



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**INCIDENCIA DE LAS ACTITUDES Y PERSONALIDAD DEL MAESTRO EN LA
CONDUCTA SOCIAL DE LOS ALUMNOS: COMPETENCIA SOCIAL Y
CLIMA SOCIAL DE CLASE**

Doctoranda: Dña. M^a Dolores Villena Martínez

Directores: Dr. D. Fernando Justicia Justicia
Dr. D. Eduardo Fernández de Haro

Granada, 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: María Dolores Villena Martínez
ISBN: 978-84-9125-638-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/43412>

Agradecimientos

Las personas que nos rodean y las relaciones que mantenemos con ellas son las que nos proporcionan la fuerza necesaria para afrontar cualquier meta en nuestra vida. Es por eso que, valiéndome de las palabras del escritor William Arthur Ward: “si se siente gratitud y no se la expresa es como envolver un regalo y no darlo”, digo GRACIAS a todas ellas.

Mis más sinceras Gracias a los maestros y niños que han participado en este trabajo porque sin ellos no hubiera sido posible.

Gracias a mis compañeros, María, Tamara, Juanfra, Guada, Carolina, M. Carmen, Loli, y Trini que siempre han encontrado una palabra amable para interesarse y darme ánimo en este largo y duro camino.

Muy especiales son mis Gracias para Antonio Muñoz. Siempre con una actitud positiva y dispuesto a ayudar en cualquier ocasión.

Gracias a mis directores de tesis por haberme prestado su ayuda y sabiduría cuando se la he pedido.

Llegado el final de este trabajo, también quiero dar las Gracias a los miembros del Tribunal ante el que tiene lugar la presentación pública, por dedicar su tiempo a leerlo y escucharlo así como por sus valiosas aportaciones que, sin duda, lo mejorarán.

Gracias a Pedro, Pedrillo y Marta no sólo por dejarme el tiempo y la “distancia” necesarios para poder realizarlo sino por tener paciencia en los momentos más difíciles.

Finalmente, Gracias a todos aquellos que he podido olvidar en estas líneas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
--------------------------	----------

ESTUDIO 1 EL PAPEL DE LA ASERTIVIDAD DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL DE SU ALUMNADO	15
--	-----------

Resumen.....	19
Introducción.....	21
Método	24
Resultados	28
Discusión o Conclusiones	32
Referencias	36

ESTUDIO 2 EL MAESTRO COMO FACTOR DE PROTECCIÓN DE LAS ACTITUDES SOCIALMENTE INCOMPETENTES DE SU ALUMNADO.....	41
--	-----------

Introducción.....	43
Método	49
Resultados	57
Discusión y conclusiones	63
Referencias	69

ESTUDIO 3 CONTRIBUCIONES DEL DOCENTE AL CLIMA SOCIAL DE AULA...75
--

Introducción.....	77
Método	86
Resultados	92
Discusión y conclusiones	98
Referencias	103

ESTUDIO 4 INCIDENCIA DEL DOCENTE EN LA PREVENCIÓN Y MANTENIMIENTO DEL BULLYING.....	109
Introducción.....	111
Método	121
Resultados	126
Discusión y Conclusiones	140
CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	153
ANEXOS.....	160
ANEXO I.....	162
ANEXO II	164
ANEXO III.....	168

INTRODUCCIÓN

Introducción

En los últimos treinta años han acontecido una serie de cambios sociales, políticos y económicos que han configurado un panorama social caracterizado por la globalización, la interculturalidad y las rápidas transformaciones tecnológicas que marcan nuevas formas de relación social. Se configura así una sociedad plural en la que los diferentes grupos sociales defienden valores distintos; lo que nos impone mayores exigencias de entendimiento mutuo con el fin de alcanzar una convivencia pacífica. Además, esta situación, en sí misma, ha contribuido a que se modifique el sistema general de valores de las personas, ya que éstos tienen la capacidad de facilitar que nos enfrentemos a las complejidades de la vida que determinan los diferentes momentos en cada sociedad. En palabras de Parra (2003), seleccionamos aquellos valores que mejor nos permiten satisfacer nuestras necesidades sociales.

Dado que el alumnado acude a la escuela cada vez más marcado por la impronta de la sociedad, este escenario se ha trasladado allí, lo que ha provocado que el sistema educativo, de manera paralela y en aras de su función socializadora, haya tenido que ir adaptándose a las demandas de este nuevo contexto, hasta el punto que ha suscitado un giro en el propio concepto de Educación. Delors (1996) entiende que para que la Educación pueda dar respuesta a las exigencias del siglo XXI debe sustentarse en cuatro pilares, y cada uno de ellos debe recibir una atención equivalente: los estudiantes tienen que aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

En definitiva, este cambio cultural y social ha penetrado tan profundamente en las instituciones escolares que las ha convertido en una realidad muy distinta (Esteve, 1998), tanto que han necesitado de urgentes regulaciones normativas que permitan armonizar la convivencia diaria entre sus miembros.

A modo de ejemplo, ya en la LOGSE (1990) se le concedía una importancia capital a la educación en valores, a la vez que establecía que se incluyeran en el currículo de manera

transversal a las áreas que lo componen. El Decreto 85/1999, reguló los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios. Ahora bien, procurar esa cordialidad en las escuelas pasa por el desarrollo de valores sociales a través de la Educación Moral y Cívica, la Educación para la vida en Sociedad y para la Convivencia, y la Educación para la Paz, recogidos en la Orden de 19 de diciembre de 1995, por la que se establece el desarrollo de la Educación en Valores en los centros docentes de Andalucía.

Pero tal ha sido la evolución de la conflictividad en los últimos quince años que, sin detrimento de la transversalidad, la Ley Orgánica de Educación (2006) introdujo una nueva materia denominada Educación para la Ciudadanía. Más recientemente las diferentes comunidades autónomas han comenzado a publicar leyes que velan por el trato de consideración y respeto que merece el profesorado.

Sin embargo, estos y otros cambios normativos, a pesar de tener una proyección en numerosos documentos de regulación de la vida del centro, no parecen ser suficientes para hacer realidad todas las reformas que promueven. Nos encontramos con una creciente afluencia de situaciones sociales negativas que ponen de manifiesto la complejidad de las relaciones personales en el contexto educativo. Por parte del alumnado, los informes nacionales sobre violencia escolar realizados por el Defensor del Pueblo (AA. VV. 2000, 2007) o el más reciente sobre acoso escolar y ciberacoso (Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega-Ruiz, 2014) reflejan que los comportamientos violentos son una realidad en alza en los centros educativos. Por parte del profesorado, la relación docente-discente suele ser una importante fuente de estrés. Un estudio de Travers y Cooper (1997) con el profesorado británico confirmó esta relación, y que las relaciones así vividas tienen importantes consecuencias que pueden revelarse en manifestaciones de tipo emocional: insatisfacción, depresión, baja autoestima; de tipo conductual: desequilibrios alimenticios, insomnio, violencia; de tipo fisiológico: dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga; y de tipo organizacional como son el absentismo y las malas relaciones no sólo con los alumnos sino también con los compañeros; lo que genera un círculo que se alimenta a sí mismo.

Podemos afirmar, en consecuencia, que las relaciones en los centros de enseñanza han cambiado, haciéndose más conflictivas, y obligando con ello a buscar nuevos modelos que ajusten la convivencia. Si bien se hace una apuesta nítida por la educación en valores, y concretamente en valores sociales, ya sea de forma transversal, con currículo propio o mediante el desarrollo de programas extracurriculares, los resultados siguen siendo bastante limitados. Parra (2003) sostiene que no se puede olvidar que junto al componente cognitivo de los valores está el afectivo y el conductual, por lo que:

Para que sea posible y eficaz ese aprendizaje de valores se requieren tres condiciones principales: una relativa unidad y congruencia en los valores de los agentes educativos (familia, escuela y estado); la constancia de sus costumbres, y el buen ejemplo de las personas con las cuales uno convive efectivamente. (p.71)

El alumno pasa innumerables horas en el centro educativo, concebido como un lugar de relación social donde se aprende a vivir con los demás, a respetarlos, a ser tolerante, solidario, etc. Sin embargo, con demasiada frecuencia encontramos que los valores sociales que debe transmitir la escuela no convergen con los de la familia, lo que efectivamente dificulta su aprendizaje. Esta falta de congruencia podemos encontrarla también en el profesorado. Para referirse a ello, Fernández (1998) nos habla del hábito del profesor “isla”. Coll (1998), de la existencia constatada de dos planos de valores en el contexto escolar: los predicados y los practicados.

Tal vez nunca como hoy en día ha habido una distancia tan grande entre, por una parte, los valores que se afirman, se predicán, se proponen y se argumentan, y por otra, los valores que realmente se practican; tal vez nunca como hoy en día ha habido una conciencia tan débil de esta distancia, de sus causas y de sus consecuencias... (p.63)

Como se ha comentado, en los documentos de centro se recogen los valores que se quiere que el alumnado desarrolle como ser social plenamente adaptado, así como en los libros de texto. Sin embargo, cuando el docente está en su aula, como cualquier ser humano, tiene tendencia a proyectar su propia experiencia, a reproducir sus modelos de relación y a manifestar en ellos sus valores sociales (Bueno y Garrido, 2012; Dumitrana, 2009), que pudieran no ser los más deseables; y por tanto contravenir los recogidos en ellos. Nada puede

garantizar que las normas de convivencia o valores que el profesor esté obligado a enseñar, tengan un reflejo real en el contexto social de la clase.

Camps (1998) sostiene taxativamente que mientras se den estas incongruencias en la práctica, la adquisición de valores no será posible, por lo que carece de sentido plantearse la forma de enseñarlos como si se tratara de un problema didáctico. Según Parra (2003) los alumnos perciben los valores observando las actuaciones de los otros, esto es, en la relación de cada miembro con el resto.

Estas ideas junto con las incuestionables funciones del docente como modelo y como líder que dirige las interacciones sociales que se dan en el aula, centran nuestra atención en el papel que desempeña el docente en la transmisión de los valores necesarios para mantener unas adecuadas relaciones interpersonales.

En esta tesis, se pretende determinar la influencia que tiene la conducta social del maestro sobre el comportamiento social de su alumnado, sin entrar a valorar la congruencia entre los valores propuestos como deseables y los que realmente practica el docente en el aula, ni controlar las variables del alumnado, que son las que determinan la mayor fuente de variabilidad. Estudiaremos, si los valores sociales que los docentes muestran cuando interaccionan con los estudiantes y los patrones de comportamiento social que manifiestan en dichas situaciones influyen en la forma en que el alumnado aprende a comportarse con sus compañeros. Se persigue, por tanto, hacer visible algo que, a pesar de todo, continúa formando parte del currículo oculto en la educación en valores, que es la verdadera influencia del comportamiento del docente.

El trabajo se desarrolla mediante cuatro estudios en los que las variables dependientes son las referidas al alumnado y las independientes al profesorado. Los tres primeros se analizan e interpretan desde el conjunto de la muestra de alumnos mientras que el último se enfoca desde el papel que adopta cada uno en la dinámica bullying, dada la relevancia que este fenómeno ha adquirido en los centros educativos.

En el estudio 1, tras un análisis de la importancia del componente conductual de los valores sociales en el contexto educativo y de establecer la relación entre su medida en el

docente, mediante la asertividad, y en el alumno, con la competencia social, se estudia la influencia de las actitudes y valores sociales que muestra el profesorado cuando interacciona con su alumnado en el desarrollo de la competencia social de éste, en particular, sobre el factor actitudinal. Si bien las investigaciones se han centrado en analizar las consecuencias que tiene para los niños ser o no socialmente competentes, no han valorado cómo contribuye el docente a su desarrollo.

En el estudio 2 se exploran las relaciones entre la personalidad del profesor y el desarrollo social del alumno. Esto se hace desde un enfoque de la personalidad que asume la existencia de una coherencia y regularidad en la conducta que muestra el sujeto al tiempo que una variabilidad en la misma en función de las demandas específicas de las situaciones. Es decir, aun reconociéndose el sujeto la misma persona se comporta de manera diferente según los contextos en aras de mostrar la respuesta más adaptativa. Es por eso que en este estudio se establece cómo influye el profesorado en la competencia social del alumnado, en función del patrón habitual de comportamiento que exhibe.

El estudio 3 se centra en el clima social de la clase. Está ampliamente aceptado que la conducta interpersonal del docente es un elemento clave del clima y algunos autores sostienen que la manera de proceder está vinculada a su personalidad. Pero lo que también se ha demostrado es que el comportamiento interpersonal del docente se percibe e interpreta de forma selectiva por los estudiantes. En este estudio se analiza cómo influyen los valores sociales y los patrones de comportamiento que muestra el maestro cuando interacciona con su alumnado en la percepción que éstos tienen del clima social de aula.

Finalmente, en el estudio 4 se analiza si la asertividad y los rasgos de personalidad que manifiesta el docente influyen de manera diferente en la competencia social y en la percepción del clima de aula de los sujetos implicados en la dinámica bullying, es decir, si hay diferencias en función del papel que adoptan.

Se retoma, pues, en esta tesis el análisis de la figura del profesor en el desempeño de unas relaciones sociales adecuadas entre los miembros de la clase, y no desde su contribución al rendimiento académico, como tradicionalmente se ha hecho. Y es que la situación actual ha obligado a pensar en la escuela y en la relación profesor-alumno no sólo en términos didácticos, sino como un espacio donde se aprende a ser persona y ciudadano. Se trata pues de

un contexto de relación social donde tienen lugar todas las paradojas y contradicciones que se dan a gran escala en la sociedad; y donde lo que ocurra con las relaciones sociales allí mantenidas va a marcar en gran medida sus vidas.

Nota aclaratoria: Por cuestiones de agilidad de la lectura se ha utilizado el género masculino para referirnos a profesores, profesoras, maestros, maestras, alumnos, alumnas, englobando a ambos sexos.

Estudio 1

**EL PAPEL DE LA ASERTIVIDAD DEL DOCENTE
EN EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
SOCIAL DE SU ALUMNADO**

El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado

Villena Martínez, M.D., Justicia Justica, F. y
Fernández de Haro, E.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada

España

Correspondencia: M^a Dolores Villena Martínez. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja s/n. E-18071. Granada. España.

E-mail: dvillena@ugr.es

Resumen

Introducción: La competencia social del alumnado ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva de los efectos que produce en el niño ser o no socialmente competente, mientras que ha sido escaso su análisis desde la contribución del maestro a su desarrollo. El objetivo de esta investigación es valorar la influencia de la asertividad del docente en la competencia social de sus alumnos y en la cohesión del grupo-clase.

Método: La muestra estuvo constituida por 36 profesores y 302 alumnos de sexto curso de Primaria. Los docentes cumplieron el cuestionario *ADCAs*. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales, en su forma *ADCA-pr* y los estudiantes el *AECS*. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales y la forma A del *BULL-S*. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. En un primer análisis de regresión lineal se emplearon como variables dependientes las actitudes que comprenden la competencia e incompetencia social. Las variables independientes fueron la Autoasertividad, Heteroasertividad, edad y sexo del docente, así como la edad y sexo del alumno como moduladoras de dicho efecto. Por otro lado, se empleó un modelo de Estimación de Ecuaciones Generalizadas en el que la variable dependiente fue la cohesión de grupo y las independientes la Autoasertividad, Heteroasertividad, edad y sexo del docente.

Resultados: Los resultados muestran, por un lado, que la Heteroasertividad del maestro afecta a la competencia social del alumnado amortiguando su dominancia (actitud antisocial), y por otro, que tanto la Autoasertividad como la Heteroasertividad influyen en la cohesión del grupo, aunque dicho efecto está mediado por el género del docente y por el propio desarrollo de este constructo.

Discusión o Conclusión: Se confirma que la asertividad influye positivamente en el desarrollo de la competencia social de los alumnos, específicamente en la de aquellos que manipulan y se aprovechan de los otros en beneficio propio sintiéndose superiores a ellos, al tiempo que aumenta la cohesión entre los miembros del grupo-clase. Se configura, así, como una competencia interpersonal deseable en el perfil profesional docente.

Palabras Clave: Asertividad, competencia social, cohesión del grupo, relaciones interpersonales, primaria.

Abstract

Introduction: The social competence of school students has been studied extensively in terms of the effect on children of being or not being socially competent. However, there has been little analysis of how teachers contribute to the development of these skills. This research assesses the influence of teacher assertiveness on the social competence of their students and on the cohesion of the class group.

Method: The sample consisted of 36 teachers and 302 sixth-year Primary School students. The teachers filled in the *ADCAs* Self-assessment Report on Attitudes and Values in Social Interactions in the *ADCA-pr* form, and the students the *AECS* Social Attitudes and Cognitive Strategies report and form A of the *BULL-S* Inter-Pupil Aggressiveness Assessment Test. A first linear regression analysis took as dependent variables the attitudes comprising social competence and incompetence. The independent variables were the self-assertiveness, hetero-assertiveness, age and gender of the teacher, and the age and gender of the student as modulators of the effect. We also used a Generalised Estimating Equation model in which the dependent variable was the cohesion of the group and the independent variables were the self-assertiveness, hetero-assertiveness, age and gender of the teacher.

Results: The results show, on one hand, that the teacher's hetero-assertiveness affects students' social competence, lessening their dominance (antisocial attitude), and on the other, that both self-assertiveness and hetero-assertiveness influence the cohesion of the group, although this effect is mediated by the gender of the teacher and the construct itself.

Discussion or Conclusion: It is confirmed that assertiveness positively influences the development of students' social competence, and more specifically, that of students who manipulate and take advantage of others for their own benefit and feel themselves to be superior to them, while increasing cohesion among the members of the class group. Therefore, it appears to be a desirable interpersonal skill for professional teachers.

Keywords: assertiveness, social competence, group cohesion, interpersonal relationships, primary school.

Introducción

El conocimiento sobre la realidad social, es decir, sobre las instituciones, las normas, valores, personas y las relaciones que se establecen entre ellas y que ordenan su correcto funcionamiento, se configura como una pieza clave para la integración del niño en la sociedad y para su formación como adulto socialmente adaptado. Desde hace un par de décadas dicha realidad ha cambiado como consecuencia de la influencia de variables sociales, políticas y económicas, y la sociedad se ha visto abocada a numerosas y rápidas transformaciones. De manera paralela a este proceso, y en ocasiones como resultado del mismo, los jóvenes parecen haber recibido una socialización que no les ha capacitado para hacer frente a dichas demandas. En la búsqueda de comprensión y adaptación a tales circunstancias se han visto forzados a modificar un elemento clave para el desarrollo social, su jerarquía de valores.

Uno de los enfoques más recientes en el estudio de los valores los considera fruto de este conjunto de variables (Ros, 2001a), es decir productos culturales que como tales cogniciones facilitan el encuentro entre el sujeto y la sociedad (Braithwaite y Blamey, 2001). Dicho ajuste viene dado por la relación existente entre éstos y las conductas. Desde la perspectiva psicosocial, la importancia de los valores reside ahí, en su capacidad para orientar y dirigir el comportamiento de los sujetos (Pérez, 2009). Se definen, por tanto, como “creencias jerarquizadas sobre estilos de vida y formas de existencia que guían nuestras actitudes y comportamientos” (Ros, 2001b, p.85).

Con independencia de la diversidad y carácter jerárquico, los valores sociales se consideran universalmente deseables. Son uno de los instrumentos más efectivos del sistema para la transmisión del conocimiento social (Hernández, 1986) y están dirigidos a promover la convivencia pacífica en una sociedad democrática y plural. Siendo esta finalidad uno de los cuatro aprendizajes fundamentales en torno a los cuales debe estructurarse la educación (Delors, 1996), adquieren una relevancia destacada en este ámbito. Atendiendo a ello, y dado que la escuela es uno de los principales entornos de socialización, el centro educativo se configura como un espacio privilegiado donde aprenderlos y practicarlos, ya que para que pueda tener lugar la apropiación de un valor es indispensable la experiencia del mismo (Ortega y Mínguez, 2001). De forma similar sucede en el aula, donde las relaciones entre sus miembros vienen determinadas por las competencias sociales de que disponen. Unas relaciones que retroalimentan no sólo los comportamientos sino también las emociones y pensamientos, contribuyendo a la generación del ambiente social de la clase (Bueno y

Garrido, 2012). Así lo pusieron de manifiesto Allen, Weissberg y Hawkins (1989) en los comienzos de la investigación en valores, al constatar su vinculación con la competencia social en la adolescencia temprana. Los autores determinaron que los valores sociales podían mediar en la influencia que tienen los iguales sobre el individuo, inhibiendo o facilitando la realización de conductas que, en último término, frenen su proceso de adaptación social.

Según esto, se puede afirmar que tanto las circunstancias sociales actuales como la evidencia empírica han contribuido a que la formación en valores en los contextos escolares sea regulada normativamente. Sin embargo, dicha regulación, ya se desarrolle de manera transversal o con currículo propio, no garantiza el aprendizaje de los mismos por parte del alumnado. Este objetivo puede verse truncado cuando los valores intencionalmente promovidos por el centro no coinciden con los expresados por la conducta del docente, el cual actúa y educa desde su concepción del mundo y su propio sistema de valores (Díaz, 2006; Gómez, 2005; Ortega y Mínguez, 2001) al amparo del “hábito del profesor isla” (Fernández, 1998, p.38).

La idea de doble mensaje alcanza especial relevancia al considerar que el maestro constituye un modelo a seguir por el alumnado (Delval y Enesco, 1994; Muñiz y Pérez, 2010) y que el aprendizaje observacional hace posible la adquisición no sólo de pautas específicas de comportamiento social sino de actitudes y estrategias (Rivière, 1992). Concretamente, se estima que es uno de los principales modelos a través de los cuales se desarrolla la competencia social en los niños (Corredor, Justicia-Arráez, Pichardo y Justicia, 2013).

Habilidades sociales, conducta asertiva y competencia social han sido habitualmente empleados como sinónimos. Bueno y Garrido (2012) entienden que las habilidades interpersonales constituyen un caso concreto de relaciones sociales, al tiempo que las reconocen equivalentes a las habilidades sociales. Las definiciones formuladas en torno a estas últimas coinciden en concebirlas como comportamientos aprendidos (habilidades) que tienen lugar en el contexto de las relaciones interpersonales (sociales), que están orientados a conseguir unos objetivos concretos y regulados por las reglas sociales específicas de los contextos culturales y situacionales.

Desde un punto de vista cognitivo-conductual integrado, García y Magaz (2000) delimitan la conducta asertiva como la clase de conductas o habilidades sociales (Caballo, 2005;

Gismero, 1996; Pérez, 2000) que constituyen un acto de respeto por igual a uno mismo y a las personas con quienes se interacciona. Así, una persona se comporta asertivamente al mostrar la conducta social apropiada en el momento oportuno. Cuando las personas del entorno valoran dicha conducta como adecuada se hace referencia a su *competencia social*, ya que ésta se encuentra vinculada a la calidad de la ejecución de la conducta en función del contexto (García, Sureda y Monjas, 2010; Mcloughlin, 2009; Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999). Según esto, en la medida en que la persona asertiva es percibida como socialmente competente ambos términos se consideran sinónimos (Adams y Roopnarine, 1994; Bueno y Garrido, 2012 y Delamater y McNamara, 1991), aunque este último concepto pueda tener un carácter más amplio y abierto.

De las múltiples definiciones de competencia social que se ofrecen, en este trabajo se adopta la desarrollada por Moraleda, González y García-Gallo (1998). Los autores crearon un modelo teórico desde el que la conciben como la expresión de ciertas actitudes básicas y determinados procesos cognitivos que darán lugar al éxito o al fracaso en las relaciones sociales y que, en definitiva, facilitarán u obstaculizarán la adaptación social al medio. En el medio escolar son numerosas las investigaciones que informan que la competencia social es un elemento clave en la adaptación de los alumnos a la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Ladd, 1990; Monjas y González, 1998; Muñoz, Carreras y Braza, 2004; Ollendick, Francis y Baum, 1991), facilitando la calidad en las relaciones interpersonales y previniendo comportamientos delictivos y conductas agresivas (Corapci, 2008; Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000; Trianes, 1996). También se han observado relaciones positivas entre la competencia social y algunos ámbitos del desarrollo personal directamente implicados en las relaciones interpersonales, tales como la empatía (Monjas, 2002) o el autocontrol (Barr, Kahn y Schneider, 2008).

Los estudios, no obstante, parecen haberse centrado más en las consecuencias que tiene para los niños ser socialmente competentes que en los factores del contexto escolar que influyen en el desarrollo de dicha competencia. Aunque se ha analizado ampliamente la figura del docente en lo concerniente a la importancia de las expectativas, empatía, amabilidad y entusiasmo, liderazgo o su estilo de enseñanza (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999), no se ha profundizado en los efectos que su competencia social puede tener sobre la del alumnado (Muñoz y Jiménez, 1995). Analizar la aportación del maestro a ello, a través del estilo relacional que tiene con sus alumnos, será objeto de estudio de esta investigación. En este

trabajo se valora su contribución en dos niveles: en el alumno individualmente considerado, a través de sus actitudes sociales, y en las relaciones que en el grupo-clase se generan, mediante la denominada cohesión grupal, ya que ésta ayuda a que “sus miembros desarrollen valores como: sentido de lealtad, autoestima, seguridad, etc.” (Oñate, 1998, p.549). La finalidad última es identificar si el comportamiento asertivo del docente es uno de los componentes de la vida del aula que incide en la configuración de las relaciones interpersonales del alumnado y, en último término, de sus valores sociales.

Método

Sujetos

Formaron parte del estudio dos grupos de sujetos vinculados por la relación profesor-alumno. Por un lado, 36 profesores, 15 hombres (41.7%) y 21 mujeres (58.3%), con una edad media de 45.47 años (D.T.= 10.97, rango=24-60). La media de horas por semana que pasaban con sus alumnos fue de aproximadamente 5 horas (D.T.= 5.39, rango=1-18.50). Por otro lado, un total de 302 alumnos de 6º curso de Educación Primaria Obligatoria, de los cuales 148 eran niños (49%) y 154 niñas (51%), con una edad media de 11'62 (D.T.= .56, rango=11-14), situándose los mayores porcentajes entre los 11 (41.2%) y 12 años (55.5%).

La selección de los colegios participantes se hizo atendiendo a la ubicación de los mismos, al nivel socioeconómico y cultural de su alumnado, al carácter público o privado y, en última instancia, al interés del profesorado por colaborar en la investigación. Con estos criterios, se eligieron ocho colegios de la provincia de Granada (España): cuatro de la capital, dos pertenecientes a la zona centro, con carácter concertado y alumnado con nivel socioeconómico medio-alto y alto, y dos a la periferia, con carácter público y nivel medio-bajo y bajo. Los otros cuatro centros, dos estaban situados en el extrarradio y dos en diferentes pueblos de la provincia; todos de carácter público y con alumnado de nivel socioeconómico variado.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios elaborados y validados con muestras españolas:

ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (García y Magaz, 2000). Complimentado por el profesorado en su forma ADCA-pr, pretende identificar sus actitudes y valores respecto de las relaciones sociales que mantiene con su alumnado. Se basa en el constructo de asertividad, definido por los autores como «clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción» (p. 13). Para evitar la compensación de puntuaciones entre los componentes, se divide en dos subescalas. De un lado, con 20 ítems y un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .776$, la *auto-asertividad* (AA), con la que se mide el grado con el que una persona se respeta a sí misma: y por otro, con 15 ítems y un índice $\alpha = .869$, la *hetero-asertividad* (HA), grado en que respeta a los demás. En ambos casos se utiliza un sistema de respuesta de 4 opciones (Nunca o casi nunca, a veces, a menudo, siempre o casi siempre).

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleda *et al.*, 1998). El cuestionario identifica las variables que facilitan o dificultan la adaptación social del sujeto y que conforman su competencia social. Dichas variables, actitudinales (Actitudes sociales) y de pensamiento (Pensamiento social), se presentan organizadas en una estructura bipolar en torno a la competencia social. Las Actitudes sociales, a su vez, se dividen en tres factores que contienen a otros de orden inferior. Así, el factor Prosocial o facilitador de las relaciones, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .8$, incluye (1) la Conformidad con lo que es socialmente correcto con 9 ítems que valoran el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo, (2) Sensibilidad social, con 8 ítems que evalúan la tendencia del sujeto a sintonizar con los sentimientos ajenos, (3) Ayuda y colaboración con 10 ítems que miden la tendencia a participar y colaborar en el trabajo común, (4) Seguridad y firmeza en la interacción, con 10 ítems que analizan la confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción, y (5) Liderazgo prosocial, con 4 ítems que valoran la tendencia a aunar a los miembros del grupo en torno a unos objetivos comunes y a tomar la iniciativa. El factor denominado Antisocial o destructor de las relaciones, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .642$, engloba (1) Agresividad-terquedad, que

con 8 ítems evalúa la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas y a la tenacidad rígida como forma de agresividad, y (2) Dominancia, con 6 ítems que miden la tendencia a dominar a los demás para conseguir el propio provecho y a manipularles y aprovecharse de ellos. Por último, el factor Asocial o inhibidor de las relaciones, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .562$, comprende (1) Apatía-retraimiento, que con 9 ítems analiza el desinterés de la persona por integrarse en los grupos y participar en sus actividades y la tendencia a mostrarse aislado, y (2) Ansiedad-timidez, que mediante 7 ítems estima la propensión a manifestar miedo a expresarse, a relacionarse y defender los propios derechos con asertividad. El bloque del Pensamiento Social, con una estructura similar, incluye tres factores, relacionados con el Estilo cognitivo, la Percepción social y el tipo de Estrategias cognitivas empleadas para problemas sociales. El cuestionario queda conformado por 137 ítems, a los que el alumnado debe responder con una escala tipo Likert con siete alternativas de respuesta que fluctúan desde (1) “no se da nada en ti” hasta (7) “se da muchísimo en ti”. Atendiendo al objetivo del estudio, se ha utilizado sólo la información concerniente a las Actitudes sociales.

BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2000). Analiza el acoso entre escolares desde la perspectiva de los diferentes agentes que intervienen en el aula al tiempo que ofrece información sobre variables de carácter grupal (ie. situación sociométrica y grado de cohesión). Presenta dos formas de aplicación con 15 preguntas cada una. La Forma A, para el alumnado, incluye tres dimensiones: la primera, con 4 ítems, relativa a la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto y de cada uno de sus miembros en particular; y la segunda y tercera informan sobre aspectos específicos de la relación agresor-víctima. Con la forma P, de uso individual para el profesorado, se pretende que éste indique la situación de sus alumnos en la dinámica del *bullying*. En esta investigación se ha empleado la forma A, haciendo uso sólo de la información relativa a la cohesión grupal.

Procedimiento

Una vez seleccionados los colegios, se mantuvo un primer contacto con los directores de los centros para explicarles el objetivo de la investigación y solicitar el acceso al personal del centro para llevarla a cabo. Éstos convocaron una reunión con los posibles maestros participantes, a los que igualmente se les informó sobre la finalidad de la misma y en qué consistiría su colaboración. Se les hizo saber sobre la confidencialidad de los datos y su uso.

Una vez que aceptaron formar parte, con cada equipo educativo se acordó el momento para pasar los cuestionarios al alumnado, ya que se trató de una administración colectiva en la que el investigador estaba presente. Por otra parte, a los docentes se les entregó el cuestionario ADCA-pr y se concretó un día para recogerlo.

Análisis Estadístico

Para estudiar la influencia de las actitudes sociales que tiene el profesorado cuando interacciona con su alumnado en el desarrollo de la competencia social de éste, se utilizaron modelos estadísticos lineales de regresión y análisis multivariante de la varianza dada la existencia de más de una variable dependiente correlacionadas entre sí (Steven, 2002). Como tal, se han tomado las variables del alumnado incluidas en el bloque de actitud social, con la agrupación de factores propuestos en el cuestionario. La edad y sexo de éste se consideraron variables independientes moduladoras de dicho efecto junto con la edad, sexo y grado de AA y de HA del maestro en función del número de horas que pasaba con su alumnado. Esta ponderación, realizada para determinar el peso de las variables, se debe a que los docentes interaccionaban con sus alumnos, en clase, un número de horas que variaba en función de la cantidad y tipo de materias que les impartiesen. De este modo, se utilizó la puntuación media por hora que el maestro estaba con el alumnado. Destacamos el hecho de que las puntuaciones en AA y HA se estandarizaron a una escala común de 0 a 100 para que fuesen interpretables y comparables entre sí. Para la variable sexo del maestro se utilizó el de aquellos que más tiempo estaban con el grupo de alumnos.

Una vez comprobada la normalidad de las escalas de actitud mediante los gráficos *Q-Q* se procedió a la determinación de los modelos estadísticos paramétricos, basados en supuestos normales, que mejor explicasen la relación de las variables independientes con la actitud social del alumno. El análisis de dichas relaciones, dado que hay más de una en el estudio, se realizó con la prueba estadística multivariante (MANOVA) Traza de Pillai (*V*) ya que es la que ofrece una mayor potencia y robustez para detectar diferencias reales bajo distintas condiciones (Field, 2005).

Tras un primer modelo multivariante, donde se incluyen todas las variables de interés, se desestiman aquellas que no muestran relación significativa. Con las que sí la hay se establece un nuevo modelo reducido para analizar cómo se comportan a nivel individual, es decir, cómo

influyen sobre las variables dependientes. Para cada modelo se verifican los supuestos estadísticos de aplicación sobre la igualdad en las matrices de covarianza con la prueba estadística de Box, por la cual se rechaza la hipótesis de igualdad de las matrices si el p-valor asociado es menor de .05. Finalmente, se verifica el buen ajuste del modelo con el estudio de normalidad de los residuos, indicando que si éstos se distribuyen según una curva normal el modelo ajustado será apropiado.

Con el objetivo de estudiar la relación entre la actitud social que tiene el profesor cuando interacciona con sus alumnos y la cohesión que existe entre éstos, se ajustaron diferentes modelos de Estimación de Ecuaciones Generalizadas (EEG) (Twisk, 2007) para la variable cohesión (variable binaria: 0 – baja o muy baja y 1 – buena). En dichos modelos se han considerado dos grupos de sujetos, alumnos y profesores, y un efecto intrasujeto que viene determinado por la clase/aula a la que el alumno pertenece. Para corregir el efecto entre sujetos, por pertenecer a una misma clase, derivado de la variable respuesta, se utiliza una matriz de covarianza sin estructura; estableciendo, igualmente, el nivel de significación al 5%.

Los datos se han analizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19.

Resultados

Respecto a las puntuaciones del cuestionario ADCA-pr, relativo a la medición de las actitudes y valores de los profesores en las interacciones sociales que mantienen con sus alumnos, la media de las puntuaciones estandarizadas se situó en 76.7 para la AA (D.T. = 12.29) y 57.7 para la HA (D.T.= 16.64), existiendo una correlación moderada entre ellas dado que el coeficiente de correlación de Pearson fue de .521.

Con relación a las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el test AECS, usado para medir las variables que influyen en el grado de adaptación social de los sujetos al medio en que viven, en la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos.

Tabla 1. *Medidas descriptivas del componente Actitud Social*

	Factor	Factor inferior	Media	D.T.	Mínimo	Máximo
Competencia Social	Prosocial	Conformidad	46.24	8.08	21	63
		Sensibilidad social	46.00	7.23	17	56
		Ayuda y colaboración	54.74	8.83	24	70
		Seguridad y firmeza	49.85	9.35	23	70
		Liderazgo	18.39	4.64	5	28
Incompetencia Social	Antisocial	Dominancia	17.36	6.71	6	39
		Agresividad-terquedad	25.61	8.01	8	56
	Asocial	Apatía-retraimiento	26.51	8.04	9	52
		Ansiedad-timidez	24.99	8.05	7	48

Se comprobó si existían diferencias significativas en las actitudes sociales de los alumnos en función del tipo de centro al que perteneciesen, público o concertado. Para ello se realizó la prueba t-Student, que arrojó datos de igualdad de medias para ambas muestras. Es por esto que se procedió a analizar los datos sin desglosar por tipo de centro.

Para las actitudes sociales se analizaron, pues, dos modelos de regresión lineal, uno para cada bloque:

Actitud: Competencia Social

En este grupo se incluyeron como variables dependientes los factores de Conformidad con lo socialmente correcto, Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Seguridad y firmeza en la interacción y Liderazgo prosocial. Una vez comprobado el grado de correlación entre ellos, donde la correlación de Pearson estaba comprendida entre .5 y .7, se generó un modelo multidimensional en el que se encontró que ni la edad, ni el sexo del alumno, ni la edad, sexo, grado de AA y grado de HA del profesor mostraban relación significativa con los factores de Liderazgo y Seguridad y firmeza, por lo que dichas variables dependientes fueron excluidas del modelo final. De este modo, el modelo que mejor explica qué afecta a la actitud prosocial del alumno (variable Sensibilidad social, Ayuda y colaboración y Conformidad con lo socialmente correcto) viene determinado por su sexo $\{V = .068, F(3, 297) = 7.169, p < .001\}$ y edad $\{V = .027, F(3, 297) = 2.705, p < .05\}$. Los resultados del modelo de regresión ajustado (Tabla 2) indican, con relación al sexo, que los niños tienen una tendencia a ser menos Sensibles socialmente que las niñas, que muestran menor grado de Ayuda y colaboración y que se manifiestan menos Conformes que éstas con lo que socialmente es correcto. Con relación a la edad, se observa que por cada año que aumenta la edad del alumnado disminuye en 2.11 su grado de Conformidad con lo que socialmente es correcto.

Tabla 2. Modelo de regresión para la Competencia Social

Variable dependiente	Parámetros	B	Error típ	t	p	95% Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Sensibilidad social	Constante	53.888	8.198	6.573	.000	37.755	70.020
	Sexo alumno varón vs mujer	-3.723	.807	-4.612	.000	-5.311	-2.134
	Edad alumnado	-.523	.707	-.739	.461	-1.914	.869
Ayuda y colaboración	Constante	72.381	10.159	7.125	.000	52.389	92.374
	Sexo alumno varón vs mujer	-3.177	1.000	-3.176	.002	-5.145	-1.208
	Edad alumnado	-1.387	.876	-1.582	.115	-3.111	.338
Conformidad con lo que es socialmente correcto	Constante	71.681	9.309	7.700	.000	53.361	90.000
	Sexo alumno varón vs mujer	-1.915	.917	-2.089	.038	-3.719	-.111
	Edad alumnado	-2.112	.803	-2.630	.009	-3.692	-.532

Se verifican los supuestos matemáticos del modelo con el test de Box {Box's M = 10.757, $F(6, 6.49E05) = 1.773$, $p = .1$ } para estos factores y el buen ajuste con el análisis de los residuos estandarizados mediante gráficas *Q-Q*.

Actitud: Incompetencia Social

La Agresividad-terquedad, Dominancia, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez aparecen como indicadores de la Incompetencia social de los niños. Para determinar la influencia de las variables independientes sobre ellos, y previamente comprobado el grado de correlación para el que el coeficiente de Pearson muestra unos valores que oscilan entre .1 y .5, se generó un modelo de regresión del que se excluyó el factor de Agresividad-terquedad, ya que ninguna de las variables independientes mostró relación con él. Los contrastes multivariados para el modelo final ponen de manifiesto que las variables independientes que tienen una influencia significativa sobre la Incompetencia social del alumnado son: el sexo { $V = .70$, $F(3, 294) = 7.346$, $p < .001$ } y edad del alumno { $V = .29$, $F(3, 294) = 2.96$, $p < .05$ }; el sexo { $V = .038$, $F(3, 294) = 3.821$, $p < .05$ } y la edad del profesor { $V = .05$, $F(3, 294) = 5.72$, $p < .001$ } así como el grado de HA de éste { $V = .032$, $F(3, 294) = 3.214$, $p < .05$ }.

Al analizar su influencia sobre las variables dependientes consideradas encontramos, tal y como se puede ver en la Tabla 3, que los niños tienden a ser más Dominantes que las niñas y su grado de Apatía y retraimiento es también superior al de éstas. Apatía que se ve aumentada en 1.58 puntos por cada año más que va teniendo el alumnado. Del mismo modo se observa que cuando los alumnos pasan más tiempo con un profesor que es varón su puntuación en Dominancia y en Ansiedad-timidez es inferior a la puntuación media del alumnado que está

con profesoras mujeres. Así mismo, a medida que aumenta la edad del docente mayor es el grado de Dominancia y de Apatía-retraimiento. Por último, cuanto mayor es la HA del profesorado menor es el grado de Dominancia del alumnado.

Tabla 3. *Modelo de regresión para la Incompetencia Social*

Variable dependiente	Parámetros	B	Error típ.	t	p	95% Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Dominancia	Constante	3.820	8.184	.467	.641	-12.287	19.926
	Sexo alumno varón vs mujer	2.504	.750	3.340	.001	1.029	3.980
	Sexo profesor varón vs mujer	-1.687	.825	-2.047	.042	-3.310	-.065
	Edad alumnado	.901	.650	1.385	.167	-.379	2.181
	Edad profesorado	.194	.061	3.200	.002	.075	.314
	HA profesorado	-.111	.039	-2.846	.005	-.187	-.034
Apatía-retraimiento	Constante	1.163	9.951	.117	.907	-18.421	20.748
	Sexo alumno varón vs mujer	2.196	.912	2.408	.017	.401	3.990
	Sexo profesor varón vs mujer	-.534	1.003	-.533	.595	-2.507	1.439
	Edad alumnado	1.588	.791	2.008	.046	.032	3.144
	Edad profesorado	.221	.074	2.995	.003	.076	.367
	HA profesorado	-.072	.047	-1.525	.128	-.165	.021
Ansiedad-timidez	Constante	32.197	10.148	3.173	.002	12.227	52.168
	Sexo alumno varón vs mujer	-1.484	.930	-1.596	.112	-3.313	.346
	Sexo profesor varón vs mujer	-2.652	1.022	-2.594	.010	-4.664	-.640
	Edad alumnado	-.776	.806	-.963	.337	-2.363	.811
	Edad profesorado	.146	.075	1.944	.053	-.002	.295
	HA profesorado	-.055	.048	-1.148	.252	-.150	.040

Igualmente se verifican los supuestos matemáticos del modelo con el test de Box {Box's M = 16.677, F (18, 1.77E05) = .908, p = .569} para estos factores y con el análisis de los residuos estandarizados mediante gráficas Q-Q, que ponen de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Finalmente, para analizar la influencia de las variables del profesorado en la Cohesión de grupo y con el objetivo de evitar colinealidad en la modelización de los datos, al estar relacionadas la AA y la HA, se desarrollaron dos modelos diferentes, uno para cada una de ellas, ajustados por la edad y sexo del profesor. Los resultados obtenidos (Tabla 4) muestran que en ambos, la edad y el sexo influyen de manera significativa en la Cohesión del grupo. Es más probable que dicha Cohesión sea baja o muy baja cuando, por un lado, la edad del profesorado aumenta, de tal manera que el odds de que un grupo tenga una Cohesión buena es 1.038 (1/0.964) veces menor por cada año que aumente la edad del profesor (OR = .964, p <.0001), y por otro cuando el profesor es varón (OR = .001, p <.0001 y OR = .021, p <.0001).

En el modelo generado para la AA, se observa que a mayor AA en los varones existe mayor probabilidad de que la Cohesión del grupo sea buena (OR = 1.095, $p < .0001$). No obstante, cuando el sexo del profesorado es mujer, el hecho de que ésta sea más AA también aumenta la probabilidad de mayor Cohesión, aunque no de manera estadísticamente significativa. Con relación a la HA, se aprecia de nuevo que su aumento en los varones mejora significativamente la Cohesión del grupo, de manera que, a mayor HA más probable será que la Cohesión del grupo sea buena (OR = 1.072, $p < .0001$). Sin embargo, su incremento en las profesoras afecta negativamente a la Cohesión de grupo (OR = .984 $p = .024$).

Tabla 4. *Modelo de Estimación de Ecuaciones Generalizadas para la Cohesión*

Parámetros	B	Error típ.	Contraste de hipótesis			OR Epx(B)	95% Intervalo de confianza para Wald Exp(B)	
			Wald Chi-Square	df	p		Límite inferior	Límite superior
Modelo GEE para la AA								
Edad	-.037	.005	53.425	1	.000	.964	.955	.974
Varón vs. mujer	-6.872	.9607	51.173	1	.000	.001	0	.007
AA	.009	.0067	1.843	1	.175	1.009	.996	1.022
Sexo*AA	.091	.0127	51.173	1	.000	1.095	1.068	1.122
Constante	1.182							
Modelo GEE para la HA								
Edad	-.037	.0048	60.324	1	.000	.964	.955	.973
Varón vs. mujer	-3.845	.5462	49.554	1	.000	.021	.007	.062
HA	-.016	.0072	5.104	1	.024	.984	.97	.998
Sexo*HA	.069	.0091	57.696	1	.000	1.072	1.053	1.091
Constante	-.007							

* Categoría de referencia de la variable cohesión: baja o muy baja

En ambos modelos los residuos variaron entre -2 y 2 indicando el buen ajuste del modelo y la idoneidad de las estimaciones según los datos observados.

Discusión o Conclusiones

La competencia social ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva del alumnado, sin embargo no lo ha sido tanto desde la relación profesor-alumno, más concretamente de cómo interviene el profesorado en su desarrollo. Sin evidenciar los mecanismos por los que sucede, Jennings y DiPrete (2010) señalan que los profesores influyen en las habilidades sociales de los alumnos y que la variabilidad en su efecto reside en la importancia que los maestros le otorgan a estas habilidades para el desarrollo del alumno.

La aportación del trabajo que aquí se presenta radica no sólo en confirmar dicha influencia, acotándola a la competencia social y a la cohesión del grupo, sino que, gracias al uso de modelos teóricos multidimensionales se puede establecer bajo qué condiciones y sobre qué componentes influye. Así, la conducta asertiva del profesor, globalmente considerada, no parece estar relacionada significativamente con las actitudes sociales que los niños desarrollan. Sin embargo, al descomponer dicho constructo se encuentra que la Heteroasertividad se presenta como un factor amortiguador de la dominancia (actitud antisocial), o lo que es lo mismo, de la tendencia del alumnado a manipular y a aprovecharse de los otros en beneficio propio, sintiéndose superior a ellos. Esto se ve favorecido tanto por la edad como por el sexo del maestro, de modo que los docentes más heteroasertivos, varones y de menor edad producirán un efecto significativo de disminución de la dominancia en el alumno. Los resultados, pues, permiten corroborar la existencia de una correspondencia entre los valores y actitudes sociales que los profesores tienen cuando interactúan con sus alumnos y las actitudes sociales de éstos cuando se relacionan con los iguales. Cuando un profesor, en su forma habitual de actuar, muestra respeto por sus alumnos, es decir por sus ideas, sentimientos y comportamientos, éstos tienden a asimilar su comportamiento al del maestro. El que un valor forme parte de la escala de valores del docente parece contribuir a que el alumno lo haga suyo sin ser explícitamente enseñado, sólo observado y vivenciado. Esta idea puede verse apoyada por los resultados de investigaciones como la realizada por Moraleda *et al.* (1998), Muñiz y Suárez (2012) o esta misma, que ponen de manifiesto la irrelevancia de la titularidad del centro, público o concertado, para la formación en valores sociales de los alumnos. Lo que, a su vez, refuerza el concepto del hábito del profesor en la transmisión de estos valores.

Por otro lado, las relaciones interpersonales que tienen lugar en el contexto educativo están mediadas por el hecho de que las personas se influyen mutuamente en sus comportamientos. Así, la conducta social competente o incompetente que muestran los niños con sus compañeros se asocia positivamente con la aceptación o no por parte de éstos (Fuentes, López, Eceiza y Aguirrezabala, 2001). Los niños tienden a mantener los valores de su grupo de referencia o pertenencia para sentirse integrados, y una clase con alumnos integrados es una clase bien cohesionada. Dada la reciprocidad de influjos constantes, el estudio pretendió observar la aportación de la conducta asertiva del maestro al ambiente social del aula. Los datos muestran la influencia del sexo, edad y asertividad del profesor en los procesos y dinámicas sociales que ocurren en el seno del grupo de clase. Así, la cohesión del

grupo no se ve favorecida cuando el docente es varón y cuando aumenta su edad, aunque puede mejorarla optimizando tanto su Autoasertividad como su Heteroasertividad. Sin embargo, las profesoras con un elevado nivel de Heteroasertividad tenderán a disminuir la cohesión del grupo o, en su caso, a no generarla. Estas diferencias relacionadas con el sexo pueden explicarse desde una doble vertiente. Por un lado, en términos de estereotipos de género con relación al proceso de socialización de los sujetos. Mientras que a los niños se les fomenta más la agresividad y el comportamiento competitivo, a las niñas se las enseña a anteponer las necesidades ajenas y a inhibir los deseos por deferencia a los demás (Inglés, Martínez-Monteagudo, Delgado, Torregrosa, Redondo, Benavides, García-Fernández y García-López, 2008). Incluso los costes sociales de la demostración de niveles bajos o altos de asertividad pueden ser más graves para las mujeres que para los hombres porque suponen una violación del rol del género femenino (Eagly y Karau, 2002). En cualquier caso, estudios sobre el desarrollo de la asertividad señalan que niveles extremos en la manifestación de la conducta asertiva dificultan las relaciones (Ames y Flynn, 2007). Todo ello nos lleva a concluir que la cohesión del grupo puede mejorarse si el docente modera su conducta asertiva.

