{amonestados}=63,19$  vs  $M_{no\_amonestados}=83,05$ ) (véanse tablas, 7 y 8). De forma adicional, se aprecian diferencias en la dimensión conflicto en el grupo de estudiantes que fueron

expulsados y los que no; en concreto, los estudiantes que fueron amonestado presentan puntuaciones más elevadas en conflicto ( $M_{\text{expulsados}}=63,19$  vs  $M_{\text{no\_expulsados}}=83,05$ ). Lo que significa que los menores que no fueron amonestados perciben que su familia está más cohesionada y lo que fueron expulsados tienden a presenciar niveles más altos de cólera, agresividad y conflicto entre sus miembros.

**Tabla 1.- Prueba de homogeneidad de varianzas (absentismo x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	14,068	1	155	,000
EX_FES	9,959	1	148	,002
CT_FES	,641	1	148	,425
AU_FES	2,557	1	148	,112
AC_FES	,139	1	148	,710
IC_FES	1,656	1	148	,200
SR_FES	1,292	1	148	,258
MR_FES	,112	1	148	,738
OR_FES	3,636	1	148	,058
CR_FES	,203	1	148	,653

**Tabla 2.- Prueba de normalidad (absentismo x FES)**

	absentismo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,148	132	,000	,911	132	,000
	1,00	,241	18	,007	,913	18	,097
EX_FES	,00	,122	132	,000	,965	132	,002
	1,00	,222	18	,019	,818	18	,003
CT_FES	,00	,152	132	,000	,951	132	,000
	1,00	,184	18	,108	,964	18	,684
AU_FES	,00	,176	132	,000	,948	132	,000
	1,00	,165	18	,200	,958	18	,560
AC_FES	,00	,147	132	,000	,959	132	,001
	1,00	,259	18	,002	,838	18	,005
IC_FES	,00	,130	132	,000	,963	132	,001
	1,00	,208	18	,039	,912	18	,093
SR_FES	,00	,124	132	,000	,963	132	,001
	1,00	,179	18	,132	,920	18	,128
MR_FES	,00	,147	132	,000	,959	132	,001
	1,00	,149	18	,200	,952	18	,452
OR_FES	,00	,126	132	,000	,940	132	,000

	1,00	,169	18	,188	,942	18	,316
CR_FES	,00	,136	132	,000	,958	132	,000
	1,00	,137	18	,200	,943	18	,328

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 2.- Rangos (absentismo x FES)**

	absentismo	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	139	79,57	11060,50
CO_FES	1,00	18	74,58	1342,50
	Total	157		
	,00	132	75,71	9994,00
EX_FES	1,00	18	73,94	1331,00
	Total	150		
	,00	132	73,66	9723,00
CT_FES	1,00	18	89,00	1602,00
	Total	150		
	,00	132	76,56	10106,00
AU_FES	1,00	18	67,72	1219,00
	Total	150		
	,00	132	76,89	10149,50
AC_FES	1,00	18	65,31	1175,50
	Total	150		
	,00	132	77,56	10238,00
IC_FES	1,00	18	60,39	1087,00
	Total	150		
	,00	132	76,30	10071,50
SR_FES	1,00	18	69,64	1253,50
	Total	150		
	,00	132	73,94	9760,50
MR_FES	1,00	18	86,92	1564,50
	Total	150		
	,00	132	76,86	10145,50
OR_FES	1,00	18	65,53	1179,50
	Total	150		
	,00	132	76,39	10084,00
CR_FES	1,00	18	68,94	1241,00
	Total	150		

**Tabla 3.- Estadísticos de contraste (absentismo x FES)**

	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

U de Mann-Whitney	1171,500	1160,000	945,000	1048,000	1004,500	916,000	1082,500	982,500	1008,500	1070,000
W de Wilcoxon	1342,500	1331,000	9723,000	1219,000	1175,500	1087,000	1253,500	9760,500	1179,500	1241,000
Z	-,442	-,165	-1,427	-,825	-1,079	-1,593	-,620	-1,214	-1,048	-,697
Sig. asintót. (bilateral)	,658	,869	,154	,410	,280	,111	,535	,225	,295	,486

a. Variable de agrupación: absentismo

**Tabla 4.- Prueba de homogeneidad de varianzas (amonestado x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	2,659	1	155	,105
EX_FES	,715	1	148	,399
CT_FES	,524	1	148	,470
AU_FES	1,795	1	148	,182
AC_FES	2,378	1	148	,125
IC_FES	,229	1	148	,633
SR_FES	,934	1	148	,335
MR_FES	,525	1	148	,470
OR_FES	,000	1	148	,985
CR_FES	,190	1	148	,664

**Tabla 5.- Prueba de normalidad (amonestado x FES)**

	amonestado	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,170	118	,000	,894	118	,000
	1,00	,115	32	,200 <sup>*</sup>	,963	32	,328
EX_FES	,00	,147	118	,000	,964	118	,003

	1,00	,174	32	,015	,951	32	,150
CT_FES	,00	,155	118	,000	,948	118	,000
	1,00	,164	32	,029	,963	32	,328
AU_FES	,00	,166	118	,000	,951	118	,000
	1,00	,146	32	,080	,957	32	,226
AC_FES	,00	,151	118	,000	,959	118	,001
	1,00	,166	32	,025	,915	32	,015
IC_FES	,00	,144	118	,000	,959	118	,001
	1,00	,174	32	,015	,957	32	,224
SR_FES	,00	,129	118	,000	,960	118	,001
	1,00	,210	32	,001	,898	32	,005
MR_FES	,00	,161	118	,000	,956	118	,001
	1,00	,141	32	,109	,959	32	,266
OR_FES	,00	,119	118	,000	,943	118	,000
	1,00	,108	32	,200*	,948	32	,127
CR_FES	,00	,133	118	,000	,960	118	,001
	1,00	,149	32	,068	,959	32	,263

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Rangos (amonestado x FES)**

	amonestado	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	125	83,05	10381,00
CO_FES	1,00	32	63,19	2022,00
	Total	157		
	,00	118	73,93	8723,50
EX_FES	1,00	32	81,30	2601,50
	Total	150		
	,00	118	72,73	8582,50
CT_FES	1,00	32	85,70	2742,50
	Total	150		
	,00	118	74,92	8840,00
AU_FES	1,00	32	77,66	2485,00
	Total	150		
	,00	118	79,18	9343,50
AC_FES	1,00	32	61,92	1981,50
	Total	150		
	,00	118	78,08	9213,00
IC_FES	1,00	32	66,00	2112,00
	Total	150		
	,00	118	77,33	9124,50
SR_FES	1,00	32	68,77	2200,50
	Total	150		

	,00	118	75,66	8928,00
MR_FES	1,00	32	74,91	2397,00
	Total	150		
	,00	118	77,89	9191,50
OR_FES	1,00	32	66,67	2133,50
	Total	150		
	,00	118	75,90	8956,50
CR_FES	1,00	32	74,02	2368,50
	Total	150		

**Tabla 7.- Estadísticos de contraste (amonestados x FES)**

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>										
	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
U de Mann-Whitney	1494,000	1702,500	1561,500	1819,000	1453,500	1584,000	1672,500	1869,000	1605,500	1840,500
W de Wilcoxon	2022,000	8723,500	8582,500	8840,000	1981,500	2112,000	2200,500	2397,000	2133,500	2368,500
Z	-2,226	-,866	-1,521	-,322	-2,027	-1,412	-1,005	-,089	-1,308	-,223
Sig. asintót. (bilateral)	,026	,386	,128	,747	,043	,158	,315	,929	,191	,824

a. Variable de agrupación: amonestado

**Tabla 8.- Prueba de homogeneidad de varianzas (expulsión x FES)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	3,149	1	155	,078
EX_FES	,196	1	148	,659
CT_FES	1,964	1	148	,163
AU_FES	4,406	1	148	,038
AC_FES	1,210	1	148	,273
IC_FES	,269	1	148	,605
SR_FES	,073	1	148	,787
MR_FES	,087	1	148	,768
OR_FES	1,805	1	148	,181
CR_FES	,105	1	148	,747

**Tabla 9.- Prueba de normalidad (expulsión centro x FES)**

	expulsión centro	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,142	135	,000	,916	135	,000
	1,00	,220	15	,049	,935	15	,327

EX_FES	,00	,134	135	,000	,965	135	,002
	1,00	,163	15	,200*	,955	15	,599
CT_FES	,00	,161	135	,000	,948	135	,000
	1,00	,203	15	,095	,926	15	,236
AU_FES	,00	,168	135	,000	,951	135	,000
	1,00	,170	15	,200*	,966	15	,794
AC_FES	,00	,148	135	,000	,959	135	,000
	1,00	,223	15	,043	,872	15	,036
IC_FES	,00	,125	135	,000	,963	135	,001
	1,00	,156	15	,200*	,937	15	,350
SR_FES	,00	,136	135	,000	,959	135	,000
	1,00	,271	15	,004	,876	15	,041
MR_FES	,00	,147	135	,000	,957	135	,000
	1,00	,182	15	,193	,952	15	,564
OR_FES	,00	,121	135	,000	,942	135	,000
	1,00	,137	15	,200*	,959	15	,670
CR_FES	,00	,144	135	,000	,958	135	,000
	1,00	,217	15	,056	,896	15	,082

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 10.- Rangos (expulsión centro x FES)**

	expulsión centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	142	79,68	11315,00
CO_FES	1,00	15	72,53	1088,00
	Total	157		
	,00	135	74,32	10033,50
EX_FES	1,00	15	86,10	1291,50
	Total	150		
	,00	135	73,21	9883,00
CT_FES	1,00	15	96,13	1442,00
	Total	150		
	,00	135	76,05	10266,50
AU_FES	1,00	15	70,57	1058,50
	Total	150		
	,00	135	77,64	10482,00
AC_FES	1,00	15	56,20	843,00
	Total	150		
	,00	135	76,69	10352,50
IC_FES	1,00	15	64,83	972,50
	Total	150		
	,00	135	76,06	10267,50
SR_FES	1,00	15	70,50	1057,50
	Total	150		

	,00	135	75,08	10136,00
MR_FES	1,00	15	79,27	1189,00
	Total	150		
	,00	135	77,24	10428,00
OR_FES	1,00	15	59,80	897,00
	Total	150		
	,00	135	76,83	10371,50
CR_FES	1,00	15	63,57	953,50
	Total	150		

**Tabla 11.- Estadísticos de contraste (expulsión centro x FES)**

	CO_FES	EX_FES	CT_FES	AU_FES	AC_FES	IC_FES	SR_FES	MR_FES	OR_FES	CR_FES
U de Mann-Whitney	968,000	853,500	703,000	938,500	723,000	852,500	937,500	956,000	777,000	833,500
W de Wilcoxon	1088,000	10033,500	9883,000	1058,500	843,000	972,500	1057,500	10136,000	897,000	953,500
Z	-,585	-1,014	-1,969	-,472	-1,845	-1,015	-,478	-,362	-1,489	-1,146
Sig. asintót. (bilateral)	,559	,311	,049	,637	,065	,310	,633	,718	,136	,252

a. Variable de agrupación: expulsión centro

#### **4.2.1.2.-La socialización en la conducta social del estudiante**

##### **4.2.1.2.1.-Acerca de los efectos de la socialización de los estudiantes en el comportamiento disruptivo en el aula y en el centro informado por el tutor.**

Tras realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y la prueba de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones, se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 Y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que la interacción entre conductas disruptivas en el aula y en el centro y socialización no informa de diferencias significativas. Lo que significa que el grupo de alumnos con conductas disruptivas en el aula y en el centro tienen o presentan los mismos niveles de socialización.



**Tabla 1.- Prueba de normalidad (disrupción en el aula x BAS)**

	aula disrupcion re	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	NO DISRUPCIÓN AULA	,096	118	,010	,969	118	,007
	SI DISRUPCIÓN AULA	,108	39	,200 <sup>*</sup>	,957	39	,138
SINCERIDAD	NO DISRUPCIÓN AULA	,116	118	,001	,974	118	,021
	SI DISRUPCIÓN AULA	,146	39	,034	,938	39	,033
CONSIDERACIÓN	NO DISRUPCIÓN AULA	,164	118	,000	,921	118	,000
	SI DISRUPCIÓN AULA	,152	39	,023	,898	39	,002
LIDERAZGO	NO DISRUPCIÓN AULA	,131	118	,000	,960	118	,001
	SI DISRUPCIÓN AULA	,091	39	,200 <sup>*</sup>	,981	39	,743
ATENCIÓN	NO DISRUPCIÓN AULA	,146	118	,000	,934	118	,000
	SI DISRUPCIÓN AULA	,134	39	,075	,914	39	,006
RETRAIMIENTO	NO DISRUPCIÓN AULA	,226	118	,000	,854	118	,000
	SI DISRUPCIÓN AULA	,273	39	,000	,740	39	,000

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

**a. Corrección de la significación de Lilliefors**

1.

**Tabla 2.- Prueba de homogeneidad de varianzas (disrupción en el aula x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	,000	1	155	,983
SINCERIDAD	,922	1	155	,338
CONSIDERACIÓN	,006	1	155	,940
LIDERAZGO	,345	1	155	,558
ATENCIÓN	,180	1	155	,672
RETRAIMIENTO	,019	1	155	,892

**Tabla 3.- Rangos (disrupción en el aula x BAS)**

	aula disrupcion re	N	Rango promedio	Suma de rangos
AUTOCONTROL	NO DISRUPCIÓN AULA	118	79,38	9367,00
	SI DISRUPCIÓN AULA	39	77,85	3036,00
	Total	157		
SINCERIDAD	NO DISRUPCIÓN AULA	118	82,08	9685,50
	SI DISRUPCIÓN AULA	39	69,68	2717,50
	Total	157		
CONSIDERACIÓN	NO DISRUPCIÓN AULA	118	78,11	9216,50
	SI DISRUPCIÓN AULA	39	81,71	3186,50

	Total	157		
LIDERAZGO	NO DISRUPCIÓN AULA	118	82,37	9719,50
	SI DISRUPCIÓN AULA	39	68,81	2683,50
	Total	157		
ATENCIÓN	NO DISRUPCIÓN AULA	118	79,54	9385,50
	SI DISRUPCIÓN AULA	39	77,37	3017,50
	Total	157		
RETRAIMIENTO	NO DISRUPCIÓN AULA	118	79,89	9426,50
	SI DISRUPCIÓN AULA	39	76,32	2976,50
	Total	157		