Con relación a las puntuaciones del alumnado en competencia social, los resultados son similares a otras investigaciones (Garaigordobil, Maganto, Pérez y Sansinenea, 2009; Moraleda *et al.*, 1998) en lo concerniente al género. Se mantiene el carácter prosocial de las niñas frente a los niños: presentan una mayor sensibilidad social, mayor grado de ayuda y colaboración con los demás y un mejor seguimiento de las normas sociales que regulan la convivencia, mientras que los niños se manifiestan más dominantes y con mayor grado de desinterés por integrarse en los grupos. Sin embargo, con relación a la edad surgen discrepancias. Los resultados de este trabajo muestran que conforme aumenta la edad del alumnado crece la apatía y el retraimiento (actitud asocial), es decir, la propensión a mostrarse reservado y aislado. Si este dato lo relacionamos con los de otras investigaciones como los de los diferentes informes nacionales sobre violencia escolar, que muestran el aumento de interacciones sociales abusivas en el contexto escolar; las aportaciones de estudios sobre la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como el realizado por Viñas, Juan, Villar, Caparrós, Pérez y Cornellà (2002) que pone de manifiesto que internet reduce las relaciones sociales de los adolescentes, o el de Luengo (2011) según el cual el 42% de chicos españoles entre 12 y 18 años afirma tener amigos que sólo conoce a través de la red; y las afirmaciones de autores como Écija, Zautra y Zautra cuyo trabajo les lleva a concluir que “el aislamiento social ha alcanzado proporciones exponenciales en los

últimos años” (2014, p.12), podemos encontrarnos en los inicios de una nueva tendencia en el desarrollo social de los niños. Esto hace que nos preguntemos si hacer amigos mediante las TICs podría llevar a determinados niños, más vulnerables, al deterioro de su competencia social, sobre todo si no se combina con otro tipo de interacciones directas con los iguales. No debemos olvidar que uno de los aspectos que les anima a conectarse a la red es el “efecto desinhibidor del anonimato y la ausencia de contacto visual” (Castellana, Sánchez-Carbonell, Granner y Beranuy, 2007, p. 198) que les va a permitir expresar abiertamente tanto emociones y asuntos agradables como desagradables. Esta posible reorientación merece un mayor análisis en aras de confirmar su existencia y las causas que la pudieran estar motivando, ya que, como afirman Écija, Zautra y Zautra (2014) de la fortaleza de las relaciones sociales dependen tanto la salud física y emocional de los niños como su desarrollo cognitivo.

Otro dato discordante hace referencia a que a medida que aumenta la edad del niño va disminuyendo su conformidad con lo socialmente correcto (actitud prosocial), es decir, su respeto a las personas que ostentan autoridad y a las normas de convivencia. Esta forma de actuar podría entenderse como resultado del cambio en los valores sociales que ha tenido lugar en la última década y que ha contribuido a que la convivencia en los centros sea cada vez más compleja, obligando al sistema educativo, incluso, a reforzar normativamente la autoridad del docente. Esto coincide con una de las tesis de Hurrelman (1975, en Melero, 1993) sobre el origen de la conflictividad en la escuela, según la cual la crisis en el sistema de valores se suele manifestar a través de la falta de aceptación de las normas y reglas escolares y constituye un índice del sistema de valores de la sociedad. Allen *et al.* (1989) al estudiar la relación entre los valores de los adolescentes y su competencia social ya evidenciaron que los valores sociales podían traducirse en conductas que frenaran el proceso de adaptación social del niño.

Finalmente, cabe destacar que la aportación del estudio reside en la consideración que pueden tener los resultados no sólo para plantear diferentes formas de investigación en la enseñanza de valores sociales sino en la prevención de problemas de conducta o en el desarrollo de la competencia social. Se abre la posibilidad a que en los programas que pretenden modificar comportamientos abusivos de los niños, la intervención no se centre exclusivamente en ellos sino que incluya el logro de una conducta asertiva ajustada por parte del docente; lo que además tendría consecuencias personales y de salud positivas para él, tal y como muestran estudios como el de Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Moreno y Garrosa

(2006). El profesor, desde su rol de modelo, debe considerar que con la existencia de contradicciones difícilmente se pueda educar en los valores deseados y establecidos por el modelo educativo.

La asertividad se configura como una competencia interpersonal deseable en el perfil del buen docente, ya que como cualquier otra habilidad de interacción social y haciendo uso del efecto de interacción recíproca, contribuye al bienestar psicológico de profesores y alumnos así como a un aprendizaje de calidad (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela y Lintunen, (2013).

Referencias

- Adams, G. P. y Roopnairne, J. L. (1994). Physical attractiveness, social skills, and same-sexpeer popularity.*Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 47, 15-35.
- Allen, J.P., Weissberg, R.P. y Hawkins, J.A. (1989). The relation between values and social competence in early adolescence.*Developmental Psychology*, 25 (3), 458-464.
- Ames, D.R. y Flynn, F.J. (2007). What breaks a leader: The curvilinear relation between assertiveness and leadership.*Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (2), 307-324.
- Barr, L.K., Kahn, J. H. y Schneider, W.J. (2008). Individual differences in emotion expression: Hierarchical structure and relations with psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 1045-1077.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. y Vazsonyi, A. (2002).The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship.*Psychology in the Schools*, 39 (3), 293-304.
- Braithwaite, V. y Blamey, R. (2001). Consenso, estabilidad y significado en los valores sociales abstractos. En M. Ros y V. Gouveia, (Eds.), *Psicología Social de los Valores Humanos* (pp. 153 - 172). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bueno, M.R. y Garrido, M. A. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Castellana, M., Sánchez-Carbonell, X., Granner, C. y Beranuy, M. (2007). El adolescente ante las tecnologías de la información y la comunicación: internet, móvil y videojuegos. *Papeles del Psicólogo*, 28 (3), 196-204.
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Bizkaia: ALBOR-COAHS.
- Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 1-16.
- Corredor, G., Justicia-Arráez, A., Martínez, M. C., y Justicia, F. (2013). Aprender a Convivir. Un programa para la mejora de la competencia social del alumnado de Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(31), 883-894.
- Delamater, R.J. y Mcnamara, J.R. (1991). Perceptions of assertiveness by women involved in a conflict situation. *Behaviour Modification*, 15, 173-193.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ...y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: UNESCO. Santillana
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: ANAYA.
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-15.
- Eagly, A.H. y Karau, S.J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, (573-598).
- Écija, C., Zautra, A. y Zautra, E. (2014). Introducción a la inteligencia social. En C. Écija y L. Velasco (Eds.) (2014). *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales* (pp.10-20). Ministerio de Educación.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londres: SAGE.
- Frey, K., Hirschstein, M. y Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Fuentes, M.J., López, F., Eceiza, A. y Aguirrezabala, E. (2001). Predictores emocionales y conductuales de la aceptación de los compañeros en edad escolar. *Revista de Psicología Social*, 16 (3), 275-291.

- Garaigordobil, M., Maganto, C., Pérez, J.I., y Sansinenea, E. (2009). Gender differences in socioemotional factors during adolescence and effects of a violence prevention program. *Journal of Adolescent Health, 44* (5), 468-477.
- García, M. y Magaz, A. (2000). *ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Bizkaia: ALBOR-COAHHS.
- García, F. J., Sureda, I. y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología, 26* (1), 123-136.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Madrid: Publicaciones Universidad Pontificia.
- Gómez, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 5* (18), 89-99.
- Hernández, C. (1986). Los valores sociales, un instrumento para el conocimiento social del niño. Su reflejo en la comunicación publicitaria. *Infancia y Aprendizaje, (35-36)*, 109-122.
- Inglés, C.J., Martínez-Montegudo, M.C., Delgado, B., Torregrosa, M.S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J.M. y García-López, L.J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje, 31* (4), 449-461.
- Jennings, J. L. y Diprete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education, 83* (2), 135-159.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 58*, 306-315.
- Luengo, J.A. (2011). *Ciberbullying. Guía de recursos para centros educativos en casos de ciberacoso*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- McLoughlin, C. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 19*, 7 (3), 1131-1156.
- Melero, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Moreno, Y. y Garrosa, E. (2006). El papel moderador de la asertividad y la ansiedad social en el acoso psicológico en el trabajo: dos estudios empíricos. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 22* (3), 363-380.

- Monjas, M. I. y González, B. P. (Eds.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Monjas, M. I. (2002). *Programa de de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *A ECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA.
- Muñiz, M .A. y Pérez, M. H. (2010). La educación en valores afectivos, comportamientos sociales y desarrollo personal: variables relevantes en el proceso formativo. (Consultado el 06/05/2013) <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/063.pdf>
- Muñiz, M. A. y Suárez, J. (2012). Educación en valores y competencias sociales: Diferencias (o no) entre institutos públicos y colegios concertados. En A. Caparrós, (Ed.). *Investigaciones de Economía de la Educación* (pp. 208-222). Asociación de Economía de la Educación: E-books Investigaciones de Economía de la Educación. <http://repec.economicsofeducation.com/2011/malaga/06-12.pdf>
- Muñoz, A. y Jiménez, M. (1995). Relaciones interpersonales y clima social del aula. En M.V. Trianes (Ed.). *Psicología de la Educación para profesores* (pp. 261 – 278). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20 (1), 81-91.
- Ollendick, T. G., Francis, G., y Baum, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglectec, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (3), 525-534.
- Oñate, M.P. (1998). Procesos de grupo en el aula. En J.A. Bueno y C. Castanedo (Coords.). *Psicología de la Educación Aplicada* (pp. 543-568). Madrid: CCS
- Ortega, P. y Mínguez, R. (2001). *Los Valores en la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Paniego, J. A. (1999). *Cómo podemos educar en valores*. Madrid: CCS.
- Pérez, C. (2009). *Valores y Normas para la Convivencia en el Aula*. Madrid: EOS.
- Pérez, I (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación*. Barcelona: Horsori.
- Rivière, A. (1992). La Teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas. En J.Coll, J.Palacios y A. Marchesi (Coords.). *Desarrollo psicológico y educación, II*. (pp. 69-80). Madrid: Alianza Psicología

- Ros, M. (2001a). Psicología social de los valores: una perspectiva histórica. En M. Ros y V. Gouveia (Ed.). *Psicología Social de los Valores Humanos* (pp. 27-51). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ros, M. (2001b). Valores, actitudes y comportamiento: una nueva visita a un tema clásico. En M. Ros y V. Gouveia (Eds.). *Psicología Social de los Valores Humanos* (pp. 79-99). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Nueva York: Routledge Academic.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., De La Morena, M.L. y Muñoz, A.M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Twisk, L.W. (2007). *Applied Longitudinal Data Analysis for Epidemiology: A Practical Guide*. Cambridge: University Press.
- Viñas, F., Juan, J., Villar, E., Caparrós, B., Pérez, I. y Cornellà, M. (2002). Internet y psicopatología: las nuevas formas de comunicación y su relación con diferentes índices de psicopatología. *Clínica y Salud*, 13, 235-256.

Estudio 2

El maestro como factor de protección de las actitudes socialmente incompetentes de su alumnado

Introducción

Desde la primera regulación estatal de la Educación hasta la actual ley educativa siempre ha estado presente entre sus finalidades la formación integral del alumnado. Sin embargo, la importancia que se le ha dado al desarrollo de los diferentes elementos de este tipo de formación e incluso a las formas de conseguirla, ha estado en función de lo que se ha esperado de la escuela. Dichas expectativas han variado al mismo tiempo que lo ha hecho la política, la economía, la tecnología y la sociedad. Así, desde que se iniciara el movimiento de la Eficacia Escolar, la principal preocupación de la investigación en el ámbito educativo ha sido la determinación y mejora de los factores que llevan al estudiante a la consecución de un rendimiento académico óptimo, tal y como se desprende de los estudios de meta-análisis realizados por Martínez-Garrido (2011) y Scheerens, Witziers y Steen (2013). Este enfoque academicista parece cambiar cuando el Informe Delors (1996), documento que ha servido de base para la elaboración de los desarrollos educativos que recogen cómo debe abordarse la educación en el mundo tras los cambios originados en los últimos años, destaca fuertemente la necesidad de dar una atención equivalente a las áreas cognitiva, social y personal del estudiante. Sin embargo, actualmente y bajo este mismo prisma de globalización, en los países se continúa valorando la calidad educativa de sus sistemas tomando como principal referente los resultados académicos. Análisis comparativo que se da a conocer en el Informe PISA (Program for International Student Assessment), donde los alumnos españoles reiteradamente se han situado en una posición no satisfactoria.

Persistir en la mejora de la calidad educativa es un objetivo prioritario para cualquier país, sin embargo, la complejidad de la sociedad actual y su reflejo en la escuela hacen pensar que el rendimiento académico no puede considerarse el único ni el principal índice, sino que nos vemos abocados a considerar otros factores de la formación del alumnado. Resultados de la investigación realizada en la última década nos hacen contemplar esto como una necesidad apremiante tanto a corto como a largo plazo. Los informes nacionales sobre violencia escolar realizados por el Defensor del Pueblo (AA. VV. 2000, 2007) o el más reciente sobre acoso escolar y ciberacoso (Orjuela, Cabrera, Calmaestra, Mora-Merchán y Ortega-Ruiz, 2014) muestran que los comportamientos violentos son una realidad en alza en los centros

educativos. En un trabajo internacional sobre el papel de la educación emocional y social en los sistemas educativos de diferentes naciones Fernández-Berrocal (2008) pone de manifiesto que, a pesar de que la tasa media de crecimiento del Cociente Intelectual de los sujetos en las sociedades desarrolladas es de tres puntos por década (Efecto Flynn), se estima que para el 2020 la depresión será la primera causa de enfermedades en Europa. Asimismo, en Finlandia, un país donde reiteradamente el alumnado sobresale en logro académico, existe un índice de suicidio juvenil (entre 15 y 24 años) que se sitúa entre los más elevados del mundo (Kokkonen, 2011) y el nivel de relación entre los alumnos y el de disfrute en la escuela son ampliamente más bajos que en otros países (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela y Lintunen, 2013).

En el ámbito educativo, estas y otras circunstancias han generado inquietudes que han desembocado, en última instancia, en demandas al profesorado, a quien se responsabiliza, en primera instancia, de la formación integral del alumnado. Un profesorado que con ello ha visto aumentar sus exigencias profesionales tras la inhibición educativa de un alto porcentaje de padres, que está viviendo un cambio no sólo en las metodologías de trabajo o en las relaciones profesor-alumno sino incluso en las expectativas que la sociedad tiene sobre el sistema educativo. Todo ello va acompañado por un debilitamiento de la valoración social de la figura del docente (Esteve, Franco y Vera, 1995) y de su autoridad, lo que ha llevado a su regulación normativa. De este modo, se le plantean unas obligaciones para las que puede que no esté suficientemente preparado ni disponga de las condiciones adecuadas para hacerles frente, al tiempo que se le requiere que no pierda su equilibrio personal (Montemayor, 2013). Dicha situación, sin duda, incide en el aspecto más personal e íntimo del docente, dando lugar en algunos casos al conocido *burnout*. Otros profesores, ante estas mismas condiciones, han sabido desarrollar con éxito conductas de adaptación y no les ha afectado tan negativamente. Como señala Hué (2008) se trata de un síndrome propio de esta época, y lo que diferencia a unos de otros es su capacidad de empatía y liderazgo así como una mayor autoestima y autocontrol; en definitiva, su madurez emocional. Todas estas características forman parte de las denominadas competencias socioemocionales, entre las que destacan las intrapersonales, útiles en la relación con uno mismo, y las interpersonales, necesarias para enriquecer la relación con los demás (Bisquerra y Pérez, 2007; Vaello, 2009).

Con base en el Informe Delors (1996) y conscientes de la necesidad de poseer dichas competencias como parte del perfil profesional, los docentes tímidamente comienzan a incluirlas en sus programas de formación permanente. Tal es el caso del III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

donde se pone de manifiesto que deben formarse en la gestión de sus emociones y en aquellos aspectos de su desarrollo personal que tengan una mayor vinculación en la relación con el alumno, con la finalidad de mejorar la convivencia en el centro. Propone simultanear dicha formación con el aprendizaje de estrategias didácticas que le permitan ayudar a que su alumnado las desarrolle. Entendemos que esta orientación se apoya, por un lado, en la idea de que las destrezas que no se poseen difícilmente se pueden enseñar (Vaello, 2009); y por otro, en la creencia de que el profesor, como cualquier ser humano, tiene tendencia a proyectar su propia experiencia, a reproducir sus modelos de relación y a manifestar en ellos sus valores sociales (Bueno y Garrido, 2012; Dumitrana, 2009).

En este nuevo escenario educativo, el maestro, lejos de tener un papel secundario, será el verdadero artífice de que el alumnado aprenda no sólo a conocer y a hacer uso de ello sino a ser persona y a vivir con otras personas, estableciendo con él una relación pedagógica que le conduzca a su pleno desarrollo (Delors, 1996). Por tanto, deja de ser un mero instructor para ser un facilitador del aprendizaje, lo que hace que las relaciones que se establecen entre ambos adquieran mayor relevancia. Con relación a ello, Melero (1991, en Montemayor 2013) enfatiza que la herramienta más importante del docente en el aula es su propia personalidad. Una personalidad conformada, como en cualquier persona, por variables como la tolerancia, agresividad, autoconcepto, ansiedad, autoconfianza, liderazgo, sociabilidad y la inteligencia social (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998), entre otras.

Desde la perspectiva de la Enseñanza Eficaz, la investigación sobre la figura del docente ha identificado múltiples características como necesarias para el adecuado desempeño profesional, y aunque no parece haber consenso en cuáles de ellas tienen mayor impacto en el aula sí parece haberlo en que las cualidades del maestro que se centran en una personalidad positiva y equilibrada son esenciales (Meyer, 2011). Se ha demostrado que dichas variables influyen en el nivel de logro académico de los estudiantes (Bisquerra y Pérez, 2007; Stronge 2007) y que los alumnos con alto rendimiento académico tienen mejores niveles de competencia socioemocional (Repeto y Pena, 2010). Kokkonen (2011) comprobó que al aumentar las habilidades sociales y emocionales de los alumnos se incrementaba la satisfacción profesional del docente, lo que contribuye a su equilibrio personal. Se observa así que, en la interacción educativa, la influencia entre el profesor y el alumno es constante, de manera que ambos condicionan la relación que se establece entre ellos (Bueno y Garrido, 2012). Este efecto de interacción recíproca es de especial interés si consideramos que las personas con vínculos interpersonales sólidos poseen mayor bienestar psicológico (Écija, Zautra y Zautra, 2014).

Dado que la manera de entender la educación y la eficacia de la enseñanza ha cambiado, creemos conveniente retomar un tema clásico: las relaciones e influencias entre la personalidad del profesor y el alumno, aunque no con relación al rendimiento académico sino con respecto al desarrollo social del niño. Esto viene motivado, de un lado, porque a pesar de existir evidencia empírica de esta correspondencia, es escasa y ambigua, ya que no muestra claramente sobre qué aspectos del área social actúa, bajo qué condiciones ni en qué dirección. Y de otro, porque una reflexión sobre las demandas sociales de este siglo y la evolución que han sufrido los valores sociales y los estilos de relación personal, en numerosas ocasiones no hacia la manera más esperada (Zaragoza, 2007), lo hacen necesario. Asimismo, el trabajo se plantea desde una perspectiva actualizada al apartamos tanto del marco teórico que tradicionalmente ha guiado la investigación sobre la personalidad, basada en el concepto de rasgo, como de los instrumentos de evaluación que de él se han derivado. Getzel y Jackson (1963, en Rushton, Morgan y Richard, 2007) analizaron 800 estudios relacionados con la eficacia docente y las características de personalidad del maestro y concluyeron que la investigación en esta área era improductiva, en parte, por la debilidad de las pruebas psicológicas empleadas, que no eran adecuadas por estar destinadas a la detección de condiciones psicopatológicas. Una de las principales objeciones que, según Coll y Solé (1992), se le hacen a este tipo de trabajos es que están basados en la consideración de la estabilidad de los rasgos de los docentes sin tener en cuenta el contexto en el que desarrollan su actividad.

En este estudio, la personalidad del docente se aborda desde los supuestos teóricos de los planteamientos socio-cognitivos, según los cuales la personalidad está integrada por: la capacidad de simbolización y la de anticipación del sujeto; los valores, intereses y metas vitales; los sentimientos y estados afectivos; y los mecanismos autorreguladores de que dispone. Este enfoque asume la existencia de una coherencia y regularidad en la conducta al tiempo que una variabilidad en la misma en función de las demandas específicas de las situaciones. Es decir, aun reconociéndose el sujeto la misma persona se comporta de manera diferente según los contextos en aras de mostrar la respuesta más adaptativa. Lo destacable de esta orientación reside no sólo en determinar los rasgos de personalidad sino en qué circunstancias el sujeto los mostrará, estableciendo así formas sistemáticas de conducta en función de patrones situacionales que se irán consolidando a partir de la experiencia (Bermúdez, 2011; Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998).

Una pieza esencial en el desarrollo social del alumno es su competencia social, en la que nos centramos por ser un elemento clave en su adaptación a la escuela (Blankemeyer,

Flannery y Vazsonyi, 2002; Monjas y González, 1998; Muñoz, Carreras y Braza, 2004), mejorando la calidad de las relaciones interpersonales y previniendo comportamientos delictivos y conductas agresivas (Corapci, 2008; Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000; Trianes, 1996). Asimismo se han observado relaciones positivas entre competencia social y ámbitos del desarrollo personal directamente implicados en las relaciones personales, como la empatía (Monjas, 2002) y el autocontrol (Barr, Kahn y Schneider, 2008).

El aprendizaje de la competencia social del alumno se explica desde múltiples perspectivas teóricas. La neurociencia afirma que la mayor parte del conocimiento social se adquiere de manera inconsciente de todas aquellas personas con las que se interacciona: padres, hermanos, profesores, amigos, etc. Dicha experiencia es la que le aporta la información necesaria al procesamiento inconsciente para reaccionar en sucesivas situaciones (Écija, Zautra y Zautra, 2014). Para Monjas y González (1998) el alumno la desarrolla mediante diferentes modelos de aprendizaje: aprendizaje instruccional, *feedback* interpersonal, experiencia directa y aprendizaje por observación.

Desde la corriente cognitiva social, en la que se incluye este último, el aprendizaje del conocimiento social está determinado tanto por factores internos como externos al sujeto. Tiene lugar gracias a las influencias recíprocas entre el ambiente, la conducta y los elementos personales; a la vez que relativas, en función del sujeto y la situación (Rivière, 1992). En el contexto escolar, la relatividad por parte del sujeto debe considerar las características evolutivas de los observadores, preadolescentes en este caso. La de la situación viene dada por ser entendida como un entorno de enseñanza-aprendizaje construido por los participantes (Coll y Sánchez, 2008). Para Ortuño (2014) en el proceso de acomodación del sujeto a los cambios asociados a su desarrollo evolutivo durante la preadolescencia, que se agrupan en individuales (biológicos y psicológicos) y sociales, existen numerosos factores (personales, familiares, contextuales) que inciden en el grado de ajuste. Todo esto tiene una notable incidencia en su bienestar, en sus conductas interpersonales, y en última instancia en su adaptación a los diferentes contextos.

Concretamente, y como marco teórico del trabajo, desde la teoría cognitiva social del aprendizaje Bandura sostiene que la mayor parte de la conducta se aprende por la observación de modelos, provocando diferentes efectos en el observador, como son: el aprendizaje de habilidades cognitivas nuevas, la inhibición o desinhibición de conductas ya aprendidas, la facilitación para evocar respuestas que no están inhibidas y para las que está capacitado, la generalización de la conducta y la capacidad de activar sus emociones al observar las de los otros. El modelado que tiene lugar no es sólo conductual sino también verbal, y al aparecer

juntos se aumenta la eficacia del aprendizaje, mientras que las instrucciones verbales, por sí solas, tienen una capacidad muy limitada (Rivière, 1992).

Los investigadores ofrecen diferentes definiciones de competencia social. La mayor parte hacen referencia a las habilidades sociales, a la habilidad para resolver problemas sociales, al logro de objetivos sociales y al mantenimiento de las relaciones interpersonales (Muñoz, Carreras y Braza, 2004). Moraleda, González y García-Gallo (1998) desarrollaron un modelo teórico, de carácter integrador, desde el que la conciben como la expresión de ciertas actitudes básicas y procesos cognitivos vinculados al éxito o al fracaso en las relaciones sociales y que, en definitiva, facilitan u obstaculizan la adaptación social al medio. Cuando el ajuste no es adecuado puede dar lugar a problemas de comportamiento, que algunos autores, siguiendo el modelo de Achenbach (1966) determinan como dificultades Externalizantes o Internalizantes. Así, las conductas que generan malestar en el entorno social, como las agresivas y de desobediencia a las normas, forman parte del primero; mientras que aquellas más relacionadas con la timidez, preocupación, miedo o inhibición se incluyen en el segundo, provocando en el sujeto ansiedad y aislamiento social (Ortuño, 2014). Esta clasificación muestra correspondencia con el modelo de evaluación de la competencia social de Moraleda, González y García-Gallo (1998), empleado en este trabajo, según el cual la parte actitudinal de la Incompetencia social está determinada por las actitudes antisociales de Agresividad-terquedad y Dominancia (factor externalizante) y las asociales de Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez (factor internalizante).

La competencia social es un constructo que está vinculado a la calidad de la ejecución de la conducta en función de los contextos, con sus restricciones y sus normas (García, Sureda y Monjas, 2010; McLoughlin, 2009). Como dichos comportamientos son evaluados por los agentes sociales presentes, en el aula se puede valorar también la competencia social por el grado de aceptación o de rechazo que sufre un alumno por sus iguales mediante el status sociométrico (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999). Así, cuando un alumno muestra un comportamiento incompetente socialmente recibe una baja aceptación social o rechazo social por parte de sus compañeros (Rapee, Schniering y Hudson, 2009). La interacción amistosa entre los miembros del grupo es una de las estrategias empleadas para conseguir un nivel de unión óptimo entre los miembros (Oñate, 1998). El grado de interés que éstos sienten por seguir formando parte de él es lo que se denomina cohesión de grupo (Cerezo, 2001). De este modo, competencia social y cohesión de grupo se encuentran relacionadas.

En la formación de ambas adquieren relevancia variables del docente relacionadas con su estilo de interacción con los alumnos, tales como su amabilidad, entusiasmo e implicación en

las relaciones sociales del alumno (Schneider, 1993, en Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999). El objetivo de esta investigación es determinar si existe un conjunto de rasgos de personalidad que, mostrados en la situación educativa y bajo el rol de docente, favorezcan el desarrollo de la competencia social del alumnado y generen una mayor cohesión entre los miembros del grupo. La finalidad última será determinar si los maestros ejercen como modelos de relación social de sus alumnos, haciendo con ello una contribución no intencional a su desarrollo social y, en definitiva, al aprendizaje de cómo vivir juntos y de cómo llegar a ser personas. La calidad de vida escolar de un estudiante depende, esencialmente, tanto de la relación que mantiene con su profesor como con sus compañeros (Cerezo 2001).

Método

Participantes

Formaron parte del estudio dos grupos de sujetos vinculados por la relación profesor-alumno. Por un lado, 36 profesores, 15 hombres (41.7%) y 21 mujeres (58.3%), con una edad media de 45.47 (DT = 10.97), siendo la edad mínima 24 y la máxima 60 años. El número de horas por semana que pasaban con sus alumnos, en media, fue de aproximadamente 5 (DT = 5.39), oscilando entre 1 y 18.5 horas semanales. Por otro lado, un total de 302 alumnos pertenecientes a 14 clases de 6º curso de Educación Primaria Obligatoria, de los cuales 148 eran niños (49%) y 154 niñas (51%), con una edad media de 11'62 (DT = .56) que osciló entre los 11 y 14 años, estando los mayores porcentajes distribuidos entre los 11 (41.2%) y 12 años (55.5%).

La selección de los colegios participantes se hizo atendiendo a la ubicación de los mismos, al nivel socioeconómico y cultural de su alumnado, al carácter público o privado y, en última instancia, al interés del profesorado por colaborar voluntariamente en la investigación. Con estos criterios, se eligieron 8 colegios de la provincia de Granada (España): 4 de la capital, 2 pertenecientes a la zona centro, con carácter concertado y alumnado de nivel socioeconómico medio-alto y alto, y 2 a la periferia, con carácter público y nivel medio-bajo y bajo. Los otros 4 centros, 2 estaban situados en el extrarradio y 2 en diferentes pueblos de la provincia; todos de carácter público y con alumnado de nivel socioeconómico variado.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios elaborados y validados con muestras españolas:

CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998). Su objetivo es determinar las tendencias comportamentales del sujeto en los diferentes contextos y situaciones de la vida. Se basa en la existencia de patrones o estilos de comportamiento que son estables y permanentes a lo largo del tiempo y ante diversas situaciones, y en el reconocimiento del peso que tienen las situaciones en la especificación de la conducta. Consta de 233 ítems de tipo verdadero-falso agrupados en 18 escalas, 3 de las cuales pretenden ser indicadores de la validez de las respuestas. Tras someterlas a un análisis factorial los autores las agrupan en cinco factores:

- Ajuste, definido principalmente por una elevada Estabilidad emocional y una baja Ansiedad, y se acompaña de pesos elevados en Autoconcepto, Confianza y seguridad y Control cognitivo y peso negativo en Agresividad.

- Liderazgo, conformado por pesos positivos en Liderazgo, Dominancia, Agresividad y Sinceridad, y de signo negativo en Tolerancia.

- Independencia, el factor viene definido también por pesos positivos en Independencia, Confianza y seguridad en sí mismo y Agresividad, y negativos en Ajuste social y Sinceridad.

- Consenso, determinado por pesos positivos en Sociabilidad, Ajuste social, Control cognitivo, Integridad-honestidad e Inteligencia social.

- Extraversión, reúne componentes de la relación con los demás tales como Sociabilidad, Inteligencia social, Confianza y seguridad y Eficacia.

Para cada uno de los factores el coeficiente de fiabilidad para la muestra es como sigue: Ajuste, $\alpha = .835$; Liderazgo, $\alpha = .709$; Independencia, $\alpha = .776$; Consenso, $\alpha = .83$ y Extraversión, $\alpha = .768$.

Fernández, Seisdedos y Mielgo (1998) presentan una descripción de las escalas:

1. Estabilidad emocional (*Est*). Aprecia aspectos de ajuste general de las emociones y afectos: el control y la estabilidad emocionales.
2. Ansiedad (*Ans*). Evalúa las reacciones ansiosas frente a distintas situaciones.
3. Autoconcepto (*Auc*). Analiza la valoración personal que uno hace de sí mismo a partir de su valía personal.
4. Eficacia (*Efi*). Mide la competencia y la eficacia en la realización de distintas conductas.
5. Autoconfianza y seguridad en sí mismo (*Csg*). Evalúa la confianza en las posibilidades y recursos propios y al mismo tiempo la seguridad para enfrentarse a los acontecimientos de la vida.
6. Independencia (*Ind*). Evalúa la tendencia a actuar sin tener en cuenta los intereses de los demás y del grupo.
7. Dominancia (*Dom*). Mide la tendencia a dirigir a los demás y a organizar actividades.

8. *Control cognitivo (Ccg)*. Evalúa el manejo de los procesos y habilidades de autocontrol cognitivo ante distintas situaciones.
9. *Sociabilidad (Soc)*. Analiza la facilidad para las relaciones sociales.
10. *Agresividad (Agr)*. Evalúa la tendencia agresiva y el tipo de respuestas ante las dificultades y frustraciones que presenta la vida.
11. *Ajuste social (Ajs)*. Evalúa la conducta social y el grado de adaptación al medio familiar, escolar o laboral.
12. *Tolerancia (Tol)*. Evalúa el grado de independencia de pensamiento y acción respecto a la forma de ser y actuar y a la procedencia de los demás.
13. *Inteligencia social (Ins)*. Aprecia la capacidad para la adaptación inteligente a los distintos ambientes y situaciones sociales, así como la facilidad de actuación en los mismos.
14. *Integridad-honestidad (Inh)*. Analiza la capacidad para actuar como una persona responsable, seria y cumplidora de su deber, de sus obligaciones y de su trabajo.
15. *Liderazgo (Lid)*. Aprecia la capacidad para dirigir grupos, asociaciones y equipos, organizar las actividades y el trabajo y conseguir objetivos y metas.
16. *Sinceridad (Sin)*. Mide la libertad para expresarse sin fingimiento, reconociendo esas pequeñas debilidades humanas referidas al yo para quedar bien consigo mismo.
17. *Deseabilidad social (Des)*. Estudia la distorsión que puede introducir el sujeto en sus respuestas al cuestionario, debido a la sobrevaloración que hace de sí mismo y de su conducta.
18. *Control o validez de las respuestas (Cnt)*. Valida la coherencia o discrepancia de las respuestas al cuestionario o, al menos, permite tomar precauciones a la hora de hacer la interpretación o diagnóstico. (pp. 8-9).

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleda, González y García-Gallo, 1998). Su propósito es identificar la presencia de variables que facilitan o dificultan la adaptación social del sujeto y que conforman su competencia social. Dichas variables, actitudinales (Actitudes Sociales) y de pensamiento (Pensamiento Social), se presentan organizadas en una estructura bipolar en torno a la competencia social. A su vez, las Actitudes Sociales están reagrupadas en tres factores: Prosocial, Antisocial y Asocial, que incluyen a otros factores de orden inferior.

		COMPETENCIA SOCIAL	INCOMPETENCIA SOCIAL	
		Prosociales	Antisociales	Asociales
ACTITUDES SOCIALES		Solidaridad . Conformidad con lo socialmente correcto . Sensibilidad social . Ayuda y colaboración . Seguridad y firmeza en la interacción Liderazgo prosocial	Agresividad – terquedad Dominancia	Apatía – retraimiento Ansiedad – timidez
PENSAMIENTO SOCIAL	Estilo Cognitivo	Reflexividad Dependencia de campo Divergencia	-Impulsividad -Independencia de campo -Convergencia	
	Percepción Social	Percepción y expectativas positivas Percepción ejercicio democrático Percepción actitud acogedora y benevolente	-Negativas sobre la relación social -Autoritario de la disciplina de los padres -Rechazante y hostil de los padres	
	Estrategias en la resolución de problemas sociales	Habilidad Habilidad Habilidad Habilidad	-Inhabilidad en la observación y retención de información -Inhabilidad en la búsqueda de alternativas -Inhabilidad en la anticipación de consecuencias -Inhabilidad en la elección de medios adecuados	

Componentes de la Competencia Social. (Moraleda, González y Galán, 1998, p.9).

El factor Prosocial o facilitador de las relaciones, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .8$, contiene:

- Conformidad con lo que es socialmente correcto. Con 9 ítems aprecia el acatamiento a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y respeto mutuo, la conciencia de las reglas y normas sociales como principios racionales aceptados democráticamente y la conciencia de la propia responsabilidad moral.

- Sensibilidad social. Mediante 8 ítems evalúa la tendencia del sujeto a sintonizar con los sentimientos ajenos. La disposición a admitir en los demás modos de ser distintos de los propios, a valorar a los otros y a tener una imagen positiva de ellos.

- Ayuda y colaboración. A través de 10 ítems, mide la tendencia a compartir con los demás lo propio, a estimular su rendimiento, a reforzarles; a participar y colaborar en el trabajo común y a construir soluciones por consenso.

- Seguridad y firmeza en la interacción. Con 10 ítems analiza la confianza en las propias posibilidades para conseguir los objetivos de la interacción, la firmeza en la defensa de los propios derechos y en la expresión de las quejas, y la tendencia a afrontar los problemas en vez de evitarlos.

- Liderazgo prosocial. Con 4 ítems aprecia la tendencia a dar ideas en el grupo, a aunar a sus miembros en torno a unos objetivos comunes, a tomar la iniciativa y a planificar actividades con espíritu de servicio.

El factor denominado Antisocial o destructor de las relaciones, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .642$, engloba:

- Agresividad-terquedad. Mediante 8 ítems evalúa la tendencia a la expresión violenta contra personas o cosas, a la amenaza e intimidación, a la tenacidad rígida como forma de agresividad, a la envidia y tristeza por el bien ajeno.

- Dominancia. Con 6 ítems mide la tendencia a buscar puestos de autoridad, a dominar a los demás para conseguir el propio provecho, a competir y ser superior a los otros, a manipularles y aprovecharse de ellos.

Por último, el factor Asocial o inhibitor de las relaciones, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .562$, abarca:

- Apatía-retraimiento. Con 9 ítems analiza el desinterés de la persona por integrarse en los grupos y participar en sus actividades, la tendencia a mostrarse reservado, crítico, alejado, aislado, y la preferencia por el trabajo individual.

- Ansiedad-timidez. Mediante 7 ítems estima la tendencia a la timidez, a manifestar miedo a expresarse, a relacionarse y a defender los propios derechos con asertividad, y propensión a la culpabilidad.

El bloque de Pensamiento Social incluye también tres factores. El primero, relacionado con el Estilo Cognitivo del sujeto, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .75$, contiene a su vez otros factores de orden inferior:

- Impulsividad frente a reflexividad (Imp). Aprecia el nivel de autocontrol sobre los impulsos; de inhibición de la conducta asociada a la satisfacción inmediata de esos impulsos que conlleva una tolerancia a la frustración; de reflexión y análisis del pensamiento antes de tomar decisiones. (7 ítems),

- Independencia frente a dependencia de campo (Ind). Mide la capacidad de independencia mental del sujeto; su disposición para centrarse en tareas concretas con abstracción del medio que le rodea; para atender a las referencias internas más que a las externas. Evalúa igualmente su capacidad para actuar como persona separada de los otros; para tener opiniones independientes; su tendencia a mostrarse fría y ajena a la conciencia social. (6 ítems)

- Convergencia frente a divergencia (Cv). Mide el nivel de flexibilidad del pensamiento en la búsqueda de solución a los problemas; de imaginación en el uso de objetos; de amplitud de criterios en la aceptación de creencias y costumbres sociales; de creatividad en el modo de adaptarse al medio. (5 ítems)

El segundo, vinculado a la determinación de su Percepción Social, con un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .21$, comprende aspectos como:

- Percepción y expectativas sobre la relación social (Per). Analiza el modo de percibir el sujeto el clima social que le rodea; su concepto, favorable o desfavorable, de la relación; las expectativas ante la relación que generan en él su modo específico de percibir. Analiza igualmente su nivel de autoconfianza en sus posibilidades para establecer relaciones sociales. (6 ítems)

- Percepción por el sujeto del modo de ejercer sus padres la autoridad en el hogar (Dem). Evalúa el modo de percibir el sujeto el ejercicio de la autoridad por sus padres (si es autoritario o bien democrático); su nivel de participación en las decisiones familiares. El grado en que se le facilita y anima a actuar y expresar libremente sus ideas y sentimientos; el grado en que se le escucha y respeta su forma de pensar. (5 ítems)
- Percepción por el sujeto de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres (Hos). Evalúa el modo de percibir el sujeto el clima afectivo de su hogar; la aceptación y benevolencia de sus padres; el grado en que se le apoya y se confía en él; el tipo de refuerzos que recibe más frecuentemente en casa. (5 ítems)

El último factor está relacionado con el establecimiento de las Estrategias Cognitivas empleadas en la Solución de Problemas Sociales. Con 8 ítems cada uno de sus factores de orden inferior y un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .89$, incluye:

- Habilidad en la observación y retención de la información relevante sobre las situaciones sociales (Obs). Mide la facilidad para observar y analizar las situaciones sociales; para identificar en ellas los problemas interpersonales; para delimitar y especificar exactamente su naturaleza, cómo y por qué han ocurrido. Mide igualmente la facilidad para retener esa información y usarla en el momento adecuado.
- Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales (Alt). Analiza la facilidad para generar y producir muchas alternativas de solución a los problemas interpersonales; para comprender que existe más de una manera de afrontar estos problemas. Analiza igualmente la creatividad en la búsqueda de estas alternativas.
- Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que posiblemente se seguirán de los comportamientos sociales (Cons). Aprecia la facilidad para prever las posibles consecuencias que acarreará determinado comportamiento; para evaluar este comportamiento en esos términos; para decidir su conveniencia o, en caso contrario, elegir otro mejor.
- Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social (Med). Mide la facilidad para evaluar alternativas y elegir la más adecuada; para planificar los pasos secuenciados para alcanzar la solución elegida; para anticipar los posibles obstáculos; para darse cuenta de que existen momentos más oportunos que otros para lograr la meta. (pp. 11-12).

El cuestionario queda conformado por 137 ítems, a los que el alumnado debe responder con una escala tipo Likert con siete alternativas de respuesta que fluctúan desde (1) “no se da nada en ti” hasta (7) “se da muchísimo en ti”.

BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2000). Su finalidad es la de analizar el acoso entre escolares desde la perspectiva de los diferentes miembros que intervienen en el aula al tiempo que ofrece información sobre variables de carácter grupal, tales como la situación sociométrica y el grado de cohesión del grupo. Incluye dos formas de aplicación con 15 preguntas cada una. La Forma A, dirigida al alumnado con

edad comprendida entre 7 y 16 años, incluye tres dimensiones: la primera, con 4 ítems, relativa a la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto y de cada uno de sus miembros en particular; y la segunda y tercera informan sobre aspectos más específicos de la relación agresor-víctima. Con la forma P, de uso individual para el profesorado, se pretende que éste identifique la situación de su alumnado en la dinámica del bullying.

En esta investigación se ha empleado la forma A, haciendo uso sólo de la información relativa a la cohesión grupal.

Procedimiento

Una vez seleccionados los colegios, se mantuvo un primer contacto con los directores de los centros para explicarles el objetivo de la investigación y solicitar el acceso al personal del centro para llevarla a cabo. Éstos convocaron una reunión con los posibles maestros participantes, a los que igualmente se les informó sobre la finalidad de la misma y en qué consistía su colaboración. También se les hizo saber sobre la confidencialidad de los datos y su uso. Una vez que aceptaron formar parte, con cada equipo educativo se acordó el momento en que se pasarían los cuestionarios al alumnado, ya que se trató de una administración colectiva en la que el investigador estaba presente.

Por otra parte, a los docentes se les entregó el cuestionario CPS y se acordó un día para recogerlo. Los datos se recabaron durante los meses de febrero y marzo.

Diseño y análisis estadístico

Para estudiar la influencia de los rasgos de personalidad que manifiesta el maestro en el contexto escolar cuando interacciona con sus alumnos sobre la competencia social de éstos, se utilizaron modelos estadísticos lineales de regresión y análisis multivariante de la varianza dada la existencia de más de una variable dependiente correlacionadas entre sí (Steven, 2002). Como tal, se han tomado las variables del alumnado incluidas en los bloques de Actitud y Pensamiento Social, con la agrupación de factores propuestos en el cuestionario. La edad y sexo de éste se consideraron variables independientes moduladoras de dicho efecto junto con la edad, sexo, grado de Ajuste, Independencia, Consenso, Extraversión y Liderazgo del maestro en función del número de horas que pasaba con su alumnado. Esta ponderación, realizada para determinar el peso de las variables, se debe a que los docentes interaccionaban con sus alumnos, en clase, un número de horas que variaba en función de la cantidad y tipo de materias que les impartiesen. De este modo, se usó la puntuación media en la variable, por hora que el maestro estaba con el alumnado. Destacamos el hecho de que las puntuaciones

que miden los rasgos de personalidad se estandarizaron a una escala común de 0 a 100 para que fuesen interpretables y comparables entre sí: a mayor puntuación, mayor grado en la variable. Para la variable sexo del maestro se utilizó el de aquellos que más tiempo estaban con el grupo de alumnos.

Una vez comprobada la normalidad de los datos mediante los gráficos *Q-Q* se procedió a la determinación de los modelos estadísticos paramétricos, basados en supuestos normales, que mejor explicasen la relación de las variables independientes con la competencia social del alumno. La significación de las variables independientes, dado que hay más de una en el estudio, se realizó con la prueba estadística multivariante (MANOVA) Traza de Pillai (*V*) ya que es la que ofrece una mayor potencia y robustez para detectar diferencias reales bajo distintas condiciones (Field, 2005).

Tras un primer modelo multivariante donde se incluyen todas las variables de interés, se desestiman aquellas que no muestran relación significativa. Con las que sí la hay se establece un nuevo modelo reducido para analizar cómo se comportan a nivel individual, es decir, cómo influyen sobre las variables dependientes. Para cada modelo se verifican los supuestos estadísticos de aplicación sobre la igualdad en las matrices de covarianza con la prueba estadística de Box, por la cual se rechaza la hipótesis de igualdad de las matrices si el *p*-valor asociado es menor de .05. Finalmente, se verifica el buen ajuste del modelo con el estudio de normalidad de los residuos, indicando que si éstos se distribuyen según una curva normal el modelo ajustado será apropiado.

Por otro lado, con el objetivo de establecer la relación entre los rasgos de personalidad que muestra el maestro cuando interacciona con sus alumnos y la cohesión que existe entre éstos, se ajustaron diferentes modelos de Estimación de Ecuaciones Generalizadas (EEG) (Twisk, 2007) para la variable cohesión (variable binaria: 0 – baja o muy baja y 1 – buena). En dicho modelo se han considerado dos grupos de sujetos, alumnos y profesores, y un efecto intrasujeto que viene determinado por la clase/aula a la que el alumno pertenece. Para corregir el efecto entre sujetos, por pertenecer a una misma clase, derivado de la variable respuesta, se utiliza una matriz de covarianza sin estructura; estableciendo, igualmente, el nivel de significación al 5%.

Los datos se han analizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19.

Resultados

En cuanto a las puntuaciones del cuestionario CPS referente a la medición de los rasgos de personalidad de los maestros se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1: Medidas descriptivas de las dimensiones de personalidad

	Media	D.T	Mínimo	Máximo
Ajuste	63.02	16.08	22.88	88.89
Liderazgo	32.02	13.17	8.65	62.50
Extraversión	67.79	12.7	39.06	95.31
Consenso	83.79	10.6	52.08	95.83
Independencia	44.73	13.7	15.79	63.16

Dado que estas cinco dimensiones no son independientes en la conducta humana (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998) se analiza la relación existente entre ellas con la finalidad de proponer el modelo que mejor explique su influencia sobre la competencia social del alumnado. El índice de correlación de Pearson pone de manifiesto una elevada relación de la dimensión Ajuste con la de Extraversión ($\rho = .522$, $p = .001$) y con la de Consenso ($\rho = .685$, $p < .001$), por lo que dicha variable no se ha estudiado de manera conjunta con las otras dos para los distintos modelos. De igual manera se procedió para las dimensiones de Liderazgo e Independencia ($\rho = .573$, $p < .001$).

Con relación a las puntuaciones obtenidas por el alumnado en el test AECS, usado para medir las variables que influyen en el grado de adaptación social de los sujetos al medio, en la Tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos.

Tabla 2: Medidas descriptivas de la Competencia Social

	Factor	Factor inferior	Media	D.T.	Mínimo	Máximo
Actitud Social	Prosocial	Conformidad	46.24	8.08	21	63
		Sensibilidad social	46.00	7.23	17	56
		Ayuda y colaboración	54.74	8.83	24	70
		Seguridad y firmeza	49.85	9.35	23	70
		Liderazgo	18.39	4.64	5	28
	Antisocial	Dominancia	17.36	6.71	6	39
		Agresividad-terquedad	25.61	8.01	8	56
	Asocial	Apatía-retraimiento	26.51	8.04	9	52
		Ansiedad-timidez	24.99	8.05	7	48
	Pensamiento Social	Estilo Cognitivo	Divergencia vs convergencia	20.68	5.49	8
Reflexividad vs impulsividad			24.60	8.32	8	49
Dependencia vs independencia			20.29	6.98	6	42
Percepción Social		Relación social	20.59	7.49	6	39
		Disciplina de los padres	24.56	6.15	5	35
		Calidad de aceptación de los padres	12.21	6.72	5	35
Estrategias en la resolución de problemas sociales		Habilidad en la observación	25.79	9.72	8	49
		Habilidad búsqueda de soluciones	28.44	8.14	11	52
		Habilidad para anticipar consecuencias	26.62	8.88	8	56
		Habilidad para elegir los medios	26.79	9.86	8	55

En las Actitudes Sociales se estudiaron dos modelos de regresión: uno para el bloque de las variables actitudinales que determinan la competencia social, y otro para las que promueven la incompetencia social.