**Tabla 4.- Estadísticos de contraste (disrupción en el aula x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	2256,000	1937,500	2195,500	1903,500	2237,500	2196,500
W de Wilcoxon	3036,000	2717,500	9216,500	2683,500	3017,500	2976,500
Z	-,184	-1,492	-,434	-1,623	-,260	-,435
Sig. asintót. (bilateral)	,854	,136	,664	,105	,795	,664

a. Variable de agrupación: aula disrupcion re

**Tabla 5.- Prueba de normalidad (disrupción en el centro x BAS)**

	disrupción centro	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,097	127	,005	,966	127	,003
	1,00	,142	30	,126	,956	30	,241
SINCERIDAD	,00	,115	127	,000	,972	127	,009
	1,00	,161	30	,045	,938	30	,078
CONSIDERACIÓN	,00	,164	127	,000	,899	127	,000
	1,00	,156	30	,061	,961	30	,319
LIDERAZGO	,00	,126	127	,000	,964	127	,002
	1,00	,110	30	,200*	,983	30	,899
ATENCIÓN	,00	,144	127	,000	,934	127	,000
	1,00	,139	30	,146	,914	30	,019
RETRAIMIENTO	,00	,214	127	,000	,858	127	,000
	1,00	,267	30	,000	,713	30	,000

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Prueba de homogeneidad de varianzas (disrupción en el centro x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	1,458	1	155	,229
SINCERIDAD	4,035	1	155	,046
CONSIDERACIÓN	,153	1	155	,696
LIDERAZGO	,510	1	155	,476
ATENCIÓN	,341	1	155	,560
RETRAIMIENTO	,254	1	155	,615

**Tabla 7.- Rangos (disrupción en el centro x BAS)**

	disrupción centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	127	79,41	10085,00
AUTOCONTROL	1,00	30	77,27	2318,00
	Total	157		
	,00	127	80,84	10266,50
SINCERIDAD	1,00	30	71,22	2136,50
	Total	157		
	,00	127	77,69	9866,50
CONSIDERACIÓN	1,00	30	84,55	2536,50
	Total	157		
	,00	127	80,47	10219,50
LIDERAZGO	1,00	30	72,78	2183,50
	Total	157		
	,00	127	78,95	10026,50
ATENCIÓN	1,00	30	79,22	2376,50
	Total	157		
	,00	127	80,30	10198,50
RETRAIMIENTO	1,00	30	73,48	2204,50
	Total	157		

**Tabla 8.- Estadísticos de contraste (disrupción en el centro x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	1853,000	1671,500	1738,500	1718,500	1898,500	1739,500
W de Wilcoxon	2318,000	2136,500	9866,500	2183,500	10026,500	2204,500
Z	-,233	-1,053	-,754	-,837	-,029	-,757

Sig. asintót. (bilateral )	,815	,292	,451	,403	,977	,449
-------------------------------------	------	------	------	------	------	------

a. Variable de agrupación: disrupción centro

**4.2.1.2.3.-Acerca de los efectos de la socialización de los estudiantes en conductas violentas en el aula y en el centro informado por el tutor.**

Tras realizar la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y la prueba de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones, se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 Y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que la interacción entre conductas violentas en el aula y en el centro y socialización no informa de diferencias significativas. Lo que significa que el grupo de alumnos con conductas violentas en el aula y en el centro tienen o presentan los mismos niveles de socialización.

**Tabla 1.- Pruebas de normalidad (violencia en el aula x BAS)**

	violencia en el aula	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,101	143	,001	,970	143	,003
	1,00	,192	14	,175	,917	14	,200
SINCERIDAD	,00	,113	143	,000	,970	143	,003
	1,00	,164	14	,200 <sup>*</sup>	,901	14	,116
CONSIDERACIÓN	,00	,166	143	,000	,915	143	,000
	1,00	,190	14	,185	,935	14	,360
LIDERAZGO	,00	,122	143	,000	,966	143	,001
	1,00	,127	14	,200 <sup>*</sup>	,963	14	,765
ATENCIÓN	,00	,141	143	,000	,934	143	,000
	1,00	,159	14	,200 <sup>*</sup>	,905	14	,132
RETRAIMIENTO	,00	,221	143	,000	,819	143	,000
	1,00	,157	14	,200 <sup>*</sup>	,907	14	,140

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 2.- Pruebas de homogeneidad de varianzas (violencia en el aula x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	1,424	1	155	,234
SINCERIDAD	,126	1	155	,723
CONSIDERACIÓN	1,038	1	155	,310
LIDERAZGO	2,629	1	155	,107
ATENCIÓN	,007	1	155	,934
RETRAIMIENTO	,005	1	155	,945

**Tabla 3.-Rangos (violencia en el aula x BAS)**

	violencia en el aula	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	143	79,60	11383,50
AUTOCONTROL	1,00	14	72,82	1019,50
	Total	157		
	,00	143	79,09	11310,00
SINCERIDAD	1,00	14	78,07	1093,00
	Total	157		
	,00	143	78,35	11203,50
CONSIDERACIÓN	1,00	14	85,68	1199,50
	Total	157		
	,00	143	79,12	11314,00
LIDERAZGO	1,00	14	77,79	1089,00
	Total	157		
	,00	143	80,12	11457,50
ATENCIÓN	1,00	14	67,54	945,50
	Total	157		

	,00	143	78,08	11165,50
RETRAIMIENTO	1,00	14	88,39	1237,50
	Total	157		

**Tabla 4.- Estadísticos de contraste (violencia en el aula x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	914,500	988,000	907,500	984,000	840,500	869,500
W de Wilcoxon	1019,500	1093,000	11203,500	1089,000	945,500	11165,500
Z	-,536	-,081	-,584	-,105	-,997	-,829
Sig. asintót. (bilateral)	,592	,936	,559	,916	,319	,407

a. Variable de agrupación: violencia en el aula

**Tabla 5.- Pruebas de normalidad (violencia en el centro x BAS)**

	violencia en el centro	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,096	141	,003	,971	141	,005
	1,00	,177	16	,191	,939	16	,333
SINCERIDAD	,00	,116	141	,000	,969	141	,003
	1,00	,216	16	,045	,917	16	,152
CONSIDERACIÓN	,00	,167	141	,000	,919	141	,000
	1,00	,162	16	,200*	,961	16	,689
LIDERAZGO	,00	,122	141	,000	,967	141	,002
	1,00	,118	16	,200*	,947	16	,441
ATENCIÓN	,00	,138	141	,000	,937	141	,000
	1,00	,235	16	,019	,856	16	,017
RETRAIMIENTO	,00	,220	141	,000	,819	141	,000
	1,00	,212	16	,053	,900	16	,080

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Prueba de homogeneidad de varianzas (violencia en el centro x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	1,592	1	155	,209
SINCERIDAD	1,636	1	155	,203
CONSIDERACIÓN	2,820	1	155	,095
LIDERAZGO	1,789	1	155	,183
ATENCIÓN	,014	1	155	,905
RETRAIMIENTO	,013	1	155	,908