Competencia Social: Actitud prosocial

En este grupo se incluyeron como variables dependientes los factores de Conformidad con lo socialmente correcto, Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Seguridad y firmeza en la interacción y Liderazgo prosocial. Una vez comprobado el grado de correlación entre ellas, donde la correlación de Pearson resultó ser superior a 0.5 e inferior a 0.7, se generó un modelo multidimensional en el que se encontró que ni la edad, ni el sexo del alumno, ni la edad, sexo, grado de Ajuste, Liderazgo, Extraversión, Consenso e Independencia del profesor mostraban relación significativa con los factores de Liderazgo y Seguridad y firmeza, por lo que dichas variables dependientes fueron excluidas del modelo final. De este modo, el modelo que mejor explica qué interviene o afecta a la actitud prosocial del alumno viene determinado por el sexo $\{V = .068, F(3, 297) = 7.169, p < .001\}$ y la edad $\{V = .027, F(3, 297) = 2.705, p < .05\}$ de éste, tal y como muestran los contrastes multivariados realizados con el estadístico Traza de Pillai. Las variables del profesor relativas a la edad, sexo y los rasgos de

personalidad medidos no resultaron estar relacionadas con la actitud prosocial de manera significativa.

Incompetencia Social: Actitud antisocial y asocial

La Agresividad-terquedad, Dominancia, Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez aparecen como indicadores de la Incompetencia Social de los niños. Para determinar la influencia de las variables independientes sobre ellos y previamente comprobado el grado de correlación entre las dependientes para el que el test de Pearson muestra unos valores que oscilan entre 0.1 y 0.5, los contrastes multivariados realizados con el estadístico Traza de Pillai para determinar la influencia de las variables a modo global, ponen de manifiesto que las que tienen una influencia significativa sobre la incompetencia social del alumnado son el sexo del alumno $\{V = .74, F(4, 292) = 5.872, p < .001\}$ y edad del profesor $\{V = .041, F(4, 292) = 3.147, p = .015\}$. Sin embargo, al analizarlas de manera particular para cada una de ellas encontramos, tal y como se puede observar en la Tabla 3 que los niños tienden a ser más dominantes que las niñas, con una diferencia de 2.35 puntos en media y su grado de apatía y retraimiento también es superior que el de éstas, aumentando al tiempo que lo hace su edad, es decir, por cada año más el grado de apatía es 1.63 puntos mayor. Por otro lado, a mayor edad del profesorado mayor es el grado de dominancia y de apatía-retraimiento del alumnado, aumentado .161 y .213 respectivamente por cada año más que tenga el profesor. Por último, su extraversión e independencia tienen una relación negativa con la agresividad-terquedad y ansiedad-timidez respectivamente, de manera que cuanto mayor sea el grado de extraversión del profesorado menor será el grado de agresividad-terquedad del alumnado, disminuyendo ésta en .183 puntos por cada punto de incremento de extraversión en el profesor. Así mismo, a medida que aumenta el grado de independencia del profesor disminuye en .141 el grado de ansiedad-timidez del alumno. La relación es positiva al tratarse de la variable consenso, de manera que a medida que aumenta la puntuación del maestro en ésta, aumenta la dominancia del alumno en 0.148.

Tabla 3: Resultados del modelo de regresión para la Incompetencia Social

Variable dependiente	Parámetro	B	Error típ.	t	p	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
<i>Dominancia</i>	Intersección	-3.161	9.588	-.330	.742	-22.031	15.709
	Sexo alumno varón vs mujer	2.350	.753	3.120	.002	.867	3.832
	Edad alumnado	.995	.655	1.519	.130	-.294	2.285
	Edad profesorado	.161	.064	2.501	.013	.034	.288
	Consenso	.148	.070	2.122	.035	.011	.285
	Extraversión	-.115	.066	-1.729	.085	-.245	.016
	Independencia	-.093	.055	-1.689	.092	-.202	.015
<i>Agresividad-terquedad</i>	Intersección	24.544	11.792	2.081	.038	1.337	47.751
	Sexo alumno varón vs mujer	.672	.926	.725	.469	-1.151	2.494
	Edad alumnado	.921	.806	1.142	.254	-.665	2.507
	Edad profesorado	.085	.079	1.070	.285	-.071	.241
	Consenso	.025	.086	.291	.771	-.144	.194
	Extraversión	-.183	.082	-2.247	.025	-.344	-.023
	Independencia	-.079	.068	-1.160	.247	-.213	.055
<i>Apatía-retramiento</i>	Intersección	-2.041	11.530	-.177	.860	-24.733	20.652
	Sexo alumno varón vs mujer	2.192	.906	2.420	.016	.410	3.974
	Edad alumnado	1.630	.788	2.068	.040	.079	3.180
	Edad profesorado	.213	.078	2.742	.006	.060	.365
	Consenso	.151	.084	1.796	.073	-.014	.316
	Extraversión	-.132	.080	-1.650	.100	-.289	.025
	Independencia	-.109	.066	-1.646	.101	-.240	.021
<i>Ansiedad-timidez</i>	Intersección	35.155	11.838	2.970	.003	11.857	58.453
	Sexo alumno varón vs mujer	-1.626	.930	-1.749	.081	-3.456	.204
	Edad alumnado	-.655	.809	-.810	.419	-2.248	.937
	Edad profesorado	.140	.080	1.759	.080	-.017	.297
	Consenso	.030	.086	.343	.732	-.140	.199
	Extraversión	-.064	.082	-.787	.432	-.226	.097
	Independencia	-.141	.068	-2.066	.040	-.275	-.007

Se verifican los supuestos matemáticos del modelo con el test de Box {Box's $M = 17.501$, $F(10, 428727.372) = 1.725$, $p = 0.069$ } para estos factores y con el análisis de los residuos estandarizados mediante gráficas Q-Q, que ponen de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Pensamiento social

Para estudiar cómo influyen las variables independientes seleccionadas sobre el pensamiento social del alumnado, esta dimensión se dividió en los mismos bloques que se proponen en el modelo teórico: Estilo cognitivo, Percepción social y Estrategias de resolución de problemas sociales. De este modo, se ajustaron tres modelos multivariantes, donde las variables dependientes respuesta estaban formadas por los ítems de cada bloque, y para su análisis se procedió de igual forma que en los modelos de regresión para las actitudes sociales. En primer lugar se contrastó, para cada uno de ellos, mediante el estadístico de Pearson, que la correlación entre las variables dependientes era inferior a 0.7. Los contrastes multivariados posteriores realizados con el estadístico Traza de Pillai pusieron de manifiesto que de las diferentes variables independientes utilizadas en el estudio, sólo la extraversión mantenía relaciones significativas con las variables dependientes, globalmente consideradas: modelo generado para el estilo cognitivo $\{V = .30, F(3, 294) = 3.058, p = .029\}$, para la percepción social $\{V = .37, F(3, 293) = 3.058, p = .012\}$ y para las estrategias en la resolución de problemas sociales $\{V = .063, F(4, 289) = 4.868, p = .001\}$. Sin embargo, al analizarlas de manera particular para cada una de ellas encontramos, tal y como se puede observar en la Tabla 4, que cuanto mayor es la puntuación del profesor en la variable extraversión mejor es la habilidad del alumno para observar la información relevante en situaciones sociales, para anticipar las consecuencias que siguen a los comportamientos sociales y para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social; tiene una percepción más positiva sobre las relaciones sociales y de la acogida que recibe de sus padres y su estilo cognitivo tiende hacia la divergencia y la reflexividad de manera significativa. En sentido contrario influye la edad del alumno en la percepción de la calidad de acogida que recibe de sus padres, de manera que por cada año que aumenta su edad también lo hace en 1.566 puntos su percepción de recibir un trato hostil por parte de sus padres. Finalmente, la influencia de la variable extroversión sobre las habilidades de observar la información social relevante y de anticipar las consecuencias que siguen a los comportamientos sociales se ve favorecida por el número de horas que el profesor esté con los alumnos, de manera que cuanto más tiempo pase con ellos, mejorarán dichas habilidades en .371 y .282 puntos respectivamente.

Tabla 4: Resultados del modelo de regresión para el Pensamiento Social

Variable dependiente	Parámetro	B	Error tip.	t	p	95% Intervalo de Confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Estilo Cognitivo							
Convergencia vs divergencia	Intersección	27.963	3.202	8.732	.000	21.661	34.265
	Extraversión	-.108	.047	-2.285	.023	-.200	-.015
Impulsividad vs reflexividad	Intersección	38.333	4.831	7.935	.000	28.825	47.840
	Extraversión	-.203	.071	-2.857	.005	-.343	-.063
Independencia vs Dependencia	Intersección	27.853	4.085	6.819	.000	19.814	35.891
	Extraversión	-.112	.060	-1.861	.064	-.230	.006
Percepción Social							
Relación social	Intersección	26.168	9.777	2.677	.008	6.927	45.409
	Edad alumnado	.736	.747	.986	.325	-.734	2.206
	Extraversión	-.209	.064	-3.276	.001	-.334	-.083
Disciplina de los padres	Intersección	24.774	8.186	3.026	.003	8.664	40.885
	Edad alumnado	-.163	.625	-.260	.795	-1.393	1.068
	Extraversión	.025	.053	.465	.642	-.080	.130
Calidad de aceptación de los padres	Intersección	1.808	8.805	.205	.837	-15.521	19.138
	Edad alumnado	1.566	.673	2.328	.021	.242	2.890
	Extraversión	-.115	.057	-2.001	.046	-.228	-.002
Estrategias en resolución de problemas sociales							
Habilidad en la observación de información en situaciones sociales	Intersección	43.979	14.753	2.981	.003	14.943	73.014
	Sexo alumno varón vs mujer	1.447	1.126	1.285	.200	-.769	3.664
	Edad alumnado	1.083	.970	1.117	.265	-.825	2.991
	Extraversión	-.361	.110	-3.289	.001	-.577	-.145
	Horas totales	-.371	.151	-2.451	.015	-.668	-.073
Habilidad búsqueda de soluciones	Intersección	39.375	12.632	3.117	.002	14.513	64.236
	Sexo alumno varón vs mujer	.308	.964	.319	.750	-1.590	2.206
	Edad alumnado	.044	.830	.053	.958	-1.590	1.677
	Extraversión	-.130	.094	-1.383	.168	-.315	.055
	Horas totales	-.148	.130	-1.140	.255	-.403	.107
Habilidad para anticipar consecuencias	Intersección	48.413	13.474	3.593	.000	21.895	74.932
	Sexo alumno varón vs mujer	.766	1.029	.744	.457	-1.259	2.790
	Edad alumnado	.693	.885	.783	.434	-1.050	2.436
	Extraversión	-.367	.100	-3.667	.000	-.565	-.170
	Horas totales	-.282	.138	-2.040	.042	-.554	-.010
Habilidad para elegir los medios	Intersección	57.977	15.023	3.859	.000	28.411	87.544
	Sexo alumno varón vs mujer	.261	1.147	.228	.820	-1.996	2.518
	Edad alumnado	.065	.987	.066	.947	-1.878	2.008
	Extraversión	-.397	.112	-3.551	.000	-.617	-.177
	Horas totales	-.275	.154	-1.786	.075	-.578	.028

Se verifican los supuestos matemáticos del modelo con el test de Box {Box's M = 14.989, F (10, 413946.525) = 1.477, p = .141} para los factores relativos a las estrategias empleadas en la resolución de problemas sociales y con el análisis de los residuos estandarizados mediante gráficas Q-Q, que ponen de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Por último, con relación a la influencia de las variables del profesorado en la cohesión de grupo, los resultados indican que es menos probable que la cohesión sea óptima a medida que aumenta la edad del docente (OR = 0.976, $p < .0001$) y su puntuación en consenso (OR= 0.96, $p < .0001$). En cuanto a las otras dimensiones del modelo, los datos muestran que tanto la extraversión como la independencia están mediadas por el sexo del maestro. Así, a mayor extraversión mayor es la probabilidad de alcanzar un grado óptimo de cohesión, sin embargo, cuando el docente es un varón y aumenta su puntuación en esta variable, la probabilidad de que la cohesión del grupo sea buena disminuye con respecto a cuando ocurre esto en la mujer (OR= 0.979, $p < .038$). Caso contrario sucede con la independencia. En profesores varones, a medida que aumenta la puntuación en independencia mayor es la probabilidad de que la cohesión de grupo se eleve, mientras que en las docentes mujeres disminuya (OR= 1.059, $p < .0001$). Esto sugiere que dado que se trata de variables que reúnen componentes de la relación con los demás estén influidas por estereotipos de género y que los niveles medios sean los más adecuados para una correcta relación interpersonal, al igual que ocurría con la asertividad.

Tabla 5. Modelo de Estimación de Ecuaciones Generalizadas para la Cohesión

Parámetro	B	Error típ.	Contraste de hipótesis			OR Exp(B)	95% Intervalo de confianza para Exp(B)	
			Wald Chi- Square	df	p		Límite inferior	Límite superior
Constante	2.889	0.696	17.253	1	0.000	17.973	4.598	70.247
Varón vs. Mujer	-0.715	0.923	0.600	1	0.439	0.489	0.080	2.985
Independencia	-0.046	0.006	56.193	1	0.000	0.955	0.944	0.967
Consenso	-0.041	0.007	30.946	1	0.000	0.960	0.946	0.974
Extraversión	0.055	0.009	38.663	1	0.000	1.057	1.038	1.075
edad	-0.024	0.005	21.786	1	0.000	0.976	0.966	0.986
Varón * Extraversión	-0.021	0.010	4.319	1	0.038	0.979	0.959	0.999
Varón * Independencia	0.057	0.010	35.180	1	0.000	1.059	1.039	1.079

* Categoría de referencia de la variable cohesión: baja o muy baja

Discusión y conclusiones

Cuando se habla de conductas desadaptadas en preadolescentes y adolescentes existe un amplio consenso entre los investigadores respecto a su naturaleza multicausal y multirelacional. Se encuentran así variables relacionadas con el ámbito personal del alumno

referidas a factores psicobiológicos. En el aspecto biológico destacan las propias del desarrollo evolutivo, con hallazgos que relacionan el aumento de andrógenos y el deterioro de las competencias sociales del adolescente, más concretamente con la agresividad (Buchanan, Eccles y Becker, 1992, en López, Sánchez, Pérez-Nieto y Fernández, 2008). Por otro, están las vinculadas a factores psicológicos. Los jóvenes con conducta antisocial muestran puntuaciones bajas en empatía, inteligencia emocional, altruismo y altas en inestabilidad emocional, vergüenza, culpabilidad, sociabilidad y asertividad entre otras (Garaigordobil, Aliri, Martínez-Valderrey, Maganto, Bernaras y Jaureguizar, 2013). Un tercer grupo lo forman los factores sociales, referentes a los patrones conductuales presentes en la sociedad y en los medios de socialización (Brigas, Herrero, Cuesta y Rodríguez 2006). En la actualidad los escolares observan abundantes y variados tipos de conductas antisociales a través de internet, videojuegos y televisión. Por último, entre los situacionales o contextuales se estudian los referidos a las relaciones del niño con la familia y a las que mantiene en el colegio con el grupo de iguales (Sobral, Romero y Marzoa, 2000). Sin embargo, a pesar de que el maestro forma parte de este contexto y de las relaciones que se establecen en él, no hay una línea de investigación sistemática que lleve a considerarlo como un posible factor más del origen multicausal, no ya de las conductas desadaptadas, sino del desarrollo social del alumno.

Desde la perspectiva tradicional de la Eficacia docente, centrada en el rendimiento del estudiante, hasta la manera de entenderla actualmente, más focalizada en su desarrollo integral, no cabe duda de la importancia de las cualidades personales e interpersonales del maestro en estos procesos. Se han identificado múltiples características que influyen en ellos. Así encontramos las que hacen referencia a una personalidad positiva: competencia social y emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); autoridad, empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996); madurez, seguridad, autoestima, equilibrio personal (Fernández, 2003); liderazgo, amabilidad, entusiasmo (Muñoz, 2005); paciencia, honestidad, calidez (Stronge, 2007); respeto, perseverancia, esfuerzo, autoeficacia, ambición, confianza (Meyer, 2011). Gran parte son difícilmente medibles, escollo que se agrava debido a la variedad terminológica y conceptual empleada, que en ocasiones lleva a confusión. A pesar de ello, se reconocen como necesarias para una enseñanza eficaz (Meyer, 2011). Incluso el estilo de enseñanza o el tipo de control que ejerce el docente en el aula no pueden analizarse si no es con relación a ellas (Muñoz, 2005). Como se ha mencionado, se las estudia por su función como facilitadoras del rendimiento académico, aunque en las últimas décadas se ha comenzado a analizar su influencia en el desarrollo social del alumnado por considerar que también juegan un papel

esencial en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y en la preservación del bienestar personal y social del alumnado (Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez y Huescar, 2009).

Dado que el docente es parte indispensable del contexto escolar, el objetivo del estudio fue analizar si las características personales que muestra cuando interacciona con sus alumnos en la situación de enseñanza-aprendizaje ayudan a modelar un tipo u otro de relaciones interpersonales entre el alumnado. Es decir, su contribución, como un factor más, al desarrollo de conductas las sociales incluidas en el constructo de competencia social y su repercusión en el grupo-aula.

Los resultados confirman que el maestro influye en el desarrollo de la competencia social de su alumnado y en dicha relación juegan un papel primordial las variables personales de ambos, lo que coincide con las aportaciones de Montemayor (2013), Muñoz (2005) y Trianes, De la Morena y Muñoz (1999). Los instrumentos de evaluación empleados en este trabajo permiten concretar la relación de afectación entre las variables. Asumiendo los planteamientos sociocognitivos de la personalidad, encontramos tres patrones estables de comportamiento en los maestros de la muestra, cada uno de los cuales ejerce una influencia diferente en la competencia social del alumnado. De acuerdo con la teoría de Bandura, esto puede explicarse desde las características de los estudiantes y de las situaciones. La Teoría del aprendizaje social sostiene que el comportamiento del observador depende de sus condiciones personales y de los contextos, de manera que cuando las presiones ambientales son débiles los factores personales adoptan un papel relevante en el sistema regulador de la conducta y viceversa (Rivière, 1992).

De este modo, cuando un docente presenta un patrón conductual de Independencia con sus alumnos les está mostrando un alto nivel de confianza y seguridad en sí mismo (Autoconfianza y seguridad en sí mismo), su autosuficiencia y que no le importan los demás (Independencia), da respuestas inadecuadas ante las dificultades y frustraciones y es hostil (Agresividad), exhibe su desprecio por las normas sociales y le cuesta seguir las reglas habituales (Ajuste social), esconde sus debilidades y su modestia tiene un carácter más social que personal (Sinceridad). Esta forma de actuar parece generar un fuerte ambiente social en la clase que hace que alumnos con características personales más débiles, relacionadas con actitudes asociales de ansiedad-timidez, como observadores de los actos del maestro, generen expectativas de comportamiento que les ayuden a disminuir su timidez, el miedo a expresarse y a relacionarse, y a atenuar el sentimiento de culpabilidad propio de este estado. El profesor “no sólo proporciona modelos de conducta, actitudes y estrategias a los alumnos, sino que –

desde la perspectiva de la teoría cognitiva social del aprendizaje- establece, queriéndolo o no, un medio estimular previsible *sobre el que trabajan activamente los mecanismos predictivos de los alumnos*” (Rivière, 1992, p.75-76). Cuando el docente que manifiesta este patrón es varón se incrementa la probabilidad de que la cohesión de grupo sea buena mientras que disminuye cuando es mujer. Esto se puede explicar con base en los estereotipos sociales de género, según los cuales este tipo de comportamiento es más esperable y socialmente aceptado en hombres.

Cuando el maestro exhibe el patrón conductual denominado Consenso aumenta la Dominancia del alumno y genera una baja cohesión de grupo. Este estilo comportamental parece tener una influencia no deseada en aquellos niños que ya presentan actitudes antisociales; y es que se hacen fuertes sus variables personales frente a las situacionales del docente. Cuando concurren estas circunstancias se favorece que el alumno utilice el comportamiento social aprendido del profesor en beneficio propio, anteponiendo sus intereses a los del grupo. La sociedad actual parece transmitir patrones comportamentales que animan al individualismo, a la competitividad y al bien propio, lo que hace que este tipo de conducta se vea reforzada.

Este patrón se caracteriza por altas puntuaciones en Sociabilidad e Inteligencia social asociadas a una buena capacidad para adaptarse a los distintos contextos dado el interés por conocer las normas sociales que los regulan (Ajuste social), a la responsabilidad por el cumplimiento de las mismas, así como de sus obligaciones y de su trabajo (Integridad-honestidad), y a la capacidad analítica y reflexiva, poniendo el esfuerzo en sí mismo y haciendo atribuciones internas de ello (Control cognitivo). Para Peñacoba (2014) la inteligencia social tiene un determinado carácter antisocial, relacionándose con mayor intensidad con las conductas indirectas de agresión que implican una manipulación social. También se la ha vinculado con el comportamiento persuasivo.

Entre los patrones hallados se encuentra también el de Extraversión, que se configura como el más eficaz para el desempeño de una competencia social adecuada por parte del alumnado, tanto por disminuir la agresividad como por favorecer el desarrollo de factores de Pensamiento Social que facilitan las relaciones y contribuir a que el grupo alcance un grado óptimo de cohesión.

Un alumno está observando comportamientos socialmente adaptados cuando tiene un maestro que muestra un patrón conductual de Extraversión. Esto es, ostenta una gran facilidad para las relaciones sociales (Sociabilidad) y para adaptarse y actuar en los distintos contextos

y situaciones sociales de forma adecuada (Inteligencia social), es competente y eficaz en sus comportamientos (Eficacia) y confiado y seguro de sus posibilidades para enfrentarse a los acontecimientos (Autoconfianza y seguridad en sí mismo). En este caso, el aprendizaje que realiza el alumno por observación del modelo puede estar ejerciendo un posible efecto instructor de nuevas conductas al tiempo que un efecto inhibitorio de la conducta violenta, amenazante e intimidatoria (Agresividad-terquedad). La disminución de la agresividad también puede deberse a que este patrón conductual docente mejora la habilidad del alumno en la Observación y retención de información relevante de las situaciones sociales, en la Anticipación y comprensión de las consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales y en la habilidad para Elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social. Estos elementos de Pensamiento Social, según Dodge (1980, citado en López, Sánchez, Pérez-Nieto y Fernández, 2008), se encuentran alterados en los niños y adolescentes que eligen soluciones agresivas ante problemas sociales. En su modelo incluye también la generación de menor cantidad de soluciones alternativas; factor para el que no se ha obtenido una relación significativa en este estudio.

El hecho de encontrar una relación positiva significativa entre el número de horas que el docente está en clase con el alumnado y el aumento de la habilidad de éste tanto en la Observación y retención de información relevante de las situaciones sociales como en la Anticipación y comprensión de las consecuencias que seguirán a los comportamientos sociales, refuerza la hipótesis de la influencia de la personalidad del maestro en la conducta social del alumno.

Díaz-Aguado (1996) encontró que los adolescentes agresivos tienden a interpretar la conducta de los otros hacia ellos como intencionada y negativa. El patrón de extraversión ayuda a que el alumnado tenga una percepción positiva del clima social que le rodea y genere expectativas adecuadas sobre la relación social. Otro de los efectos es su contribución a la reflexividad. Existe una amplia evidencia empírica sobre la fuerte relación entre impulsividad y agresividad (Bettencourt, B.A., Talley, A., Benjamín, A.J. y Valentine, J., 2006; Garaigordobil, et. al, 2013; López, Sánchez, Pérez-Nieto y Fernández, 2008).

Moraleda, González y García-Gallo(1998) determinaron que los sujetos con actitudes antisociales tenían una media significativamente superior a los otros niños en las escalas de Pensamiento social en las que la alta puntuación se considera inhibidora de la relación social. Esta correlación apoya la influencia provechosa de este perfil de comportamiento con determinados niños.

Todo ello nos lleva a afirmar que un docente con patrón conductual de extraversión contribuye notablemente al desarrollo de la competencia social del alumno, de manera que puede ser considerado un factor de protección para aquellos estudiantes que se encuentren expuestos a elementos de riesgo que propicien la aparición de conductas violentas. Hablar de factores de protección y de riesgo nos sitúa en un enfoque de intervención preventiva (Calvo, 2010).

Kent y Fisher (1997) mostraron que los profesores con este patrón conductual se asociaban con aulas caracterizadas por altos niveles de cohesión entre los estudiantes. Los resultados de nuestro estudio son coincidentes con los encontrados por los autores, aunque matizados por la variable género del docente.

Finalmente, podemos decir que incluir el desarrollo de cualidades personales en la formación docente tanto inicial como continua, tal y como sugiere el informe Delors (1996) y como comienza a hacerse en los planes de formación permanente del profesorado (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2014) supone un beneficio tanto para el maestro, minimizando la probabilidad de sufrir *burnout*, como para todo el alumnado, estén o no en situación de riesgo, ya que se confirma la idea de Stanculescu (2009, en Peñacoba 2014) de que la inteligencia social es necesaria tanto para la conducta prosocial como antisocial.

Por otro lado, supone una estrategia de readaptación de la educación a los retos que plantea el siglo XXI. En los países con la tasa de rendimiento académico más alto, como Singapur, la educación emocional y social de los estudiantes comienza a ser una realidad en los planes educativos, considerando uno de sus cimientos la formación del profesorado en dichas competencias.

Asimismo, con relación a los programas de desarrollo de la competencia social y de prevención de la conducta antisocial, los resultados avalan la conveniencia de incluir en ellos la formación del profesorado en las características que forman parte del patrón de Extraversión, dado que actualmente se centran casi exclusivamente en el trabajo con el alumnado.

Los resultados, no sólo coinciden con la aportación de Montemayor (2013), según la cual el docente reproduce en el aula los modos de relación que están presentes en su vida actuando así como modelo de relación social para el alumnado, aunque ejerciendo efectos diferenciales en la conducta interpersonal de los estudiantes en función de sus características individuales; sino que los instrumentos de evaluación han permitido concretar dicha relación. Por su parte, la teoría del aprendizaje social de Bandura, si bien tiene una naturaleza descriptiva más que

explicativa (Rivière, 1992) muestra el efecto de esa influencia en el observador, al que le otorga el poder de autodirigir su conducta.

Estos resultados necesitan de un mayor análisis dado que la muestra es limitada y poco representativa de la población.

Referencias

- AA. VV. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo
- AA. VV. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo
- Achenbach, T. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, 80, 49-54
- Barr, L., Kahn, J. y Schneider, W. (2008). Individual differences in emotion expression: Hierarchical structure and relations with psychological distress. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27, 1045-1077
- Bermúdez, J. (2011). Aproximaciones sociocognitivas al estudio de la personalidad. En J. Bermúdez, A. Pérez-García y J. Ruiz. *Psicología de la Educación* (pp.339-442). Madrid: UNED
- Bettencourt, B., Talley, A., Benjamin, A. J., y Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 132(5), 751-777
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-68.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. y Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39 (3), 293-304
- Brigas, C., Herrero, F., Cuesta, M. y Rodríguez, F. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del Inventario de Conductas Antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* 11(2), 1-10
- Buchanan, C., Eccles, J. y Becker, J. (1992). Are adolescents the victims of raging hormones? Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence *Psychological Bulletin*, 111, 62-107. En M. López, A. Sánchez, M. Pérez-Nieto y M. Fernández (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 81-99

- Bueno, M. y Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide
- Calvo, A. (2010). Evitar el inicio del acoso escolar a través del control de factores de protección y de riesgo. En J. Gázquez, y M. Pérez. *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.23-28). Granada: GEU
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Bizkaia: ALBOR-COAHS
- Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide
- Coll, C. y Solé, I. (1992). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II*, (pp.315-333)
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación* 346, 15-32
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2014). III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *B.O.J.A* 170, 9-34
- Corapci, F. (2008). The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology* 29, 1-16
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: UNESCO. Santillana
- Díaz-Aguado, M. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia entre los jóvenes*. Tomo I. Madrid: INJUVE
- Dodge, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development* 51, 162-170. En M. López, A. Sánchez, M. Pérez-Nieto y M. Fernández (2008) Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación* 7(1), 81-99
- Dumitrana, M. (2009). The teacher as a person. The person as a teacher. *НаучниТрудовеНаРусенскияУниверситет* (48), серия 6.2, 137-139
- Écija, C., Zautra, A. y Zautra, E. (2014). Introducción a la inteligencia social. En A. Zautra, E. Zautra y C. Écija (2014). *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales* (pp.10-20). Ministerio de Educación

- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos
- Fernández, J., Seisdedos, N. y Mielgo, M. (1998). *CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional*. Madrid: TEA
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (1)*, 4-8
- Fernández-Berrocal, P. (2008). La Educación Emocional y Social en España, En C. Clouder, B. Dahlin, R. Diekstra, P. Fernández-Berrocal, B. Heys, L. Lantieri, y H. Paschen *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp.156-196). Santander: Fundación Botín
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londres: SAGE
- Frey, K., Hirschstein, M. y Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8, 102-112
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E. y Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología* 31(2), 123-133
- García, F., Sureda, I. y Monjas, M. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología* 26 (1), 123-136
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer
- Inglés, J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología* (25) 1, 93-101
- López, M., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M y Fernández, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 81-99
- Kent, H. y Fisher, D. (1997). *Associations between teacher personality and classroom environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago
- Kokkonen, M. (2011). La promoción del bienestar emocional y social en Finlandia a múltiples niveles. En C. Clouder (dir). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional* (pp.107-148). Santander: Fundación Botín
- Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave eficacia escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3)

- McLoughlin, C. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 19, 7 (3), 1131-1156
- Meyer, B. (2011). Distinguishing Factors of Highly Effective Teachers. Recuperado el 10 de diciembre de 2014. <http://coe.unomaha.edu/moec/briefs/EDAD9550meyers.pdf>
- Monjas, M.I. y González, P. (Dirs.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE
- Montemayor, F. (2013). Las actitudes agresivas del docente en el aula, segundo grado de primaria. *Revista Digital Mundialización Educativa* (5), 91-118 <http://ece.edu.mx/ecedigital/N5.html>
- Moraleda, M., González, A. y García-Gallo, J. (1998). *AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales*. Madrid: TEA
- Muñoz, A. (2005). Relaciones interpersonales en el contexto escolar. En M.V. Trianes, y J. Gallardo. *Psicología de la Educación y el desarrollo en contextos escolares* (pp. 499-514). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J., Carreras, M. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en educación secundaria. *Anales de Psicología* 20 (1), 81-91.
- Oñate, M.P. (1998). Procesos de grupo en el aula. En J.A. Bueno y C. Castanedo (Coords.). *Psicología de la Educación Aplicada* (pp. 543-568). Madrid: CCS
- Orjuela, L., Cabrera, B., Calmaestra, J., Mora-Merchán J. y Ortega-Ruiz, R. (2014). *Acoso Escolar y Ciberacoso: Propuestas para la Acción*. Madrid: Save the Children. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad
- Ortuño, J. (2014). *Adolescencia: Evaluación del ajuste emocional y comportamental en el contexto escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de la Rioja. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=42271>
- Peñacoba, C. (2014). Aportaciones desde el concepto de inteligencia social. Su aplicación en el ámbito de la salud. En C. Écija y L. Velasco. *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales* (pp.45-60). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Rapee, R.M., Schniering, C. A. y Hudson, J. L. (2009). Anxiety disorders during childhood and adolescence: Origins and treatment. *Annual Review of Clinic Psychology* 5, 311-341

- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (8), 5.82-95
- Rivière, A. (1992). La Teoría cognitiva social del aprendizaje: Implicaciones educativas. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II*, (pp.69-80)
- Rushton, S., Morgan, J., y Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*23(4), 432-441
- Scheerens, J., Witziers, B. y Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies.*Revista de Educación* 361, 619-645
- Schneider, B. (1993). *Children's social competence in context: the contribution of family, school and culture*.Oxford: Pergamon Press
- Sobral, J., Romero, E., y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*12(4), 661-670
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2a ed.). Alejandría: Association for Supervision and Curriculum Development
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*11(3), 693-716
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe
- Trianes, M.V., De La Morena, M.L. y Muñoz, A.M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó
- Velasco, L., Zautra, A. y Zautra, E. (2014). Los cinco pilares de la inteligencia social. En C. Écija y L. Velasco. *Inteligencia social: aplicación práctica en el contexto educativo. La humanización de las relaciones sociales* (pp.21-34). Ministerio de Educación
- Zaragoza, A. (Coord.). (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación

Estudio 3

Contribuciones del docente al clima social de aula

Introducción

Desde que se reconociera el derecho a la educación y la obligatoriedad de la enseñanza para todos los ciudadanos, el papel atribuido a la escuela ha ido evolucionando. Uno de los cambios más sustanciales y recientes ha tenido lugar a raíz de las orientaciones del Informe Delors (1996), según el cual, el núcleo de atención debía trasladarse del profesor que enseña al alumno que aprende; que aprende a conocer, a hacer uso de esos conocimientos, a ser persona y a vivir con otras personas. En cualquier caso, lo que no ha cambiado ha sido, por un lado, el hecho de que el aprendizaje tiene lugar en un contexto de relaciones interpersonales y que el resultado final depende, entre otros factores, tanto de la calidad de éstas como de las características intrapersonales de profesores y de alumnos. Y por otro, que lo que el alumno ha aprendido se valora únicamente a través del rendimiento académico; eje básico de la investigación que se centra en el establecimiento de los factores de eficacia escolar.

La mayor parte de las investigaciones sobre escuelas eficaces o ejemplares coinciden en considerar prácticamente los mismos determinantes de eficacia, entre los que destaca el clima escolar (Cid, 2004). En España, se reconoce que es el elemento que mayor incidencia tiene en los centros Educación Primaria (Murillo, 2002). Un estudio de la OCDE demuestra que influye más en el rendimiento que los recursos personales, materiales y de política educativa de los centros (Aron, Milicic y Armijo, 2012). Tal es así que ante una situación de pobreza de medios, el aprendizaje no se resiente si el clima escolar es bueno (Cornejo y Redondo, 2001; Trianes, 2000).

Otro dato que reafirma al clima como el principal rasgo que determina el éxito en la educación aparece en el análisis sobre la realidad educativa internacional realizado en el programa PISA. Cuando los técnicos indagan sobre los factores de las escuelas asociados al rendimiento, hallan relaciones significativas, por parte de los estudiantes, entre el éxito y la percepción que tienen los alumnos de la importancia que los maestros le dan a la consecución de un alto rendimiento y lo exigentes que son con ello. Sin embargo, esto influye menos que la percepción que tienen sobre las relaciones profesor-alumno y el ambiente de disciplina en la clase. Por parte del profesorado, encuentran que dos de los tres determinantes más importantes de éxito, en todos los países de la OCDE, son: los factores del docente que afectan al clima escolar y la moral y compromiso de éste. El tercero es la autonomía escolar (OCDE, 2001; Schleicher, 2006).

Dado que la dimensión relacional es la base para definirlo, de forma genérica podemos entender el clima escolar o de centro como la bondad de las relaciones que tienen lugar dentro

y entre los integrantes de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral (2009) lo definen como el carácter y calidad de vida que se vive en una escuela en función de su estructura organizativa, el ambiente físico, las prácticas de enseñanza, las relaciones interpersonales y los valores establecidos. Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, (1997) lo conciben como las creencias, valores y actitudes que se ponen de manifiesto cuando interactúan alumnos, profesores y administradores, estableciendo así los parámetros del comportamiento aceptable y normas de la escuela.

Al incluir las relaciones entre los profesores, entre éstos y el personal de administración y servicios, las familias y los alumnos, se deduce que el clima de centro está formado por diversos climas (Muñoz-Repiso, 1995). El que tiene lugar a nivel de la clase se denomina clima de aula, y hace referencia a la singularidad del ambiente generado a partir de las relaciones que se establecen entre sus miembros. Bisquerra y López (2013) lo entienden como:

La percepción general, subjetiva y reflexionada que tiene un alumno acerca de las interacciones que se producen en su grupo-clase entre iguales y entre profesor-alumno, las cuales conllevan de manera implícita la asunción de objetivos, roles, aspectos organizativos y de orden, la orientación al trabajo y la gestión docente, pero se basan, sobre todo, en la calidad socioafectiva de las relaciones entre todos los implicados, lo cual refleja una buena cohesión de grupo y un alto nivel de conducción del mismo por parte del profesor (p.65)

Desde que Moos (1974, en Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989) definiera el clima social de aula como el consenso existente entre las percepciones de los miembros del grupo en función de la estructura organizativa de la clase y de las relaciones entre ellos, su estudio se ha abordado integrando los factores de logro con los sociales (López y Bisquerra, 2013). Recientemente, hay autores que establecen por separado las dos vertientes de investigación: el clima académico y el clima social de la clase. Por el primero se entiende el grado en el que el entorno de aprendizaje da importancia a la cooperación entre el alumnado y lo incita a esforzarse. El segundo hace referencia a la calidad de las interacciones entre los alumnos y entre estos y los profesores (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006).

Dado el objetivo de nuestro estudio, el trabajo que se presenta se aborda desde esta segunda perspectiva investigadora, centrándose únicamente en el ámbito de las relaciones interpersonales en el contexto de aula.

En diferentes trabajos, como el realizado por Pérez, Ramos y López (2010), se ha demostrado que dentro de un mismo centro educativo, la percepción del clima social del aula varía entre los grupos/clase. Teniendo en cuenta el enfoque de la Teoría Ecológica, en cualquier contexto, lo importante no es el ambiente real sino lo que perciben los sujetos que forman parte de él. Esta percepción, que tiene una influencia directa sobre la conducta (Hernández, 1996), se construye una vez que la información pasa por el filtro personal de la forma de ser de cada uno (Hué, 2008). Desde la perspectiva Cognitivo Social Bandura (2001) afirma que las personas tienden a reaccionar a las experiencias en función de cómo las perciben y no como objetivamente puede ser descritas. Es esto lo que hace que una misma situación pueda determinar comportamientos y sentimientos diferentes en los sujetos. Es decir, lo trascendente no es lo que hace un profesor sino lo que el alumno percibe (Morales, 2002) y viceversa, dado el efecto de las influencias recíprocas de las interacciones.

Trianes (2000) entiende el clima social de aula como la percepción que tienen alumnos y profesores de sentirse aceptados, de ser valiosos para los demás y de bienestar personal. Cuando no se sienten así se puede decir que el clima social del aula no es adecuado. Por tanto, podemos hablar de climas que son positivos o negativos para sus miembros. Otros autores como Paro y Pianta (2003, en Jennings y Greenberg, 2009) describen el clima óptimo de aula como aquel que se caracteriza por bajos niveles de conflicto y de comportamiento perturbador de los estudiantes, expresiones adecuadas de las emociones, comunicación respetuosa, adecuada resolución de conflictos, y capacidad de respuesta a las diferencias individuales y a las necesidades de los estudiantes. Para Musitu, Moreno y Martínez (2005) un aula tiene un clima social positivo cuando su funcionamiento y comunicación son adecuados, es decir, cuando las reglas están claras, las relaciones entre profesores y alumnos son correctas y cuando ambos pueden expresar abiertamente sus inquietudes y preocupaciones.

En estas y otras definiciones encontramos que, aunque sean coincidentes en los elementos esenciales y tengan un mismo trasfondo, son poco sistemáticas en la reseña de los rasgos que las configuran. Es por eso que nos parece de especial interés la descripción que ofrecen Aron, Milicic y Armijo (2012). Manteniendo el carácter perceptivo, los autores consideran el clima como nutritivo o tóxico para el desarrollo de los alumnos, caracterizándolo como sigue:

Clima Social Nutritivo	Clima Social Tóxico
Percepción de un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento	Ausencia de reconocimiento y/o descalificación
Predominio de la valoración positiva	Predominio de la crítica
Tolerancia a los errores	Sobre focalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser invisible
Sentido de pertenencia	Sensación de marginalidad, de no pertenencia
Conocer las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y desconocimiento de las consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, individualidad y diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere en el crecimiento personal
Favorece la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el abordaje constructivo de los conflictos	No aborda los conflictos, o lo hace autoritariamente

Tomado de Aron, Milicic y Armijo (2012), p. 805

Finalmente, se puede afirmar que lo que motiva las conductas que dan lugar a la diversidad de climas se encuentra ligado tanto a la satisfacción con el propio centro y a la implicación y sentido de pertenencia del profesorado (Murillo, 2007) como al sentimiento de pertenencia y gusto por estudiar del alumnado (Aron y Milicic, 1995 y Trianes, 2000).

De todo lo anterior se deduce que la calidad de las relaciones interpersonales son causa y efecto de los diferentes tipos de climas. Es decir, si éstos contribuyen a generar comportamientos en los implicados de acuerdo con los factores que los caracterizan, los efectos educativos que tienen lugar en el contexto del aula dependen en gran medida de las interacciones que se producen en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Luego, los climas positivos o nutritivos tendrán indudables beneficios y los negativos o tóxicos generarán innegables perjuicios, tanto para el docente como para el estudiante. Veamos algunos.

Beneficios de un clima social de aula positivo

Con relación al alumnado los estudios muestran relaciones entre el clima de aula y el rendimiento académico que vienen a confirmar que éste es mucho más elevado cuando hay un entorno positivo de aprendizaje. Ruiz de Miguel (2009) puso de manifiesto la relevancia del clima al mostrar que a medida que aumentaba la existencia de malas relaciones entre profesores y alumnos el rendimiento en el área de matemáticas disminuía en 73 puntos.

Además, el buen desempeño académico suscita en los estudiantes motivación para el estudio (Yelow y Weinstein, 1997).

Un clima de aula que proporciona seguridad y que hace sentir al alumno que es valioso, considerado, reconocido y respetado ayuda a que desarrolle su creatividad y su conducta exploratoria (Morrison, Furlong y Morrison, 1994), facilitando al mismo tiempo una autoestima equilibrada, una mayor resiliencia (Aron y Milicic, 1995), una adecuada madurez y ajuste personal (Gilbert, 1993) y una mejor capacidad de afrontamiento, empatía y sociabilidad (Aciego, Domínguez y Hernandez, 2003).

Se observa que en las aulas donde se fomentan buenas relaciones entre los alumnos se favorece que éstos tengan mejores relaciones sociales con sus compañeros (Muñoz-Repiso et al., 1995; Muñoz-Repiso, 2000; Murillo, 2007) y disminuya el riesgo de conductas agresivas o desadaptativas (Trianes et. al, 2006), dando lugar a un clima social positivo que, en definitiva, contribuye a la adaptación social y escolar de los alumnos (Romasz, Cantor y Elias, 2004) y a índices más altos de aceptación mutua entre ellos (Muñoz, 2005).

Travers y Cooper (1997) identificaron como la principal fuente de estrés docente los aspectos relativos a la interacción profesor-alumno. Cuando los estudiantes mantienen relaciones positivas con sus profesores decrece el riesgo de presentar problemas académicos, emocionales y conductuales (Felner, Brand, DuBois, Adan, Mulhall y Evans, 1995), lo que repercute, al mismo tiempo, en un menor desgaste profesional del docente (Aron y Milicic, 1995). Si este deterioro tiene lugar y se exagera puede llegar a convertirse en *burnout*, y los profesores que lo experimentan muestran menos simpatía y cariño a sus alumnos, toleran poco los comportamientos disruptivos y no se implican tanto en su trabajo (Jennings y Greenberg, 2009), con el consiguiente menoscabo del clima social de aula. Para Gordon y Burch (1998, en Musitu, Moreno y Martínez, 2005) una buena relación entre profesor y alumno debe caracterizarse por permitir que cada uno desarrolle su individualidad, que exista honestidad entre ambos, demostración recíproca de aprecio y afecto, y satisfacción mutua de sus necesidades.

La importancia de las relaciones profesor-alumno va más allá de la influencia directa y bidireccional, ya que la observación de estas interacciones supone una importante fuente de información para los otros alumnos, de la que extraen juicios y referencias sobre cómo comportarse con ellos, es decir, influye en la percepción social de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001; Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999).

En definitiva, un clima social de aula positivo se asocia a un desarrollo saludable del docente y del alumnado, así como a un aprendizaje óptimo (kuperminc, Leadbeater, Emmons

y Blatt, 1997; Westling, 2002). Pero la fuerza del clima trasciende este entorno, ya que lo que sucede en el aula se reproduce en los espacios comunes del centro (Trianes, 2000). En el caso de los niños es aún de mayor relevancia porque lo que aprenden en este contexto es lo que repetirán fuera de él, incluso en la edad adulta.

Dado el papel tan destacado del clima, la investigación se ha centrado en concretar los factores que lo determinan, reconociendo como predictoras las variables que influyen en la percepción del clima por parte del alumnado y las que, por parte de los docentes, favorecen su configuración.

Factores que determinan un clima social de aula positivo

Su naturaleza multidimensional ha llevado a que se delimiten diferentes niveles de análisis: individual, de clase y de escuela. Habitualmente, el estudio del clima se ha desarrollado en cada uno de manera independiente y en pocos trabajos se ha mostrado la relación entre ellos. La mayor parte de la investigación que lo ha hecho ha empleado sólo dos niveles de análisis (Koth, Bradshaw y Leaf, 2008). Algunos estudios recientes han valorado de manera conjunta los tres, poniendo de manifiesto que más de tres cuartas partes de la proporción de la varianza del clima escolar proviene de factores a nivel individual y un escaso 5% al escolar (Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; Vieno, Perkins, Smith y Santinello, 2005). A nivel de aula el estudio se ha abordado tomando como base las aportaciones de Moos (1974, en Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989), quien determinó que la percepción del clima era el resultado de cuatro dimensiones: ambiente físico, aspectos organizativos del aula, características de los alumnos y características del profesor.

Al considerar las variables que influyen en la percepción del clima por parte del alumno surge una gran variabilidad, y es que cada uno tendrá una percepción diferente en función de sus características sociales, familiares, personales y experiencias escolares.

Se han encontrado relaciones estadísticamente significativas entre el clima de aula y el sexo y raza de los estudiantes. Así, la percepción es menos favorable cuando pertenecen a una etnia minoritaria (Griffith, 2000) y cuando el alumno es varón (Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt, 1997). Igualmente consistentes son los resultados de Fan, Williams y Corkin (2011) al presentar como variables predictoras de la percepción de un clima social negativo el tener problemas de conducta en la escuela, haber repetido curso, provenir de una familia monoparental y el bajo nivel de educación de los padres. La concentración de niños con problemas de comportamiento en un aula también repercute en cuán favorable perciben el clima los estudiantes (Koth, Bradshaw y Leaf, 2008).

Contribuye a la generación del clima la sensación del alumnado sobre el nivel de implicación con él que tenga el profesorado, que será tanto más positiva cuanto mayor sea el grado percibido (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997). La percepción que el alumno tenga del profesor y sus propias expectativas influyen igualmente en su configuración (Muñoz, 2005).

Entre los factores se encuentra también la inteligencia emocional y social de los integrantes del aula para resolver sus desacuerdos sin violencia (Goleman, 2006) y las habilidades sociales necesarias para ello (Anderson-Butcher, Newsome y Nay 2003).

Jennings y Greenberg (2009) destacan la competencia social y emocional del docente y la sensación de sentirse bien como elementos esenciales de un clima social positivo. Son los docentes quienes, en gran parte, determinan el contexto social en el aula, de manera que si carecen de estas competencias para gestionarla, el clima se deteriorará, afectando tanto al comportamiento y rendimiento del alumno como al bienestar del docente. Cuando esto ocurre, en los intentos por controlar el aula puede generar conductas punitivas y hostiles hacia los estudiantes, y éstos a su vez pueden revelarse contra ellas. Se genera así una cascada de comportamientos indeseables que marca las relaciones entre ambas partes y por ende, el clima de la clase.

Por el contrario, cuando los maestros, en sus prácticas diarias y a través de su comportamiento, enfatizan los valores prosociales y la cooperación, los alumnos se comportan más correctamente y aumenta la percepción de mejores relaciones entre ellos Solomon, Battistich, Kim y Watson (1996), así como cuando les muestran calidez y apoyo (Koth, Bradshaw y Leaf, 2008), empatía, amabilidad y entusiasmo (Muñoz, 2005).

Los estudios sugieren que las actitudes de los docentes hacia los alumnos afectan a su propio comportamiento y al de los estudiantes en el aula (Ladd, Birch y Buhs, 1999). La concepción del profesorado sobre el rol de género puede dar lugar a un trato diferencial del alumnado (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997), así como sobre la clase social, la raza y la estructura familiar, o la imagen que tiene de lo que debe ser un buen alumno (Díaz-Aguado, 1994a). Las expectativas y exigencias sobre las relaciones interpersonales que tengan lugar en su aula y el ejemplo que dé con su conducta (Trianes, 2000), son determinantes del clima.

La investigación ha permitido precisar algunas otras variables del profesor que contribuyen a la generación de un ambiente social positivo, tales como la mejora de sus habilidades docentes (Carbonero, Martín-Antón y Reoyo, 2011), el empleo de una comunicación verbal y no verbal que le transmita al alumno proximidad social y afectiva (Cuadrado y Fernández, 2008); las destrezas en el manejo de la clase (Trianes, 2000), mantener una estructura de aprendizaje cooperativo y un control moderado sobre el alumno

(Muñoz, 2005). En definitiva, el estilo o forma como gestiona el aula se relaciona con la estructura social de la clase (Roland y Galloway, 2002), y por tanto con el aprendizaje.

Algunos autores sostienen que la manera de proceder del docente está vinculada a su personalidad. El profesor, como cualquier ser humano, tiene tendencia a proyectar su propia experiencia, a reproducir sus modelos de relación y a manifestar en ellos sus valores sociales (Bueno y Garrido, 2012; Dumitran, 2009). Kagan y Grandgenett (1987, en Kent y Fisher, 1997) pusieron de manifiesto que tras analizar un importante volumen de investigación científica se revelaban relaciones consistentes entre los rasgos de personalidad del docente y su estilo de instrucción preferido. Lorentz y Coker (1977, en Kent y Fisher, 1997) concluyeron que la personalidad del profesor influía en la forma en la que los estudiantes se comportaban en clase. Más recientemente, Kent, Fisher y Fraser (1995) demostraron la asociación entre la personalidad y el comportamiento interpersonal del docente en el aula, de tal manera que la percepción de los estudiantes sobre la conducta interpersonal de su profesor se relaciona con la personalidad de éste en lo que se refiere a la cantidad de libertad y responsabilidad que piensan que les permite.

En lo que han disentido los investigadores es en las explicaciones teóricas sobre cómo ocurre esto. Tonelson (1981, en Kent y Fisher, 1997) argumentó que el carácter que el profesor exhibe en el aula se traduce en una atmósfera social de trabajo que influye en los estudiantes y proporciona las bases para el aprendizaje. Con ello sugiere que el mecanismo por el cual la personalidad influye en el aprendizaje es a través del ambiente psicológico del aula. Por otro lado, la teoría de la Cognición Social propone la existencia de un estilo cognitivo característico del docente, es decir, de una forma concreta de percibir, pensar y hacer juicios sobre los actos interpersonales que tienen lugar en el contexto del aula y que caracteriza su interacción social con el alumnado; lo que igualmente tiene consecuencias en los entornos de aprendizaje (Kent y Fisher, 1997).

Sea como fuere, la conducta interpersonal del docente es un elemento clave del clima de clase (Wubbels y Levy 1993, en Kent, Fisher y Fraser, 1995). Ahora bien, este comportamiento interpersonal docente se percibe y se interpreta de forma selectiva también por los estudiantes, en función de, entre otros factores, su prototipo de comportamiento docente y de cómo debe ser la interacción en el aula (Kent, Fisher y Fraser, 1995).

La idea de Murray, Rushton y Paunonen (1990) de que los rasgos de personalidad específicos que contribuyen a una enseñanza eficaz, donde el clima de aula es un elemento destacado, pueden variar según los diferentes tipos de cursos, llevó a Belanger y Longden (2009) a afirmar que las características de personalidad de un profesor deben adaptarse.

Esta afirmación sólo puede hacerse desde una perspectiva diferente a la forma tradicional de abordar el estudio de la personalidad, que postulaba la estabilidad de los rasgos de los docentes sin tener en cuenta el contexto en el que desarrollan su actividad (Coll y Solé, 1992). Por el contrario, la perspectiva socio-cognitiva del estudio de la personalidad asume la existencia de una coherencia y regularidad en la conducta al tiempo que una variabilidad en la misma en función de las demandas específicas de las situaciones. Es decir, aun reconociéndose el sujeto la misma persona se comporta de manera diferente según los contextos, en aras de mostrar la respuesta más adaptativa. Lo destacable de esta orientación reside no sólo en determinar los rasgos de personalidad sino en qué circunstancias el sujeto los mostrará, estableciendo así formas sistemáticas de conducta en función de patrones situacionales que se irán consolidando a partir de la experiencia (Bermúdez, 2011; Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998).

Las interacciones profesor-alumno, ahora más que nunca, constituyen un punto central en la Educación, y el maestro será el verdadero artífice de que el alumnado aprenda a ser persona y a vivir con otras personas. Dichas interacciones influyen en las percepciones de los estudiantes sobre el clima de clase (Koth, Bradshaw y Leaf, 2008), un clima que está mediado por las características de ambos, siendo la personalidad del docente un elemento clave en su desarrollo. Melero (1991, en Montemayor 2013) afirma que es la herramienta más importante de la que dispone en este contexto de relaciones interpersonales de aula. Una personalidad conformada, como en cualquier persona, por variables como la tolerancia, agresividad, autoconcepto, ansiedad, autoconfianza, liderazgo, sociabilidad y la inteligencia social (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998), entre otras.

En este marco, la finalidad del trabajo que se presenta es la de precisar la influencia de las características de personalidad del docente desde la percepción de los estudiantes, dado que se han encontrado discrepancias entre las percepciones de ambos (Kent y Fisher, 1997). Por lo tanto, el objetivo de investigación es, por un lado, analizar si la percepción del clima social del aula y la cohesión de grupo, como factor clave del clima (Sampascual, 2001), se ven afectados por los valores sociales y rasgos de personalidad que muestran los docentes de la muestra cuando interacciona con su alumnado en el contexto del aula. Y por otro, si esto se cumple, determinar cuáles de estos rasgos de la personalidad de los docentes son los que contribuyen al clima.

Este objetivo se considera de especial interés dado que la manera de abordarlo se aleja tanto del marco teórico que tradicionalmente ha guiado la investigación sobre la personalidad, basado en la consideración de la estabilidad de los rasgos de los docentes sin tener en cuenta

el contexto en el que desarrollan su actividad (Coll y Solé, 1992), como de los instrumentos de evaluación que de él se han derivado, que no eran adecuadas por estar destinados a la detección de condiciones psicopatológicas (Getzel y Jackson, 1963, en Rushton, Morgan y Richard, 2007).

Método

Sujetos

Formaron parte del estudio dos grupos de sujetos vinculados por la relación profesor-alumno. Por un lado, 36 profesores, 15 hombres (41.7%) y 21 mujeres (58.3%), con una edad media de 45.47 años (D.T.= 10.97, rango=24-60). La media de horas por semana que pasaban con sus alumnos fue de aproximadamente 5 horas (D.T.= 5.39, rango=1-18.5). Por otro lado, un total de 302 alumnos de 6º curso de Educación Primaria Obligatoria, de los cuales 148 eran niños (49%) y 154 niñas (51%), con una edad media de 11'62 (D.T.= .56, rango=11-14), situándose los mayores porcentajes entre los 11 (41.2%) y 12 años (55.5%).

La selección de los colegios participantes se hizo atendiendo a la ubicación de los mismos, al nivel socioeconómico y cultural de su alumnado, al carácter público o privado y, en última instancia, al interés del profesorado por colaborar en la investigación. Con estos criterios, se eligieron ocho colegios de la provincia de Granada (España): cuatro de la capital, dos pertenecientes a la zona centro, con carácter concertado y alumnado con nivel socioeconómico medio-alto y alto, y dos a la periferia, con carácter público y nivel medio-bajo y bajo. Los otros cuatro centros, dos estaban situados en el extrarradio y dos en diferentes pueblos de la provincia; todos de carácter público y con alumnado de nivel socioeconómico variado.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios elaborados y validados con muestras españolas:

ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (García y Magaz, 2000). Complimentado por el profesorado en su forma ADCA-pr, pretende identificar sus actitudes y valores respecto de las relaciones sociales que mantiene con su alumnado. Se basa en el constructo de asertividad, definido por los autores como «clase de conductas

sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción» (p. 13). Para evitar la compensación de puntuaciones entre los componentes, se divide en dos subescalas. De un lado, con 20 ítems y un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .776$, la *auto-asertividad* (AA), con la que se mide el grado con el que una persona se respeta a sí misma: y por otro, con 15 ítems y un índice $\alpha = .869$, la *hetero-asertividad* (HA), grado en que respeta a los demás. En ambos casos se utiliza un sistema de respuesta de 4 opciones (Nunca o casi nunca, a veces, a menudo, siempre o casi siempre).

CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998). Su objetivo es determinar las tendencias comportamentales del sujeto en los diferentes contextos y situaciones de la vida. Se basa en la existencia de patrones o estilos de comportamiento que son estables y permanentes a lo largo del tiempo y ante diversas situaciones, y en el reconocimiento del peso que tienen las situaciones en la especificación de la conducta. Consta de 233 ítems de tipo verdadero-falso agrupados en 18 escalas, 3 de las cuales pretenden ser indicadores de la validez de las respuestas. Tras someterlas a un análisis factorial los autores las agrupan en cinco factores:

- Ajuste, definido principalmente por una elevada Estabilidad emocional y una baja Ansiedad, y se acompaña de pesos elevados en Autoconcepto, Confianza y seguridad y Control cognitivo y peso negativo en Agresividad.

- Liderazgo, conformado por pesos positivos en Liderazgo, Dominancia, Agresividad y Sinceridad, y de signo negativo en Tolerancia.

- Independencia, el factor viene definido también por pesos positivos en Independencia, Confianza y seguridad en sí mismo y Agresividad, y negativos en Ajuste social y Sinceridad.

- Consenso, determinado por pesos positivos en Sociabilidad, Ajuste social, Control cognitivo, Integridad-honestidad e Inteligencia social.

- Extraversión, reúne componentes de la relación con los demás tales como Sociabilidad, Inteligencia social, Confianza y seguridad y Eficacia.

Para cada uno de los factores el coeficiente de fiabilidad para la muestra es como sigue: Ajuste, $\alpha = .835$; Liderazgo, $\alpha = .709$; Independencia, $\alpha = .776$; Consenso, $\alpha = .83$ y Extraversión, $\alpha = .768$.

Fernández, Seisdedos y Mielgo (1998) presentan una descripción de las escalas:

19. Estabilidad emocional (*Est*). Aprecia aspectos de ajuste general de las emociones y afectos: el control y la estabilidad emocionales.
20. Ansiedad (*Ans*). Evalúa las reacciones ansiosas frente a distintas situaciones.
21. *Autoconcepto* (*Auc*). Analiza la valoración personal que uno hace de sí mismo a partir de su valía personal.
22. Eficacia (*Efi*). Mide la competencia y la eficacia en la realización de distintas conductas.
23. Autoconfianza y seguridad en sí mismo (*Csg*). Evalúa la confianza en las posibilidades y recursos propios y al mismo tiempo la seguridad para enfrentarse a los acontecimientos de la vida.
24. Independencia (*Ind*). Evalúa la tendencia a actuar sin tener en cuenta los intereses de los demás y del grupo.
25. *Dominancia* (*Dom*). Mide la tendencia a dirigir a los demás y a organizar actividades.
26. *Control cognitivo* (*Ccg*). Evalúa el manejo de los procesos y habilidades de autocontrol cognitivo ante distintas situaciones.
27. Sociabilidad (*Soc*). Analiza la facilidad para las relaciones sociales.
28. Agresividad (*Agr*). Evalúa la tendencia agresiva y el tipo de respuestas ante las dificultades y frustraciones que presenta la vida.
29. Ajuste social (*Ajs*). Evalúa la conducta social y el grado de adaptación al medio familiar, escolar o laboral.
30. Tolerancia (*Tol*). Evalúa el grado de independencia de pensamiento y acción respecto a la forma de ser y actuar y a la procedencia de los demás.
31. Inteligencia social (*Ins*). Aprecia la capacidad para la adaptación inteligente a los distintos ambientes y situaciones sociales, así como la facilidad de actuación en los mismos.
32. Integridad-honestidad (*Inh*). Analiza la capacidad para actuar como una persona responsable, seria y cumplidora de su deber, de sus obligaciones y de su trabajo.
33. Liderazgo (*Lid*). Aprecia la capacidad para dirigir grupos, asociaciones y equipos, organizar las actividades y el trabajo y conseguir objetivos y metas.
34. Sinceridad (*Sin*). Mide la libertad para expresarse sin fingimiento, reconociendo esas pequeñas debilidades humanas referidas al yo para quedar bien consigo mismo.
35. Deseabilidad social (*Des*). Estudia la distorsión que puede introducir el sujeto en sus respuestas al cuestionario, debido a la sobrevaloración que hace de sí mismo y de su conducta.
36. Control o validez de las respuestas (*Cnt*). Valida la coherencia o discrepancia de las respuestas al cuestionario o, al menos, permite tomar precauciones a la hora de hacer la interpretación o diagnóstico. (pp. 8-9).

CES. Escala de Clima Social en la Clase (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989. Adaptación española de la realizada por Moos, Moos y Trickett, 1974). Se basa en el supuesto teórico de que el acuerdo entre los individuos constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta. La escala evalúa lo que perciben los alumnos respecto al ambiente de clase, atendiendo a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. Está formada por 90 ítems agrupados en 9 subescalas, que configuran, a su vez, cuatro dimensiones:

1. Relaciones. Evalúa en grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. Consta de tres subescalas:

- Implicación(IM): Grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

- Afiliación (AF): Nivel de amistad entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

- Ayuda (AY): Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

2. Estabilidad. Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, claridad y coherencia en la misma. Está integrada por tres subescalas:

- Organización (OR): Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de tareas escolares.

- Claridad (CL): Importancia que se da al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.

- Control (CN): Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores.

3. Autorrealización. Evalúa la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas. Integran la dimensión las siguientes subescalas:

- Tareas (TA): Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

- Competitividad (CO): Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

4. Cambio. Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

- Control (IN): Grado en los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno. (pp. 12-13)

Atendiendo al objetivo del estudio se ha separado el clima académico del clima social de la clase, por lo que se ha utilizado sólo la información concerniente a las dimensiones de Relaciones y Estabilidad, presentando un coeficiente de fiabilidad para la muestra de $\alpha = .692$

Se pidió al alumnado que evaluara el clima de aula generado por cada uno de sus profesores. Es por esto que la hoja de respuesta del CES fue elaborada ad-hoc, con un formato de respuesta de verdadero/falso

BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2000). Su finalidad es la de analizar el acoso entre escolares desde la perspectiva de los diferentes miembros que intervienen en el aula al tiempo que ofrece información sobre variables de carácter grupal, tales como la situación sociométrica y el grado de cohesión del grupo. Incluye dos formas de aplicación con 15 preguntas cada una. La Forma A, dirigida al alumnado con edad comprendida entre 7 y 16 años, incluye tres dimensiones: la primera, con 4 ítems, relativa a la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto y de cada uno de sus miembros en particular; y la segunda y tercera informan sobre aspectos más específicos de la relación agresor-víctima. Con la forma P, de uso individual para el profesorado, se pretende que éste identifique la situación de su alumnado en la dinámica *bullying*.

En esta investigación se ha empleado la forma A, haciendo uso sólo de la información relativa a la cohesión grupal.

Procedimiento

Una vez seleccionados los colegios, se mantuvo un primer contacto con los directores de los centros para explicarles el objetivo de la investigación y solicitar el acceso al personal del centro para llevarla a cabo. Éstos convocaron una reunión con los posibles maestros participantes, a los que igualmente se les informó sobre la finalidad de la misma y en qué consistía su colaboración. También se les hizo saber sobre la confidencialidad de los datos y su uso. Una vez que aceptaron formar parte, con cada equipo educativo se acordó el momento en que se pasarían los cuestionarios al alumnado, ya que se trató de una administración colectiva en la que el investigador estaba presente.

Por otra parte, a los docentes se les entregó el cuestionario CPS y se acordó un día para recogerlo. Los datos se recabaron durante los meses de febrero y marzo.

Diseño y análisis estadístico

Para estudiar la percepción que tiene el alumnado del clima de clase generado por el docente en función de las actitudes sociales que los profesores mantienen cuando interaccionan con ellos y de los rasgos de personalidad que muestran en dichas situaciones, se utilizaron modelos estadísticos lineales de regresión y análisis multivariante de la varianza dada la existencia de más de una variable dependiente correlacionadas entre sí (Steven, 2002). Como tal, se han tomado las variables respuesta del alumnado agrupadas en las dimensiones de Relaciones y Estabilidad: Organización, Claridad, Control, Implicación, Afiliación y Ayuda.

Para establecer el clima de aula percibido por el alumnado se ponderaron sus respuestas sobre los profesores en función del número de horas a la semana que pasaban con ellos y se obtuvo la media. De este modo se determinó la Organización media, Claridad media, Control medio, Implicación media, Afiliación y Ayuda media percibida por el alumno. Como establece Hué (2008) el tiempo que los docentes pasan con los mismos alumnos es uno de los factores que diferencia claramente el conocimiento que los unos tienen de los otros.

La edad y sexo del niño se consideraron como variables independientes moduladoras de dicho efecto junto con la edad, sexo, AA y HA del docente, en el caso primer caso, y de la edad, sexo, grado de Ajuste, Independencia, Consenso, Extraversión y Liderazgo del maestro, en el segundo. Las variables del profesor se establecen en función del número de horas que pasa con su alumnado. Esta ponderación, realizada para determinar el peso de las variables, se debe a que los docentes interaccionaban con sus alumnos, en clase, un número de horas que variaba en función de la cantidad y tipo de materias que les imparten. De este modo, se usó la puntuación media en la variable, por hora que el maestro pasa con el alumnado. Notar que las puntuaciones de las variables que miden las actitudes sociales y los rasgos de personalidad, para el análisis descriptivo y para el estudio de la cohesión de grupo, se estandarizaron a una escala común de 0 a 100 de modo que fuesen interpretables y comparables entre sí los valores. Para la variable el sexo del maestro se utilizó el de aquellos que mayor tiempo estaban con el grupo de alumnos.

Una vez comprobada la normalidad de los datos mediante los gráficos Q-Q se procedió a la determinación de los modelos estadísticos paramétricos, basados en supuestos normales, que mejor explicasen la relación entre las variables. La significación de las variables independientes, dado que hay más de una en nuestro estudio, se analiza con la prueba estadística multivariante (MANOVA) Traza de Pillai (V) porque ofrece una mayor potencia y robustez para detectar diferencias reales bajo distintas condiciones (Field, 2005). Dado que se

trata de una prueba estadística para contrastar el efecto de las variables independientes sobre las dependientes (o lo que es lo mismo, igualdad de media entre grupos), se considera que si el p-valor es menor de 0.05 se aceptará que existe relación significativa entre las variables o diferencias de comportamiento entre grupos.

Tras un primer modelo multivariante donde se incluyen todas las variables de interés, se desestiman aquellas que no muestran relación significativa. Con las que sí la hay se establece un nuevo modelo reducido para analizar cómo se comportan dichas variables a nivel individual, es decir, cómo influyen sobre las variables dependientes. Para cada modelo se verifican los supuestos estadísticos de aplicación sobre la igualdad en las matrices de covarianzas (prueba estadística de Box, por la cual se rechaza la hipótesis de igualdad de matrices de covarianzas si el p-valor asociado es menor de .05). Finalmente se verifica el buen ajuste del modelo con el estudio de normalidad de los residuos, indicando que si éstos se distribuyen según una normal el modelo ajustado será apropiado.

Con el objetivo de establecer la relación entre la percepción de los alumnos sobre el clima de clase y la cohesión del grupo, se ajustaron modelos de Estimación de Ecuaciones Generalizadas (GEE) (Twisk, 2007) para la variable respuesta cohesión (variable binaria: 0-baja o muy baja y 1-buena). En dicho modelo se han considerado dos niveles de sujetos: alumnos y profesores y un efecto intrasujeto que viene determinado por la clase/aula a la que el alumno pertenece. Para corregir el efecto entresujetos, por pertenecer a una misma clase, derivado de la variable respuesta, se utiliza una matriz de covarianza sin estructura; estableciendo, igualmente, el nivel de significación al 5%.

Los datos se han analizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19.

Resultados

En el estudio participaron por un lado, un total de 36 profesores de los cuales el 41.7% eran hombres y el 58.3% mujeres, con una edad media de 45.47 años.

Respecto a las puntuaciones en el cuestionario ADCA-pr, relativo a la medición de las actitudes y valores de los profesores en las interacciones sociales que mantienen con sus alumnos, la media de las puntuaciones estandarizadas se situó en 76.7 para la AA (D.T. = 12.29) y 57.7 para la HA (D.T.= 16.64), existiendo una correlación moderada entre ellas dado que el coeficiente de correlación de Pearson fue de .521. En un primer análisis se excluyeron las variables que no mostraban relación significativa con las dependientes, de

modo que se generó un modelo final según el cual la percepción del clima de clase viene determinada por el sexo del alumno $\{V = .064, F(6, 284) = 3.263, p < .004\}$ y la edad $\{V = .055, F(6, 284) = 2.770, p < .012\}$, sexo $\{V = .109, F(6, 284) = 5.790, p < .001\}$ y HA $\{V = .048, F(6, 284) = 2.375, p < .030\}$ del profesor.

De los resultados del modelo de regresión (Tabla 1) que mejor explican qué variables intervienen o afectan a la percepción que tiene el alumno del clima de clase que generan los profesores decir que a medida que aumenta la edad del profesor lo hace también la percepción que el niño tiene del Control y disminuye la de Claridad y Ayuda. Además cuando es varón, el alumno percibe menos Control que cuando es mujer y mayor Afiliación. La Heteroasertividad únicamente tiene una relación significativa con la Afiliación, de manera que cuando ésta aumenta también lo hace la percepción de Afiliación del alumnado.

Tabla 1. Resultados del modelo de regresión para la Asertividad

Variable dependiente	Parámetro	B	Error típ.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Organización	Intersección	6.482	.918	7.064	.000	4.676	8.288
	Sexo alumno varón vs mujer	.132	.190	.694	.488	-.242	.505
	Sexo profesor varón vs mujer	.190	.208	.915	.361	-.219	.600
	Edad profesorado	-.004	.015	-.230	.818	-.034	.027
	Heteroasertividad	-.006	.010	-.646	.519	-.026	.013
Claridad	Intersección	9.785	.877	11.154	.000	8.059	11.512
	Sexo alumno varón vs mujer	-.020	.182	-.112	.911	-.378	.337
	Sexo profesor varón vs mujer	-.389	.199	-1.955	.051	-.780	.003
	Edad profesorado	-.041	.015	-2.787	.006	-.070	-.012
	Heteroasertividad	-.007	.009	-.693	.489	-.025	.012
Control	Intersección	5.241	.816	6.426	.000	3.636	6.846
	Sexo alumno varón vs mujer	.284	.169	1.682	.094	-.048	.616
	Sexo profesor varón vs mujer	-.735	.185	-3.978	.000	-1.099	-.372
	Edad profesorado	.029	.014	2.090	.038	.002	.056
	Heteroasertividad	-.013	.009	-1.542	.124	-.031	.004
Implicación	Intersección	6.246	.955	6.538	.000	4.366	8.126
	Sexo alumno varón vs mujer	.041	.198	.207	.836	-.348	.430
	Sexo profesor varón vs mujer	-.071	.217	-.327	.744	-.497	.355
	Edad profesorado	-.021	.016	-1.277	.203	-.052	.011
	Heteroasertividad	.010	.010	.974	.331	-.010	.030
Afiliación	Intersección	5.856	1.016	5.763	.000	3.856	7.857
	Sexo alumno varón vs mujer	-.264	.210	-1.256	.210	-.678	.150
	Sexo profesor varón vs mujer	.718	.230	3.117	.002	.265	1.172
	Edad profesorado	-.016	.017	-.950	.343	-.050	.017
	Heteroasertividad	.027	.011	2.527	.012	.006	.049
Ayuda	Intersección	7.962	.896	8.888	.000	6.199	9.725
	Sexo alumno varón vs mujer	-.633	.185	-3.415	.001	-.998	-.268
	Sexo profesor varón vs mujer	.136	.203	.668	.505	-.264	.535
	Edad profesorado	-.040	.015	-2.679	.008	-.070	-.011
	Heteroasertividad	.016	.010	1.669	.096	-.003	.035

Se verifican los supuestos matemáticos del modelo con el test de Box {Box's $M = 78.684$, $F(63, 124556.891) = 1.199$, $p = 0.134$ } para estos factores, y el buen ajuste del modelo con el análisis de los residuos estandarizados mediante gráficas Q-Q, que ponen de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Con relación a los rasgos de personalidad que muestra el docente cuando interacciona con el alumnado, las puntuaciones descriptivas se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2. Medidas descriptivas de las variables de personalidad CPS

	Media	D.T	Mínimo	Máximo
Ajuste	63.02	16.08	22.88	88.89
Liderazgo	32.02	13.17	8.65	62.50
Extraversión	67.79	12.7	39.06	95.31
Consenso	83.79	10.6	52.08	95.83
Independencia	44.73	13.7	15.79	63.16

Dado que estas cinco dimensiones no son independientes en la conducta humana (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998) se analiza la relación existente entre ellas con la finalidad de proponer el modelo que mejor explique su influencia sobre la percepción que tiene el alumnado del clima social generado. El índice de correlación de Pearson pone de manifiesto la relación de la dimensión Ajuste con la de Extraversión ($\rho = .522$, $p < .001$) y con la de Consenso ($\rho = .685$, $p < .001$), por lo que dicha variable no se ha estudiado de manera conjunta con las otras dos para los distintos modelos. De igual manera se procedió para las dimensiones de Liderazgo e Independencia ($\rho = .573$, $p < .001$).

Por otro lado, colaboraron 328 alumnos, de los cuales el 50% eran niños y el otro 50% niñas, distribuidos en 14 clases y con una edad media de 11'62 (D.T.= 0.56) que osciló entre los 11 y 14 años, estando los mayores porcentajes distribuidos entre los 11 (41.2%) y 12 años (55.5%). Con relación a las puntuaciones obtenidas en el test que valora la percepción del alumno sobre el clima de clase generado por el profesor se distribuyen como sigue (Tabla 3):

Tabla 3. Medidas descriptivas de las escalas del CES

	Media	D.T.	Mínimo	Máximo
Organización	6.06	1.63	1	9.87
Claridad	7.31	1.57	2.94	10
Control	5.63	1.46	1.60	8.96
Implicación	5.87	1.67	1.06	10
Afiliación	6.88	1.81	2	10
Ayuda	6.77	1.62	2	10

Una vez comprobada la normalidad de los datos para dichas escalas mediante las gráficas Q-Q y el grado de correlación entre ellas mediante el coeficiente de correlación de Pearson, que osciló entre $-.1$ y $.5$, se generó un modelo multidimensional para el que el estadístico Traza de Pillai puso de manifiesto la relación significativa que mantienen el sexo del alumno $\{V = .65, F(6, 283) = 3.294, p = .004\}$, el sexo $\{V = .112, F(6, 283) = 5.925, p < .001\}$ y la edad del profesor $\{V = .061, F(6, 283) = 3.076, p = .006\}$ así como las dimensiones de Extraversión $\{V = .112, F(6, 283) = 5.527, p < .001\}$ e Independencia $\{V = .060, F(6, 283) = 3.031, p = .007\}$ con los factores fijados como variables dependientes, globalmente consideradas. Las otras variables independientes, tales como la edad del alumno y el grado de Ajuste, Liderazgo y Consenso del profesor, dado que no mantenían relación significativa con las dependientes, se excluyeron del modelo final.

Los resultados del modelo de regresión ajustado que mejor explican qué interviene o afecta a la percepción que tiene el alumno del clima de clase que genera cada profesor (Tabla 4) indican que cuando el profesor es varón el alumno percibe que éste le otorga menos importancia al establecimiento de normas y a su conocimiento por parte del alumnado (Claridad) siendo menos estricto en el cumplimiento de las mismas y en la penalización de los infractores (Control); al tiempo que perciben que se preocupa menos por el interés que muestran los alumnos por las actividades de la clase y disfrutan del ambiente que se genera (Implicación). A medida que aumenta la puntuación del maestro en Independencia aumenta la Organización, Implicación y Ayuda percibida por el alumno en $.031$, $.051$ y $.044$ puntos respectivamente. Asimismo, cuanto mayor es la puntuación del maestro en Extraversión el alumno tiene mejor percepción de la Organización, Implicación y Claridad que genera el docente en el aula. Por otro lado, los niños perciben que el maestro les ayuda menos que a las niñas y a medida que aumenta la edad del docente los alumnos perciben un menor grado de ayuda, $.043$ por cada año más que tenga el profesor.

Tabla 4. Resultados del modelo de regresión para la Personalidad

Variable dependiente	Parámetro	B	E. tít.	t	Sig.	Intervalo de confianza 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Organización	Intersección	-2.238	1.726	-1.296	.196	-5.636	1.160
	Sexo alumno varón vs mujer	.156	.181	.861	.390	-.200	.512
	Sexo profesor varón vs mujer	-.461	.274	-1.682	.094	-1.001	.078
	Edad profesorado	.022	.016	1.380	.169	-.009	.053
	Independencia	.031	.015	2.013	.045	.001	.062
	Extraversión	.089	.016	5.549	.000	.057	.120
Claridad	Intersección	4.887	1.712	2.854	.005	1.516	8.257
	Sexo alumno varón vs mujer	-.006	.179	-.035	.972	-.360	.347
	Sexo profesor varón vs mujer	-.786	.272	-2.891	.004	-1.321	-.251
	Edad profesorado	-.030	.016	-1.943	.053	-.061	.000
	Independencia	.024	.015	1.552	.122	-.006	.054
	Extraversión	.045	.016	2.870	.004	.014	.077
Control	Intersección	3.791	1.617	2.345	.020	.609	6.972
	Sexo alumno varón vs mujer	.287	.169	1.694	.091	-.047	.621
	Sexo profesor varón vs mujer	-.833	.257	-3.245	.001	-1.338	-.328
	Edad profesorado	.025	.015	1.687	.093	-.004	.054
	Independencia	.016	.015	1.080	.281	-.013	.044
	Extraversión	.002	.015	.153	.878	-.027	.032
Implicación	Intersección	2.060	1.860	1.108	.269	-1.600	5.720
	Sexo alumno varón vs mujer	.062	.195	.317	.752	-.322	.445
	Sexo profesor varón vs mujer	-.806	.295	-2.732	.007	-1.387	-.225
	Edad profesorado	-.018	.017	-1.068	.286	-.051	.015
	Independencia	.051	.017	3.046	.003	.018	.084
	Extraversión	.039	.017	2.264	.024	.005	.073
Afilación	Intersección	4.986	2.026	2.461	.014	.998	8.975
	Sexo alumno varón vs mujer	-.253	.212	-1.193	.234	-.671	.165
	Sexo profesor varón vs mujer	.305	.322	.947	.344	-.328	.938
	Edad profesorado	-.010	.018	-.530	.597	-.046	.027
	Independencia	.016	.018	.888	.375	-.020	.052
	Extraversión	.024	.019	1.280	.202	-.013	.061
Ayuda	Intersección	5.973	1.757	3.399	.001	2.514	9.431
	Sexo alumno varón vs mujer	-.617	.184	-3.351	.001	-.980	-.255
	Sexo profesor varón vs mujer	-.482	.279	-1.729	.085	-1.031	.067
	Edad profesorado	-.043	.016	-2.703	.007	-.075	-.012
	Independencia	.044	.016	2.792	.006	.013	.075
	Extraversión	.019	.016	1.192	.234	-.013	.051

Se verifican los supuestos matemáticos del modelo con el test de Box {Box's M = 78.684, F (63, 124556.891) = 1.199, p = 0.134} para estos factores, y el buen ajuste del

modelo con el análisis de los residuos estandarizados mediante gráficas Q-Q, que ponen de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Al analizar la correlación entre las variables de maestro relativas a las actitudes y valores sociales y las de la personalidad, el estadístico de Pearson puso de manifiesto únicamente una correlación estadísticamente significativa entre la HA y el Ajuste ($\rho = .345$, $p < .039$).

Por último, con relación a cómo influye la percepción que tienen los alumnos del clima que genera el maestro sobre la cohesión de grupo, los resultados indican que a mayor percepción de Implicación ($OR=1.195$, $p<.0001$) y Claridad ($OR=1.152$, $p<.0001$) mayor es la probabilidad de que la cohesión sea buena. Sin embargo, una mayor Afiliación no contribuye a ello ($OR=.765$, $p <.0001$). Las variables de Ayuda y Control se ven afectadas por el sexo del docente. Así, un incremento en la percepción de Ayuda cuando el maestro es un hombre implica una probabilidad de cohesión óptima menor que cuando es una mujer, para la que la probabilidad de favorecer la buena cohesión de grupo aumenta si la Ayuda lo hace también. Es decir, la Ayuda es una variable que influye de manera positiva cuando los docentes son mujeres ($OR=1.094$, $p=.047$) pero negativa cuando son hombres ($OR=.867$, $p =.02$). Por otro lado, el aumento en la percepción de Control cuando el docente es varón indica un incremento de la probabilidad de que la cohesión de grupo sea óptima ($OR=1.236$, $p=.002$). Esto sugiere que dado que se trata de variables que reúnen componentes de la relación con los demás, participen de estereotipos de género.

Referente a la edad del maestro, los datos muestran que a mayor edad será menos probable que la cohesión sea buena ($OR=.978$, $p =.0001$).

Tabla 5. Modelo de Estimación de Ecuaciones Generalizadas para la Cohesión

Parámetro	B	Error típ.	Contraste de hipótesis			OR	95% Intervalo de Confianza para Exp(B)	
			Wald	Chi-Square	df		Sig.	Exp(B)
Edad profesor	-.022	.0055	16.026	1	.000	.978	.968	.989
Varón vs. Mujer	-.224	.6445	.121	1	.728	.799	.226	2.828
Implicación	.179	.0329	29.452	1	.000	1.195	1.121	1.275
Afiliación	-.268	.0399	45.23	1	.000	.765	.707	.827
Ayuda	.09	.0451	3.958	1	.047	1.094	1.001	1.195
Varón * Ayuda	-.143	.0614	5.425	1	.02	.867	.769	.978
Claridad	.141	.0384	13.604	1	.000	1.152	1.069	1.242
Control	-.065	.0415	2.478	1	.115	.937	.864	1.016
Varón * Control	.211	.0668	10.017	1	.002	1.236	1.084	1.408
Constante	.869	.4965	3.062	1	.08	2.384	.901	6.308

* Categoría de referencia de la variable cohesión: baja o muy baja

Discusión y conclusiones

Existe un creciente reconocimiento a la importancia que tienen las experiencias sociales escolares en el desarrollo emocional, social y cognitivo de los niños. Estas experiencias vienen marcadas por las interacciones entre los estudiantes y entre éstos y sus maestros, y es que los docentes influyen no sólo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, modelan construcciones sociales y emocionales, y gestionan el aula. A menudo se da por sentado que el profesorado ya posee las competencias y habilidades necesarias para hacer frente a ello con eficacia y crear un clima social de aula positivo para el desarrollo de los niños (Jennings y Greenberg, 2009). Sin embargo no siempre es así. Los docentes no reciben una formación específica en este ámbito, y las destrezas que no se poseen difícilmente se pueden enseñar (Vaello, 2009). El profesor, como cualquier ser humano, tiende a proyectar su propia experiencia, a reproducir sus modelos de relación y a manifestar en ellos sus valores sociales (Bueno y Garrido, 2012; Dumitrana, 2009), que pueden no ser los más adecuados en este contexto. Pérez, Ramos y López (2010) demostraron que dentro de un mismo centro educativo, la percepción del clima social del aula varía entre los grupos/clase.

La investigación sobre la figura del docente ha identificado múltiples características como necesarias para el adecuado desempeño profesional, y aunque no parece haber consenso en cuáles de ellas tienen mayor impacto en el aula sí parece haberlo en que las cualidades del maestro que se centran en una personalidad positiva y equilibrada son esenciales (Meyer, 2011). Los resultados de diferentes estudios muestran algunos de los rasgos que la constituyen, tales como: competencia social y emocional (Bisquerra y Pérez, 2007); autoridad, empatía, paciencia y humildad (Delors, 1996); madurez, seguridad, autoestima, equilibrio personal (Fernández, 2003); liderazgo, amabilidad, entusiasmo (Muñoz, 2005); paciencia, honestidad, calidez (Stronge, 2007); respeto, perseverancia, esfuerzo, autoeficacia, ambición, confianza (Meyer, 2011); calor y entusiasmo (Díaz-Aguado, 1994b).

Gran parte de ellas son difícilmente medibles, y la diversidad terminológica y conceptual empleada en ocasiones lleva a confusión. Es por eso que el uso de un único instrumento que evalúe un amplio conjunto de rasgos de personalidad y tendencias comportamentales de los sujetos en diferentes situaciones de la vida nos ha permitido determinar patrones de comportamiento de los docentes de la muestra en el aula y su influencia en las relaciones sociales, concretamente en la percepción del clima social de la clase y la cohesión de aula; confirmando la idea de que la percepción del clima social del aula y la cohesión de grupo se ven afectados por los valores sociales y rasgos de personalidad que muestra el docente cuando interacciona con su alumnado en el contexto del aula.

Con relación a los valores sociales, encontramos que cuando un docente muestra respeto a la expresión de los sentimientos, valores, gustos, deseos o preferencias de sus alumnos (Heteroassertividad) aumenta la percepción de Afiliación de éstos, es decir, la sensación de que el profesor se preocupa porque exista una relación de amistad entre ellos, de cooperación y ayuda y de disfrute por trabajar juntos. Podría decirse que estos resultados coinciden con los de Solomon, Battistich, Kim y Watson (1996). Los autores mostraron que cuando los maestros, en sus prácticas diarias y a través de su comportamiento, enfatizaban los valores prosociales y la cooperación, los alumnos se comportaban más correctamente y aumentaba la percepción de mejores relaciones entre ellos; favoreciendo con ello la creación de un clima positivo de aula.

Por otro lado, en los maestros de la muestra encontramos dos patrones de comportamiento que se relacionan con el clima: Independencia, que se caracteriza por cierta tendencia a la agresividad y a actuar sin tener en cuenta los intereses de los otros, por ser seguro de sí mismo y confiado en sus posibilidades, con bajo grado de adaptación al medio y poco sincero en sus expresiones. Y Extraversión, que viene definido por la facilidad para las relaciones sociales, la capacidad para adaptarse de forma inteligente a los ambientes sociales y para actuar en ellos con destreza dando lugar a la consecución de conductas competentes y eficaces, a lo que le acompañan elevados niveles de autoconfianza en sus recursos y posibilidades, y de seguridad para enfrentarse a los acontecimientos. Cuando los maestros exhiben cualquiera de ellos, en el alumnado aumenta la percepción en Organización o importancia que el docente le da al orden y buenas maneras en la realización de las tareas, y en Implicación o grado en el que éste se preocupa porque sus alumnos se interesen por las actividades de clase y participen.

Si bien ambos factores, Organización e Implicación, están relacionados con las tareas del aula, lo que parece diferenciar a los dos tipos de actuación docente es la percepción del alumno en el aspecto más comportamental: cuando el profesor presenta un patrón de Extraversión lo que el alumno percibe, también, es que a su maestro le importan mucho las normas de comportamiento de la clase, es decir, que se establezcan, se sigan y se conozcan las consecuencias de su incumplimiento, y que actúa en coherencia con ellas (Claridad). Mientras que al mostrar un patrón de Independencia los alumnos perciben que se preocupa por ellos, por obtener su amistad y porque tengan una comunicación abierta con él (Ayuda).

Ambos patrones, a pesar de dejar entrever un talante de comportamiento docente y de formas de conducir el aula diferente, influyen positivamente en la percepción del clima social de la clase. Esto puede explicarse desde los planteamientos de las teorías sociocognitivas, para las que lo realmente importante es lo que percibe el alumno (Bandura, 2001; Morales, 2002),

una percepción que es función de sus características personales, sociales, familiares, escolares, etc. Con base en este paradigma, diferentes autores argumentan la relación entre el tipo de personalidad y la percepción del ambiente de clase. Para Kent y Fisher (1997) la percepción depende del grado de coherencia entre el prototipo que tiene el alumno de cómo debe ser el comportamiento interpersonal del docente y de cómo debe ser el suyo. Para Milicic y Arón (2011) la percepción del alumno sobre el clima escolar es el resultado del grado de congruencia entre los valores y creencias con las que llega a la escuela, y que son producto de la socialización recibida en la familia y el entorno, y los que se encuentra en el aula, manifestados en la figura del docente, que es quien la dirige y organiza.

Esto sugiere que en el ámbito escolar no se pueda hablar de un único patrón de comportamiento docente eficaz para todos los alumnos, sino de más de uno como respuesta a la diversidad de alumnado.

La reflexión nos lleva a converger con las aportaciones de Bélanger y Longden (2009) cuando afirman que las características de personalidad de un profesor deben adaptarse. En el marco de este estudio, la Inteligencia social es definida por Fernández, Seisdedos y Mielgo en su cuestionario como “la capacidad para la adaptación inteligente a los distintos ambientes y situaciones sociales, así como la facilidad de actuación en los mismos” (1998, p.9). Debería, pues, ser una de las características a desarrollar en cualquier docente, no sólo con la intención de favorecer la percepción de un clima social favorable para el desarrollo del alumno sino en aras del buen desempeño escolar y el bienestar psicológico de alumnos y profesores.

Jennings y Greenberg (2009) afirman que la competencia social y emocional del docente y la sensación de sentirse bien son elementos esenciales de un clima social positivo. Según se ha caracterizado el patrón de Extraversión podríamos decir que estas características podrían encontrarse en él.

Dicho esto, no se pueden obviar las consideraciones de Koth, Bradshow y Leaf (2008) con relación a la multidimensionalidad y complejidad del clima. Según los autores, una variable por sí sola puede no influir mucho en la percepción del clima escolar, mientras que si se analizan factores de varios niveles al mismo tiempo, esto puede variar. En este caso pudiera ocurrir que, dado que los patrones comportamentales están compuestos por rasgos dominantes del sujeto en función de los contextos, los no dominantes estuvieran también contribuyendo a las percepciones del sujeto. O bien que lo estuvieran haciendo otros elementos que forman parte de la evaluación del clima y que aquí no se han contemplado, como son los relacionados con el clima académico. Esta falta de precisión, lejos de ser un motivo para abandonar el

estudio de la personalidad del docente sugiere que debe profundizarse en él, dado que queda demostrada su influencia.

Otras variables como la edad y el sexo del docente también contribuyen al ambiente de clase. Así, a mayor edad del profesor disminuye la percepción del alumno en las variables de Ayuda y Claridad, y la probabilidad de que la cohesión del grupo sea óptima.

Con relación al sexo, podemos decir que la escuela refleja los valores y las creencias de la sociedad en la que se insertan sus miembros, es por eso que cuando se encuentran alumnado y profesorado, cada uno ya trae configurado su rol sexual. Por parte del profesorado la investigación ha mostrado que existe una discriminación hacia las niñas con relación al apoyo que les muestran en clase (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997). En nuestro estudio, coincidiendo con resultados de Kuperminc, Leadbeater, Emmons y Blatt (1997), lo que los niños sienten es justo lo contrario, que el profesor se preocupa menos por conseguir su amistad y les ayuda menos que a ellas. Si bien los autores afirman que los estudiantes varones tienen una percepción menos favorable del clima de aula, con nuestros datos no podemos hacer una afirmación tan global, sólo en lo que a la variable Ayuda se refiere.

Asimismo, al analizar el efecto de las variables del clima de aula sobre la cohesión encontramos que la percepción de Ayuda está mediada por el género del docente, de manera que un incremento en ella cuando el docente es varón implica que la cohesión disminuya, mientras que si es mujer aumente. Este claro efecto negativo del género masculino sobre las relaciones sociales de aula también se hace patente en el clima social de la clase. Cuando el docente es varón disminuye la percepción del alumnado en las variables de Claridad, Implicación y Control o grado en que es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. Los resultados también muestran que cuando un docente varón aumenta la percepción de Control por parte de los estudiantes, también aumenta la cohesión del grupo; ya que el Control no causa daño si se centra en la conducta dentro del aula y no en el aprendizaje, impidiendo la autonomía (Markus, Lonka, Komulainen, Kuusela y Lintunen, 2013).

Muy posiblemente, las diferencias en las percepciones del clima en función del sexo del docente y del alumno respondan a estereotipos de género. Los niños los tienen tan fuertemente arraigados que si los maestros intentaran darles un trato equitativo, podrían interpretarlo de otra manera y actuar en consecuencia; lo que también afectaría a la conducta del profesorado (Freixas y Fuentes-Guerra, 1997). Es por eso que hay que dar una atención más destacada al papel del género en el ámbito escolar.

Por otro lado, la mejora de la cohesión cuando el alumnado percibe que el docente exige cierto rigor en el seguimiento de las normas está en concordancia con los resultados del informe PISA. Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre los aspectos de las prácticas diarias docentes que creen que están más relacionados con el rendimiento académico, destacan el clima de disciplina en la clase y las relaciones profesor-alumno. En él también se afirma que las escuelas que tienen un clima favorable tienden a tener alumnos más aventajados (OCDE, 2001; Scheiher, 2006).

La Implicación, es decir, la percepción del alumnado de que su maestro se preocupa porque a ellos les interesen las actividades de la clase, participen y disfruten en el ambiente creado, se configura como una variable con gran poder de influencia: no estando mediada por el sexo ni la edad del profesor, aparece en los dos patrones de comportamiento con un efecto positivo sobre el clima y hace que se aumente la cohesión de grupo. Los resultados para esta variable son consistentes con los encontrados por Freixas y Fuentes-Guerra (1997) para los que cuanto mayor sea la sensación del alumno de Implicación del docente, más positivo será el clima.

Por último, cuando el nivel de percepción en la variable Afiliación o grado en el que el profesor se interesa porque los alumnos sean amigos, se ayuden en las tareas, se conozcan y disfruten trabajando juntos, aumenta, también lo hace la probabilidad de que la cohesión de grupo disminuya. Algo que en principio parece contradictorio puede explicarse sobre la base de los cambios sociales. Todos los grupos tienen unas normas que regulan la conducta de sus miembros y, en este caso, están elaboradas sobre la base de imposiciones institucionales. Puede ocurrir que el seguimiento de las normas conlleve cambios en el comportamiento de los niños que no quieran o no puedan asumir, provocando el efecto contrario. Incluso, como señala Oñate (1998), que haya incongruencias entre el sistema de valores de los niños y el del profesor.

Para terminar, podemos decir que los climas sociales son uno de los determinantes más importantes en el éxito de la educación y que más allá de incidir el rendimiento académico (Aron, Milicic y Armijo, 2012):

Son generativos de distintos comportamientos en términos de promover y bloquear conductas, construir percepciones negativas o positivas acerca de sí mismos, desarrollar actitudes creativas, paralizar iniciativas, fomentar la creación de vínculos entre los estudiantes, desarrollar una actitud de apertura hacia los contextos

más amplios, generar espacios de desarrollo de intereses y talentos personales (p.804)

Por tanto, el docente debe prestar una cuidadosa atención no sólo a cómo es el entorno socioemocional de la clase, especialmente cuando en ella hay adolescentes preocupados por cuestiones de autodefinición (Kuperminc, Leadbeater, y Blatt, 2001), sino a su contribución a él, ya que es el último responsable de lo que acontece en el aula (Musitu, Moreno y Martínez, 2005). Debe ser consciente de que sus valores en las interacciones con los alumnos y los rasgos de personalidad que manifiesta en el contexto de aula influyen tanto en el clima de clase como en la cohesión de grupo. Si bien en este trabajo se han desvelado algunos, es necesario seguir abundando en ello, ya que el clima clase es tan relevante como para que sea un fin en sí mismo.