**Tabla 7.- Rangos (violencia en el centro x BAS)**

	violencia en el centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	141	79,05	11146,00
AUTOCONTROL	1,00	16	78,56	1257,00
	Total	157		
	,00	141	79,78	11248,50
SINCERIDAD	1,00	16	72,16	1154,50
	Total	157		
	,00	141	77,90	10983,50
CONSIDERACIÓN	1,00	16	88,72	1419,50
	Total	157		
	,00	141	79,19	11166,00
LIDERAZGO	1,00	16	77,31	1237,00
	Total	157		
	,00	141	81,13	11439,00
ATENCIÓN	1,00	16	60,25	964,00

	Total	157		
	,00	141	77,85	10977,50
RETRAIMIENTO	1,00	16	89,09	1425,50
	Total	157		

**Tabla 8.- Estadísticos de contraste (violencia en el centro x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	1121,000	1018,500	972,500	1101,000	828,000	966,500
W de Wilcoxon	1257,000	1154,500	10983,500	1237,000	964,000	10977,500
Z	-,041	-,642	-,915	-,157	-1,756	-,959
Sig. asintót. (bilateral)	,967	,521	,360	,875	,079	,337

a. Variable de agrupación: violencia en el centro

**4.2.1.2.3.-Acerca de los efectos de la socialización de los estudiantes en el absentismo, amonestación, expulsión informado por el tutor.**

Tras realizar las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y las pruebas de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones, se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que la interacción entre el absentismo, la amonestación y la expulsión no informa de diferencias significativas. Lo que significa que el grupo de alumnos que la socialización no establece diferencias entre el alumnado que ha suspendido y el que no.

**Tabla 1.- Pruebas de normalidad (absentismo x BAS)**

	absentismo	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,098	139	,002	,971	139	,005
	1,00	,115	18	,200*	,973	18	,853



SINCERIDAD	,00	,110	139	,000	,970	139	,004
	1,00	,212	18	,031	,930	18	,195
CONSIDERACIÓN	,00	,164	139	,000	,910	139	,000
	1,00	,147	18	,200*	,946	18	,361
LIDERAZGO	,00	,114	139	,000	,968	139	,002
	1,00	,179	18	,132	,946	18	,368
ATENCIÓN	,00	,145	139	,000	,934	139	,000
	1,00	,178	18	,138	,899	18	,055
RETRAIMIENTO	,00	,213	139	,000	,808	139	,000
	1,00	,189	18	,090	,916	18	,111

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 2.- Prueba de homogeneidad de varianzas (absentismo x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	1,322	1	155	,252
SINCERIDAD	,039	1	155	,843
CONSIDERACIÓN	,046	1	155	,831
LIDERAZGO	,848	1	155	,359
ATENCIÓN	,545	1	155	,461
RETRAIMIENTO	,238	1	155	,626

**Tabla 3.- Rangos (absentismo x BAS)**

	absentismo	N	Rango promedio	Suma de rangos
AUTOCONTROL	,00	139	78,53	10915,00
	1,00	18	82,67	1488,00
	Total	157		
SINCERIDAD	,00	139	80,28	11158,50
	1,00	18	69,14	1244,50
	Total	157		
CONSIDERACIÓN	,00	139	76,68	10658,00
	1,00	18	96,94	1745,00
	Total	157		
LIDERAZGO	,00	139	77,79	10813,50
	1,00	18	88,31	1589,50
	Total	157		
ATENCIÓN	,00	139	79,94	11111,00
	1,00	18	71,78	1292,00
	Total	157		

	,00	139	76,58	10644,00
RETRAIMIENTO	1,00	18	97,72	1759,00
	Total	157		

**Tabla 4.- Estadísticos de contraste (absentismo x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	1185,000	1073,500	928,000	1083,500	1121,000	914,000
W de Wilcoxon	10915,000	1244,500	10658,000	10813,500	1292,000	10644,000
Z	-,366	-,988	-1,804	-,928	-,722	-1,901
Sig. asintót. (bilateral)	,715	,323	,071	,354	,470	,057

a. Variable de agrupación: absentismo

**Tabla 5.- Pruebas de normalidad (amonestado x BAS)**

	amonestado	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,098	124	,005	,963	124	,002
	1,00	,158	33	,036	,946	33	,099
SINCERIDAD	,00	,104	124	,002	,975	124	,023
	1,00	,171	33	,015	,888	33	,003
CONSIDERACIÓN	,00	,159	124	,000	,903	124	,000
	1,00	,176	33	,011	,953	33	,166
LIDERAZGO	,00	,120	124	,000	,966	124	,003
	1,00	,125	33	,200*	,971	33	,496
ATENCIÓN	,00	,142	124	,000	,932	124	,000
	1,00	,145	33	,074	,933	33	,043
RETRAIMIENTO	,00	,222	124	,000	,823	124	,000
	1,00	,208	33	,001	,873	33	,001

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Prueba de homogeneidad de varianzas (amonestado x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	,419	1	155	,519
SINCERIDAD	,052	1	155	,820
CONSIDERACIÓN	,076	1	155	,784
LIDERAZGO	,779	1	155	,379
ATENCIÓN	,219	1	155	,641
RETRAIMIENTO	3,538	1	155	,062

**Tabla 7.- Rangos (amonestado x BAS)**

	amonestado	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	124	81,41	10094,50
AUTOCONTROL	1,00	33	69,95	2308,50
	Total	157		
	,00	124	79,53	9861,50
SINCERIDAD	1,00	33	77,02	2541,50
	Total	157		
	,00	124	77,05	9554,00
CONSIDERACIÓN	1,00	33	86,33	2849,00
	Total	157		
	,00	124	78,97	9792,00
LIDERAZGO	1,00	33	79,12	2611,00
	Total	157		
	,00	124	79,94	9913,00
ATENCIÓN	1,00	33	75,45	2490,00
	Total	157		
	,00	124	78,95	9790,00
RETRAIMIENTO	1,00	33	79,18	2613,00
	Total	157		

**Tabla 8.- Estadísticos de contraste (amonestado x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	1747,500	1980,500	1804,000	2042,000	1929,000	2040,000

W de Wilcoxon	2308,500	2541,500	9554,000	9792,000	2490,000	9790,000
Z	-1,293	-,285	-1,057	-,017	-,508	-,026
Sig. asintót. (bilateral)	,196	,776	,291	,986	,611	,979

a. Variable de agrupación: amonestado

**Tabla 9.- Pruebas de normalidad (expulsado x BAS)**

	expulsión centro	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,087	141	,011	,969	141	,003
	1,00	,235	16	,018	,891	16	,058
SINCERIDAD	,00	,108	141	,000	,971	141	,004
	1,00	,173	16	,200*	,902	16	,087
CONSIDERACIÓN	,00	,169	141	,000	,910	141	,000
	1,00	,130	16	,200*	,967	16	,786
LIDERAZGO	,00	,128	141	,000	,966	141	,002
	1,00	,138	16	,200*	,957	16	,599
ATENCIÓN	,00	,145	141	,000	,935	141	,000
	1,00	,130	16	,200*	,914	16	,135
RETRAIMIENTO	,00	,217	141	,000	,822	141	,000
	1,00	,169	16	,200*	,883	16	,043

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla10.- Prueba de homogeneidad de varianzas (expulsado x BAS)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	,338	1	155	,562
SINCERIDAD	2,032	1	155	,156
CONSIDERACIÓN	,017	1	155	,897
LIDERAZGO	,314	1	155	,576
ATENCIÓN	,168	1	155	,683
RETRAIMIENTO	,005	1	155	,942