Referencias

- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema* 15 (4), 589-594
- Anderson-Butcher, D., Newsome, W. y Nay, S. (2003). Social skill intervention during elementary school recess: A visual analysis. *Children y Schools* 25 (3), 135-146
- Aron, A. y Milicic, M. (1995). Resiliencia y clima social en el contexto escolar. *Psykhé* 4 (1), 57-68
- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica* 11 (3), 803-813
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26
- Bélanger, C. y Longden, B. (2009). The effective teacher's characteristics as perceived by students. *Tertiary Education and Management* 15 (4), 323-340
- Bermúdez, J. (2011). Aproximaciones sociocognitivas al estudio de la personalidad. En J. Bermúdez, A. Pérez-García y J. Ruiz. *Psicología de la Educación* (pp.339-442). Madrid: UNED
- Bisquerra, R. y López, L. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Isep Science* 5, 62-77

- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI* 10, 61-68.
- Bueno, M. y Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide
- Carbonero, M., Martín-Antón, L. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology* 4 (2), 133-142
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Bizkaia: ALBOR-COAHS
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa* 22 (1), 113-144
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *The Teacher College Record* 111(1), 180-213
- Coll, C. y Solé, I. (1992). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación, II*, (pp.315-333)
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década* 15, 11-52
- Cuadrado, I y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje* 31 (1), 3-23
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: UNESCO. Santillana
- Díaz-Aguado, M.J. (1994a). La eficacia del profesor. En J. Beltrán: *Psicología Educativa*, (pp.279-312). Madrid: UNED
- Díaz-Aguado, M.J. (1994b). Percepción de los alumnos por el profesor: Expectativas y actitudes. En J. Beltrán: *Psicología Educativa*, (pp.193-213). Madrid: UNED
- Dumitran, M. (2009). The teacher as a person. The person as a teacher. *НаучниТрудовеНаРусенскияУниверситет* (48), серия 6.2, 137-139
- Fan, W., Williams, C. y Corkin, D. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools* 48 (6), 632-647

- Felner, R., Brand, S., DuBois, D., Adan, A., Mulhall, P. y Evans, E. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio-emotional and academic adjustment in early adolescence: investigation of a mediated effects model. *Child Development* 66, 774-792
- Fernández, J., Seisdedos, N. y Mielgo, M. (1998). *CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional*. Madrid: TEA
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. *Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (1), 4-8
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: SAGE publication Second edition.
- Freixas, A. y Fuentes-Guerra, M. (1997). Haciendo visible el género en el aula: clima de clase y acción del profesorado. *Cultura y Educación* 9 (4), 13-25
- García, M. y Magaz, A. (2000). *ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Bizkaia: ALBOR-COAHS.
- Gilbert, P. (1993). Defense and safety: their function in social behaviour and psychopathology. *British Journal of Clinical Psychology* 32, 131-153
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social*. Barcelona: Kairos
- Griffith, J. (2000). School climate as group evaluation and group consensus: Student and parent perceptions of the elementary school environment. *Elementary School Journal* 101, 35-61
- Hernández, C. (1996). Bronfenbrenner y los modelos ecológicos. En R.A. Clemente y C. Hernández (Coords.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*(pp. 91-111). Málaga: Aljibe
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España
- Hughes, J., Cavell, T. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology* 39, 289-301
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525
- Kent, H. y Fisher, D. (1997). *Associations between teacher personality and classroom environment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago

- Kent, H., Fisher, D. y Fraser, B. (1995). *The relationship between teacher personality and teacher-student interpersonal behavior*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Hobart, Tasmania
- Koth, C., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2008). A multilevel Study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 96-104
- Kuperminc, G., Leadbeater, B. y Blatt, S. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology* 39 (2), 141-159
- kuperminc, G., Leadbeater, B., Emmons, C. y Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science* 1, 76-88
- Ladd, G., Birch, S. y Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence. *Child Development* 70, 1373-1400
- López, L. y Bisquerra, R. (2013). Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *Isep Science* 5, 62-77
- Markus, T., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11 (3), 693-716
- Meyer, B. (2011). Distinguishing Factors of Highly Effective Teachers. Recuperado el 10 de diciembre de 2014. <http://coe.unomaha.edu/moec/briefs/EDAD9550meyers.pdf>
- Milicic, N., y Arón, A. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhe*, 9(2).
- Montemayor, F. (2013). Las actitudes agresivas del docente en el aula, segundo grado de primaria. *Revista Digital Mundialización Educativa* (5), 91-118
<http://ece.edu.mx/ecedigital/N5.html>
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1974). CES. *Escala de Clima Social en la Clase*. Adaptación española de Fernández-Ballesteros y Sierra (1989). Madrid: TEA.
- Morales, P. (2002). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC
- Morrison, G. Furlong, M. y Morrison, R. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review* 23, (2), 236-256

- Muñoz, A. (2005). Relaciones interpersonales en el contexto escolar. En M.V. Trianes y J.A. Gallardo (Coords.). *Psicología de la educación y desarrollo en contextos escolares*, (pp. 499-514). Madrid: Pirámide
- Muñoz-Repiso, M. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (C.I.D.E.)
- Muñoz-Repiso, M. et. al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la Escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (C.I.D.E.)
- Murillo, F.J. (2002). *La investigación sobre eficacia escolar en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (C.I.D.E.)
- Murillo, F.J. (Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Colombia: Edición del convenio Andrés Bello
- Murray, H., Rushton, J. y Paunonen S. (1990). Teacher personality traits and student instructional ratings in six types of university courses. *Journal of Educational Psychology* 82 (2), 250-261
- Musitu, G., Moreno, D. y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. *Ser adolescentes hoy*. Madrid: FAD
- OCDE (2001). *Conocimientos y destrezas para la vida: Primeros resultados del Proyecto PISA 2000. Resumen de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Oñate, M.P. (1998). Procesos de grupo en el aula. En J.A. Bueno y C. Castanedo (Coords.). *Psicología de la Educación Aplicada* (pp. 543-568). Madrid: CCS
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación* 22 (3), 259-281
- Roland, E. y Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research* 44, 299-312
- Romasz, T., Cantor, J. y Elias, M. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning* 27, 89-103
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación* 348, 355-576
- Rushton, S., Morgan, J., y Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 432-441
- Sampascual, G. (2001). *Psicología de la Educación*. Tomo II. Madrid: UNED

- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 9, 4(2), 353-370
- Schleicher, A. (2006). La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: Retos y respuestas políticas. *Transatlántica de Educación* 1, 31-42
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., y Watson, M. (1996). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education* 1, 235-267
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stronge, J. (2007). *Qualities of effective teachers* (2a ed.). Alejandría: Association for Supervision and Curriculum Development
- Travers, Ch. y Cooper, L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe
- Trianes, M.V., Blanca, M., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema* 18 (2), 272-277
- Trianes, M.V., De la Morena, M.L., Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe
- Twisk, L.W. (2007). *Applied Longitudinal Data Analysis for Epidemiology: A Practical Guide*. Cambridge: University Press
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó
- Vieno, A., Perkins, D., Smith, T. y Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology* 36 (3), 327-341
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253-274
- Yelow, S. y Weinstein, G. (1997). *La Psicología del aula*. México: Trillas

Estudio 4

Incidencia del docente en la prevención y mantenimiento del bullying

Introducción

Casi dos décadas después del Informe Delors (1996), donde se reconoce la necesidad de que los alumnos aprendan a convivir en la misma medida que aprenden a ser, a hacer y a conocer, la mejora de la convivencia sigue siendo una preocupación. Actualmente, no parece que ésta se encuentre en una situación alarmante sino más bien en un estado de bienestar generalizado, tal y como se pone de manifiesto en el Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria Obligatoria (Díaz-Aguado, 2010), donde los diferentes colectivos educativos la califican como buena.

Durante todo este tiempo se han sucedido desarrollos legislativos que han regulado la educación en valores, los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia en los centros, entre otros aspectos de relación social; las administraciones han promovido estudios en este ámbito, como los del Defensor del Pueblo (2000, 2007) y han apoyado programas de intervención en las distintas comunidades autónomas, como es el caso del proyecto ANDAVE. Andalucía Anti-Violencia Escolar; se han creado organismos destinados al análisis y contribución de un ambiente de convivencia escolar adecuado, tales como el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, y son numerosas las guías y documentos de trabajo que se han publicado con este fin. Todas estas medidas están motivadas por la ocurrencia de circunstancias o hechos que, no siguiendo la norma y por la gravedad de sus consecuencias, han enturbiado la buena armonía en las aulas.

Sin embargo, una mirada por el estado de las escuelas a través de la investigación, nos informa que desde que se han puesto en práctica no parecen haber mejorado sustancialmente estas situaciones. Veámoslo.

El ambiente o clima de un centro escolar está caracterizado, fundamentalmente, por la calidad de las relaciones interpersonales de sus miembros (Muñoz-Repiso, 1995), pero para crear un ambiente verdaderamente educativo, además, es imprescindible atender a la persona de cada uno de ellos, a lo que cada uno es (Pérez, 2001). Luego, aprender a vivir juntos, en un centro, en un aula, implica que todos los miembros aprendan a respetarse sin perder su identidad (Mayorga, 2001). Muestras de falta de respeto, de consideración hacia los demás, se hacen patentes en los actos de indisciplina y violencia; elementos que dañan y ensombrecen el buen clima de clase y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por disciplina de aula se entiende “el conjunto de normas y procedimientos de los que depende el orden y armonía que el grupo de clase precisa para poder trabajar y convivir” (Gotzens, 1997, p.24-25). En TALIS, un estudio internacional que examina los entornos de enseñanza y aprendizaje (OCDE, 2014), ésta se mide valorando la cantidad de ruido en el aula, el tiempo que tardan los alumnos en estar preparados para comenzar la clase, el número de veces que interrumpen al docente y el hecho de que éste se preocupe por crear un ambiente de aprendizaje agradable. Los últimos datos del informe muestran que el porcentaje medio de tiempo de clase que dedica el profesor a mantener el orden y la disciplina, en España ronda el 15% (el promedio de la OCDE es del 13%), habiendo bajado en el período 2008-2013 tan sólo un punto; proporción claramente insuficiente.

Según Ortega-Ruíz, Del Rey y Casas (2013) la indisciplina es el problema de convivencia que en mayor medida explica la aparición de acoso entre escolares, uno de los tipos de violencia que surgen en el contexto escolar.

Conceptualizar la violencia escolar, hoy día, sigue planteando dificultades. López, Domínguez y Álvarez (2010) la definen como un “comportamiento coercitivo que tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto y que se da en un contexto interpersonal, que pudiendo producir daño físico, psicológico o afectar el ámbito social, da lugar a consecuencias sobre todo de tipo emocional, físico, cognitivo y social” (p.33). En función del contexto interpersonal y de los agentes implicados en este acto adopta matices y denominaciones diferentes. Así, en el aula, Ortega-Ruíz, Del Rey y Casas (2013) distinguen dos grandes contextos en las relaciones que allí se producen: el de la horizontalidad, que tiene lugar entre iguales, y el de la verticalidad, que incluye tanto las relaciones entre profesores y alumnos como los elementos de la gestión docente que influyen en dichas relaciones. En el primero surgen el bullying y la denominada violencia escolar cotidiana (Carrasco y Trianes, 2010), de menor intensidad y mayor frecuencia que éste. En el segundo contexto se presenta el bullying vertical o violencia entre profesores y alumnos.

Si bien el bullying es la tipología más estudiada, las otras dos son tan incipientes que apenas están conceptualmente delimitadas. Se observa, pues, que, lejos de desaparecer la violencia, se describen nuevos tipos.

El bullying

La violencia escolar entre iguales o bullying fue descrita y denominada así en la década de los setenta por Olweus. Desde entonces la investigación ha sido prolija en aras de erradicarla y prevenirla. Actualmente, parece haber consenso entre los investigadores (Benítez y Justicia,

2006; Cerezo, 2009; Olweus, 1995) en describirlo como una forma de maltrato de unos compañeros a otros caracterizada por:

- Ocurrir en el entorno escolar: entrada al colegio, patio, pasillos, aulas
- Suceder, al menos, una vez por semana y tener una duración mínima de seis meses
- Las agresiones pueden ser tanto directas como indirectas y adoptar múltiples formas, sobre todo: física, verbal y exclusión social
- Hay un desequilibrio de poder entre agresor y víctima
- No existe motivo aparente que legitime al agresor a dañar a la víctima, es decir, no se da la provocación por parte de ésta
- El agresor domina e intimida a la víctima con el propósito de hacerle daño y así satisfacer alguna necesidad personal, social o material. Es, por tanto, intencionado
- Se trata de un fenómeno grupal, en el que los observadores adquieren un papel destacado

Obtener datos fiables que constaten la existencia y magnitud del bullying ha sido objetivo de numerosas investigaciones. Un análisis de algunas de ellas, realizado por Benítez y Justicia (2006), pone de manifiesto que existe cierta similitud en la incidencia del fenómeno en diferentes países (entre el 10% y el 21%. Según los autores estas diferencias se deben a la heterogeneidad de los instrumentos empleados para su medida y a las características de la muestra). Por otro lado muestran, que la tasa de ocurrencia, a lo largo de los años, ha tenido un nivel muy parecido. Sin embargo, un estudio más reciente de Cerezo (2009) señala que en España esta incidencia no sólo no se ha mantenido sino que ha sufrido un aumento, situándose en torno al 23%.

En cualquier caso, ya se mantengan o aumenten los casos de acoso, estos datos nos llevan nuevamente a cuestionar la eficacia de las medidas adoptadas hasta el momento para reducir su aparición y prevenirla. A esta misma conclusión nos conducen los resultados relacionados con la edad del alumnado como factor de riesgo. Así, Benítez y Justicia (2006) sitúan los mayores niveles de bullying en la franja entre los 11 y los 13 años, mientras que Estévez, Lila, Herrero, Musitu y Martínez (2002) lo hacen entre los 14 y los 16 años. Según Cerezo (2009) éste ha comenzado a presentarse a edades más tempranas, a partir de 3º de Educación Primaria. La disparidad pone de manifiesto que el acoso se va generalizando y ampliando a todas las edades (Cerezo, 2009; Garaigordobil y Oñederra, 2008; Sánchez y Cerezo, 2010).

Otro aspecto relacionado con nuestras reservas sobre la eficacia de las actuales pautas de actuación, lo marca el giro que se está dando en la investigación del bullying con relación a las causas que lo provocan, que hacen que se mantenga y que sea difícil de extinguir.

Hasta hace pocos años el mayor foco de análisis en el bullying se centró en las variables individuales de los sujetos implicados, tal y como ponen de manifiesto Cook, Williams,

Guerra, Kim y Sadek (2010) en un estudio de meta-análisis con 153 investigaciones de los últimos 30 años. Entre ellas, el género se configura como uno de los principales indicadores de riesgo. Los varones son los que más se implican en la dinámica bullying (Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2009; García, 1997; López, Domínguez y Álvarez, 2010). Este enfoque también evidenció la existencia de determinadas características personales o dimensiones de la personalidad que han permitido establecer un perfil psicológico propio de los principales actores: el agresor tiene tendencia a la crueldad, la impulsividad, labilidad emocional, liderazgo, autoestima y asertividad altas (Cerezo, 2009) y escasa empatía (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012), agresividad y actitud positiva hacia la violencia (García, 1997) y es socialmente más competentes que sus víctimas (Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). La víctima, por el contrario, presenta ansiedad, retraimiento, aislamiento, timidez, escasas habilidades sociales, baja autoestima y tendencia al disimulo (Cerezo, 2009); comportamiento sumiso (Smith, 2004), inseguro, dependiente, sensible y miedoso (García, 1997) así como dificultades en la regulación emocional (Sánchez, Ortega y Menesini, 2012). Estas características de la víctima contribuyen a que desarrolle un mal ajuste social, caracterizado por la dificultad para establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias, lo que, a su vez se ha considerado un factor de riesgo de acoso (Cerezo, 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010).

Las aproximaciones explicativas actuales tienden más hacia modelos interactivos persona-situación, lo que implica situar el problema no sólo en sus protagonistas sino también en el marco social donde se genera.

El acoso tiene lugar en un contexto de grupo y en un entorno estructural y socialmente bien definido, que, sin pretenderlo, presenta unas particularidades propicias para su aparición y mantenimiento (García, 1997). La más evidente es la imposibilidad de la víctima de huir de su agresor. No es sólo que no pueda alejarse, sino que, por mandato del profesor, puede verse obligada a interactuar con él para la realización de actividades. (Andrés y Barrios, 2009; García, 1997).

Al ser considerado como un fenómeno grupal de naturaleza social, algunos investigadores como Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria y Morales (2008) han relacionado su aparición con dos elementos causales: la pertenencia e identificación con el grupo y las normas que guían la conducta de los alumnos. Los autores encontraron que en los grupos donde la conducta agresiva era frecuente, y por tanto se convertía en la norma, los alumnos que menos se identificaban con ella eran más susceptibles de ser acosados. Luego, el grado de identificación con el grupo es clave para entender el acoso (Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010), pero es el

grupo quien tiene el poder de convertir a cualquier compañero en objeto de agresiones injustificadas (Andrés y Barrios, 2009) al no respetar las diferencias. En definitiva, cualquier alumno puede ser víctima de acoso.

Desde esta perspectiva grupal, si la violencia se instaure y se contemple como una conducta normal el maltrato no conduce al rechazo (García, Sureda y Monjas, 2010), y por tanto se reduce la posibilidad de que los espectadores de estas situaciones lo denuncien. Este silencio supone un apoyo para el agresor, lo que conlleva que las agresiones se mantengan (Díaz-Aguado, 2005; Ortega y Lera, 2000; Salmivalli, Lagarsetz, Bjorkqvist, Osterman y Kaukialnen, 1996), y un desamparo para la víctima. La falta de apoyo social a las víctimas, tanto por parte de los iguales como de los profesores (Furlong, Chung, Bates y Morrison, 1995), es uno de los factores que lo perpetúan (Andrés y Barrios, 2009). Por consiguiente, el apoyo social que proporciona el maestro se configura como un elemento de protección frente al acoso.

Pero esto es sólo una pequeña parte de ese gran marco de protección que puede ofrecerle mediante la creación de un clima social de aula positivo, ya que existe una relación recíproca e inversa entre bullying y clima (Carrasco y Trianes, 2010). Hay consenso entre los investigadores en que el clima positivo se configura como un potente factor de protección y prevención del acoso (Carrasco y Trianes, 2010; Esteve, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; López, Bilbao y Rodríguez, 2012; Pérez, 2003, en López, Domínguez y Álvarez, 2010).

Si entendemos que el clima social de clase hace referencia a la calidad de las interacciones entre los alumnos y entre estos y los profesores (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006), resulta evidente que los docentes ocupan un papel central en el mantenimiento y prevención de las situaciones de bullying (Craig, Henderson y Murphy, 2000; Nicolaidis, Toda y Smith, 2002). Son ellos, como líderes de los grupos, quienes sustentan la autoridad moral, estructuran el contexto, orientan las normas de funcionamiento y guían las dinámicas sociales que operan en las aulas, y sobre las que tienen una importante influencia (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

Las relaciones entre profesores y alumnos tienen diferentes consecuencias sobre el clima de aula Özkılıç (2012): las negativas pueden convertirse en comportamiento antisocial y violento (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Reinke y Herman, 2002). Las positivas se han identificado como una variable importante en el desarrollo de las conductas prosociales (Birch y Ladd, 1997; Wentzel, 2002), en la disminución de las agresivas (Wu, Hughes y Kwok, 2010) y en la posibilidad de denuncia de actos de acoso (Unnever y Cornell, 2004). Pero el docente debe tener presente que su relación con el alumno va más allá de la influencia

directa, ya que la observación de estas interacciones supone una valiosa fuente de información para los otros compañeros, de la que extraen juicios y referencias sobre cómo comportarse con él; teniendo, por tanto, un doble efecto (Hughes, Cavell y Willson, 2001; Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013; Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999; Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010). Cuando no interactúa correctamente, puede favorecer la aparición de fenómenos problemáticos como el bullying y la indisciplina. En TALIS se muestra que el 84% de la variabilidad observada en el clima de disciplina del aula viene explicada por el profesor (OCDE, 2014). Así, si en una clase no hay normas, o si éstas no están claras, son arbitrarias o no son de obligado cumplimiento, la violencia tiene más posibilidades de aparecer (López, Domínguez, Álvarez, 2010; Fernández, 1998). Incluso cuando ésta ya existe la actuación del docente puede multiplicar los efectos (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013), con lo que el clima se torna desagradable (Gutiérrez y Toledo, 2012). Su naturalidad y tolerancia ante tales situaciones ya cumple este fin (Castedo, Domínguez y Álvarez, 2010).

Tampoco se cuestiona que el acoso produce un efecto nocivo sobre la atmósfera escolar (García, 1997). En un estudio de meta-análisis sobre los predictores del bullying realizado por Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek (2010) encontraron que el clima escolar es uno de los principales factores de riesgo que determinan la posibilidad de ser agresor, víctima o víctima provocadora.

Finalmente, sin obviar los factores individuales asociados a la personalidad, si aceptamos la relevancia que el contexto social adquiere en el desarrollo y el mantenimiento del bullying, podemos afirmar que es el grupo clase, en el día a día, con el profesor al frente y mediante sus normas de funcionamiento, quien produce, permite y perpetúa el acoso (Bustillos, Silván-Ferrero, Gaviria y Morales, 2008). Por tanto, será desde el grupo clase, con el profesor al frente y en el día a día, como se pueda prevenir y erradicar el acoso entre escolares. Ahora bien, ¿cómo hacerlo?

En consonancia con el giro que ha dado la investigación al no considerar el bullying como un fenómeno individual sino grupal, las formas de abordarlo también lo han hecho; aunque, al parecer, no con demasiado éxito. Dos estudios encontrados de meta-análisis sobre los programas de intervención en bullying, uno de Smith, Schneider, Smith, y Ananiadou, (2004) y otro de Merrel, Gueldner, Ross y Isava (2008) coinciden en señalar que los resultados son muy modestos. Según los autores, los programas tienen más probabilidad de influir en la competencia social de los estudiantes, la aceptación de los iguales y el conocimiento sobre el bullying, entre otros aspectos, que en reducir la participación de los alumnos en esta dinámica de agresión. En ambos trabajos se mantiene la idea de que la intervención puede ser eficaz

pero que no se sabe lo suficiente para indicar cómo y cuándo llevarla a cabo. A pesar de ello, los creadores de los programas, como es el caso de Olweus y su programa antibullying (Olweus, 1995), afirman que es posible reducirlo con la implantación de éstos.

El enfoque más actual en los programas de intervención surge del modelo ambiental y ecológico, según el cual el riesgo de acoso reside en la interacción entre el niño y las características del entorno donde se desarrolla. Desde esta perspectiva, la atención a las variables ambientales se centra en mejorar el currículum, en modificar el ambiente o en la formación del profesor en las habilidades que va a enseñar (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006); y es que, como señala Cerezo (2009) al explicar el bullying, “los patrones concretos de comportamiento son aprendidos, aunque potencialmente podamos ser agresivos” (p.358).

Esta última vía suele estar orientada al aprendizaje de estrategias didácticas que le permitan al docente ayudar a su alumnado a desarrollar las competencias pretendidas; con lo que su papel se reduce al de instructor, mediador o agente de control. Sin embargo, no hay que olvidar que lo que el docente enseña intencionalmente puede no coincidir con lo que practica en el aula, y es que éste actúa y educa desde su concepción del mundo y su propio sistema de valores (Díaz, 2006; Gómez, 2005; Ortega y Mínguez, 2001). Esta idea de doble mensaje alcanza especial relevancia al considerar que el maestro constituye un modelo a seguir por el alumnado (Delval y Enesco, 1994; Muñiz y Pérez, 2010) y que el aprendizaje observacional hace posible la adquisición no sólo de pautas específicas de comportamiento social sino de actitudes y estrategias (Rivière, 1992) que se mantienen más allá de las edades y circunstancias escolares (Cerezo, 2009).

Sin poder afirmarlo con rotundidad por no haber realizado un análisis exhaustivo, los programas parecen olvidar que en el aula, el profesor, como cualquier ser humano, tiende a proyectar su propia experiencia, a reproducir sus modelos de relación y a manifestar en ellos sus valores sociales (Bueno y Garrido, 2012; Dumitrana, 2009); que deben ser los adecuados para una buena convivencia. Si el docente no mantiene un modelo de relación interpersonal con su alumnado donde haya muestras de respeto, solidaridad, honestidad, tolerancia, igualdad, responsabilidad..., que le lleven a posicionarse activamente contra las formas de maltrato, no será posible prevenirlo ni erradicarlo. Como concluye Camps, (1998) en un documento que resume las aportaciones de distintos especialistas tras un debate sobre la enseñanza y el aprendizaje de valores en la educación formal, “Podemos estrujarnos el cerebro intentando resolver la cuestión del cómo enseñar como si se tratara de un problema didáctico más. El problema es otro: mientras la práctica exhiba contradicciones e incoherencias, será difícil dar la credibilidad que merecen a los principios en que queremos

sustentar la educación.” (p.105). Los valores se perciben en las actuaciones de los otros, por lo que cualquier propuesta de valores va a tener dificultades para llevarse a la práctica si el docente no la hace visible con su ejemplo (Parra, 2003).

El bullying evidencia la carencia de educación en valores de nuestra sociedad actual (De la fuente, Peralta y Sánchez, 2006) y tal vez, tanto en ella como en la escuela, nunca haya habido una distancia tan grande entre los valores que se proponen y se predicán y los que realmente se practican (Coll, 1998).

Dado que no hay una certeza objetiva de la eficacia de los programas, que existe la posibilidad de dobles mensajes y que al no formar parte del currículo ordinario implican cierto grado de intrusividad y sobrecarga docente, no compartimos la idea de que el papel del profesor en la prevención y control del acoso se plantee casi exclusivamente desde su participación en la implantación y seguimiento de éstos.

Lejos de ese rol puntual, se ha comprobado que cuando los maestros, en sus prácticas diarias y a través de su comportamiento, enfatizan los valores prosociales y la cooperación, los alumnos se comportan más correctamente y aumenta la percepción de mejores relaciones entre ellos (Solomon, Battistich, Kim y Watson, 1996), así como también cuando les muestran calidez y apoyo (Koth, Bradshaw y Leaf, 2008), empatía, amabilidad y entusiasmo (Muñoz, 2005). Lorentz y Coker (1977, en Kent y Fisher, 1997) concluyeron que la personalidad del profesor influía en la forma en la que los estudiantes se comportaban en clase, y Melero (1991, en Montemayor 2013), con relación a ello, enfatiza que es la herramienta más importante del docente en el aula. Una personalidad conformada, como en cualquier sujeto, por variables como la tolerancia, agresividad, autoconcepto, ansiedad, autoconfianza, liderazgo, sociabilidad y la inteligencia social (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998), entre otras.

La perspectiva socio-cognitiva del estudio de la personalidad asume la existencia de una coherencia y regularidad en la conducta al tiempo que una variabilidad en la misma en función de las demandas específicas de las situaciones. Es decir, aun reconociéndose el sujeto la misma persona se comporta de manera diferente según los contextos en aras de mostrar la respuesta más adaptativa. Lo destacable de esta orientación reside no sólo en determinar los rasgos de personalidad sino en qué circunstancias el sujeto los mostrará, estableciendo así formas sistemáticas de conducta en función de patrones situacionales que se irán consolidando a partir de la experiencia (Bermúdez, 2011; Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998).

Es por eso que en este trabajo se apuesta por la persona del docente en su rol de modelo, es decir, en su comportamiento en el día a día, como medio para mejorar la convivencia y disminuir la ocurrencia del acoso, ya que existe una fuerte relación entre ambas (Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas, 2013). En la actualidad no se cuestiona que el profesor ejerce un efecto sobre el desarrollo personal y social del alumno, pero el objetivo de este trabajo es comprobar si parte de ese efecto se debe a las características personales del docente. Es decir, se pretende determinar si los valores sociales y los rasgos de personalidad que muestra cuando interacciona con su alumnado influyen de manera diferente en la competencia social y en la percepción del clima de aula de los sujetos implicados en la dinámica bullying, es decir, si hay diferencias en función del papel que adoptan.

El bullying vertical

Dada su novedad y la escasa investigación generada, no encontramos una definición unánime sobre el concepto de bullying vertical. Si bien no está claro que cumpla con los rasgos distintivos del bullying (Özkılıç, 2012), López, Domínguez y Álvarez (2010) la conceptualizan como la violencia del profesorado hacia el alumnado y la ejercida por el alumnado hacia el profesorado; aunque Domínguez y López (2009) sólo incluyen ésta última. En cualquier caso, lo destacable de este incipiente concepto es poner de relieve otra dirección que toma la violencia en los centros educativos, que si bien puede no ser nueva, parece tener una tasa de ocurrencia tal que la está llevando a adquirir entidad en sí misma. Así lo pone de manifiesto Özkılıç (2012) al presentar los resultados de incidencia de algunas investigaciones llevadas a cabo en diferentes países. En ellas se les pregunta a los profesores si han sido expuestos a comportamientos de intimidación por parte de los alumnos. Responden afirmativamente en el 91% de los casos en el estudio de Pervin y Turner (1998) y el 56.4% en el de Terry (1998), en el 28% en el llevado a cabo por Benefield (2004) y en el 79.7% en el de De Wet y Jacobs (2006). En España, un estudio de Domínguez, López, Pino y Álvarez (2013) con una muestra de 4943 alumnos entre los 12 y 17 años evidencia que también se da este tipo de violencia en nuestros centros. Si bien no indica tasas de incidencia, sí recoge que la violencia del profesorado hacia el alumnado es considerada moderada en el 18.5% de los casos e intensa en el 19%.

Con independencia de cómo se la denomine y de la dirección que tome, lo que sí han demostrado Espinoza (2006) y Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2013) es que las relaciones verticales son predictoras de la implicación o no en bullying y muy relevantes para la calidad de las relaciones entre los iguales. Asimismo sostienen que mantener malas relaciones con

los compañeros es un paso previo para implicarse en bullying. Todo lo cual hace destacar el papel del docente en el acoso entre escolares.

La violencia cotidiana entre iguales

El término violencia cotidiana entre iguales también ha surgido recientemente para referirse a la forma habitual de resolver los conflictos diarios mediante “actos agresivos injustificados, recíprocos en su mayoría, de intensidad leve o media y alta frecuencia entre el alumnado” (Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011, p.102), pudiendo ser estos actos insultos, amenazas, agresión física o exclusión social (Ortega, del Rey y Mora-Merchán, 2001). Investigaciones sobre este tipo de conducta informan que afecta negativamente al clima social de clase, entorpeciendo el desarrollo socioemocional de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2002; Fernández-Baena, Trianes, De la Morena, Escobar, Infante y Blanca, 2011; Westling, 2002). También puede determinar inadaptación personal y escolar e incluso psicopatologías (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Carrasco y Trianes, 2010), así como provocar disminución de autoestima y estados de ansiedad (Trianes, 2004, en Carrasco y Trianes, 2010). Un estudio de Martínez-Monteagudo, Inglés, Trianes y García-Fernández (2011) muestra que los alumnos con un perfil moderado y alto de ansiedad escolar sufren más episodios de violencia que los que presentan baja ansiedad.

Todas estas situaciones de bullying, bullying vertical y violencia cotidiana entre iguales, hacen que la mejora de la convivencia escolar, entendida “no como ausencia de conflictos sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en el que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución” (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeita, 2003, p.80), sea un objetivo prioritario. En la intervención preventiva de la violencia escolar, la mejora de las relaciones interpersonales y el clima social del centro y del aula se configuran como el eje prioritario de actuación (Sánchez, Rivas, y Trianes, 2006), pero a menos que exista una actuación decidida del profesorado para reducirla, y sin contradicciones entre lo que se predica y se practica (Camps, 1998), ésta seguirá existiendo (Carrasco y Trianes, 2010).

Método

Sujetos

Formaron parte del estudio dos grupos de sujetos vinculados por la relación profesor-alumno. Por un lado, 36 profesores, 15 hombres (41.7%) y 21 mujeres (58.3%), con una edad media de 45.47 años (D.T.= 10.97, rango=24-60). La media de horas por semana que pasaban con sus alumnos fue de aproximadamente 5 horas (D.T.= 5.39, rango=1-18.5). Por otro lado, un total de 328 alumnos de 6º curso de Educación Primaria Obligatoria, de los cuales 164 eran niños (50%) y 164 niñas (50%), con una edad media de 11'62 (D.T.= .56, rango=11-14), situándose los mayores porcentajes entre los 11 (41.2%) y 12 años (55.5%).

La selección de los colegios participantes se hizo atendiendo a la ubicación de los mismos, al nivel socioeconómico y cultural de su alumnado, al carácter público o privado y, en última instancia, al interés del profesorado por colaborar en la investigación. Con estos criterios, se eligieron ocho colegios de la provincia de Granada (España): cuatro de la capital, dos pertenecientes a la zona centro, con carácter concertado y alumnado con nivel socioeconómico medio-alto y alto, y dos a la periferia, con carácter público y nivel medio-bajo y bajo. Los otros cuatro centros, dos estaban situados en el extrarradio y dos en diferentes pueblos de la provincia; todos de carácter público y con alumnado de nivel socioeconómico variado.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron tres cuestionarios elaborados y validados con muestras españolas:

ADCAs. Autoinformes de Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales (García y Magaz, 2000). Complimentado por el profesorado en su forma ADCA-pr, pretende identificar sus actitudes y valores respecto de las relaciones sociales que mantiene con su alumnado. Se basa en el constructo de asertividad, definido por los autores como «clase de conductas sociales que constituyen un acto de respeto por igual a uno/a mismo/a y a las personas con quienes se desarrolla la interacción» (p. 13). Para evitar la compensación de puntuaciones entre los componentes, se divide en dos subescalas. De un lado, con 20 ítems, la auto-asertividad (AA), con la que se mide el grado con el que una persona se respeta a sí misma: y por otro, con 15 ítems, la hetero-asertividad (HA) o grado en que respeta a los demás. En

ambos casos se utiliza un sistema de respuesta de 4 opciones (Nunca o casi nunca, a veces, a menudo, siempre o casi siempre).

CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional (Fernández, Seisdedos y Mielgo, 1998). Su objetivo es determinar las tendencias comportamentales del sujeto en los diferentes contextos y situaciones de la vida. Se basa en la existencia de patrones o estilos de comportamiento que son estables y permanentes a lo largo del tiempo y ante diversas situaciones, y en el reconocimiento del peso que tienen las situaciones en la especificación de la conducta. Consta de 233 ítems de tipo verdadero-falso agrupados en 18 escalas, 3 de las cuales pretenden ser indicadores de la validez de las respuestas. Tras someterlas a un análisis factorial los autores las agrupan en cinco factores:

- Ajuste, definido principalmente por una elevada Estabilidad emocional y una baja Ansiedad, y se acompaña de pesos elevados en Autoconcepto, Confianza y seguridad y Control cognitivo y peso negativo en Agresividad.
- Liderazgo, conformado por pesos positivos en Liderazgo, Dominancia, Agresividad y Sinceridad, y de signo negativo en Tolerancia.
- Independencia, el factor viene definido también por pesos positivos en Independencia, Confianza y seguridad en sí mismo y Agresividad, y negativos en Ajuste social y Sinceridad.
- Consenso, determinado por pesos positivos en Sociabilidad, Ajuste social, Control cognitivo, Integridad-honestidad e Inteligencia social.
- Extraversión, reúne componentes de la relación con los demás tales como Sociabilidad, Inteligencia social, Confianza y seguridad y Eficacia.

CES. Escala de Clima Social en la Clase (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989. Adaptación española de la realizada por Moos, Moos y Trickett, 1974). Se basa en el supuesto teórico de que el acuerdo entre los individuos constituye una medida del clima ambiental y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta. La escala evalúa lo que perciben los alumnos respecto al ambiente de clase, atendiendo a la medida y descripción de las relaciones alumno-profesor y profesor-alumno y a la estructura organizativa de la clase. Está formada por 90 ítems agrupados en 9 subescalas, que configuran, a su vez, cuatro dimensiones:

1. Relaciones. Evalúa en grado en que los alumnos están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí: Implicación, Afiliación y Ayuda.
2. Estabilidad. Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos: funcionamiento adecuado de la clase, claridad y coherencia en la misma: Organización, Claridad y Control.
3. Autorrealización. Evalúa la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas: Tareas y Competitividad.
4. Cambio. Evalúa el grado en que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase: Control

Atendiendo al objetivo del estudio se ha utilizado sólo la información concerniente a las dimensiones de Relaciones y Estabilidad. Es por esto que la hoja de respuesta del CES fue elaborada ad-hoc, con un formato de respuesta de verdadero/falso.

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales (Moraleda, González y García-Gallo, 1998). Su propósito es identificar la presencia de variables que facilitan o dificultan la adaptación social del sujeto y que conforman su competencia social. Dichas variables, actitudinales (Actitudes Sociales) y de pensamiento (Pensamiento Social), se presentan organizadas en una estructura bipolar en torno a la competencia social.

Las Actitudes Sociales, a su vez, están reagrupadas en tres factores que incluyen otros factores de orden inferior:

- Prosocial o facilitador de las relaciones: Conformidad con lo que socialmente es correcto, Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Seguridad y firmeza en la interacción y Liderazgo prosocial
- Antisocial o destructor de las relaciones: Agresividad-terquedad y Dominancia
- Asocial o inhibidor de las relaciones: Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez.

El Pensamiento Social, igualmente, se reagrupan en otros tres factores que contienen a otros de orden inferior:

- Estilo cognitivo: Reflexividad-Impulsividad, Dependencia de campo-Independencia de campo, Divergencia-Convergencia.
- Percepción social: Percepción y expectativas positivas-Negativas sobre la relación social, Percepción ejercicio democrática-Autoritario de la disciplina de los padres, Percepción actitud acogedora y benevolente-Rechazante y hostil de los padres.
- Estrategias en la resolución de problemas sociales: Habilidad-Inhabilidad en la observación y retención de información, Habilidad-Inhabilidad en la búsqueda de alternativas, Habilidad-Inhabilidad en la anticipación de consecuencias, Habilidad-Inhabilidad en la elección de medios adecuados

BULL-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Cerezo, 2000). Su finalidad es la de analizar el acoso entre escolares desde la perspectiva de los diferentes miembros que intervienen en el aula al tiempo que ofrece información sobre variables de carácter grupal, tales como la situación sociométrica y el grado de cohesión del grupo. Incluye dos formas de aplicación con 15 ítems cada una:

La Forma A, dirigida al alumnado con edad comprendida entre 7 y 16 años, incluye tres dimensiones:

- La primera, relativa a la estructura socio-afectiva del grupo en su conjunto y de cada uno de sus miembros en particular, informa de: el estatus social de cada alumno, la estructura del grupo mediante la red sociométrica de grupos y subgrupos, y del nivel de cohesión o grado en que los miembros están interesados en permanecer en el grupo.
- La segunda, recoge los aspectos personales de la relación agresión-victimización: estudia su incidencia, la repercusión que tiene en el grupo y elementos específicos del agresor y la víctima.
- La tercera, muestra los aspectos situacionales de la relación agresión-victimización: forma, lugar, frecuencia y gravedad.

Con la forma P, de uso individual para el profesorado, se le solicita que identifique la situación de su alumnado en la dinámica del bullying.

En esta investigación se ha empleado la forma A.

Procedimiento

Una vez seleccionados los colegios, se mantuvo un primer contacto con los directores de los centros para explicarles el objetivo de la investigación y solicitar el acceso al personal del centro para llevarla a cabo. Éstos convocaron una reunión con los posibles maestros participantes, a los que igualmente se les informó sobre la finalidad de la misma y en qué consistía su colaboración. También se les hizo saber sobre la confidencialidad de los datos y su uso. Una vez que aceptaron formar parte, con cada equipo educativo se acordó el momento en que se pasarían los cuestionarios al alumnado, ya que se trató de una administración colectiva en la que el investigador estaba presente.

Por otra parte, a los docentes se les entregaron los cuestionarios y se acordó un día para recogerlos. Los datos se recabaron durante los meses de febrero y marzo.

Diseño y análisis estadístico

Para estudiar si la asertividad y los rasgos de personalidad que manifiesta el docente cuando interacciona con su alumnado influyen en la competencia social y la percepción del clima de aula de manera diferente en los sujetos implicados en la dinámica bullying, se

utilizaron modelos estadísticos lineales de regresión y análisis multivariante de la varianza dada la existencia de más de una variable dependiente correlacionadas entre sí (Steven, 2002). Como tal, se han tomado las variables respuesta del alumnado incluidas en los bloques de Actitud y Pensamiento Social, con la agrupación de factores propuestos en el cuestionario (AECS), y las contenidas en las dimensiones de Relaciones y Estabilidad (CES): Organización, Claridad, Control, Implicación, Afiliación y Ayuda. La edad, sexo y clasificación del alumno según su papel en la dinámica bullying se consideraron variables independientes moduladoras de dicho efecto junto con la edad, sexo, Autoasertividad, Heteroasertividad (ADCA), grado de Ajuste, Independencia, Consenso, Extraversión y Liderazgo (CPS) del maestro en función del número de horas que pasaba con su alumnado.

Esta ponderación, realizada para determinar el peso de las variables, se debe a que los docentes interaccionaban con sus alumnos, en clase, un número de horas que variaba en función de la cantidad y tipo de materias que les imparten. De este modo, se usó la puntuación media en la variable, por hora que el maestro pasa con el alumnado. Para la variable el sexo del maestro se utilizó el de aquellos que mayor tiempo estaban con el grupo de alumnos.

La clasificación del alumno según su papel en la dinámica bullying se hizo de acuerdo a los criterios propuestos por el cuestionario. Se establecen, por tanto, cuatro categorías en la variable denominada “tipo de alumno”: Agresor, víctima, víctima provocadora y alumnos bien adaptados. Se los sitúa en éstas si, al menos, el 25% de la clase dice que destacan en ella.

Una vez comprobada la normalidad de los datos mediante los gráficos Q-Q se procedió a la determinación de los modelos estadísticos paramétricos, basados en supuestos normales, que mejor explicasen la relación entre las variables. La significación de las variables independientes, dado que hay más de una en nuestro estudio, se analiza con la prueba estadística multivariante (MANOVA) Traza de Pillai (V) porque ofrece una mayor potencia y robustez para detectar diferencias reales bajo distintas condiciones (Field, 2005). Dado que se trata de una prueba estadística para contrastar el efecto de las variables independientes sobre las dependientes (o lo que es lo mismo, igualdad de media entre grupos), se considera que si el p-valor es menor de 0.05 se aceptará que existe relación significativa entre las variables o diferencias de comportamiento entre grupos.

Tras un primer modelo multivariante donde se incluyen todas las variables de interés, se desestiman aquellas que no muestran relación significativa. Con las que sí la hay se establece un nuevo modelo reducido para analizar cómo se comportan dichas variables a nivel individual, es decir, cómo influyen sobre las variables dependientes. Para cada modelo se

verifican los supuestos estadísticos de aplicación sobre la igualdad en las matrices de covarianzas (prueba estadística de Box, por la cual se rechaza la hipótesis de igualdad de matrices de covarianzas si el p-valor asociado es menor de .05). Finalmente se verifica el buen ajuste del modelo con el estudio de normalidad de los residuos, indicando que si éstos se distribuyen según una normal el modelo ajustado será apropiado.

Los datos se han analizado con el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 19.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de este estudio en dos secciones: la primera, centrada en los aspectos personales y situacionales del bullying, se refiere a los resultados obtenidos por los alumnos de en el test; y en la segunda se analiza si la asertividad y los rasgos de personalidad que manifiesta el docente cuando interacciona con su alumnado influyen en la competencia social y la percepción del clima de aula de manera diferente en los sujetos implicados en la dinámica bullying según el papel que adopten.

La muestra está formada por un total de 36 profesores, 15 hombres (41.7%) y 21 mujeres (58.3%), con una edad media de 45.47 años (D.T.= 10.97, rango=24-60) y 328 alumnos de 6º curso de Educación Primaria Obligatoria, de los cuales 164 eran niños (50%) y 164 niñas (50%), con una edad media de 11'62 (D.T.= .56, rango=11-14).

Resultados del BULLL-S según el papel del alumno en la dinámica bullying.

Dado que el test permite detectar no sólo la existencia de victimización sino qué papel desempeña el niño en la dinámica agresor-víctima, encontramos que el alumnado de la muestra se distribuye como sigue: 41 (12.5%) agresores, 34 (10.4%) víctimas, 13 (4%) víctimas provocadoras y 240 (73.2%) bien adaptados. Siguiendo esta clasificación, en cuanto al género, el mayor porcentaje corresponde a los varones, salvo en el caso de los alumnos bien adaptados que es el 40.4%. Esto es, son varones el 92.7% de los agresores, el 52.9% de las víctimas y el 84.6% de las víctimas provocadoras.

Al considerar la situación sociométrica del alumnado, un análisis de contingencia muestra que se dan diferencias estadísticamente significativas en la distribución del alumnado según su popularidad { $X^2(6)=33.092$, $p<.0001$ } y su expectativa de popularidad { $X^2(6)=33.807$,

$p < .0001$ }, el rechazo $\{X^2(6) = 131.309, p < .0001\}$ y el nivel de expectativa de rechazo $\{X^2(6) = 78.887, p < .0001\}$ atendiendo al papel que adopta en el bullying. Tal y como se puede observar en las tablas 1 y 2 los alumnos bien adaptados mantienen una posición equilibrada en el total de elecciones de popularidad, son los más sociables y los menos rechazados, como era de esperar; las víctimas provocadoras son las que con mayor frecuencia aparecen tanto aisladas como rechazadas; y víctimas y agresores mantienen una posición de rechazo equilibrada dentro del grupo mientras que es mayor la expectativa es de ser rechazados. Las víctimas provocadoras son las que presentan una visión más ajustada de su realidad social, ya que sus expectativas coinciden con su estatus dentro del grupo

Tabla 1. Tabla de contingencia para la popularidad

		Nivel popularidad			Nivel expectativa popularidad			Total
		Popular	Equilibrado	Aislado	Sociable	Equilibrado	No sociable	
Agresor	F	0	16	25	8	17	16	41
	%	.0	39.0	61.0	19.5	41.5	39.0	100.0
	%							
	Total	.0	4.9	7.6	2.4	5.2	4.9	12.5
Víctima	F	0	12	22	7	12	15	34
	%	.0	35.3	64.7	20.6	35.3	44.1	100.0
	%							
	Total	.0	3.7	6.7	2.1	3.7	4.6	10.4
Víctima provocadora	F	0	2	11	2	0	11	13
	%	.0	15.4	84.6	15.4	.0	84.6	100.0
	%							
	Total	.0	.6	3.4	.6	.0	3.4	4.0
Bien adaptado	F	14	147	79	103	79	58	240
	%	5.8	61.3	32.9	42.9	32.9	24.2	100.0
	%							
	Total	4.3	44.8	24.1	31.4	24.1	17.7	73.2
Total	F	14	177	137	120	108	100	328
	%	4.3	54.0	41.8	36.6	32.9	30.5	100.0
	%							
	Total	4.3	54.0	41.8	36.6	32.9	30.5	100.0

Tabla 2. Tabla de contingencia para el rechazo

		Nivel de rechazo			Nivel expectativa de rechazo			Total
		No rechazado	Equilibrado	Rechazado	No rechazado	Equilibrado	Rechazado	
Agresor	F	7	26	8	6	14	21	41
	%	17.1	63.4	19.5	14.6	34.1	51.2	100.0
	% Total	2.1	7.9	2.4	1.8	4.3	6.4	12.5
Víctima	F	10	14	10	8	12	14	34
	%	29.4	41.2	29.4	23.5	35.3	41.2	100.0
	% Total	3.0	4.3	3.0	2.4	3.7	4.3	10.4
Víctima provocadora	F	0	5	8	0	2	11	13
	%	.0	38.5	61.5	.0	15.4	84.6	100.0
	% Total	.0	1.5	2.4	.0	.6	3.4	4.0
Bien adaptado	F	175	63	2	155	49	36	240
	%	72.9	26.3	.8	64.6	20.4	15.0	100.0
	% Total	53.4	19.2	.6	47.3	14.9	11.0	73.2
Total	F	192	108	28	169	77	82	328
	%	58.5	32.9	8.5	51.5	23.5	25.0	100.0
	% Total	58.5	32.9	8.5	51.5	23.5	25.0	100.0

También hay diferencias estadísticamente significativas en el grado de seguridad que siente el alumno en el centro $\{X^2(9)=23.054, p<.009\}$ en función de su papel en el bullying. Como se observa en la Tabla 3, en general, el alumnado se siente seguro, aunque son las víctimas las que muestran mayor grado de inseguridad.

Tabla 3. Tabla de contingencia para seguridad en el centro

		Grado de seguridad en el centro				Total
		Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	
Agresor	F	2	6	15	13	36
	%	5.6	16.7	41.7	36.1	100.0
	% Total	.7	2.0	5.0	4.3	12.0
Víctima	F	1	10	7	9	27
	%	3.7	37.0	25.9	33.3	100.0
	% Total	.3	3.3	2.3	3.0	9.0
Víctima provocadora	F	3	2	1	7	13
	%	23.1	15.4	7.7	53.8	100.0
	% Total	1.0	.7	.3	2.3	4.3
Bien adaptado	F	6	44	66	107	223
	%	2.7	19.7	29.6	48.0	100.0
	% Total	2.0	14.7	22.1	35.8	74.6
Total	F	12	62	89	136	299
	%	4.0	20.7	29.8	45.5	100.0
	% Total	4.0	20.7	29.8	45.5	100.0

A pesar de que las diferencias entre los grupos en la percepción de la gravedad del acoso no son significativas $\{X^2(9)=12.285, p=.198\}$, las hay (Tabla 4). Los agresores son los que menos gravedad les atribuyen a estas situaciones mientras que las víctimas y víctimas provocadoras las que más. Es destacable que casi el 67% de los alumnos bien adaptados no le concedan a estas agresiones la importancia y gravedad que tienen, situándola en poca-nada o regular.

Tabla 4. Tabla de contingencia para gravedad del acoso

		Grado de gravedad del acoso				Total
		Poco o nada	Regular	Bastante	Mucho	
Agresor	F	13	10	8	5	36
	%	36.1	27.8	22.2	13.9	100.0
	% Total	4.4	3.4	2.7	1.7	12.1
Víctima	F	5	9	7	6	27
	%	18.5	33.3	25.9	22.2	100.0
	% Total	1.7	3.0	2.3	2.0	9.1
Víctima provocadora	F	2	4	5	2	13
	%	15.4	30.8	38.5	15.4	100.0
	% Total	.7	1.3	1.7	.7	4.4
Bien adaptado	F	45	103	52	22	222
	%	20.3	46.4	23.4	9.9	100.0
	% Total	15.1	34.6	17.4	7.4	74.5
Total	F	65	126	72	35	298
	%	21.8	42.3	24.2	11.7	100.0
	% Total	21.8	42.3	24.2	11.7	100.0

Los datos muestran que tampoco hay diferencias significativas en los aspectos más formales del acoso entre los tipos de alumnos según su rol. Coinciden en señalar que el modo de agresión más frecuente son los insultos y amenazas, que tienen lugar en el patio de recreo y ocurren una o dos veces por semana. Con una frecuencia a considerar, el segundo lugar donde suceden las agresiones es en el aula.

Tabla 5. Tabla de contingencia para Tipo, Lugar y Temporalidad del acoso

		Tipo de agresiones*				Lugar donde ocurren**			Temporalidad de las agresiones***				Total	
		Insultos amenazas	Rechazo	Maltrato físico	Otras formas	Aula	Pasillos	Patio	Otros lugares	Todos los días	1-2 veces semana	Rara vez		Nunca
Agresor	F	20	9	4	3	5	3	20	8	7	17	10	2	36
	%	55.6	25.0	11.1	8.3	13.9	8.3	55.6	22.2	19.4	47.2	27.8	5.6	100.0
	% Total	6.7	3.0	1.3	1.0	1.7	1.0	6.7	2.7	2.3	5.7	3.3	.7	12.1
Víctima	F	15	3	6	3	10	0	16	1	8	13	5	1	27
	%	55.6	11.1	22.2	11.1	37.0	.0	59.3	3.7	29.6	48.1	18.5	3.7	100.0
	% Total	5.0	1.0	2.0	1.0	3.4	.0	5.4	.3	2.7	4.3	1.7	.3	9.1
Víctima provocadora	F	8	4	0	1	4	0	6	3	3	5	4	1	13
	%	61.5	30.8	.0	7.7	30.8	.0	46.2	23.1	23.1	38.5	30.8	7.7	100.0
	% Total	2.7	1.3	.0	.3	1.3	.0	2.0	1.0	1.0	1.7	1.3	.3	4.4
Bien adaptado	F	125	61	26	10	43	6	142	31	39	102	76	6	222
	%	56.3	27.5	11.7	4.5	19.4	2.7	64.0	14.0	17.5	45.7	34.1	2.7	100.0
	% Total	41.9	20.5	8.7	3.4	14.4	2.0	47.7	10.4	13.0	34.1	25.4	2.0	74.5
Total	F	168	77	36	17	62	9	184	43	57	137	95	10	298
	%	56.4	25.8	12.1	5.7	20.8	3.0	61.7	14.4	19.1	45.8	31.8	3.3	100.0
	% Total	56.4	25.8	12.1	5.7	20.8	3.0	61.7	14.4	19.1	45.8	31.8	3.3	100.0

* $\chi^2(9) = 9.091, p = .423$

** $\chi^2(9) = 15.048, p = .092$

*** $\chi^2(9) = 5.793, p = .760$

Resultados de los modelos estadísticos para el BULL-S

A continuación se presentan los resultados de los diferentes modelos ajustados por las variables que en modelos anteriores (estudio 1, estudio 2 y estudio 3) mostraron relación significativa y por una nueva denominada “tipo de alumno”. Esta variable consta de cuatro niveles, que se corresponden con el papel que adopta el alumno en la dinámica bullying: agresor, víctima, víctima agresora y bien adaptado.

AECS. Actitudes y Estrategias Cognitivas Sociales

Actitud prosocial

En este modelo se incluyen como variables dependientes los factores que engloba esta dimensión, es decir: Conformidad con lo socialmente correcto, Sensibilidad social, Ayuda y colaboración, Seguridad y firmeza en la interacción y Liderazgo prosocial. Se generó un modelo multidimensional con las variables que mejor explicaban la actitud prosocial del alumno: su sexo { $V = .54$, $F(5, 292) = 3.310$, $p < .006$ } y edad, que si bien no es significativa se introduce en este nuevo modelo para ver cómo se comporta individualmente, dado que en los anteriores estudios sí lo era. La variable “tipo de alumno” también se incluye en el modelo final ajustado dado que roza la significatividad { $V = .83$, $F(5, 292) = 1.667$, $p = .052$ }.

Este modelo también se ajustó por la edad, sexo, heteroasertividad, autoasertividad y las variables de la personalidad del docente, pero ninguna resultó ser significativa, en concordancia con lo mostrado en los estudios anteriores.

La Tabla 6, de parámetros asociados a cada una de estas variables, nos indica en qué medida influyen en la actitud prosocial. Así, los agresores tienen menor Sensibilidad social que los bien adaptados, muestran una actitud de Ayuda y colaboración significativamente inferior a éstos y también están menos Conformes con lo que socialmente es correcto (-3.952, -4.604 y -3.319, respectivamente). Por otro lado, las víctimas presentan menor liderazgo prosocial que los alumnos bien adaptados.

Tabla 6. Modelo de regresión para la Actitud prosocial y bullying

Variable dependiente	Parámetros	B	Error típ.	t	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Sensibilidad social	Constante	50.582	8.264	6.121	.000	34.318	66.847
	Sexo alumno varón vs mujer	-2.861	.853	-3.355	.001	-4.540	-1.183
	Edad alumnado	-.219	.713	-.307	.759	-1.622	1.184
	Agresor vs Bien adaptado	-3.952	1.330	-2.971	.003	-6.569	-1.334
	Víctima vs Bien adaptado	-1.101	1.390	-.792	.429	-3.837	1.635
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-1.672	2.098	-.797	.426	-5.802	2.458
Ayuda y colaboración	Constante	68.794	10.255	6.709	.000	48.613	88.976
	Sexo alumno varón vs mujer	-2.176	1.058	-2.056	.041	-4.259	-.093
	Edad alumnado	-1.052	.885	-1.189	.235	-2.793	.689
	Agresor vs Bien adaptado	-4.604	1.650	-2.789	.006	-7.852	-1.356
	Víctima vs Bien adaptado	-1.762	1.725	-1.021	.308	-5.157	1.633
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-1.947	2.604	-.748	.455	-7.072	3.177
Liderazgo prosocial	Constante	18.165	5.509	3.297	.001	7.323	29.007
	Sexo alumno varón vs mujer	-.191	.569	-.336	.737	-1.310	.928
	Edad alumnado	.052	.475	.110	.913	-.883	.987
	Agresor vs Bien adaptado	-.746	.887	-.841	.401	-2.491	.999
	Víctima vs Bien adaptado	-2.353	.927	-2.539	.012	-4.176	-.529
	Víctima prov. vs Bien adaptado	.623	1.399	.445	.656	-2.130	3.376
Conformidad con lo que es socialmente correcto	Constante	67.598	9.431	7.168	.000	49.038	86.158
	Sexo alumno varón vs mujer	-1.080	.973	-1.110	.268	-2.996	.835
	Edad alumnado	-1.750	.813	-2.151	.032	-3.351	-.149
	Agresor vs Bien adaptado	-3.319	1.518	-2.187	.030	-6.307	-.332
	Víctima vs Bien adaptado	-.001	1.586	-.001	.999	-3.124	3.121
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-3.430	2.395	-1.433	.153	-8.143	1.282
Seguridad y firmeza en la interacción	Constante	64,007	11,193	5,719	,000	41,980	86,035
	Sexo alumno varón vs mujer	,242	1,155	,209	,834	-2,032	2,515
	Edad alumnado	-1,214	,965	-1,257	,210	-3,114	,686
	Agresor vs Bien adaptado	,329	1,801	,183	,855	-3,216	3,874
	Víctima vs Bien adaptado	-2,311	1,883	-1,227	,221	-6,017	1,394
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-,328	2,842	-,115	,908	-5,920	5,265

Cuando el tamaño de los grupos de clasificación es diferente, tal y como ocurre en este caso para la variable “tipo de alumno”, el test de Box es altamente sensible, por lo que se considera robusto y fiable cuando el p valor es igual o superior a .001 (Field, 2009). Para las

actitudes prosociales, y dado que la prueba multivariante es la Traza de Pillai, los resultados son fiables {Box's M = 162.572, F (105, 11452.775) = 1.377, p = .007}. Con el análisis de los residuos estandarizados, mediante gráficas Q-Q, se pone de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Actitud socialmente incompetente: antisociales y asociales.

Como se puede observar en la Tabla 7 los agresores muestran actitudes antisociales y las víctimas, asociales. Estas últimas presentan, significativamente, más ansiedad-timidez y apatía-retraimiento que los niños bien adaptados, mientras que los agresores tienen mayor grado de agresividad-terquedad. La Extraversión tiene un efecto de disminución de la Dominancia, Agresividad-terquedad y Apatía-retraimiento en todos los alumnos independientemente de su rol en el bullying. Igual ocurre con la Heteroassertividad del maestro, es decir, a medida que ésta aumenta disminuye la Dominancia y la Apatía-retraimiento. Por tanto, el patrón de Extraversión del docente contribuirá a reducir la Agresividad-terquedad en los agresores y la Apatía-retraimiento en las víctimas.

Tabla 7. Modelo de regresión para la Actitud socialmente incompetente y bullying

Variable dependiente	Parámetros	B	Error típ.	t	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Dominancia	Constante	18.854	14.308	1.318	.189	-9.307	47.015
	Sexo alumno varón vs mujer	2.012	.796	2.529	.012	.446	3.578
	Sexo profesorado varón vs mujer	-.767	1.200	-.639	.523	-3.129	1.594
	Edad alumnado	.643	.659	.976	.330	-.653	1.939
	Edad profesorado	.174	.065	2.672	.008	.046	.302
	Heteroassertividad	-.143	.055	-2.625	.009	-.251	-.036
	Agresor vs Bien adaptado	1.317	1.242	1.060	.290	-1.127	3.760
	Víctima vs Bien adaptado	-1.788	1.281	-1.396	.164	-4.310	.733
	Víctima prov. vs Bien adaptado	3.335	1.941	1.718	.087	-.486	7.156
	Extraversión	-.164	.079	-2.090	.038	-.319	-.010
	Independencia	-.090	.070	-1.292	.197	-.227	.047
	Consenso	.070	.081	.859	.391	-.090	.230
Agresividad-terquedad	Constante	44.941	17.731	2.535	.012	10.043	79.839
	Sexo alumno varón vs mujer	-.399	.986	-.404	.686	-2.339	1.542
	Sexo profesorado varón vs mujer	2.331	1.487	1.568	.118	-.596	5.257
	Edad alumnado	.625	.816	.766	.444	-.982	2.231
	Edad profesorado	.071	.081	.887	.376	-.087	.230

	Heteroasertividad	-.058	.068	-.861	.390	-.192	.075
	Agresor vs Bien adaptado	3.835	1.539	2.493	.013	.807	6.864
	Víctima vs Bien adaptado	.646	1.588	.407	.684	-2.479	3.771
	Víctima prov. vs Bien adaptado	3.191	2.406	1.326	.186	-1.544	7.926
	Extraversión	-.264	.097	-2.713	.007	-.456	-.073
	Independencia	-.164	.086	-1.894	.059	-.334	.006
	Consenso	-.031	.101	-.302	.763	-.229	.168
	Constante	25.585	17.268	1.482	.140	-8.402	59.572
	Sexo alumno varón vs mujer	1.660	.960	1.729	.085	-.230	3.550
	Sexo profesorado varón vs mujer	1.622	1.448	1.120	.264	-1.228	4.472
	Edad alumnado	1.551	.795	1.952	.052	-.013	3.116
	Edad profesorado	.187	.078	2.388	.018	.033	.342
Apatía -retraimiento	Heteroasertividad	-.133	.066	-2.010	.045	-.262	-.003
	Agresor vs Bien adaptado	1.648	1.499	1.099	.272	-1.302	4.597
	Víctima vs Bien adaptado	3.573	1.546	2.311	.022	.529	6.617
	Víctima prov. vs Bien adaptado	3.947	2.343	1.685	.093	-.664	8.559
	Extraversión	-.222	.095	-2.345	.020	-.409	-.036
	Independencia	-.181	.084	-2.152	.032	-.347	-.015
	Consenso	.038	.098	.386	.699	-.155	.231
	Constante	45.860	17.795	2.577	.010	10.836	80.885
	Sexo alumno varón vs mujer	-1.301	.990	-1.315	.190	-3.249	.647
	Sexo profesorado varón vs mujer	-1.056	1.492	-.708	.480	-3.993	1.881
	Edad alumnado	-.489	.819	-.598	.551	-2.102	1.123
	Edad profesorado	.130	.081	1.606	.109	-.029	.289
Ansiedad-timidez	Heteroasertividad	-.100	.068	-1.474	.142	-.234	.034
	Agresor vs Bien adaptado	-.638	1.544	-.413	.680	-3.677	2.401
	Víctima vs Bien adaptado	4.199	1.594	2.635	.009	1.062	7.335
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.217	2.414	-.090	.928	-4.969	4.535
	Extraversión	-.082	.098	-.838	.403	-.274	.110
	Independencia	-.113	.087	-1.299	.195	-.283	.058
	Consenso	-.047	.101	-.467	.641	-.247	.152

Para las actitudes antisociales los resultados son fiables {Box's M = 142.406, F (90, 2973.929) = 1.572, p = .029}, y con el análisis de los residuos estandarizados, mediante gráficas Q-Q, se pone de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Pensamiento Social.

Para estudiar cómo influyen las variables independientes seleccionadas sobre el pensamiento social del alumnado se ajustaron tres modelos multivariantes, uno para cada dimensión:

Estilo cognitivo.

Como se puede observar en la tabla 8 los niños agresivos presentan más impulsividad que los bien adaptados, es decir, se alteran con facilidad cuando se les provoca, tienen arrebatos de ira, son precipitados al actuar y no tienen en cuenta sus consecuencias. Rozando la significatividad, encontramos que aquéllos presentan también un mayor pensamiento convergente, esto es, pensamiento rígido, terco, con dificultad para buscar alternativas a los problemas. La Extraversión del docente contribuye a que disminuya la Convergencia y la Impulsividad.

Tabla 8. Modelo de regresión para el Estilo cognitivo y bullying

Variable dependiente	Parámetros	B	Error típ.	t	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Convergencia frente a divergencia	Constante	28.131	3.227	8.718	.000	21.780	34.482
	Extraversión	-.114	.047	-2.410	.017	-.207	-.021
	Agresor vs Bien adaptado	1.903	1.002	1.900	.058	-.069	3.874
	Víctima vs Bien adaptado	.837	1.126	.744	.458	-1.379	3.054
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.394	1.620	-.243	.808	-3.581	2.794
Impulsividad frente a reflexividad	Constante	37.738	4.760	7.927	.000	28.369	47.107
	Extraversión	-.210	.070	-2.999	.003	-.347	-.072
	Agresor vs Bien adaptado	5.713	1.478	3.866	.000	2.805	8.621
	Víctima vs Bien adaptado	3.086	1.661	1.857	.064	-.184	6.355
	Víctima prov. vs Bien adaptado	2.865	2.389	1.199	.231	-1.837	7.567
Independencia frente a dependencia de campo	Constante	27.580	4.124	6.688	.000	19.465	35.696
	Extraversión	-.113	.061	-1.874	.062	-.233	.006
	Agresor vs Bien adaptado	1.784	1.280	1.394	.164	-.735	4.303
	Víctima vs Bien adaptado	1.607	1.439	1.117	.265	-1.225	4.439
	Víctima prov. vs Bien adaptado	.942	2.070	.455	.649	-3.131	5.015

Como se ha mencionado anteriormente, el test de Box se considera robusto y fiable cuando el p valor es igual o superior a .001. Para el Estilo cognitivo los resultados son fiables {Box's M = 65.933, F (54, 3301.066) = 1.065, p = .384}. Con el análisis de los residuos estandarizados, mediante gráficas Q-Q, se pone de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Percepción Social.

El nuevo modelo ajustado por la variable “tipo de alumno” no arrojó resultados estadísticamente significativos para ella, o lo que es lo mismo, las variables del pensamiento social no se ven influidas de manera diferente a como sucede en los alumnos bien adaptados si el estudiante es agresor, víctima o víctima provocadora {V = .38, F(9, 876) = 1.259, p=.256}.

Estrategias en resolución de problemas sociales.

Los resultados del análisis de regresión recogidos en la Tabla 9 muestran que el agresor tiene puntuaciones más altas que el bien adaptado en todas las variables de esta dimensión: Habilidad en la observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales, Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales, Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportamientos sociales y Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social. Según las indicaciones del test una mayor puntuación implica inhabilidad en la variable, por lo que las estrategias que emplean los agresores en la resolución de problemas sociales son significativamente menos hábiles que las de los alumnos bien adaptados. Por otro lado, las víctimas también son menos habilidosas que los niños bien adaptados para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportamientos sociales y en la Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social, rozando la significatividad en este caso; lo que las coloca en una situación de inhabilidad frente a éstos.

Así mismo, los datos ponen de manifiesto que a medida que aumenta la Extraversión del docente disminuyen las puntuaciones de los alumnos en Habilidad en la observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales, Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportamientos sociales y Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social,

independientemente del rol del alumnado en la dinámica bullying; lo cual los sitúa en una posición adecuada para el desarrollo de la competencia social.

Para las Estrategias en la resolución de problemas sociales los resultados son fiables {Box's M = 128.668, F (90, 2954.690) = 1.175, p = .127}, y con el análisis de los residuos estandarizados, mediante gráficas Q-Q, se pone de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Tabla 9. Modelo de regresión para las Estrategias en resolución de problemas sociales y bullying

Variable dependiente	Parámetros	B	Error típ.	t	Sig.	95% Intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Hab. observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales	Constante	46.234	15.898	2.908	.004	14.942	77.525
	Sexo alumno varón vs mujer	-.079	1.184	-.066	.947	-2.410	2.252
	Edad alumnado	.535	.972	.551	.582	-1.378	2.448
	Extraversión	-.350	.114	-3.074	.002	-.574	-.126
	Horas totales	-.367	.151	-2.429	.016	-.664	-.069
	Edad profesorado	.062	.091	.680	.497	-.117	.241
	Agresor vs Bien adaptado	6.575	1.844	3.565	.000	2.945	10.204
	Víctima vs Bien adaptado	2.810	1.951	1.441	.151	-1.029	6.649
Hab. en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	Víctima prov. vs Bien adaptado	3.513	2.856	1.230	.220	-2.109	9.135
	Constante	36.374	13.752	2.645	.009	9.307	63.442
	Sexo alumno varón vs mujer	-.524	1.024	-.512	.609	-2.541	1.492
	Edad alumnado	-.225	.841	-.268	.789	-1.880	1.430
	Extraversión	-.104	.099	-1.053	.293	-.298	.090
	Horas totales	-.127	.131	-.975	.331	-.384	.130
	Edad profesorado	.078	.079	.984	.326	-.078	.233
	Agresor vs Bien adaptado	3.432	1.595	2.151	.032	.292	6.571
Hab. para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportamientos sociales	Víctima vs Bien adaptado	3.199	1.687	1.896	.059	-.122	6.520
	Víctima prov. vs Bien adaptado	1.665	2.471	.674	.501	-3.198	6.529
	Constante	46.546	14.356	3.242	.001	18.290	74.803
	Sexo alumno varón vs mujer	-.797	1.069	-.746	.457	-2.902	1.308
	Edad alumnado	.147	.878	.167	.867	-1.581	1.874
	Extraversión	-.333	.103	-3.238	.001	-.535	-.131
	Horas totales	-.260	.136	-1.909	.057	-.528	.008
	Edad profesorado	.106	.082	1.285	.200	-.056	.268
Hab. para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social	Agresor vs Bien adaptado	6.312	1.665	3.790	.000	3.034	9.589
	Víctima vs Bien adaptado	4.500	1.761	2.554	.011	1.033	7.967
	Víctima prov. vs Bien adaptado	4.312	2.579	1.672	.096	-.765	9.389
	Constante	53.858	16.119	3.341	.001	22.133	85.583
	Sexo alumno varón vs mujer	-1.357	1.201	-1.130	.259	-3.721	1.006
	Edad alumnado	-.544	.985	-.553	.581	-2.484	1.395
	Extraversión	-.347	.115	-3.007	.003	-.574	-.120
	Horas totales	-.245	.153	-1.598	.111	-.546	.057
Hab. para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social	Edad profesorado	.146	.092	1.577	.116	-.036	.328
	Agresor vs Bien adaptado	6.321	1.870	3.381	.001	2.641	10.001
	Víctima vs Bien adaptado	3.804	1.978	1.923	.055	-.089	7.696
	Víctima prov. vs Bien adaptado	4.644	2.896	1.604	.110	-1.056	10.344

CES. Clima social de aula

Con la intención de analizar si la percepción del clima social de clase es diferente en función del papel del sujeto en la dinámica bullying, se realizó un primer modelo de regresión en el que no se incluyeron las variables de personalidad ni las de asertividad del docente. Como se puede observar en la tabla 10 los agresores perciben una menor Implicación y Afiliación que los alumnos bien adaptados (.964 y .816 puntos menos, respectivamente), y las víctimas menos Organización que éstos.

Tabla 10. Modelo de regresión para la percepción del clima social de aula y bullying

Variable dependiente	Parámetro	B	Error		Sig.	Intervalo de confianza 95%	
			típ.	t		Límite inferior	Límite superior
Organización	Intersección	7.809	1.924	4.059	.000	4.023	11.595
	Sexo alumno varón vs mujer	.262	.199	1.315	.190	-.130	.654
	Edad alumnado	-.150	.166	-.902	.368	-.476	.177
	Agresor vs Bien adaptado	-.396	.311	-1.273	.204	-1.008	.216
	Víctima vs Bien adaptado	-.697	.326	-2.137	.033	-1.340	-.055
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.274	.485	-.566	.572	-1.228	.680
Claridad	Intersección	9.818	1.881	5.220	.000	6.116	13.520
	Sexo alumno varón vs mujer	.021	.195	.107	.915	-.362	.404
	Edad alumnado	-.206	.162	-1.272	.204	-.526	.113
	Agresor vs Bien adaptado	-.452	.304	-1.487	.138	-1.050	.146
	Víctima vs Bien adaptado	-.503	.319	-1.577	.116	-1.131	.125
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.524	.474	-1.105	.270	-1.456	.409
Control	Intersección	8.844	1.759	5.028	.000	5.382	12.305
	Sexo alumno varón vs mujer	.127	.182	.699	.485	-.231	.486
	Edad alumnado	-.286	.152	-1.888	.060	-.585	.012
	Agresor vs Bien adaptado	.415	.284	1.459	.146	-.145	.974
	Víctima vs Bien adaptado	-.144	.298	-.482	.630	-.731	.444
	Víctima prov. vs Bien adaptado	.318	.443	.717	.474	-.554	1.190
Implicación	Intersección	4.173	1.994	2.092	.037	.248	8.099
	Sexo alumno varón vs mujer	.188	.206	.908	.365	-.219	.594
	Edad alumnado	.152	.172	.885	.377	-.186	.491
	Agresor vs Bien adaptado	-.964	.322	-2.992	.003	-1.599	-.330
	Víctima vs Bien adaptado	-.507	.338	-1.498	.135	-1.173	.159
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.007	.502	-.014	.989	-.996	.982
Afiliación	Intersección	8.792	2.170	4.052	.000	4.521	13.063
	Sexo alumno varón vs mujer	-.003	.225	-.013	.989	-.445	.439

	Edad alumnado	-.153	.187	-.817	.414	-.521	.215
	Agresor vs Bien adaptado	-.816	.351	-2.328	.021	-1.507	-.126
	Víctima vs Bien adaptado	-.297	.368	-.805	.421	-1.021	.428
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.292	.547	-.535	.593	-1.369	.784
	Intersección	8.014	1.913	4.189	.000	4.249	11.780
	Sexo alumno varón vs mujer	-.584	.198	-2.947	.003	-.974	-.194
Ayuda	Edad alumnado	-.075	.165	-.452	.652	-.399	.250
	Agresor vs Bien adaptado	-.316	.309	-1.023	.307	-.925	.292
	Víctima vs Bien adaptado	-.560	.325	-1.724	.086	-1.198	.079
	Víctima prov. vs Bien adaptado	-.187	.482	-.387	.699	-1.135	.762

Como se ha mencionado anteriormente, el test de Box se considera robusto y fiable cuando el p valor es igual o superior a .001. Para el clima social, y dado que la prueba multivariante es la Traza de Pillai, los resultados son fiables {Box's M = 161.254, F(147, 10322.726) = .944, p = .674}. Con el análisis de los residuos estandarizados, mediante gráficas Q-Q, se pone de manifiesto la tendencia normal de los datos.

Las variables del docente como el sexo, edad, Heteroasertividad, Independencia y Extraversión influyen en la percepción del alumno sobre el clima social de aula sin diferenciar el rol que adopta en la dinámica bullying, tal y como se vio en los modelos de los estudios anteriores. Cuando éstas se incluyen en el modelo ajustado por la variable “tipo de alumno”, los datos muestran que las diferencias desaparecen, es decir, no hay diferencias significativas en la percepción del clima entre el niño bien adaptado, el agresor, la víctima o la víctima provocadora {V = .64, F(18, 843) = 1.023, p=.431}; lo que contribuye a reforzar el papel del docente como factor de protección en el acoso.

Discusión y Conclusiones

El conflicto forma parte de las relaciones sociales, dado que éstas no siempre funcionan de la forma adecuada. Es por esto que podemos asegurar que los problemas de convivencia escolar probablemente han existido siempre. Pero la virulenta reactivación de la violencia en los centros bajo las características del bullying, en los últimos años, ha hecho que los investigadores se hayan enfocado en la búsqueda de soluciones para prevenirlo y controlarlo.

Si bien en la actualidad no se cuestiona que el docente es una parte importante, central, en su prevención y mantenimiento (Yubero, Ovejero y Larrañaga, 2010), el porcentaje de estudios que ha indagado sobre su aportación al fenómeno es mínimo. Es aquí donde se sitúa el trabajo que se discute.

Considerando la idea general de que el profesor ejerce un efecto sobre el desarrollo personal y social del alumno, nuestro objetivo ha sido determinar si los valores sociales y los rasgos de personalidad que muestra cuando interacciona con su alumnado influyen de manera diferente en la competencia social y en la percepción del clima de aula de los sujetos implicados en la dinámica bullying, es decir, si hay diferencias en función del papel que adoptan. Los resultados nos permiten afirmar que estas variables del profesor intervienen de diferente manera en los actores del acoso entre iguales, aunque no de la misma medida ni en todos ellos.

Nuestra primera conclusión es que en las clases donde se ha llevado a cabo el estudio también existía el bullying y la tasa de incidencia encontrada presentaba proporciones que se incluyen en el rango que recogen los diferentes estudios. El agresor, víctima y víctima-provocadora, fueron mayoritariamente varones (AA.VV., 2007; Benítez y Justicia, 2006; Cerezo, 2009; García, 1997; López, Domínguez y Álvarez, 2010). Los resultados relativos a la posición sociométrica de los implicados y a los aspectos situacionales del acoso son coincidentes con las investigaciones. Esto es, lejos de ser reconocidos por sus compañeros, estos los aíslan, siendo las víctimas provocadoras las peor situadas, ya que son también rechazadas (Cerezo, 2000, 2009; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010). La mayor parte de los alumnos de la muestra apenas le dan importancia a las situaciones de acoso, es decir, consideran que son de poco, nada o regular grado de gravedad; y manifiestan estar bastante-muy seguros en el centro (Cerezo, 2000, 2009). Las víctimas son las que menos seguras dicen estar, lo que puede revelar que se sienten solas (Cerezo y Alto, 2010). Esto, junto con la escasa valoración de las situaciones de acoso por parte del grupo refuerza la prevalencia del bullying y contribuye a poner de manifiesto el carácter grupal del fenómeno: puede ocurrir que el agresor utilice su poder sobre la víctima como vía para sentirse un miembro importante en el grupo (Cerezo, 2009), lo que se verá reforzado por la pasividad de los espectadores (Povedano, Estévez, Martínez y Monreal, 2012) y por la tendencia de las víctimas hacia una actitud negativa a la violencia (Olweus, 1992, en García, 1997), entre otras características individuales.

Con relación a las víctimas provocadoras, a pesar de ser las peor situadas según los datos sociométricos, resultado que coincide con los estudios de Cerezo (2009), no se diferencian de

sus compañeros bien adaptados en ninguna de las variables medidas, lo que puede contribuir a que pasen desapercibidas. Más aún cuando, como afirman García-Bacete, Sureda y Monjas, (2008) presentan resultados académicos promedio o incluso positivos. Esto, junto con que existe una alta concordancia entre su posición en el grupo y sus expectativas, tanto de popularidad como de rechazo, nos induce a pensar que tienen mayores posibilidades de abandonar su rol.

En cuanto a la topografía del bullying encontramos que, en la muestra, las agresiones han sucedido, en mayor medida, una o dos veces por semana; las más frecuentes han sido las verbales directas, en forma de insultos y amenazas (Cerezo, 2000, 2009; López, Domínguez y Álvarez, 2010) y principalmente han ocurrido en el patio de recreo, seguido del aula (AA.VV., 2007; Cerezo, 2009). En el último informe del Defensor del Pueblo (2007) se recoge que las agresiones en el aula suceden tanto con o sin la presencia del profesor, lo que aporta información sobre lo importante que es su actitud ante la agresión. Si no se muestra intolerante ante tales situaciones, contribuye a su mantenimiento (Andrés y Barrios, 2009). La actitud contraria supondría un apoyo hacia la víctima, convirtiéndose así en agente de protección frente al acoso (Yubero, Ovejero y Larrañaga 2010).

La investigación parece confirmar que el maestro influye en el desarrollo de la competencia social de su alumnado y que en dicha relación juegan un papel primordial las variables personales de ambos (Montemayor, 2013; Muñoz 2005), pero no es tan tajante cuando se analiza esto desde la perspectiva del bullying. Aspecto tratado en nuestro estudio.

Al observar la competencia social de los actores del acoso, concretamente la actitud prosocial, los resultados no muestran influencia alguna por parte del profesor, aunque sí diferencias en agresores y víctimas. Los agresores presentan un deterioro de las actitudes prosociales: tienen menor Sensibilidad social que los alumnos bien adaptados, muestran una actitud de Ayuda y colaboración significativamente inferior a éstos y menor Conformidad con lo que socialmente es correcto. Un estudio de Pepler, Craig y Roberts (1998) mostró correlaciones negativas entre la conducta prosocial y las conductas verbales de rechazo.

Por otro lado, las víctimas revelaron menor liderazgo prosocial.

En cuanto a los factores que denotan una actitud socialmente incompetente, encontramos que los agresores presentan mayor Agresividad-terquedad que los niños bien adaptados y las víctimas mayor Apatía-retraimiento y Ansiedad-timidez que éstos. Estas variables forman parte del perfil de personalidad asociado a cada uno y descrito por Cerezo (2001).

Pero, contrariamente a lo que sucede con las actitudes prosociales, aquí sí se detecta la influencia del profesor. El patrón de Extraversión que muestra el docente cuando interacciona

con sus alumnos, y que está caracterizado por una gran facilidad para las relaciones sociales y para adaptarse y actuar en los distintos contextos y situaciones sociales de forma adecuada, por mostrarse competente y eficaz en sus comportamientos y confiado y seguro de sus posibilidades para enfrentarse a los acontecimientos, hace disminuir tanto la Agresividad como la Apatía. Los resultados igualmente confirman la influencia positiva del apoyo del docente a la víctima ya que no sólo la Extraversión contribuye a disminuir la Apatía sino también su Heteroasertividad.

En cuanto a los factores de Pensamiento de la competencia social los resultados muestran la influencia del profesor fundamentalmente en los agresores. Además de presentar éstos mayor impulsividad que los compañeros bien adaptados, resultado que coincide con las aportaciones de García (1997), tienen significativamente peores habilidades en las estrategias de resolución de problemas sociales que se han medido: Habilidad en la observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales, Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportamientos sociales, Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamiento social y Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales. Según Dodge (1980, citado en López, Sánchez, Pérez-Nieto y Fernández, 2008) estas variables de Pensamiento social se encuentran alteradas en los niños y adolescentes que eligen soluciones agresivas ante problemas sociales. El patrón de Extraversión del docente conduce al alumno a mejorar su habilidad en todas ellas menos en la última, y contribuye al pensamiento convergente y reflexivo.

En definitiva, en el medio escolar son numerosas las investigaciones que informan que la competencia social es un elemento clave en la adaptación de los alumnos a la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Monjas y González, 1998; Muñoz, Carreras y Braza, 2004), facilitando la calidad en las relaciones interpersonales y previniendo comportamientos delictivos y conductas agresivas (Corapci, 2008; Frey, Hirschstein y Guzzo, 2000). Desde este trabajo se analiza la contribución del profesor a ello desde la perspectiva del bullying.

Por otro lado, los resultados del estudio coinciden con Cerezo y Alto (2010) en que no son muchas las diferencias en la percepción del clima social de la clase en los alumnos que se ven directamente envueltos en situaciones de acoso y los que no. Así, en un primer modelo en el que se incluyeron sólo las variables del alumnado, encontramos que las víctimas perciben un menor grado de Organización que sus compañeros bien adaptados, mientras que la percepción de los agresores es menor en las variables de Implicación y Afiliación. Probablemente, esta

menor Implicación, entendida como la percepción sobre el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase, participan en los coloquios y disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias, sea un factor de riesgo del pobre ajuste escolar y bajo rendimiento académico que sistemáticamente se ha asociado a los agresores (Benítez y Justicia, 2006).

Según Cerezo (2009) los agresores sienten una fuerte necesidad de Afiliación, lo que puede hacer que empleen su poder contra la víctima para conseguir sentirse más importantes dentro del grupo. El que perciba un bajo nivel puede ser un factor de riesgo para las situaciones de acoso. Como afirma García (1997) no son los estímulos en sí mismos lo que desencadenan la conducta agresiva, sino la interpretación que se hace de ellos.

Cerezo y Alto (2010) encontraron que los agresores y los alumnos bien adaptados perciben el clima de forma similar. El estudio lo realizaron con una muestra de chicos de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, por lo que las diferencias con el nuestro pueden deberse al factor evolutivo asociado a la edad.

La discusión de resultados no puede ser más exhaustiva dado que los pocos estudios encontrados analizan la percepción del clima en función de la posición sociométrica del alumno y no de su papel en el bullying. Todo ello indica que es necesaria una mayor investigación que acote las relaciones entre el clima y el acoso.

Un aspecto destacable del estudio que se discute es que las diferencias encontradas en la percepción del clima según los actores desaparecen cuando en el modelo se incluyen las variables del profesorado relativas a los valores en interacciones sociales y rasgos de personalidad, confirmando así su influencia en la prevención y mantenimiento del acoso. Kent, Fisher y Fraser (1995) ya demostraron la asociación entre la personalidad y el comportamiento interpersonal del docente en el aula, de tal manera que la percepción de los estudiantes sobre la conducta interpersonal de su profesor se relacionaba con la personalidad de éste en lo que se refería a la cantidad de libertad y responsabilidad que ellos pensaban que les permitía

Dado el escaso éxito que han tenido las estrategias de intervención, como ya se comentó anteriormente, algunos investigadores proponen cambiar el objetivo de éstas porque no es suficiente con asistir a los alumnos directamente implicados. La propuesta que parece tener un mayor consenso implica la mejora del clima. Y es que cuando el alumnado tiene la sensación de ser invisible, no se siente respetado en su dignidad, individualidad y diferencias, percibe que se actúa injustamente en el aula y que no se le reconoce, características éstas de un clima social tóxico (Aron, Milicic y Armijo, 2012), hay una alta probabilidad de que aparezcan las

agresiones. Y al contrario, la creación de un clima positivo de aula disminuye el acoso. Pero no podemos olvidar que en la creación del clima social el profesor tiene un papel clave, ya que participa activamente en su construcción. Jennings y Greenberg (2009) destacan la competencia social y emocional del docente y la sensación de sentirse bien como elementos esenciales de un clima social positivo. Es por eso que, tal y como confirman nuestros datos, trabajar con la persona docente puede ser una posibilidad factible para prevenir y controlar el acoso.

Finalmente, si bien el estudio presenta importantes limitaciones relacionadas con la muestra, que no sólo no es representativa sino que es muy limitada, coincidimos con Lorentz y Coker (1977, en Kent y Fisher, 1997) cuando afirman que la personalidad del profesor influye en la forma en la que los estudiantes se comportan en clase. Se responde así al objetivo propuesto evidenciando tanto la influencia directa de los valores sociales y rasgos de personalidad del docente en la competencia social de los actores principales del bullying como indirecta, a nivel de grupo, en la percepción del clima. Esto nos lleva a poner en valor la persona del docente en la prevención y mantenimiento de dichas situaciones.

Referencias

- AA. VV. (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo
- AA. VV. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo
- Andrés, S. y Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación* 20(1), 205-227
- Aron, A., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. *Universitas Psychologica* 11 (3), 803-813
- Astor, R., Benbenishty, R., Zeira, A. y Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health Education and Behavior* 29,716-736
- Benítez, J.L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9(2), 151-170
- Bermúdez, J. (2011). Aproximaciones sociocognitivas al estudio de la personalidad. En J. Bermúdez, A. Pérez-García y J. Ruiz. *Psicología de la Educación* (pp.339-442). Madrid: UNED

- Birch, S, y Ladd, G. (1997).The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35, 61-79
- Blankemeyer, M., Flannery, D y Vazsonyi, A. (2002).The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship.*Psychology in the Schools* 39,293-304
- Bueno, M. y Garrido, M. (2012). *Relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Bustillos, A., Silván-Ferrero, M., Gaviria, E. y Morales, F. (2008). Variables psicosociales y acoso escolar: el papel de las normas de grupo y la identificación grupal. *Revista de Psicología Social* 23(2), 151-161
- Camps, V. (1998). La enseñanza de los valores: qué, cómo y quién. *Infancia y Aprendizaje* 82, 103-107
- Carrasco, C. y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology* 3(2), 229-242
- Cerezo, F. (2000).BULL-S.Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares. Bizkaia: ALBOR-COAHS
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología* 17(1), 37-43
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 9(3), 367-378
- Cerezo, F. y Alto, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils.*Anales de Psicología* 26(1), 137-144
- Coll, C. (1998). Valores predicados, valores practicados, valores enseñados. *Infancia y Aprendizaje* 82, 63-64
- Cook, C., Williams, K., Guerra. N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly* 25(2), 65-83
- Corapci, F. (2008).The role of child temperament on Head Start preschoolers' social competence in the context of cumulative risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 1-16.
- Craig, W., Henderson, J. y Murphy, J. (2000).Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization.*School Psychology International* 21(1), 5-21

- De la Fuente, J., Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2006). Valores sociopersonales y los problemas de convivencia en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa* 4, 115-135
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Madrid: UNESCO. Santillana
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid: ANAYA.
- Demaray, M. y Malecki, C. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review* 32(3), 471-489
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), 1-15.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales y su prevención desde la escuela. *Psicothema* 17(4), 549-558
- Díaz-Aguado, M.J. (dir.) (2010). *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: OCE
- Domínguez, A. y López, A. (2009). Bullying vertical: o defensor do profesor. *Actas do X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp.226-238)
- Domínguez, J., López, A., Pino, M. y Álvarez, E. (2013). Violencia escolar: la díada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 3(2), 75-86
- Dumitrana, M. (2009). The teacher as a person. The person as a teacher. *Научни Трудове На Русенския Университет* (48), серия 6.2, 137-139
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 4(9), 221-238
- Estévez, E., Lila, M., Herrero, J., Musitu, G y Martínez, B. (2002). Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: un análisis en función del sexo y la edad. *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence* 31, 433-450
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea
- Fernández, J., Seisdedos, N. y Mielgo, M. (1998). *CPS. Cuestionario de Personalidad Situacional*. Madrid: TEA

- Fernández-Baena, F., Trianes, M.V., De la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología* 27 (1), 102-108
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Londres: SAGE
- Frey, K., Hirschstein, M. y Guzzo, B. (2000). Second Step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Furlong, M. Chung, A., Bates, M. y Morrison, R. (1995). Who are the victims of school violence? A comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children* 18, 282-298
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008). Análisis epidemiológico del bullying en el país vasco. *Internacional Journal of Psychology and Psychotherapy* 8, 51-62
- García, J. (1997). Un modelo cognitivo de las interacciones matón-víctima. *Anales de Psicología* 13(1), 51-56
- García, J.F., Sureda, I. y Monjas, I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología* 26 (1), 123-136
- Gifford-Smith, M. y Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology* 41, 235-284
- Gómez, A. (2005). La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 89-99.
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Horsori
- Gutiérrez, V. y Toledo, M.I. (2012). Influencia de la intimidación (bullying) y la relación profesor-estudiante sobre el rendimiento en PISA 2009: un estudio multinivel. Chile: FONIDE
- Hughes, J., Cavell, T. y Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology* 39, 289-301
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491-525
- Kent, H. y Fisher, D. (1997). Associations between teacher personality and classroom environment. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago

- Kent, H., Fisher, D. y Fraser, B. (1995). The relationship between teacher personality and teacher-student interpersonal behavior. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference. Hobart, Tasmania
- Koth, C., Bradshaw, C. y Leaf, P. (2008). A multilevel Study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology* 100 (1), 96-104
- López, A., Domínguez, J. y Álvarez, E. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación* 8, 24-38
- López, M., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M y Fernández, M. (2008). Impulsividad, autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 7(1), 81-99
- López, V., Bilbao, M. y Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica* 11(1), 91-101
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje* 26(1), 79-95
- Martínez-Monteaagudo, M., Inglés, C., Trianes, M.V. y García-Fernández, J. (2011). Perfiles de ansiedad escolar: Diferencias en Clima Social y Violencia entre Iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 9(25), 1023-1042
- Mayorga, A. (2001). Apertura y presentación del seminario. En AA.VV. *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia* (pp. 15-17). Madrid: Consejo Escolar del Estado
- Merrell, K., Gueldner, B., Ross, S. y Isava, D. (2008). How Effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly* 23(1), 26-42
- Meyer, B. (2011). Distinguishing Factors of Highly Effective Teachers. Recuperado el 10 de diciembre de 2014. <http://coe.unomaha.edu/moec/briefs/EDAD9550meyers.pdf>
- Monjas, M. I. y González, B. P. (Eds.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Montemayor, F. (2013). Las actitudes agresivas del docente en el aula, segundo grado de primaria. *Revista Digital Mundialización Educativa* (5), 91-118 <http://ece.edu.mx/ecedigital/N5.html>

- Muñiz, M .A. y Pérez, M. H. (2010). La educación en valores afectivos, comportamientos sociales y desarrollo personal: variables relevantes en el proceso formativo. (Consultado el 06/05/2013) <http://2010.economicsofeducation.com/user/pdfs sesiones/063.pdf>
- Muñoz, A. (2005). Relaciones interpersonales en el contexto escolar. En M.V. Trianes, y J. Gallardo. *Psicología de la Educación y el desarrollo en contextos escolares* (pp. 499-514). Madrid: Pirámide.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R. y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20 (1), 81-91.
- Muñoz-Repiso, M. et. al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la Escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia (C.I.D.E.)
- Nicolaides, D., Toda, Y. y Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *Journal of Educational Psychology* 72, 105-118
- OCDE. (2014). TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and Intervention. *Current Directions in Psychological Science* 4(6), 196-200
- Ortega, P. y Minguez, R. (2001). *Los Valores en la Educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, R. y Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-bullying in school Project. *Aggressive behavior* 26, 113-123
- Ortega, R., del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares. Concepto y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41, 95-113
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 6(2), 91-102
- Özkılıç, R. (2012). Bullying toward teachers: An example from Turkey. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research* 47, 95-112
- Parra, J.M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas* 8, 69-88
- Pepler, D.J., Craig, W. y Roberts, W. (1998). Observations of aggressive and nonaggressive children on the playground. *Merril Palmer Quarterly* 44(1), 55-76

- Pérez, J. (2001). La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: Construir la convivencia. En AA.VV. La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia (pp. 19-30). Madrid: Consejo Escolar del Estado
- Povedano, A., Estévez, E., Matínez, B. y Monreal, M.C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social* 27(2), 169-182
- Reinke, W. y Herman, K. (2002). Creating school environment that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools* 39,549-559
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. y Kaukialnen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive behavior* 22, 1-15
- Sánchez, A., Rivas, M. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* 4(9), 353-370
- Sánchez, C. y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 8(3), 1015-1032
- Sánchez, V., Ortega, R. y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología* 28(1), 71-82
- Smith, J., Schneider, B., Smith, P., y Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review* 33,547-560
- Smith, P.k. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health* 9(3), 98-103
- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D., y Watson, M. (1996). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education* 1, 235-267
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Trianes, M.V., Blanca, M., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema* 18 (2), 272-277
- Trianes, M.V., De la Morena, M.L., Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe

- Unnever, J. y Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: who reports being bullied? *Aggressive Behavior* 30, 373-388
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó
- Wentzel, K. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development* 73, 287-301
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253-274
- Wu, J., Hughes, J. y Kwok, O. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology* 48, 357-387
- Yubero, S., Ovejero, A. y Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social* 25(3), 283-293

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

El objetivo de este estudio consistió en determinar la influencia de las actitudes y valores sociales, medidos con la variable asertividad, y los rasgos de personalidad del docente, valorados mediante patrones estables de comportamiento, en la competencia social de su alumnado y en el clima social de clase. Una vez establecida la relación se analizó cómo era esa influencia en función del rol que adoptaban los alumnos que participaban en situaciones de acoso.

En relación con la influencia de las actitudes y valores en las interacciones sociales del docente en la competencia social del alumnado y la cohesión de grupo

- La heteroasertividad, definida como el comportamiento que constituye un acto de expresión y respeto de los sentimientos ajenos, se presenta como un factor amortiguador de la dominancia del alumno, o lo que es lo mismo, de su tendencia a manipular y a aprovecharse de los otros en beneficio propio, sintiéndose superior a ellos.
- La cohesión del grupo disminuye cuando el docente es un varón de mayor edad, pero puede optimizarla si mejora tanto su Autoasertividad, definida como el comportamiento que constituye un acto de expresión y respeto de los sentimientos propios, como su Heteroasertividad. Niveles elevados de cualquiera de ellas reducen la cohesión.