**Tabla 11.- Rangos (expulsado x BAS)**

	expulsión centro	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	141	79,86	11260,00
AUTOCONTROL	1,00	16	71,44	1143,00
	Total	157		
	,00	141	78,39	11053,50
SINCERIDAD	1,00	16	84,34	1349,50
	Total	157		
	,00	141	79,17	11162,50
CONSIDERACIÓN	1,00	16	77,53	1240,50
	Total	157		
	,00	141	79,42	11198,50
LIDERAZGO	1,00	16	75,28	1204,50
	Total	157		
	,00	141	79,72	11240,00
ATENCIÓN	1,00	16	72,69	1163,00
	Total	157		
	,00	141	78,53	11073,00
RETRAIMIENTO	1,00	16	83,13	1330,00
	Total	157		

**Tabla 12.- Estadísticos de contraste (expulsado x BAS)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	1007,000	1042,500	1104,500	1068,500	1027,000	1062,000
W de Wilcoxon	1143,000	11053,500	1240,500	1204,500	1163,000	11073,000
Z	-,706	-,501	-,138	-,347	-,591	-,392
Sig. asintót. (bilateral)	,480	,616	,890	,729	,554	,695

a. Variable de agrupación: expulsión centro

#### 4.2.1.3.-Socialización y clima familiar y rendimiento académico de los estudiantes de la ESO

Tras realizar las pruebas de normalidad Kolmogorov-Smirnov y las pruebas de homogeneidad de varianzas concluimos que, dado que no se cumplen ambas condiciones se han de aplicar pruebas no paramétricas para poder comprobar las hipótesis planteadas (véanse tablas 1, 2, 6 y 7).

De la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney observamos que la interacción entre las distintas dimensiones de la socialización y el rendimiento académico no informa de diferencias significativas. Sin embargo, se aprecian la dimensión de cohesión familiar informa de diferencias significativas entre los estudiantes que han suspendido y los que no ( $M_{\text{suspensos}}=55,02$  vs  $M_{\text{no_suspensos}}=88,04$ ) (véanse tablas, 7 y 8). Específicamente, los estudiantes que no fracasan, en comparación con los que sí lo hacen, provienen de familias cuyos miembros están más compenetrados y se ayudan y apoyan entre sí.

**Tabla 1.- Pruebas de normalidad (rendimiento x BAS-3)**

	suspensos	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
AUTOCONTROL	,00	,100	114	,007	,969	114	,009
	1,00	,117	43	,160	,960	43	,141
SINCERIDAD	,00	,117	114	,001	,971	114	,015
	1,00	,165	43	,005	,940	43	,026
CONSIDERACIÓN	,00	,152	114	,000	,920	114	,000
	1,00	,177	43	,002	,890	43	,001
LIDERAZGO	,00	,119	114	,000	,969	114	,009
	1,00	,133	43	,055	,966	43	,222
ATENCIÓN	,00	,161	114	,000	,932	114	,000
	1,00	,112	43	,200*	,920	43	,005
RETRAIMIENTO	,00	,224	114	,000	,846	114	,000
	1,00	,209	43	,000	,780	43	,000

\*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 2.- Prueba de homogeneidad de varianzas (rendimiento x BAS-3)**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
AUTOCONTROL	3,480	1	155	,064

SINCERIDAD	2,474	1	155	,118
CONSIDERACIÓN	,174	1	155	,678
LIDERAZGO	,018	1	155	,894
ATENCIÓN	,003	1	155	,958
RETRAIMIENTO	,180	1	155	,672

**Tabla 3.- Rangos (rendimiento x BAS-3)**

	suspensos	N	Rango promedio	Suma de rangos
	,00	114	79,75	9092,00
AUTOCONTROL	1,00	43	77,00	3311,00
Total		157		
	,00	114	77,69	8857,00
SINCERIDAD	1,00	43	82,47	3546,00
Total		157		
	,00	114	75,93	8656,50
CONSIDERACIÓN	1,00	43	87,13	3746,50
Total		157		
	,00	114	80,27	9150,50
LIDERAZGO	1,00	43	75,64	3252,50
Total		157		
	,00	114	80,96	9230,00
ATENCIÓN	1,00	43	73,79	3173,00
Total		157		
	,00	114	79,74	9090,50
RETRAIMIENTO	1,00	43	77,03	3312,50
Total		157		

**Tabla 4.- Estadísticos de contraste (rendimiento x BAS-3)**

	AUTOCONTROL	SINCERIDAD	CONSIDERACIÓN	LIDERAZGO	ATENCIÓN	RETRAIMIENTO
U de Mann-Whitney	2365,000	2302,000	2101,500	2306,500	2227,000	2366,500
W de Wilcoxon	3311,000	8857,000	8656,500	3252,500	3173,000	3312,500
Z	-,340	-,593	-1,395	-,572	-,889	-,341
Sig. asintót. (bilateral)	,734	,553	,163	,567	,374	,733

a. Variable de agrupación: suspensos

**Tabla 5.- Prueba de normalidad (rendimiento x FES)**

	suspensos	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CO_FES	,00	,161	109	,000	,897	109	,000
	1,00	,167	41	,005	,940	41	,032
EX_FES	,00	,169	109	,000	,947	109	,000
	1,00	,144	41	,033	,954	41	,099
CT_FES	,00	,154	109	,000	,945	109	,000
	1,00	,120	41	,146	,974	41	,468
AU_FES	,00	,193	109	,000	,936	109	,000
	1,00	,167	41	,006	,956	41	,118
AC_FES	,00	,149	109	,000	,957	109	,001
	1,00	,173	41	,003	,932	41	,017
IC_FES	,00	,139	109	,000	,950	109	,000
	1,00	,120	41	,142	,960	41	,154
SR_FES	,00	,137	109	,000	,949	109	,000
	1,00	,221	41	,000	,903	41	,002
MR_FES	,00	,148	109	,000	,952	109	,001
	1,00	,154	41	,016	,964	41	,209
OR_FES	,00	,133	109	,000	,926	109	,000
	1,00	,163	41	,008	,962	41	,185
CR_FES	,00	,138	109	,000	,951	109	,001
	1,00	,162	41	,009	,940	41	,031

a. Corrección de la significación de Lilliefors

**Tabla 6.- Prueba de homogeneidad (rendimiento x FES)**

**Prueba de homogeneidad de varianzas**

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
CO_FES	,004	1	155	,948
EX_FES	5,999	1	148	,015
CT_FES	3,206	1	148	,075
AU_FES	,611	1	148	,436
AC_FES	,847	1	148	,359
IC_FES	1,618	1	148	,205
SR_FES	3,347	1	148	,069
MR_FES	5,928	1	148	,016
OR_FES	4,138	1	148	,044
CR_FES	1,147	1	148	,286

**Tabla 7.- Rangos (rendimiento x FES)**

	suspensos	N	Rango promedio	Suma de rangos
--	-----------	---	----------------	----------------



	,00	114	88,04	10037,00
CO_FES	1,00	43	55,02	2366,00
	Total	157		
	,00	109	78,51	8557,50
EX_FES	1,00	41	67,50	2767,50
	Total	150		
	,00	109	66,74	7274,50
CT_FES	1,00	41	98,79	4050,50
	Total	150		
	,00	109	77,25	8420,50
AU_FES	1,00	41	70,84	2904,50
	Total	150		
	,00	109	79,57	8673,00
AC_FES	1,00	41	64,68	2652,00
	Total	150		
	,00	109	81,32	8864,00
IC_FES	1,00	41	60,02	2461,00
	Total	150		
	,00	109	80,76	8803,00
SR_FES	1,00	41	61,51	2522,00
	Total	150		
	,00	109	75,07	8182,50
MR_FES	1,00	41	76,65	3142,50
	Total	150		
	,00	109	79,75	8692,50
OR_FES	1,00	41	64,21	2632,50
	Total	150		
	,00	109	72,21	7870,50
CR_FES	1,00	41	84,26	3454,50
	Total	150		

**Tabla 8.- Estadísticos de contraste (rendimiento x FES)**

Estadísticos de contraste <sup>a</sup>										
	CO_FE	EX_FE	CT_FE	AU_FE	AC_FE	IC_FES	SR_FE	MR_FE	OR_FE	CR_FE
	S	S	S	S	S		S	S	S	S
U de Mann-Whitney	1420,00	1906,50	1279,50	2043,50	1791,00	1600,00	1661,00	2187,50	1771,50	1875,50
y W de Wilcoxon	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
n	2366,00	2767,50	7274,50	2904,50	2652,00	2461,00	2522,00	8182,50	2632,50	7870,50
Z	-4,097	-1,408	-4,090	-,820	-1,902	-2,710	-2,458	-,202	-1,971	-1,547

Sig. asintót. (bilateral)	,000	,159	,000	,412	,057	,007	,014	,840	,049	,122
---------------------------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

a. Variable de agrupación: suspensos

#### **4.2.1.4.-Comportamientos antisociales y rendimiento académico de los estudiantes de la ESO**

De la aplicación de las tablas de coeficiencia, el coeficiente Phi V de Cramer informa que la disrupción en el aula influye significativamente en el rendimiento académico, así los estudiantes que no han realizados conductas disruptivas en el aula tienden a presentar un índice de aprobados más elevado, en concreto el 85,2%. También se aprecian diferencias mediadas por la disrupción en el centro, observándose el porcentaje más elevado de aprobados, el 90,4%. La violencia en el aula y en el centro establecen diferencias significativas en los grupos, indicando que el índice más elevado de aprobados está en el alumnado que no mantiene conductas violentas en el aula (95,7%) o en el centro (93,9%) (véanse tablas, ). El absentismo escolar igualmente genera diferencias significativas entre los grupos que han suspendido y los que no, específicamente los estudiantes que no se abstuvieron presentan porcentajes elevados de aprobados el 95,7%. Igualmente, se observan diferencias significativas entre los grupos que han suspendido y los que no en función de si han sido amonestados o expulsados de los centro. En este caso, los estudiantes que obtuvieron las mejores calificaciones académicas no fueron amonestados (86,1%) y lo que no fueron expulsados (94,8%) (véanse, tablas, 8 y 9). En definitiva, se ha podido constatar que el rendimiento académico está relacionado con el patrón comportamental que mantienen los estudiantes en el aula y en el centro.

**Tabla 1.- Tabla de contingencia (disrupción en el aula x SUSPENSOS)**

			suspensos		Total
			,00	1,00	
aula disrupcion	NO DISRUPCIÓN	Recuento	98	21	119

re	AULA	% dentro de aula disrupcion re	82,4%	17,6%	100,0%
		% dentro de suspensos	85,2%	48,8%	75,3%
		Recuento	17	22	39
	SI DISRUPCIÓN AULA	% dentro de aula disrupcion re	43,6%	56,4%	100,0%
		% dentro de suspensos	14,8%	51,2%	24,7%
		Recuento	115	43	158
Total		% dentro de aula disrupcion re	72,8%	27,2%	100,0%
		% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 8.- Medidas simétricas (disrupción en el aula x SUSPENSOS)**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,376	,000
	V de Cramer	,376	,000
N de casos válidos		158	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 1.- Tabla de contingencia (disrupción en el centro x SUSPENSOS)**

			suspensos		Total
			,00	1,00	
disrupción centro	,00	Recuento	104	24	128
		% dentro de disrupción centro	81,2%	18,8%	100,0%
		% dentro de suspensos	90,4%	55,8%	81,0%
	1,00	Recuento	11	19	30
		% dentro de disrupción centro	36,7%	63,3%	100,0%
		% dentro de suspensos	9,6%	44,2%	19,0%
Total		Recuento	115	43	158
		% dentro de disrupción centro	72,8%	27,2%	100,0%
		% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 8.- Medidas simétricas (disrupción en el centro x SUSPENSOS)**

		Valor	Sig. aproximada

Nominal por nominal	Phi	,393	,000
	V de Cramer	,393	,000
N de casos válidos		158	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.  
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 1.- Tabla de contingencia (violencia en el aula x SUSPENSOS)**

			suspensos		Total
			,00	1,00	
violencia en el aula	,00	Recuento	110	34	144
		% dentro de violencia en el aula	76,4%	23,6%	100,0%
		% dentro de suspensos	95,7%	79,1%	91,1%
	1,00	Recuento	5	9	14
		% dentro de violencia en el aula	35,7%	64,3%	100,0%
		% dentro de suspensos	4,3%	20,9%	8,9%
Total	Recuento	115	43	158	
	% dentro de violencia en el aula	72,8%	27,2%	100,0%	
	% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%	

**Tabla 8.- Medidas simétricas (violencia en el aula x SUSPENSOS)**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,260	,001
	V de Cramer	,260	,001
N de casos válidos		158	

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.  
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 1.- Tabla de contingencia (violencia en el centro x SUSPENSOS)**

**Tabla de contingencia**

			suspensos		Total
			,00	1,00	
violencia en el centro	,00	Recuento	108	34	142
		% dentro de violencia en el centro	76,1%	23,9%	100,0%
		% dentro de suspensos	93,9%	79,1%	89,9%
	1,00	Recuento	7	9	16
		% dentro de violencia en el centro	43,8%	56,2%	100,0%
		% dentro de suspensos	6,1%	20,9%	10,1%

	Recuento	115	43	158
Total	% dentro de violencia en el centro	72,8%	27,2%	100,0%
	% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 8.- Medidas simétricas (violencia en el centro x SUSPENSOS)**

Medidas simétricas		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,219	,006
	V de Cramer	,219	,006
N de casos válidos		158	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 1.- Tabla de contingencia (absentismo x SUSPENSOS)**

		suspensos		Total
		,00	1,00	
absentismo	Recuento	110	30	140
	,00 % dentro de absentismo	78,6%	21,4%	100,0%
	% dentro de suspensos	95,7%	69,8%	88,6%
	1,00 Recuento	5	13	18
	% dentro de absentismo	27,8%	72,2%	100,0%
	% dentro de suspensos	4,3%	30,2%	11,4%
Total	Recuento	115	43	158
	% dentro de absentismo	72,8%	27,2%	100,0%
	% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 8.- Medidas simétricas (absentismo x SUSPENSOS)**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,363	,000
	V de Cramer	,363	,000
N de casos válidos		158	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla.-Tabla de contingencia (amonestado x SUSPENSOS)**