En relación con la influencia de los patrones de comportamiento docente en la competencia social del alumnado y la cohesión de grupo

- En el profesorado de la muestra aparecen tres patrones de comportamiento estable en las relaciones sociales del docente con su alumnado, cada uno con diferentes implicaciones.
- Cuando un docente presenta un patrón conductual de Independencia con sus alumnos les está mostrando un alto nivel de confianza y seguridad en sí mismo, su autosuficiencia, que no le importan los demás, da respuestas inadecuadas ante las dificultades y **frustraciones** y es hostil, exhibe su desprecio por las normas sociales y

le cuesta seguir las reglas habituales, esconde sus debilidades y su modestia tiene un carácter más social que personal. Este patrón contribuye a disminuir la Ansiedad-terquedad del alumnado. Su efecto sobre la cohesión está mediada por el género del docente: si es una mujer disminuye y si es un varón aumenta

- Cuando el maestro exhibe el patrón conductual denominado Consenso aumenta la Dominancia del alumno y genera una baja cohesión de grupo. Se caracteriza por altas puntuaciones en Sociabilidad e Inteligencia social asociadas a una buena capacidad para adaptarse a los distintos contextos dado el interés por conocer las normas sociales que los regulan, a la responsabilidad por el cumplimiento de las mismas, así como de sus obligaciones y de su trabajo, y a la capacidad analítica y reflexiva, poniendo el esfuerzo en sí mismo y haciendo atribuciones internas de ello.
- El patrón conductual de Extraversión implica una gran facilidad para las relaciones sociales y para adaptarse y actuar en los distintos contextos y situaciones sociales de forma adecuada, ser competente y eficaz en sus comportamientos y confiado y seguro de sus posibilidades para enfrentarse a los acontecimientos. Se configura como el más eficaz para el desarrollo de una competencia social adecuada por parte del alumnado, tanto por disminuir la Agresividad como por favorecer su mejora en Habilidades de resolución de problemas sociales y orientarlo hacia un pensamiento reflexivo y divergente. Con relación a la cohesión de grupo, decir que a mayor Extraversión mayor es la probabilidad de que sea buena, aunque si el docente es varón se reduce.

En relación con la influencia las actitudes y valores en las interacciones sociales y de los patrones de comportamiento docente en el clima social de aula

- La Heteroasertividad del docente contribuye a aumentar la percepción de Afiliación del alumnado
- El patrón de Independencia contribuye a aumentar en el alumnado la percepción de Ayuda, Organización e Implicación

- El patrón de Extraversión contribuye a aumentar en el alumnado la percepción de Claridad, Organización e Implicación
- Con relación al clima encontramos que cuando un docente genera un clima de aula que hace que sus alumnos tengan una mayor percepción de Implicación y Claridad más alta es la probabilidad de que la cohesión sea buena, y al contrario, si el aumento es en la Afiliación. Las variables de Ayuda y Control están mediadas por el género del docente. Así, si aumenta la percepción de Ayuda y el docente es un varón, es probable que disminuya la cohesión. Si hay un aumento en la percepción del Control y el docente es varón, se aumenta la posibilidad de que la cohesión sea buena.

En relación con la influencia las actitudes y valores en las interacciones sociales y de los patrones de comportamiento docente en la competencia social del alumnado y en la percepción del clima social de aula en función del rol del alumno en la dinámica bullying

- Las variables del profesor no influyen en las víctimas provocadoras de forma diferente a como lo harían en los alumnos bien adaptados, ya que no se diferencian de ellos en ninguna de las variables medidas.
- El docente no interviene en el desarrollo de las conductas prosociales
- Los agresores presentan mayor grado de Agresividad-terquedad que los alumnos bien adaptados; y las víctimas mayor grado de Apatía-retraimiento y de Ansiedad-timidez
- La Heteroassertividad del docente disminuye la Dominancia y la Apatía-retraimiento
- El patrón de Independencia disminuye la Apatía-retraimiento
- El patrón de Extraversión disminuye la agresividad, dominancia y apatía-retraimiento; contribuye al pensamiento Divergente y Reflexivo y mejora la Habilidad del alumno en la resolución de problemas sociales
- En relación al clima social de aula, las víctimas perciben menor Organización y los agresores menor Implicación y Afiliación; diferencias que desaparecen cuando en el modelo se incluyen las variables del profesor.

Conclusiones generales

Como resultados globales relacionados con la influencia del docente destacamos que:

- La Autoasertividad no influye ni en la competencia social ni en la percepción del clima
- La Heteroasertividad en ningún caso influye en el desarrollo de las actitudes prosociales del alumno
- Los patrones de comportamiento del profesor no influyen en la conducta prosocial del alumno
- La mayor edad del docente se configura como factor de riesgo de desarrollo de actitudes antisociales en el alumno y de disminución de la cohesión de grupo
- Un alto porcentaje de variables aparece mediado por el género del docente
- La Heteroasertividad del docente contribuye a disminuir la Dominancia y la Apatía-retraimiento y a aumentar la percepción de Afiliación del alumnado, propia de los agresores
- El patrón de Extraversión se configura como el más eficaz por disminuir la Agresividad, Dominancia y Apatía; por mejorar las habilidades de pensamiento social, que no está muy desarrollada en los alumnos agresores ni en aquellos que no tienen una adecuada competencia social; por contribuir a la percepción de un clima social de aula positivo y por aumentar la cohesión del grupo.

Estas conclusiones nos llevan a entender un poco mejor cómo el profesor puede contribuir al desarrollo de una convivencia escolar adecuada, enseñando a sus alumnos no sólo convivir sino a ser personas. Se **convertirse**, asimismo, en un factor de protección frente al acoso.

Limitaciones

Una de las limitaciones más importantes del estudio hace referencia a la representatividad de la muestra y al tamaño de la misma.

Otra limitación es que algunas de las argumentaciones expuestas en el trabajo sobre los temas objeto de análisis, dada la escasa investigación relacionada con la persona del docente, se han tenido que valer, para su desarrollo, de aportaciones procedentes de estudios fundamentalmente teóricos más que de estudios de carácter empírico que, en la mayoría de los aspectos abordados en este trabajo, son de número reducido.

Prospectiva investigadora

Desarrollar en el profesorado cualidades éticas, intelectuales y afectivas para que después puedan cultivar esas mismas cualidades en sus alumnos, es una demanda que nos plantea el Informe Delors (1996). Si bien este trabajo intenta aportar información sobre ellas, la investigación debe ahondar en qué cualidades concretas hay que formar al docente. Algunos trabajos sugieren el entusiasmo y la amabilidad (Muñoz, 2005) o la paciencia, honestidad, calidez (Strong, 2007), pero en relación al rendimiento académico y no al aprendizaje de conductas sociales que mejoren la convivencia en los centros.

Sin desestimar los programas de intervención directa sobre el bullying, sería conveniente buscar nuevas formas de acción que, sin que supongan una sobrecarga de trabajo al docente, actuaran sobre todo el alumnado y de forma preventiva. Sería oportuno comprobar si la formación del docente en las cualidades personales cumple esta función, y desarrollar estudios de carácter longitudinal que estudien a medio y largo plazo si esta mejora en el desarrollo personal del docente realmente tiene efectos en la convivencia del centro, y en particular si se reduce los problemas de violencia escolar.

ANEXOS

ANEXO I

BULL-S (A)

Nombre y apellidos

EdadSexo (V, M)

A continuación, leerás algunas preguntas que se refieren a CÓMO VES A TUS COMPAÑEROS/AS. Y A TI MISMO/A EN CLASE. Lee con atención y cuidado cada una de ellas. Contesta a todas.

Compañeros de clase	I. Responde escribiendo como máximo TRES NÚMEROS de compañeros/as de tu clase que mejor se ajusten al contenido de cada pregunta.
1. Ángel 2. Juan José 3. Adelina 4. Vanesa 5. Emilio José 6. Jairo 7. Irene 8. Marta 9. José Antonio 10. Bruno 11. Lucia 12. Ismael 13. José Luis 14. M. ^a del Mar 15. Ángela 16. Antonio 17. José Alfonso 18. Sara 19. Alejandro 20. Juan Antonio 21. Gabriel	1. ¿A quién o quiénes elegirías como compañero/a de grupo en clase? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 2. ¿A quién o quiénes NO elegirías como compañero/a de grupo en clase? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 3. ¿Quiénes crees que te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 4. ¿Quiénes crees que NO te elegirían a ti como compañero/a de grupo en clase? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 5. ¿Quién/es son los más fuertes de la clase? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 6. ¿Quién o quiénes actúan como cobardes o como niños pequeños? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 7. ¿Quién/es maltratan o pegan a otros/as compañeros/as? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 8. ¿Quiénes suelen ser las víctimas de los malos tratos? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 9. ¿Quiénes suelen comenzar las peleas? 1º _____ 2º _____ 3º _____ 10. ¿A quiénes se les tiene manía? 1º _____ 2º _____ 3º _____

II. Ahora, señala la respuesta más adecuada POR ORDEN de preferencia: 1º, 2º, 3º y 4º.

11. Las agresiones, suelen ser:

Insultos y Amenazas

Rechazo

Maltrato físico

Otras formas

12. ¿Dónde suelen ocurrir las agresiones?

En el aula

En los pasillos

En el patio

En otros lugares

III. Ahora, elige solamente UNA RESPUESTA, señalando el recuadro correspondiente con una equis (X)

13. ¿Con qué frecuencia ocurren las agresiones?

Todos los días

1 – 2 veces por semana

Rara vez

Nunca

14. ¿Crees que estas condiciones encierran gravedad?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

15. ¿Te encuentras seguro/a en el Centro Escolar?

Poco o nada

Regular

Bastante

Mucho

ANEXO II

CLIMA SOCIAL: CLASE

A continuación encontrarás frases; se refieren a cosas de este centro: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase.

Anota las contestaciones en la Hoja de respuestas. Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la V (Verdadero) en la Hoja; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota una X en el espacio correspondiente a la F (Falso). Sigue el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la Hoja, para no equivocarte al anotar las respuestas. Una flecha te recordará que debes pasara otra línea en la Hoja.

NOTA.- Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
3. Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
4. Esta clase está muy bien organizada.
5. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que cumplir.
6. En esta clase, hay pocas normas que cumplir
-
7. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.
8. Los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
9. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
10. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
11. En esta clase parece que las normas cambian mucho.
12. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado.
-
13. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
14. En esta clase se hacen muchas amistades.
15. El profesor parece más un amigo que una autoridad.
16. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
17. El profesor explica lo que le ocurrirá al alumno si no cumple las normas de clase.
18. En general, el profesor no es muy estricto.
-
19. En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.
20. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
21. El profesor se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos.
22. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.
23. El profesor explica cuáles son las normas de la clase.
24. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.
-
25. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase.
26. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
27. A veces, el profesor “avergüenza” al alumno por no saber la respuesta correcta.
28. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.
29. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase.
30. En esta clase, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.
-
31. Muchos alumnos se distraen en esta clase haciendo garabatos o pasándose notas.
32. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
33. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños.
34. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alborote tanto.
35. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
36. Los alumnos pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase.

AHORA , VUELVE LA HOJA Y CONTINUA

→

- 37. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.
- 38. En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
- 39. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
- 40. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.
- 41. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.
- 42. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases.

→

- 43. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
- 44. En esta clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
- 45. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
- 46. Esta clase rara vez comienza a su hora.
- 47. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán o no hacer en esta clase.
- 48. El profesor “aguanta” mucho.

→

- 49. A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.
- 50. Hay grupos de alumnos que no se sienten bien en esta clase.
- 51. Este profesor no confía en los alumnos.
- 52. En esta clase las actividades son planeadas clara y cuidadosamente.
- 53. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
- 54. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.

→

- 55. A los alumnos realmente les agrada esta clase.
- 56. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
- 57. En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
- 58. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
- 59. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
- 60. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO A TODAS LAS FRASES

ESCALA DE CLIMA SOCIAL - HOJA DE RESPUESTAS Y PERFIL

Apellidos y nombre Edad Sexo (V, M)

EJEMPLOS

Z	Y
V F	V F

PROFESOR/A: Marta (Matemáticas, Conocimiento y Lengua)											Sub- escalas	PD	PT
1	7	13	19	25	31	37	43	49	55				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
2	8	14	20	26	32	38	44	50	56				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
3	9	15	21	27	33	39	45	51	57				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
4	10	16	22	28	34	40	46	52	58				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
5	11	17	23	29	35	41	47	53	59				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F

PROFESOR/A: M^a Victoria (Inglés)											Sub- escalas	PD	PT
1	7	13	19	25	31	37	43	49	55				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
2	8	14	20	26	32	38	44	50	56				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
3	9	15	21	27	33	39	45	51	57				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
4	10	16	22	28	34	40	46	52	58				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
5	11	17	23	29	35	41	47	53	59				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F

PROFESOR/A: Juan Antonio (Música)											Sub- escalas	PD	PT
1	7	13	19	25	31	37	43	49	55				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
2	8	14	20	26	32	38	44	50	56				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
3	9	15	21	27	33	39	45	51	57				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
4	10	16	22	28	34	40	46	52	58				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
5	11	17	23	29	35	41	47	53	59				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60				
V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F	V	F

PROFESOR/A: Angelitas (Religión)										Sub-escalas	PD	PT
1	7	13	19	25	31	37	43	49	55			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
2	8	14	20	26	32	38	44	50	56			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
3	9	15	21	27	33	39	45	51	57			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
4	10	16	22	28	34	40	46	52	58			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
5	11	17	23	29	35	41	47	53	59			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			

PROFESOR/A: Jose María (Educación Física)										Sub-escalas	PD	PT
1	7	13	19	25	31	37	43	49	55			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
2	8	14	20	26	32	38	44	50	56			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
3	9	15	21	27	33	39	45	51	57			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
4	10	16	22	28	34	40	46	52	58			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
5	11	17	23	29	35	41	47	53	59			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			

PROFESOR/A: Andrés (Educación Artística)										Sub-escalas	PD	PT
1	7	13	19	25	31	37	43	49	55			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
2	8	14	20	26	32	38	44	50	56			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
3	9	15	21	27	33	39	45	51	57			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
4	10	16	22	28	34	40	46	52	58			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
5	11	17	23	29	35	41	47	53	59			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60			
V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F	V F			

ANEXO III

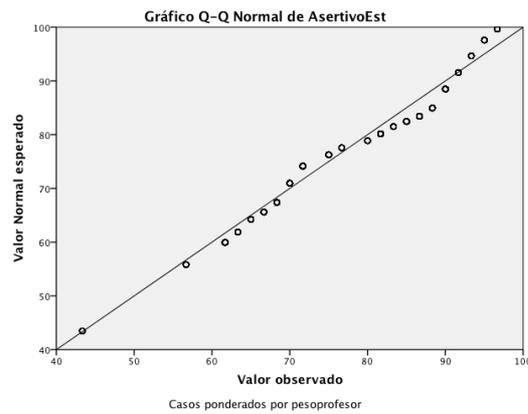
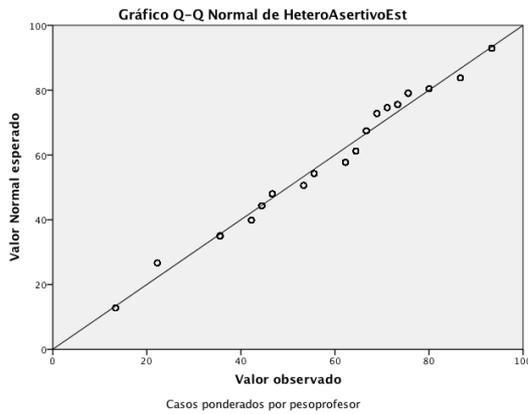
Relación de tablas incluidas en este Anexo

1. Gráficas Q_Q para las escalas de Autoasertividad y Heteroasertividad
2. Gráficas Q_Q para las escalas de Actitudes y Pensamiento Social
 - 2.1. Actitudes Sociales: Prosociales, antisociales y asociales
 - 2.2. Pensamiento Social: Estilo cognitivo, Percepción Social y Estrategias en la resolución de problemas sociales
3. Tabla de correlaciones para las Actitudes prosociales
4. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitud prosocial: Competencia social
5. Tabla de correlaciones para las Actitudes antisociales y asociales
6. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitudes antisociales y asociales: Incompetencia social
7. Tabla de correlaciones para el Pensamiento social: Estilo cognitivo
8. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Pensamiento social: Estilo cognitivo
9. Tabla de correlaciones para el Pensamiento social: Percepción social
10. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Pensamiento social: Percepción social
11. Tabla de correlaciones para el Pensamiento social: Estrategias en la resolución de problemas sociales
12. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Pensamiento social: Estrategias en la resolución de problemas sociales
13. Gráficas Q_Q para las escalas de Personalidad
14. Tabla de correlaciones para las escalas de Personalidad
15. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y Actitudes prosociales
16. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y las Actitudes antisociales y asociales
17. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y el Estilo cognitivo
18. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y la

Percepción social

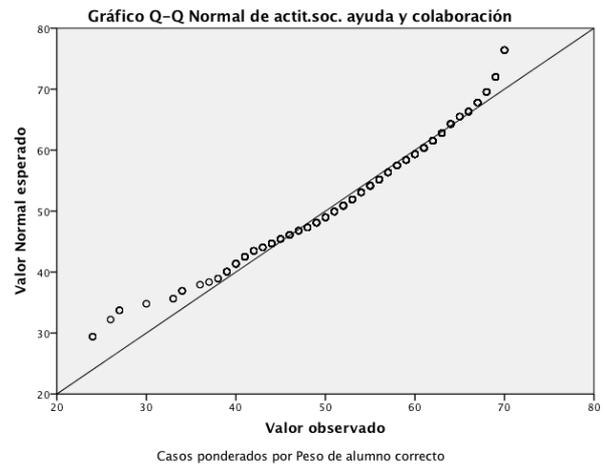
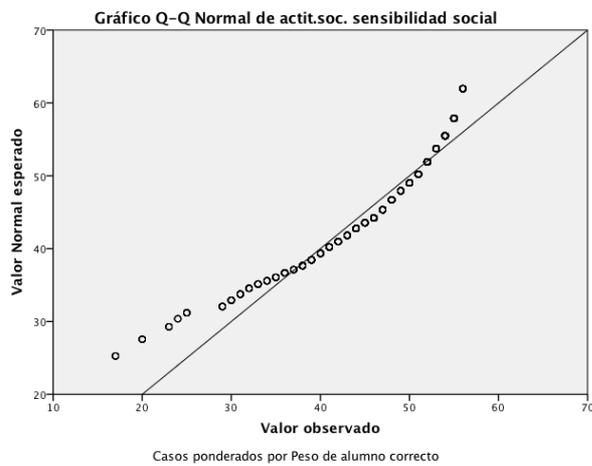
19. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y las Estrategias en la resolución de problemas sociales
20. Gráficas Q_Q para las escalas del Clima social de aula
21. Tabla de correlaciones para el Clima social de aula
22. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Clima social de aula y la Autoasertividad y Heteroasertividad
23. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Clima social de aula y la Personalidad
24. Tabla de correlaciones para Autoasertividad - Heteroasertividad y Personalidad
25. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitud prosocial y bullying
26. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitud socialmente incompetente y bullying
27. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Estilo cognitivo y bullying
28. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para Estrategias en resolución de problemas sociales y bullying
29. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Clima social de aula y bullying

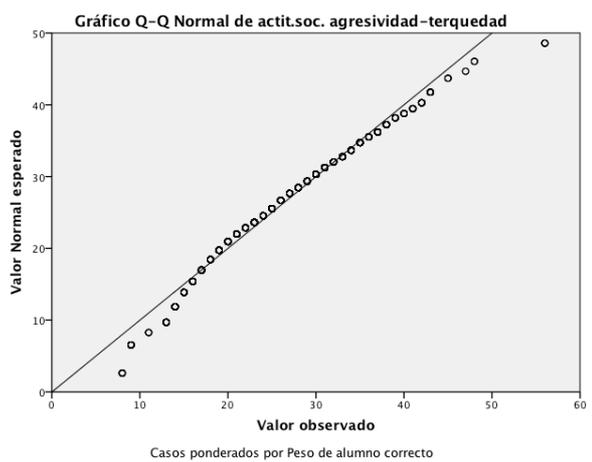
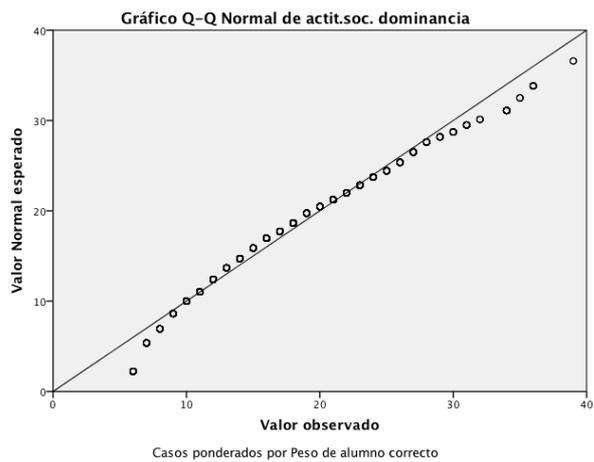
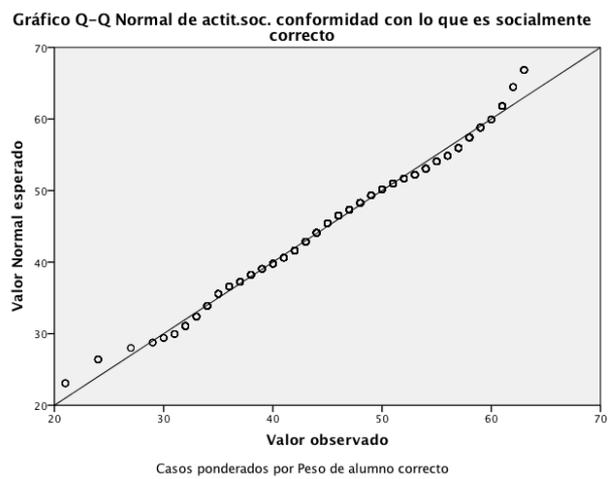
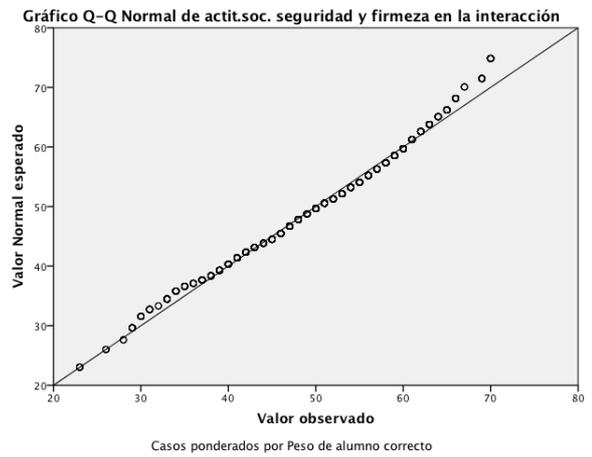
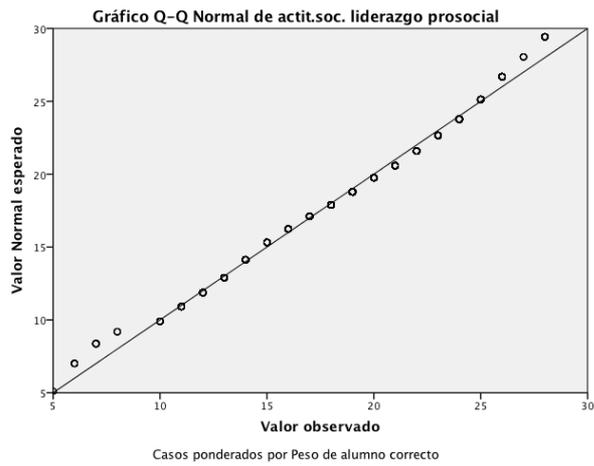
1. Gráficas Q-Q para las escalas de Autoasertividad y Heteroasertividad

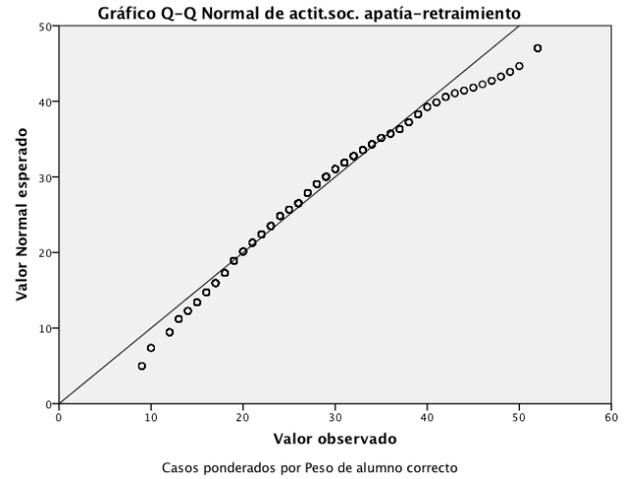
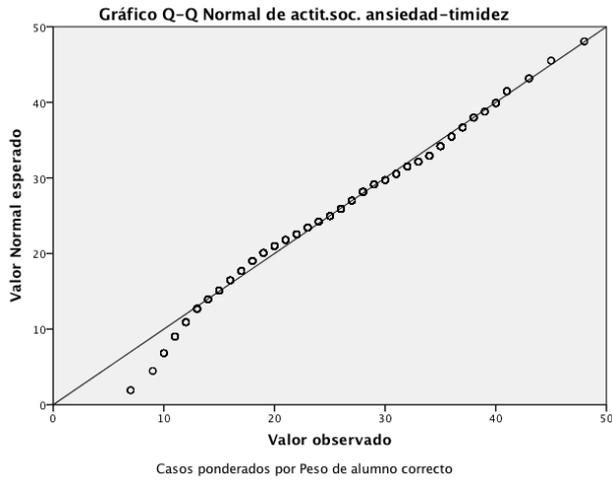


2. Gráficas Q-Q para las escalas de Actitudes y Pensamiento Social

2.1. Actitudes Sociales: Prosociales, antisociales y asociales







2.2. Pensamiento Social: Estilo cognitivo, Percepción Social y Estrategias en la resolución de problemas sociales

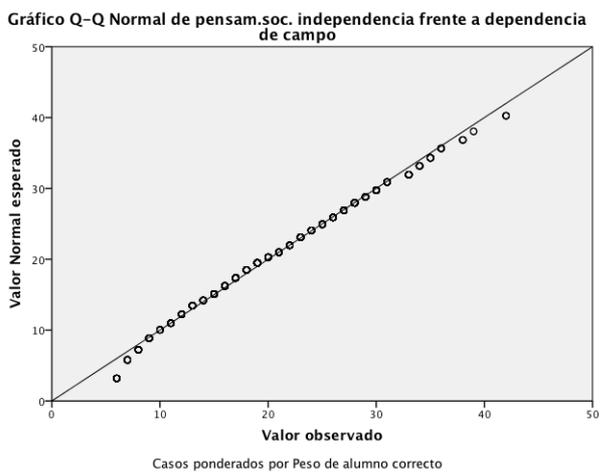
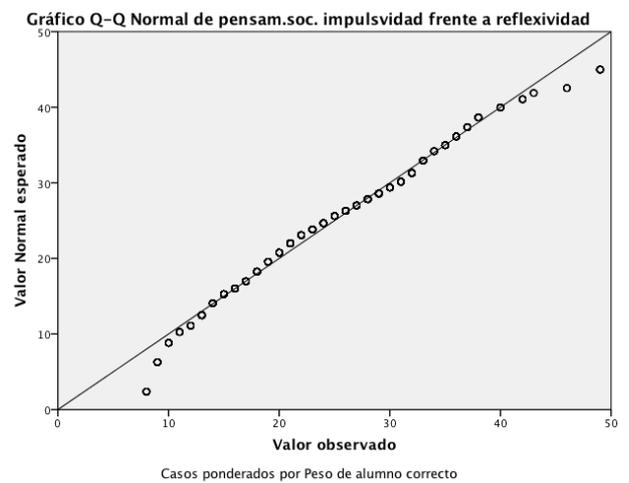
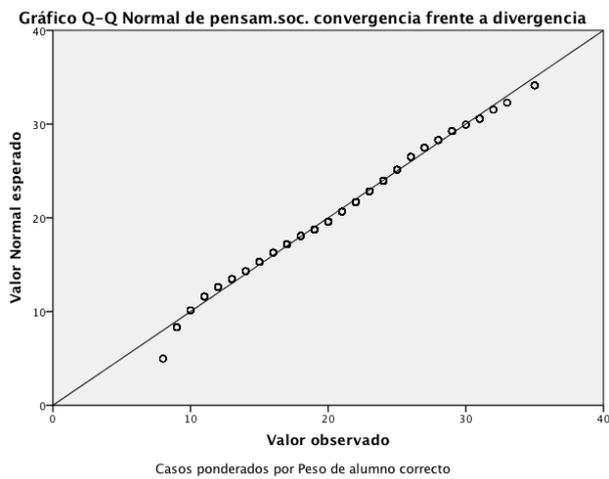
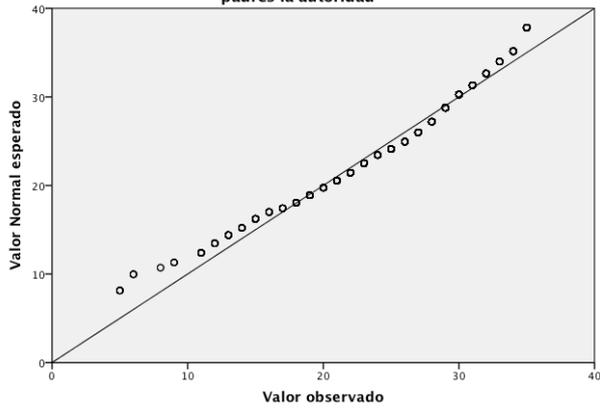
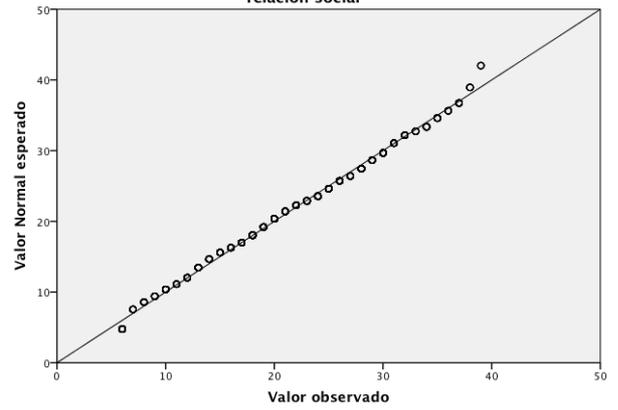


Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. percepción del modo que ejercen sus padres la autoridad



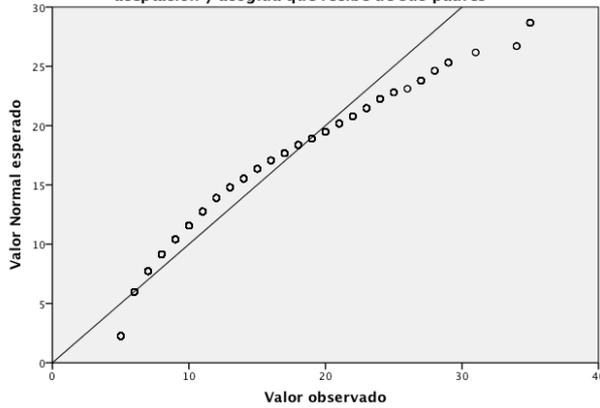
Casos ponderados por Peso de alumno correcto

Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. percepción y expectativas sobre la relación social



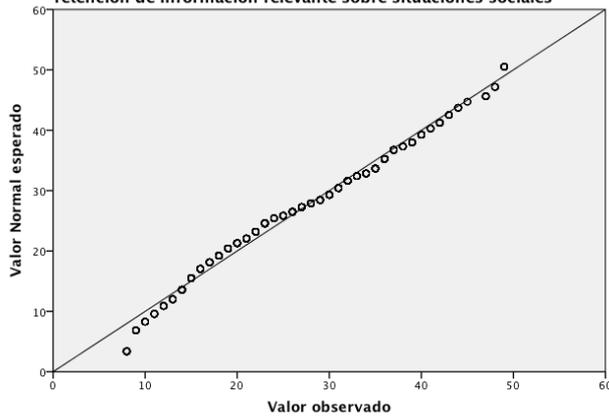
Casos ponderados por Peso de alumno correcto

Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. percepción de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres



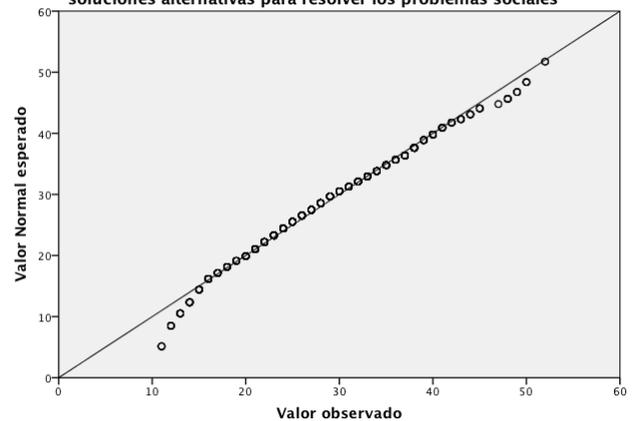
Casos ponderados por Peso de alumno correcto

Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. habilidad en la observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales



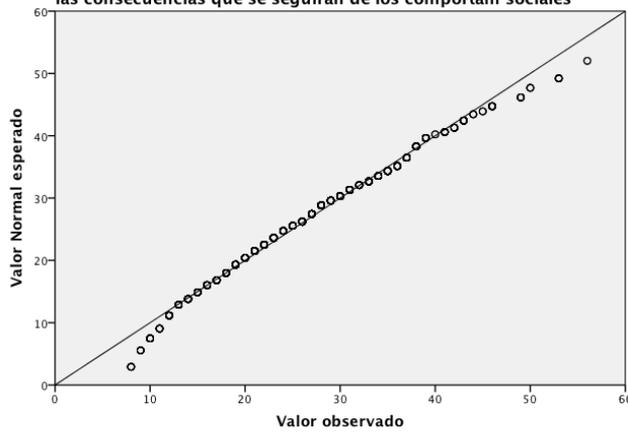
Casos ponderados por Peso de alumno correcto

Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales



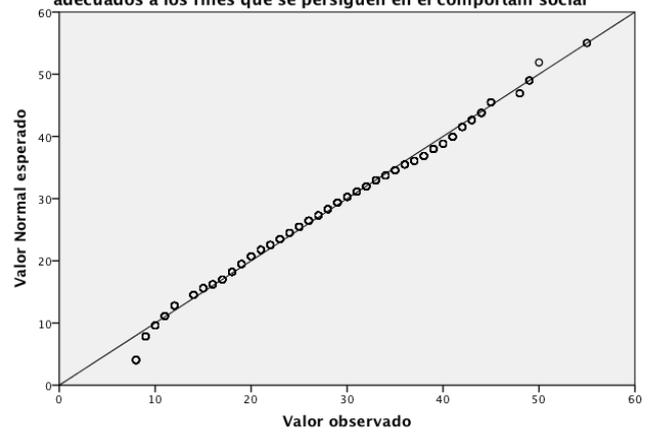
Casos ponderados por Peso de alumno correcto

Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportam sociales



Casos ponderados por Peso de alumno correcto

Gráfico Q-Q Normal de pensam.soc. habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportam social



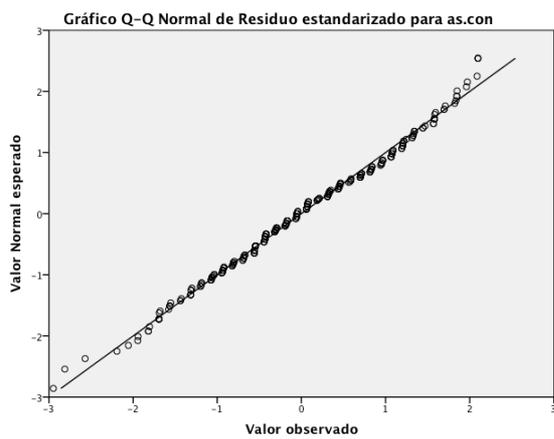
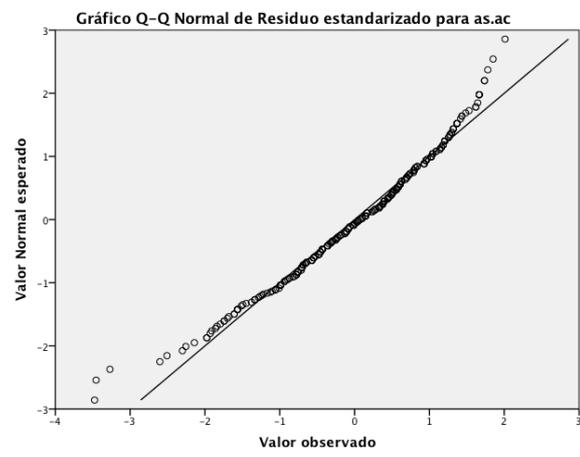
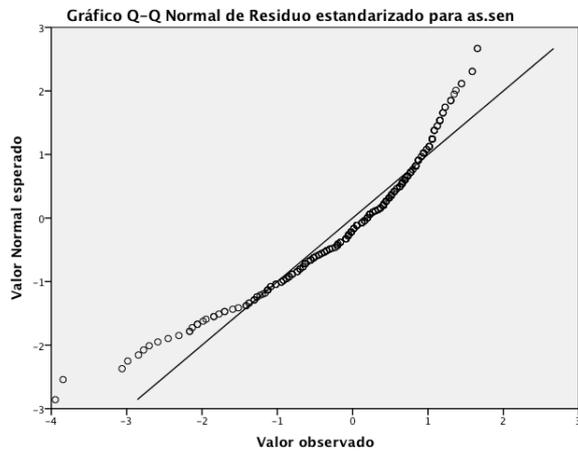
Casos ponderados por Peso de alumno correcto

3. Tabla de correlaciones para las Actitudes prosociales

		Sensibilidad social	Ayuda y colaboración	Conformidad con lo socialmente correcto	Liderazgo prosocial	Seguridad y firmeza en la interacción
Sensibilidad social	Pearson	1				
	Sig.					
	N	302				
Ayuda y colaboración	Pearson	.647**	1			
	Sig.	.000				
	N	302	302			
Conformidad con lo socialmente correcto	Pearson	.539**	.512**	1		
	Sig.	.000	.000			
	N	302	302	302		
Liderazgo prosocial	Pearson	.448**	.466**	.258**	1	
	Sig.	.000	.000	.000		
	N	302	302	302	302	
Seguridad y firmeza en la interacción	Pearson	.446**	.472**	.366**	.472**	1
	Sig.	.000	.000	.000	.000	
	N	302	302	302	302	302

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

4. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitud prosocial:
Competencia social

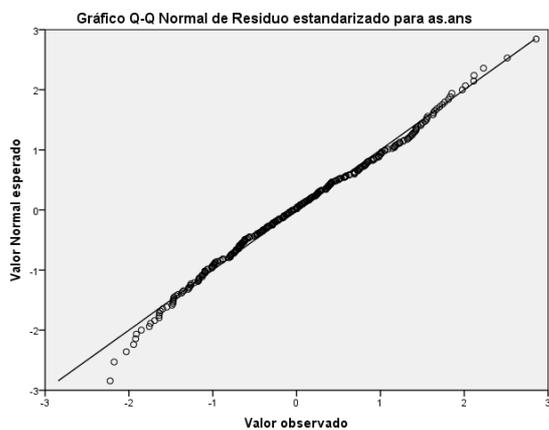
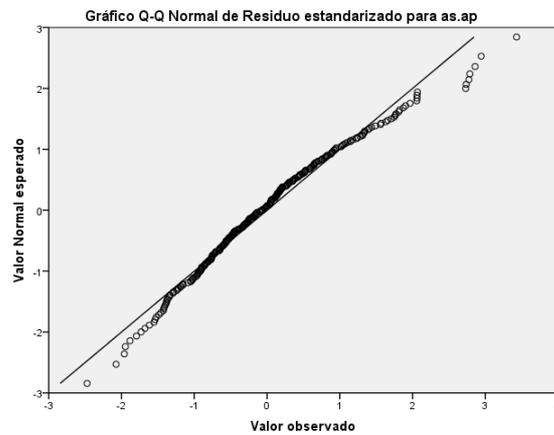
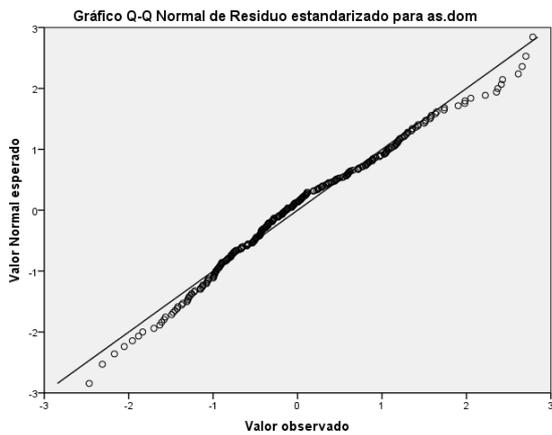


5. Tabla de correlaciones para las Actitudes antisociales y asociales

		Dominancia	Agresividad-terquedad	Apatía-retraimiento	Ansiedad-timidez
Dominancia	Pearson	1			
	Sig.				
	N	302			
Agresividad-terquedad	Pearson	.480**	1		
	Sig.	.000			
	N	302	302		
Apatía-retraimiento	Pearson	.234**	.262**	1	
	Sig.	.000	.000		
	N	302	302	302	
Ansiedad-timidez	Pearson	.033	.091	.391**	1
	Sig.	.563	.113	.000	
	N	302	302	302	302

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

6. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitudes antisociales y asociales: Incompetencia social

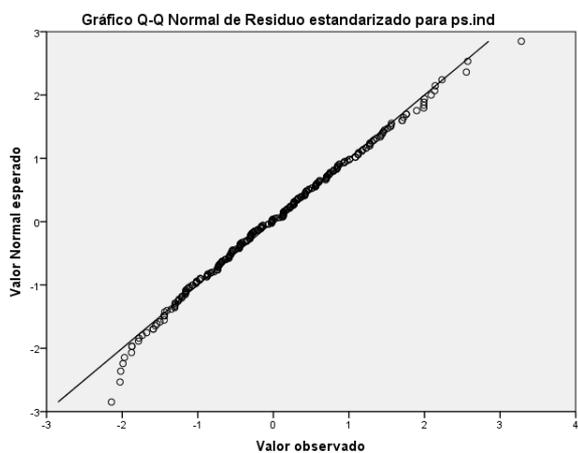
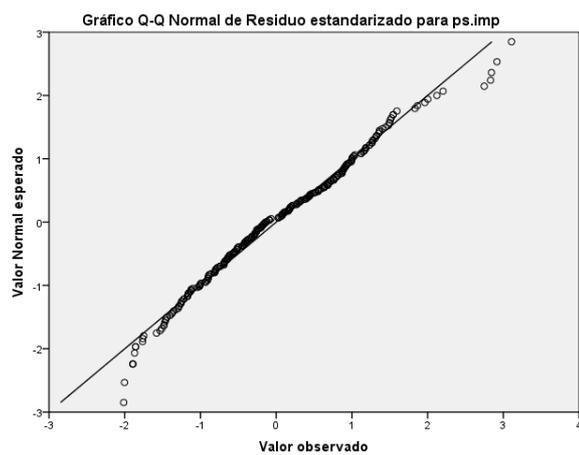
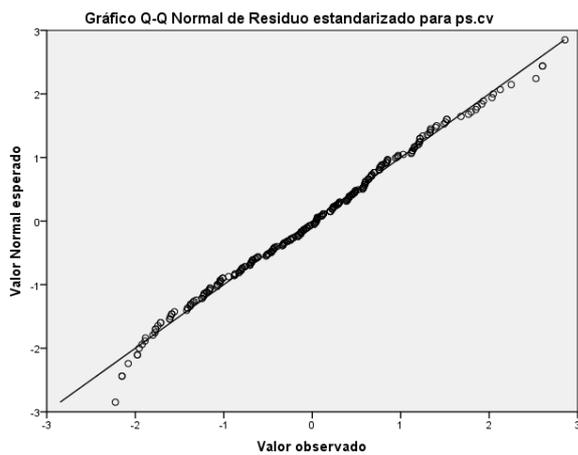


7. Tabla de correlaciones para el Pensamiento social: Estilo cognitivo

		Convergencia /v/ divergencia	Impulsividad /v/ reflexividad	Independencia /v/ dependencia de campo
Convergencia /v/ divergencia	Pearson	1		
	Sig.			
	N	298		
Impulsividad /v/ reflexividad	Pearson	.493**	1	
	Sig.	.000		
	N	298	298	
Independencia /v/ dependencia de campo	Pearson	.478**	.582**	1
	Sig.	.000	.000	
	N	298	298	298

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

8. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Pensamiento social: Estilo cognitivo

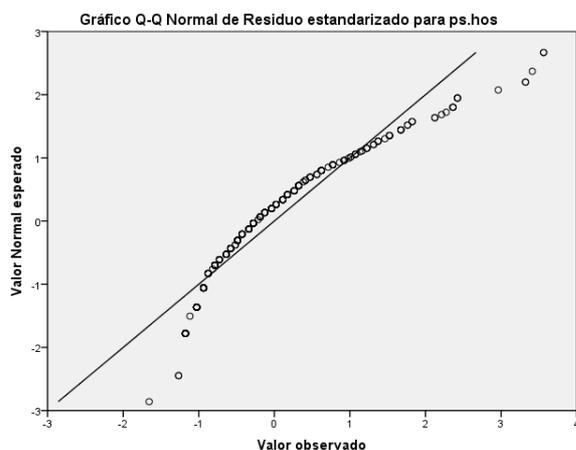
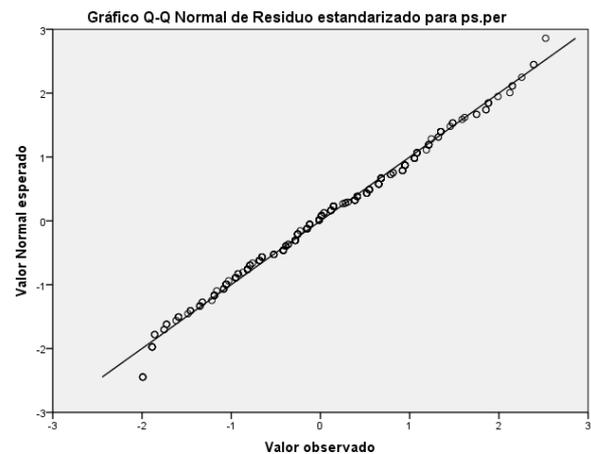
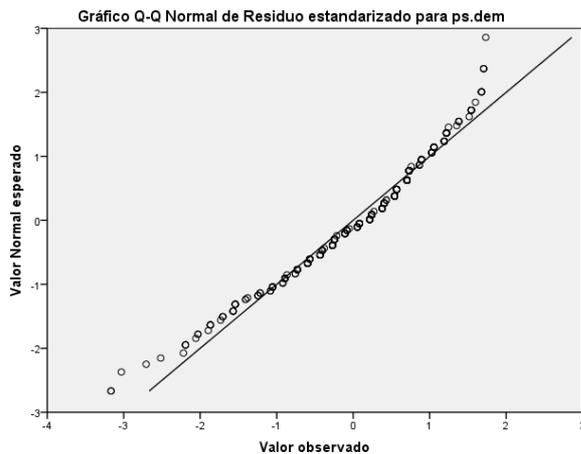


9. Tabla de correlaciones para el Pensamiento social: Percepción social

		Percepción del modo que ejercen sus padres la autoridad	Percepción y expectativas sobre la relación social	Percepción de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres
Percepción del modo que ejercen sus padres la autoridad	Pearson	1		
	Sig.			
	N	298		
Percepción y expectativas sobre la relación social	Pearson	.051	1	
	Sig.	.381		
	N	298	298	
Percepción de la calidad de aceptación y acogida que recibe de sus padres	Pearson	-.351**	.461**	1
	Sig.	.000	.000	
	N	298	298	298

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

10. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para el Pensamiento social: Percepción social