Tabla de contingencia

		suspensos		Total
		,00	1,00	
amonestado	Recuento	99	26	125
	,00 % dentro de amonestado	79,2%	20,8%	100,0%
	% dentro de suspensos	86,1%	60,5%	79,1%
	Recuento	16	17	33
	1,00 % dentro de amonestado	48,5%	51,5%	100,0%
	% dentro de suspensos	13,9%	39,5%	20,9%
Total	Recuento	115	43	158
	% dentro de amonestado	72,8%	27,2%	100,0%
	% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 8.- Medidas simétricas (amonestado x SUSPENSOS)**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,281	,000
	V de Cramer	,281	,000
N de casos válidos		158	

- Asumiendo la hipótesis alternativa.
- Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

**Tabla 9.-Tabla de contingencia (expulsión x SUSPENSOS)**

		suspensos		Total
		,00	1,00	
expulsión centro	Recuento	109	33	142
	,00 % dentro de expulsión centro	76,8%	23,2%	100,0%
	% dentro de suspensos	94,8%	76,7%	89,9%
	Recuento	6	10	16
	1,00 % dentro de expulsión centro	37,5%	62,5%	100,0%
	% dentro de suspensos	5,2%	23,3%	10,1%
Total	Recuento	115	43	158
	% dentro de expulsión centro	72,8%	27,2%	100,0%
	% dentro de suspensos	100,0%	100,0%	100,0%

**Tabla 10.- Medidas simétricas (expulsión x SUSPENSOS)**

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,266	,001
	V de Cramer	,266	,001
N de casos válidos		158	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

#### 4.3.-Discusión y Conclusiones.

Antes de extraer conclusiones se ha de tener presente algunas matizaciones con relación a la generalización de los resultados encontrados. En primer lugar, cabe destacar que los datos provienen de un contexto social muy específico estudiantes de la ESO de la Provincia de Ourense y de Pontevedra. Segundo, los resultados de cada variable no se pueden considerar totalmente puros, ya que el diseño empleado no posibilita un aislamiento total de los efectos. Las peculiaridades, a pesar de ser pruebas estandarizadas, pueden mediar en la generalización de los resultados a otros instrumentos, ya que no miden realmente los mismos constructos. Con estas precisiones en mente exponemos las siguientes conclusiones:

*Sobre los comportamientos antisociales en el ámbito escolar y las variables sociales.*

Los resultados informan que existe un funcionamiento familiar distinto en el grupo de estudiantes con conductas disruptivas y violencia en el aula y en el centro de los que no manifiestan estos comportamientos. Por tanto, se confirma la hipótesis inicial que preveía la existencia de un clima familiar distinto intragrupos. Estos hallazgos van en consonancia con el estudio de Basanta, Fariña y Vázquez (2014), quienes prueban que el clima familiar influye en el comportamiento antisocial de los menores. Postulado que ya había sido anunciado por Pichardo, Fernández y Amezcúa (2002), al señalar que la vulnerabilidad de los hijos ante los factores ambientales y estresantes se eleva cuando el clima familiar está deteriorado por la presencia de conflictos, la falta de cohesión o el apoyo entre los miembros de la familia. En la misma línea se manifestaron Torrente y Rodríguez (2003), al indicar que la adaptación social de los menores va incrementando cuando el estilo educativo de los padres se basa en el apoyo, el razonamiento, la negociación y la toma de decisiones conjuntas. Todo ello ya había

sido puesto de manifiesto por Loeber y Dishion (1982), que habían postulado que el tipo de disciplina familiar y los estilos educativos son variables con mayor predictivo del primer acto delictivo. A este respecto Arce, Seijo, Fariña y Mohamed-Mohand (2010) advierten que los menores socializados en ambientes familiares de mayor riesgo tiende a ser más vulnerables a desarrollar comportamientos antisociales que los predispongan hacia la escalada de la carrera delictiva.

Sin embargo, no se confirma la hipótesis inicial que mantenía que el nivel de socialización varía intergrupos (estudiantes con comportamientos antisocial vs estudiantes sin comportamientos antisociales), por tanto no se replican los resultados mostrados en esta dirección en estudios previos que refieren que los menores con comportamientos antisociales muestran déficits en el desarrollo social (Ortega, 2000; Espinosa, Clemente y Vidal, 2002).

*Sobre los comportamientos antisociales, las variables sociales y el rendimiento académico.* Se verifica la hipótesis inicial que mantenía que los menores que mantienen comportamientos antisociales (disruptivos, violentos, son expulsados, amonestados, absentismo) tienen peor rendimiento académico, siendo éste a su vez afectado por la falta de cohesión familiar. A este respecto, Arce, Seijo, Fariña y Mohamed-Mohand (2010) indican que está probado que el fracaso se relaciona con una menor competencia social y mayores tasas de comportamiento antisocial y delictivo. En la misma línea, Kellam, Rebok, Ialongo y Mayer (1994) refieren que está bien documentado que las dificultades de adaptación escolar y social son predictores de conductas delictivas, violentas, además de la emisión de conductas de riesgo.

*De cara a la intervención.* Los resultados encontrados en este estudio apoyan la propuesta de intervención y tratamiento propuesto por Beelmann y Lösel (2000), quienes precisan que los programas de intervención con menores en riesgo han incluir necesariamente contenidos que permitan desarrollar la competencia social de los estudiantes. Por otra parte, hemos podido constatar que si queremos prevenir la inadaptación social debemos intervenir sobre la familia para favorecer que ésta sea funcional y, por tanto, sea capaz de generar el apoyo y ayuda que requieran sus miembros. A tal efecto, autores como Lila y Buela (2003) y Navarro (2003) proponen programas que actúan sobre el sistema familiar, habilitándolos para ejercer la función de agente de prevención de la conducta de riesgo.



#### 4.7 Bibliografía.

- Akers, Ronald L. (1998). *Social learning and social structure: A general theory of crime and deviance*. Boston: Northeastern University Press.
- Antonio García Pablos de Molina, *Criminología Una introducción a sus fundamentos teóricos*, 2013, 7ª Edición.
- Antonio García Pablos de Molina, *Tratado de Criminología* 5ª Edición 2014.
- Arce, R. Y Novo, Vázquez, Mª J., Fariña, F., (2009). ¿Media la inteligencia emocional en el comportamiento antisocial de los menores? Un estudio de campo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz, J. M. Salguero y R. Caballero (Eds), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional* (pp. 421-425). Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez M. J. (2003). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención. *En CIDE, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 19-59). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez M. J. (2003). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención. *En CIDE, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 19-59). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia
- Arce, R., Fariña, F., Seijo, D., Novo, M. y Vázquez M. J. (2003). Contrastando los factores de riesgo y protectores del comportamiento inadaptado en menores: implicaciones para la prevención. *En CIDE, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 19-59). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. e Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. e Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.

- Arce, R., Seijo, D., Fariña, F. e Mohamed-Mohand, L. (2010). Comportamiento antisocial en menores: Riesgo social y trayectoria natural de desarrollo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 127-142.
- Basanta, J. L., Fariña, F. y Vázquez, M<sup>a</sup> J. (2014). Competencia parental, delincuencia juvenil y Justicia Terapéutica: un estudio en Galicia. *Serie Victimología 16*, 25-45.
- Basanta, J. L., Fariña, F. y Vázquez, M<sup>a</sup> J. (2014). Competencia parental, delincuencia juvenil y Justicia Terapéutica: un estudio en Galicia. *Serie Victimología 16*, 25-45.
- Basanta, J. L., Fariña, F. y Vázquez, M<sup>a</sup> J. (2014). Competencia parental, delincuencia juvenil y Justicia Terapéutica: un estudio en Galicia. *Serie Victimología 16*, 25-45.
- BECCARIA, Cesare, *Dos Delitos e das Penas*, Ed: Rideel, Madrid, 2003.
- Beelmann, A. y Lösel, F. (2000). Child social skills training in developmental crime prevention: effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 603-610.
- Beelmann, A. y Lösel, F. (2000). Child social skills training in developmental crime prevention: effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 603-610.
- Beelmann, A. y Lösel, F. (2000). Child social skills training in developmental crime prevention: effects on antisocial behavior and social competence. *Psicothema*, 18, 603-610.
- California: Stanford University Press. □— 1986. The true value of lambda would appear to be zero: An essay on career crimi-*Criminology* 24 (Mayo): 213–234.
- DOURADO, Luíz Angelo, *Ensaio de Psicologia Criminal, O Teste da Árvore e a Criminalidade*, ed: Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1969.
- ESENCIAL – *Diccionario de Lengua Española*, ed: Voz, Madrid, 2007.
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M.A. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral del menor. *Psicothema*, 14, 26-36.
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M.A. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral del menor. *Psicothema*, 14, 26-36.
- Espinosa, P., Clemente, M. y Vidal, M.A. (2002). Conducta antisocial y desarrollo moral del menor. *Psicothema*, 14, 26-36.
- F.AEBI, Marcelo, *Temas de Criminología*, ed: Dykinson, 2008;
- FREUD, Sigmund, *Obras Completas I*, ed: RBA Biblioteca de Psicoanálisis, Madrid, 2006.
- GONZÁLES, Carlos Vázquez y María Dolores Serrano Tárraga, *Derecho Penal Juvenil* ed: Dykinson, Madrid, 2007.
- Gottfredson, Michael R., y Travis Hirschi (1990). *A general theory of crime*. Stanford,

- Gotzens, C., Martín, M. b., Genovard, C. y Dezcallar, T. (2010). Estudio comparativo de la gravedad atribuida a las conductas disruptivas en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
- Herrero Herrero, Cesar. *Delincuencia de menores, Tratamiento criminológico y jurídico*. ed: Dykinson, Madrid, 2008. 2 ed.
- J.J. Muñoz Garcia y E. Navas Collado, investigación de 2004 publicada en internet, *Conducta antisocial en adolescentes: teorías explicativas psicosociales*.
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N. y Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 259- 281.
- Lila, M. y Buela, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de programas para la prevención de conductas de riesgo. Libro de actas encuentro en psicología social (Vol 1, 1). VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- Lila, M. y Buela, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de programas para la prevención de conductas de riesgo. Libro de actas encuentro en psicología social (Vol 1, 1). VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- Lila, M. y Buela, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de programas para la prevención de conductas de riesgo. Libro de actas encuentro en psicología social (Vol 1, 1). VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- Loeber, R. y Dishion, T.J. (1982). Early predictors of male delinquency. A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Loeber, R. y Dishion, T.J. (1982). Early predictors of male delinquency. A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Loeber, R. y Dishion, T.J. (1982). Early predictors of male delinquency. A review. *Psychological Bulletin*, 94, 68-99.
- Lozano, L. y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema* 12(2), 340- 343.
- Navarro, I. (2003). Un programa de intervención psicosocial con familias multiproblemáticas. Libro de actas encuentro en psicología social (Vol 1, 1). VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- Navarro, I. (2003). Un programa de intervención psicosocial con familias multiproblemáticas. Libro de actas encuentro en psicología social (Vol 1, 1). VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.

- Navarro, I. (2003). Un programa de intervención psicosocial con familias multiproblemáticas. Libro de actas encuentro en psicología social (Vol 1, 1). VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: Machado Libros.
- Pichardo, M.C., Fernández, E. y Amezcúa, J. A. (2002). Importancia del clima familiar en la adaptación personal y social de los adolescentes. *Psicología General y Aplicada*, 55(4), 575-585.
- Roesch, R. (2007). Delincuencia Juvenil: riesgo y prevención. En J. M. Sabucedo y J. Sanmartín (eds.), *Los escenarios de la violencia* (pp. 215-232). Barcelona: Ariel.
- SERRANO MAÍLLO, Alfonso *Introducción a la Criminología*, 4ª ed. Madrid. Dykinson, 2006.
- SERRANO MAÍLLO, Alfonso, F. Bueno Arús e J.L. Guzmán Dálbora *Respuestas legislativas al 11 de septiembre. Un análisis comparado de la legislación antiterrorista, En derecho Penal y Criminología como fundamento de la Política criminal*. Estudios en homenaje al profesor Alfonso Serrano Gomez. Madrid: Dykinson, 2007.
- SERRANO MAÍLLO, Alfonso, Germán Aller, José Ángel Fernández Cruz, Antonio Salamanca Serrano, María Dolores Serrano Tárraga, Carlos Vásquez Gonzáles, *Intersecciones Teóricas en Criminología*, ed: Dykinson, 2008.
- Sliminng, E., Montes, P., Bustos, C, Hoyuelos, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación de comportamiento para reducir o comportamiento perturbador e aumentar o comportamiento pro social en escolares Chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76.
- SOARES, Orlando. *Biblioteca Jurídica Freitas Bastos, Criminologia*, São Paulo. Livraria Freitas Bastos S.A. 1ª 1986.
- Torrente, G. y Rodríguez, A. (2003). Estilo educativo y clima familiar como antecedentes de la conducta social. Libro de actas encuentros en psicología social del VII Congreso Nacional de Psicología Social. Málaga.
- Vázquez, Mª J. (2003). *Estudio de la incidencia de las variables psicológicas, sociales y cognitivas en la conducta antisocial dentro del contexto escolar*. Tesina de Licenciatura. Universidad de Vigo.
- Vázquez, Mª J., Fariña, F., Arce, R. Y Novo, M. (2008), Principales factores de riesgo y protectores del comportamiento agresivo y antisocial. En R. Arce y F. Fariña (Eds), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento* (pp. 103-139). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Vázquez, M<sup>a</sup> J., Fariña, F., Arce, R. Y Novo, M. (2011), *Comportamiento antisocial y delictivo en menores en conflicto social*. Vigo: Servizo de Publicación da Universidade de Vigo.

VILLAZALA, Tomás Fernández, *La Medición del Delito en la Seguridad Pública* ed: Dykinson, Madrid, 2008.

Web:

<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

<http://www.unicef.es/infancia/derechos-del-nino/convencion-derechos-nino>

<http://www.congreso.es/consti/constitucion/indice/>

[http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=038\\_Codigo\\_Penal\\_y\\_legislacion\\_complementaria&modo=1](http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=038_Codigo_Penal_y_legislacion_complementaria&modo=1)

[http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=038\\_Codigo\\_Penal\\_y\\_legislacion\\_complementaria&modo=1](http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=038_Codigo_Penal_y_legislacion_complementaria&modo=1)

[http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=054\\_Codigo\\_Penitenciario&modo=1](http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=054_Codigo_Penitenciario&modo=1)

[http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=034\\_Codigo\\_Civil\\_y\\_legislacion\\_complementaria&modo=1](http://boe.es/legislacion/codigos/codigo.php?id=034_Codigo_Civil_y_legislacion_complementaria&modo=1)

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-641>