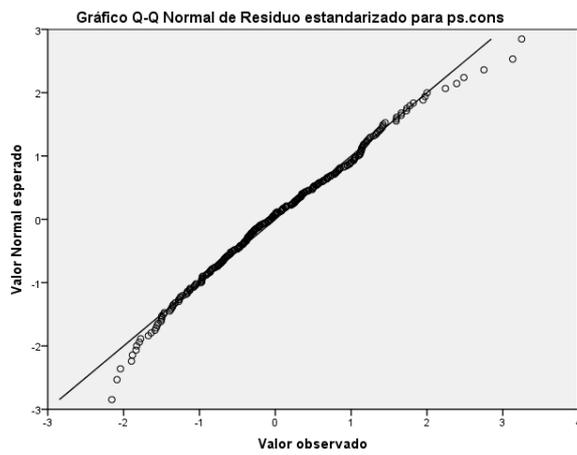
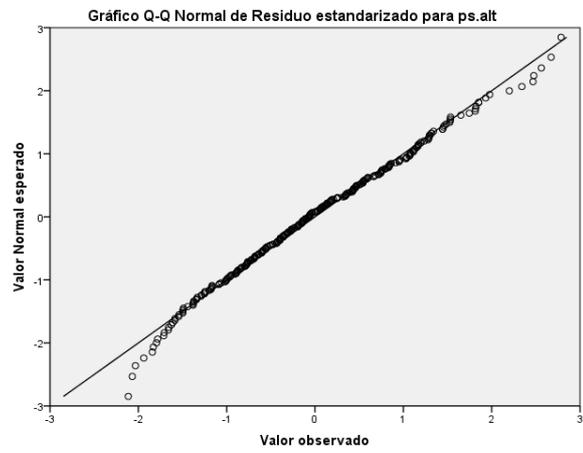
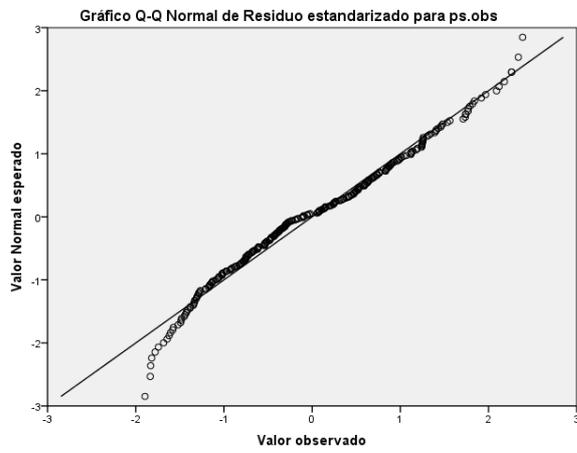


11. Tabla de correlaciones para el Pensamiento social: Estrategias en la resolución de problemas sociales

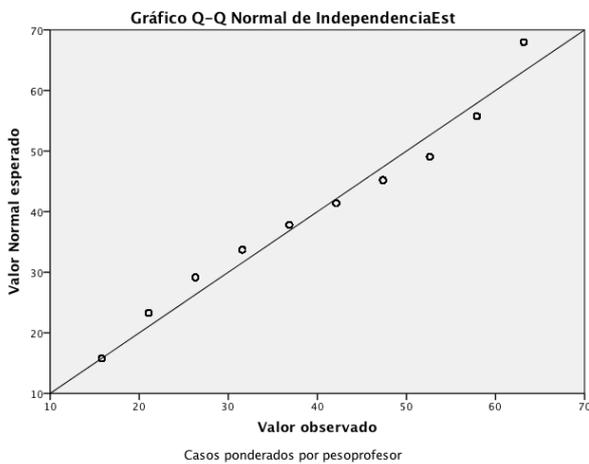
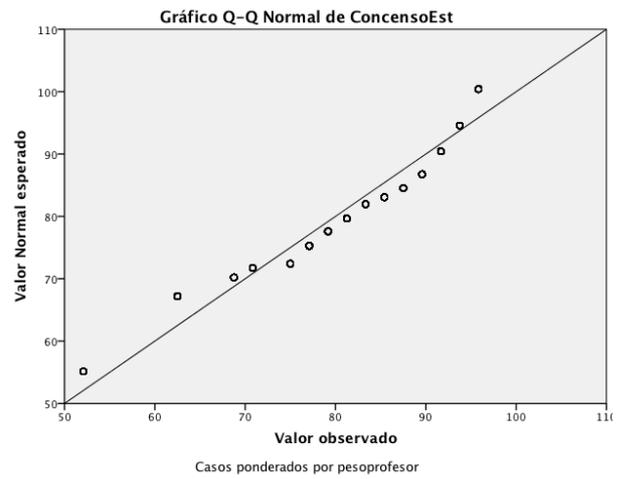
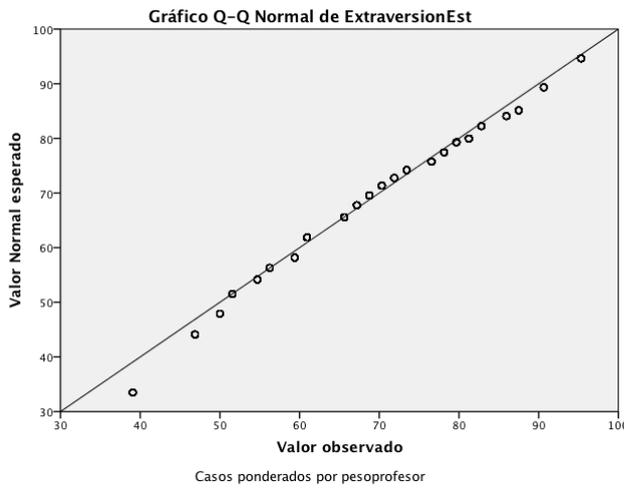
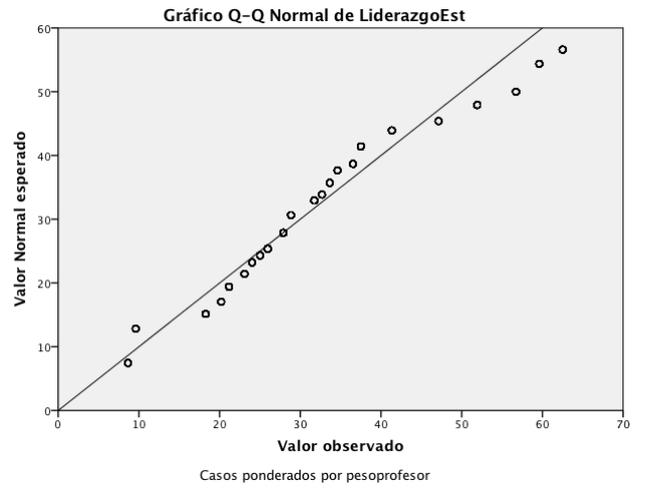
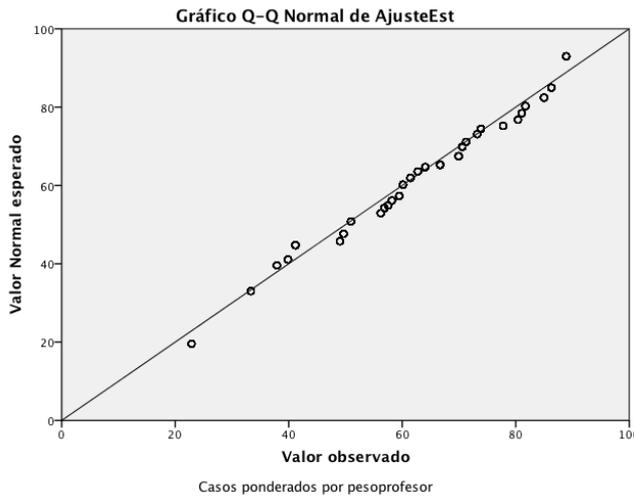
		Habilidad en la observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales	Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportam sociales	Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportam social
Habilidad en la observación y retención de información relevante sobre situaciones sociales	Pearson Sig. N	1 297			
Habilidad en la búsqueda de soluciones alternativas para resolver los problemas sociales	Pearson Sig. N	.648** .000 297	1 297		
Habilidad para anticipar y comprender las consecuencias que se seguirán de los comportamient sociales	Pearson Sig. N	.694** .000 297	.634** .000 297	1 297	
Habilidad para elegir los medios adecuados a los fines que se persiguen en el comportamient social	Pearson Sig. N	.700** .000 297	.648** .000 297	.742** .000 297	1 297

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

12. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para el Pensamiento social:
Estrategias en la resolución de problemas sociales



13. Gráficas Q-Q para las escalas de Personalidad



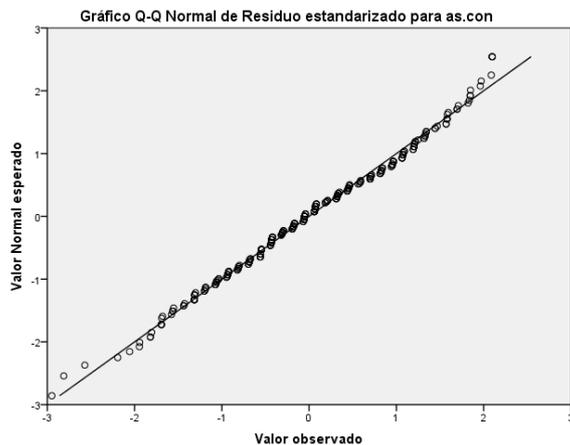
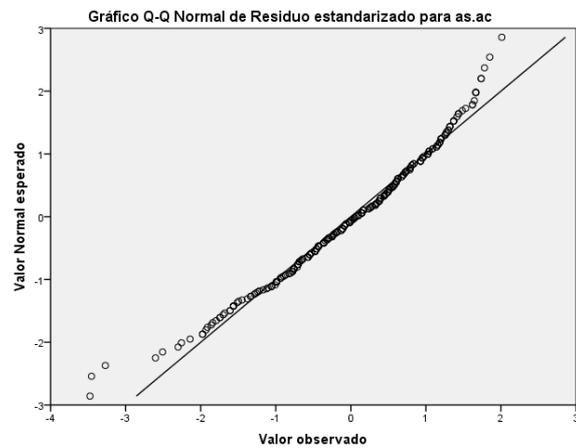
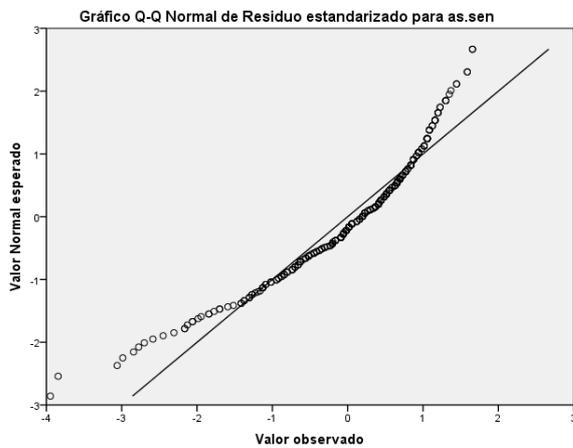
14. Tabla de correlaciones para las escalas de Personalidad

		Ajuste	Liderazgo	Extraversión	Consenso	Independencia
Ajuste	Pearson	1				
	Sig.					
	N	36				
Liderazgo	Pearson	-.265	1			
	Sig.	.119				
	N	36	36			
Extraversión	Pearson	.522**	-.013	1		
	Sig.	.001	.938			
	N	36	36	36		
Consenso	Pearson	.685**	-.130	.374*	1	
	Sig.	.000	.449	.024		
	N	36	36	36	36	
Independencia	Pearson	.002	.573**	-.176	-.108	1
	Sig.	.991	.000	.305	.531	
	N	36	36	36	36	36

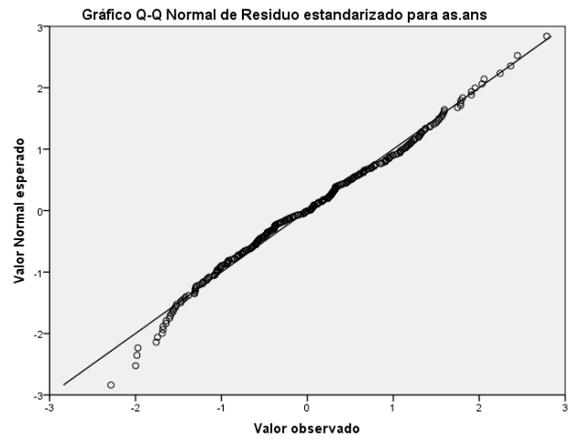
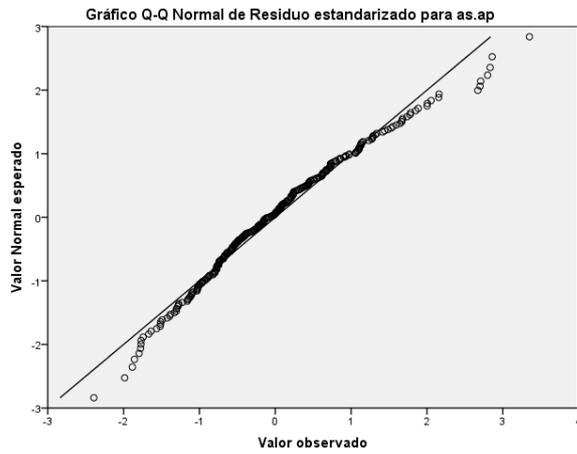
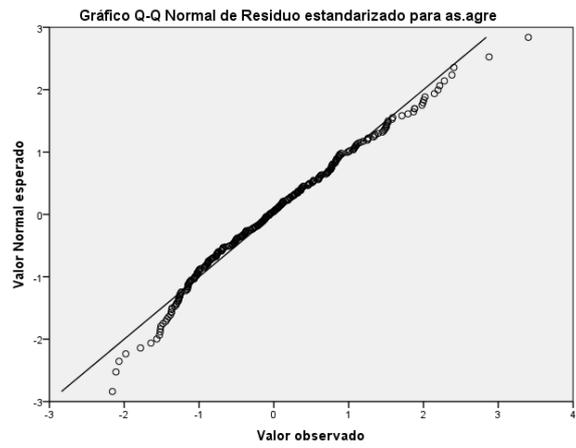
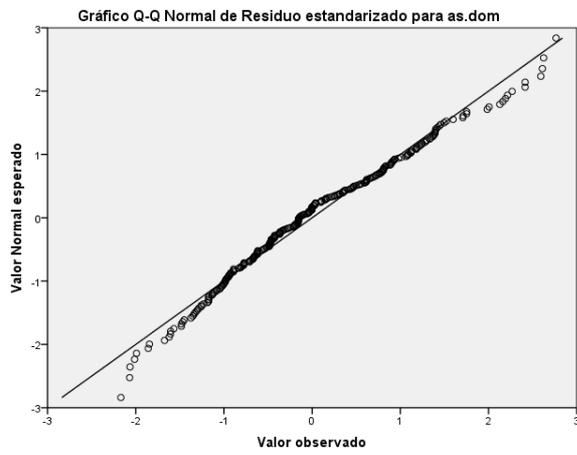
** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

* . La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral)

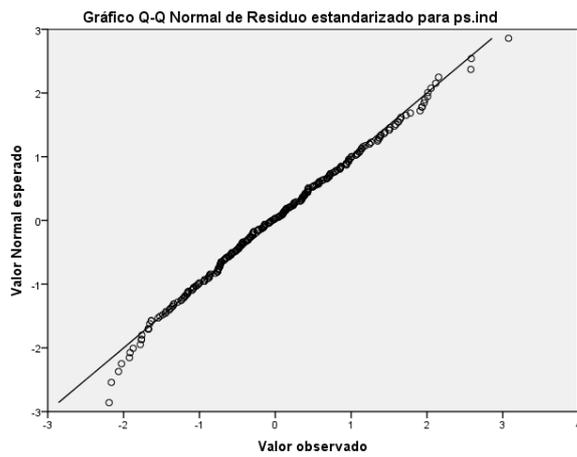
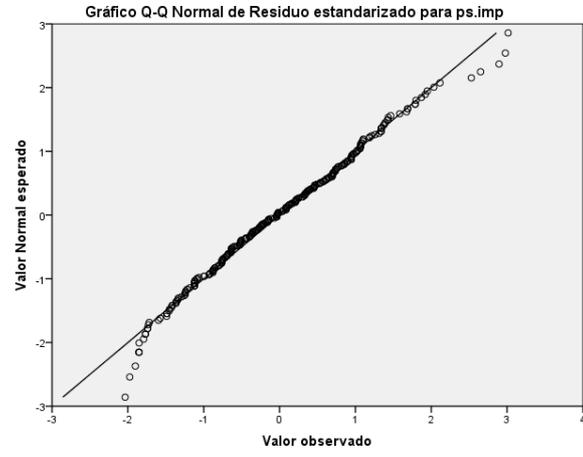
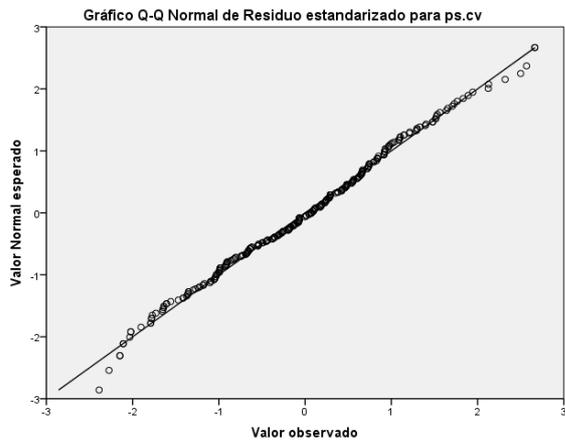
15. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y Actitudes prosociales



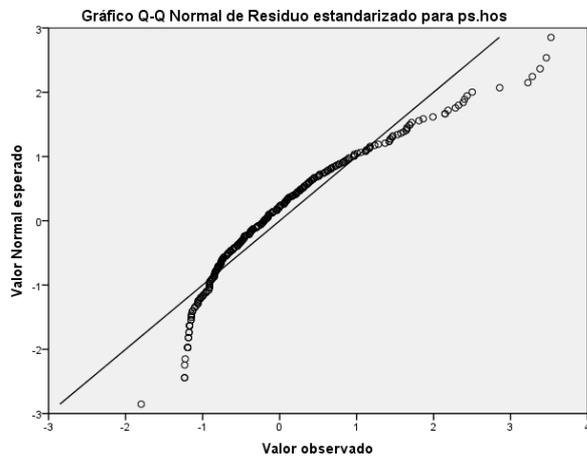
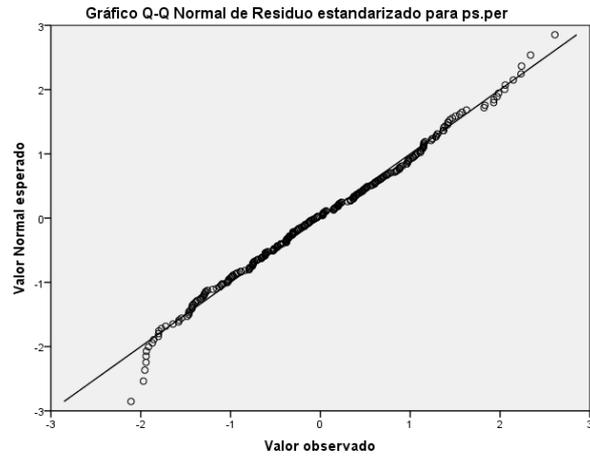
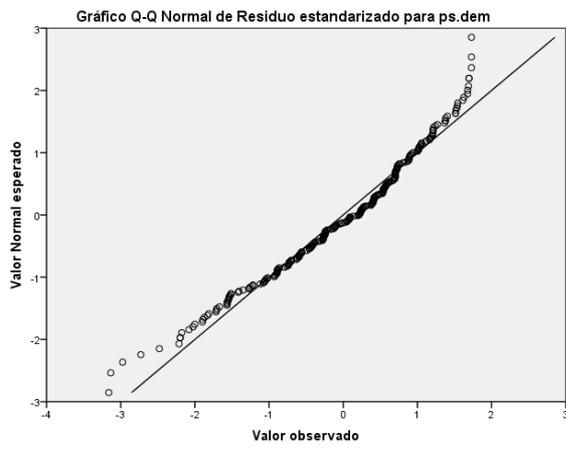
16. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y las Actitudes antisociales y asociales



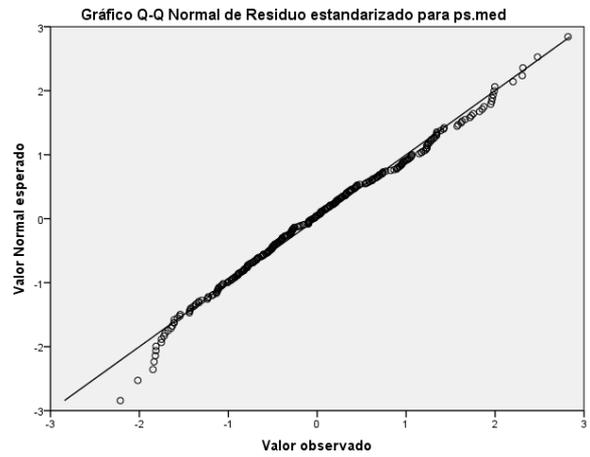
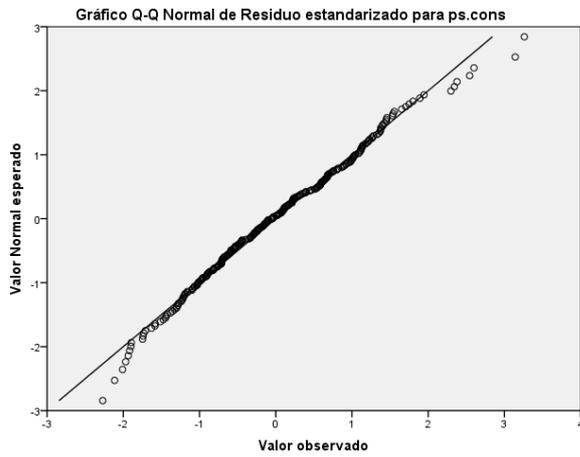
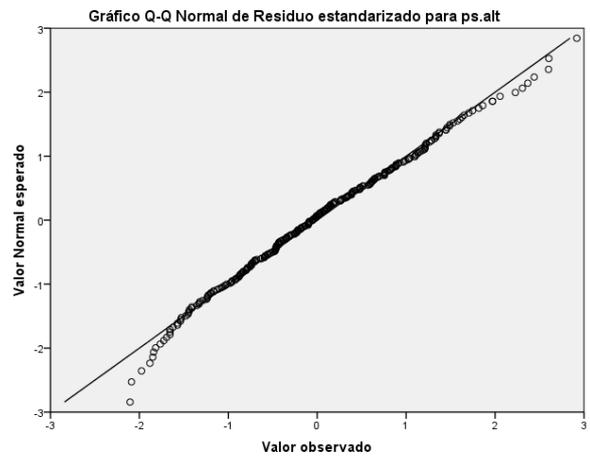
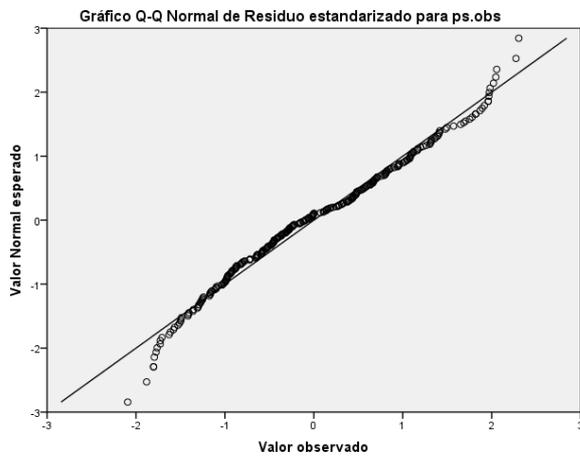
17. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y el Estilo cognitivo



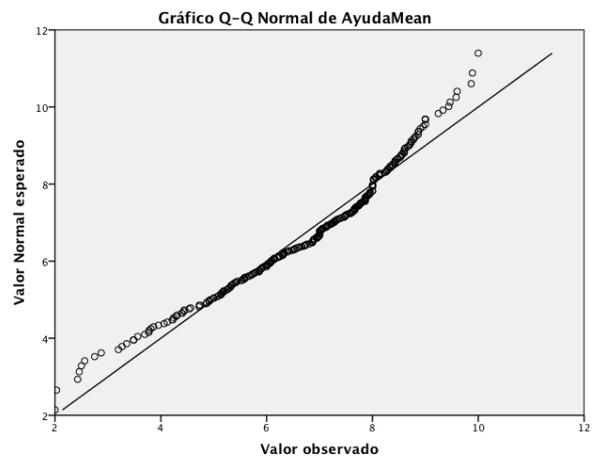
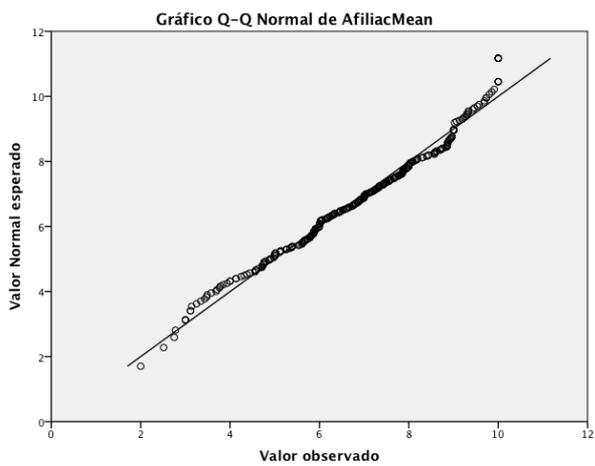
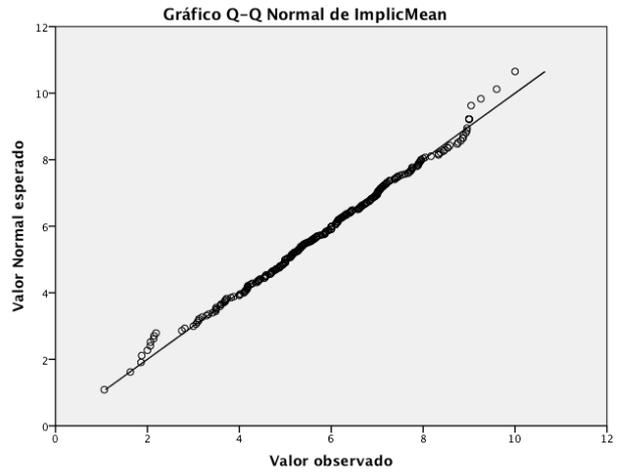
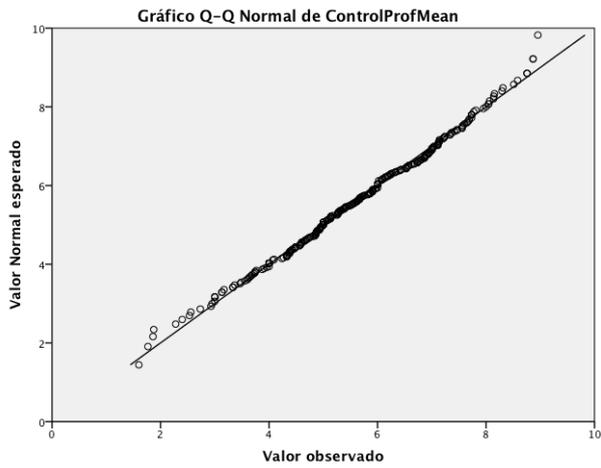
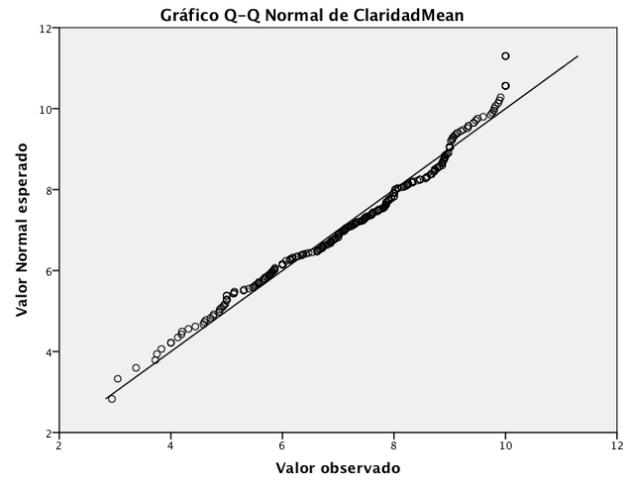
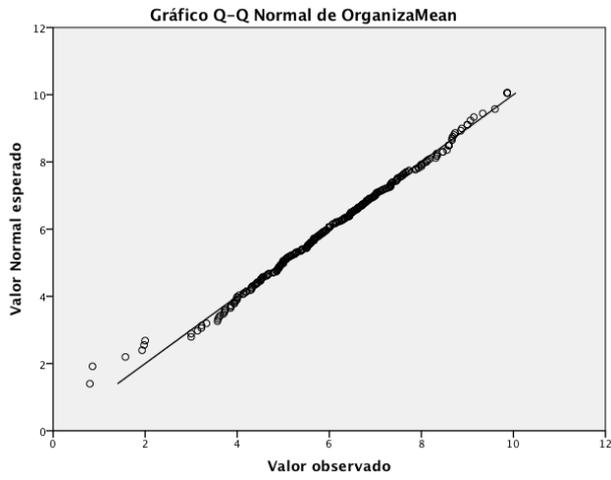
18. Gráficas Q_Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y la Percepción social



19. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para la Personalidad y las Estrategias en la resolución de problemas sociales



20. Gráficas Q-Q para las escalas del Clima social de aula

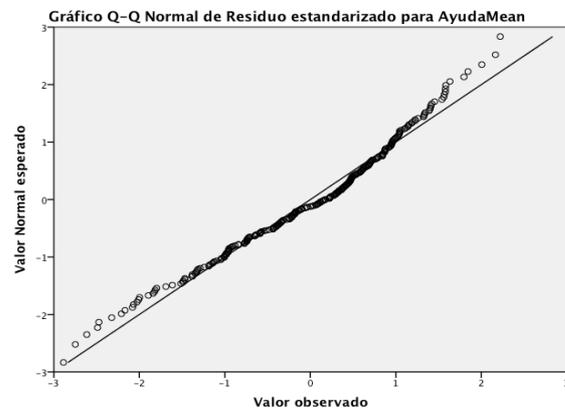
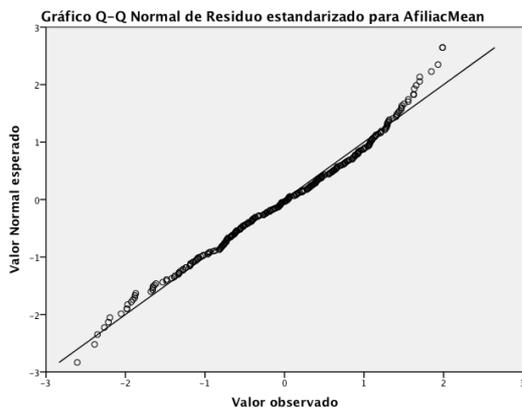
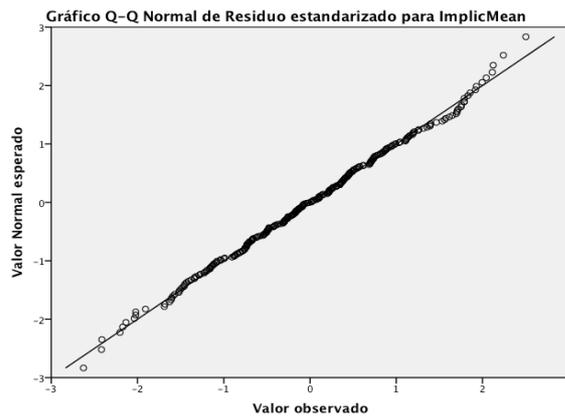
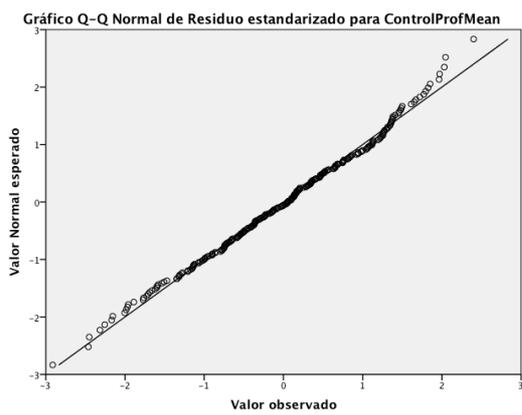
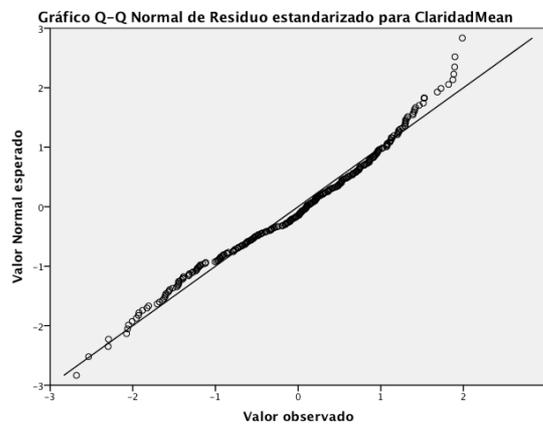
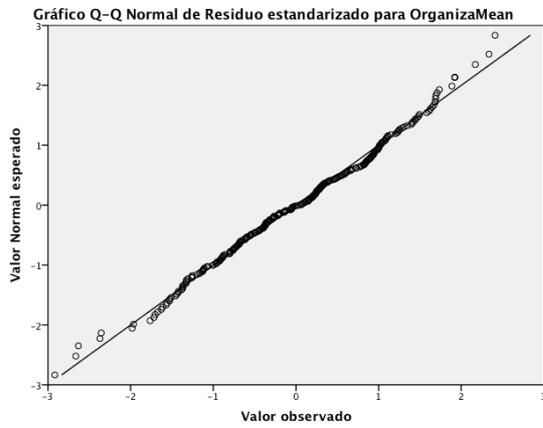


21. Tabla de correlaciones para el Clima social de aula

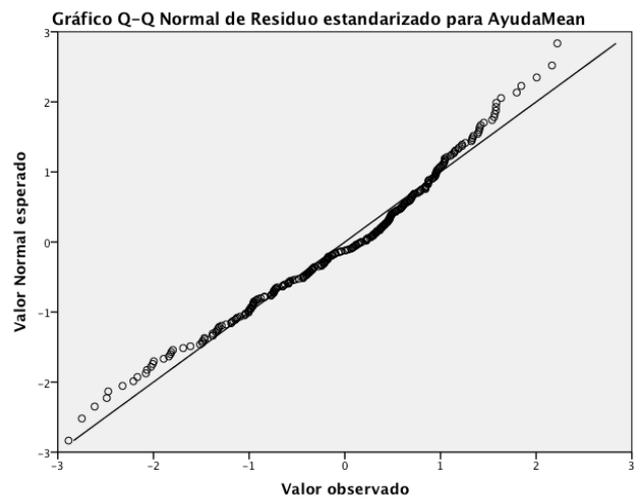
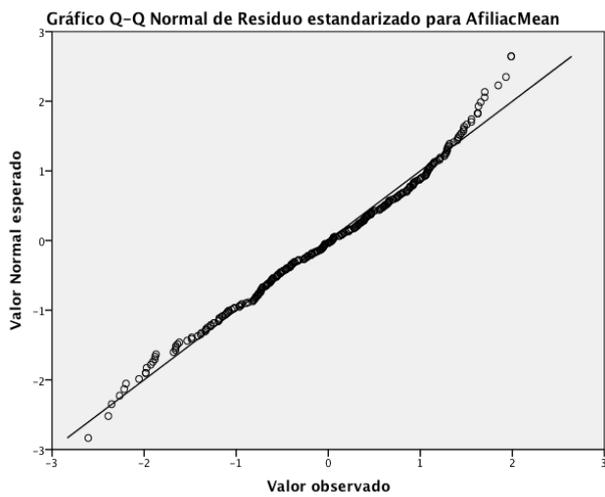
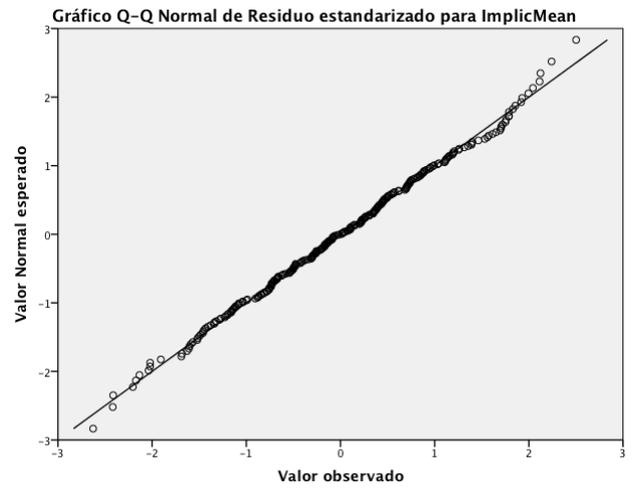
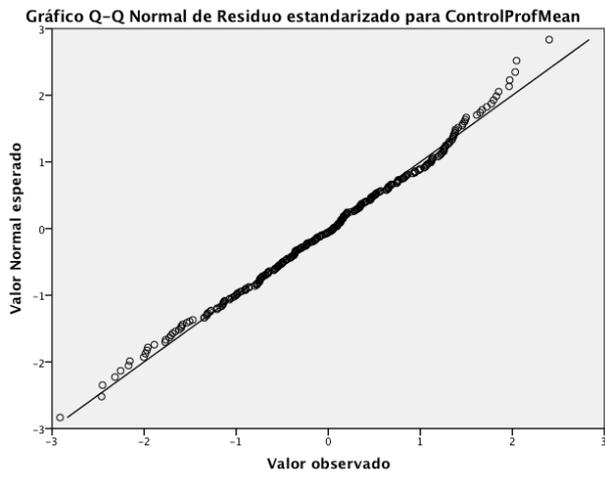
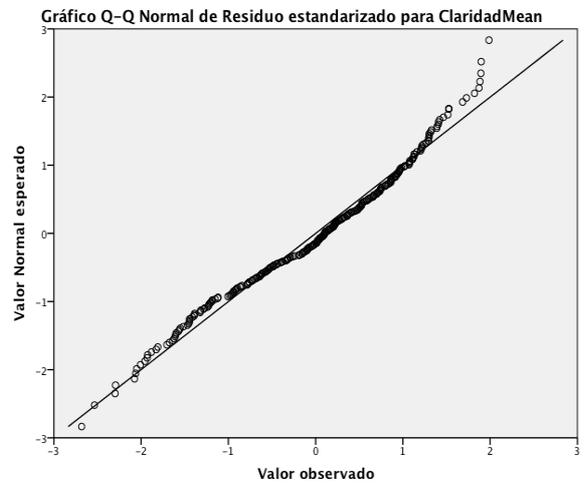
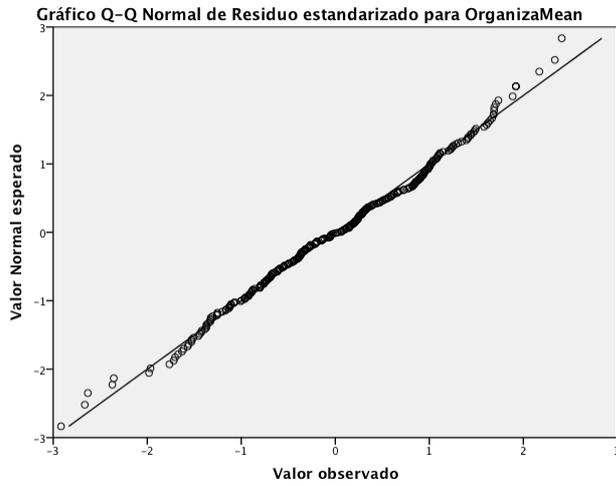
		Organización	Claridad	Control	Implicación	Afiliación	Ayuda
Organización	Pearson	1					
	Sig.						
	N	295					
Claridad	Pearson	.316**	1				
	Sig.	.000					
	N	294	294				
Control	Pearson	-.059	.101	1			
	Sig.	.317	.084				
	N	294	294	294			
Implicación	Pearson	.416**	.382**	-.108	1		
	Sig.	.000	.000	.065			
	N	294	294	294	294		
Afiliación	Pearson	.439**	.338**	-.154**	.515**	1	
	Sig.	.000	.000	.008	.000		
	N	294	294	294	294	294	
Ayuda	Pearson	.353**	.433**	-.188**	.430**	.531**	1
	Sig.	.000	.000	.001	.000	.000	
	N	294	294	294	294	294	295

** . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

22. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para el Clima social de aula y la Autoasertividad y Heteroasertividad



23. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para el Clima social de aula y la Personalidad

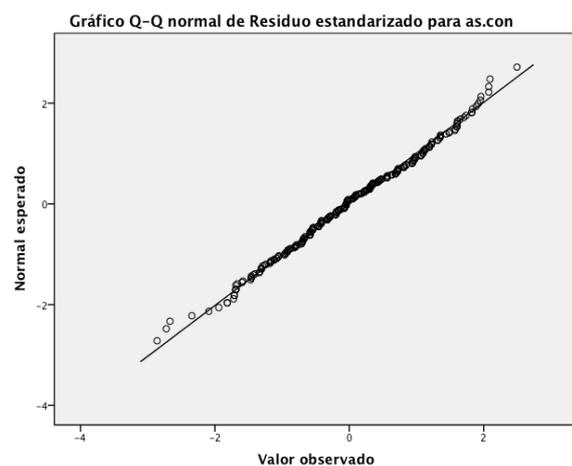
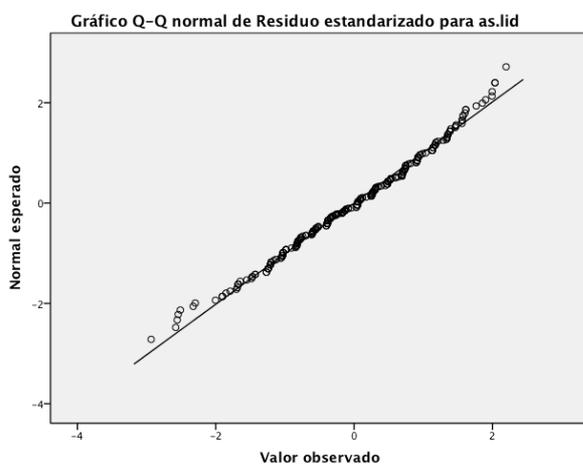
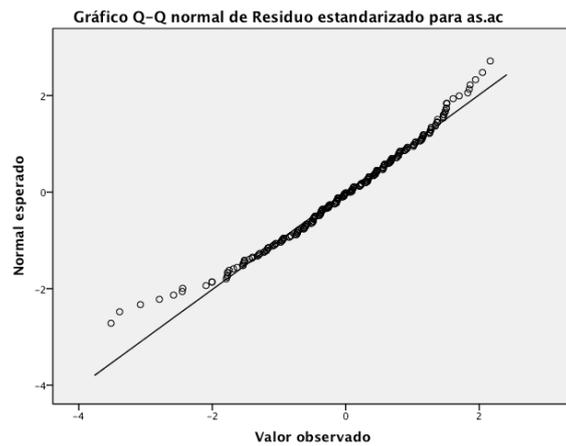
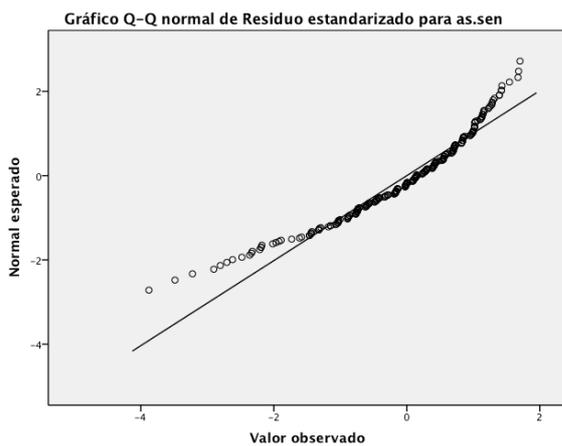


24. Tabla de correlaciones para Autoasertividad - Heteroasertividad y Personalidad

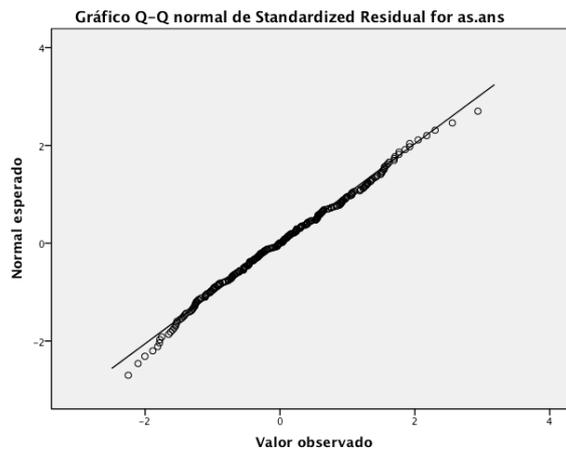
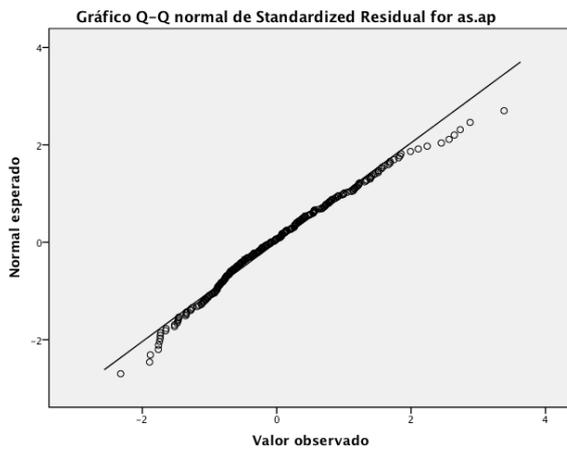
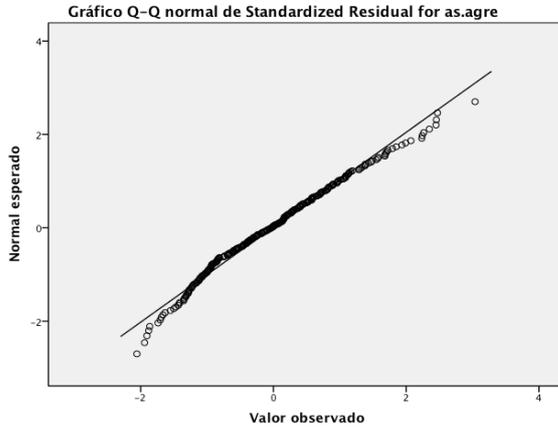
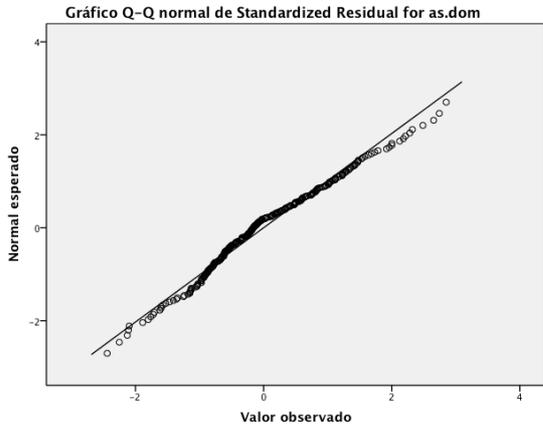
		Ajuste	Liderazgo	Independencia	Concenso	Extraversión	Control
Autoasertividad	Pearson	0.214	0.052	0.26	-0.181	0.13	-0.059
	Sig.	0.209	0.762	0.126	0.292	0.448	0.731
	N	36	36	36	36	36	36
Heteroasertividad	Pearson	.345*	-0.161	-0.222	0.014	0.236	-0.162
	Sig.	0.039	0.347	0.193	0.937	0.165	0.346
	N	36	36	36	36	36	36

*. La correlación es significativa al nivel .05

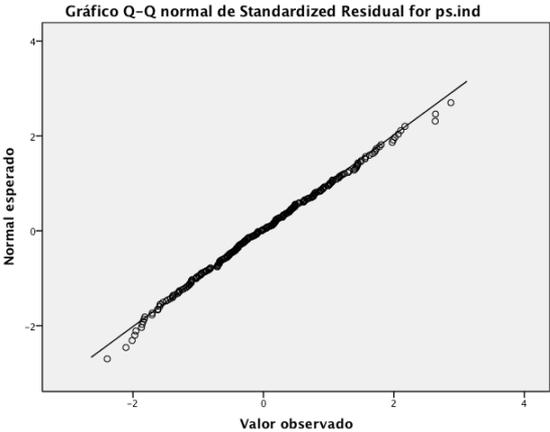
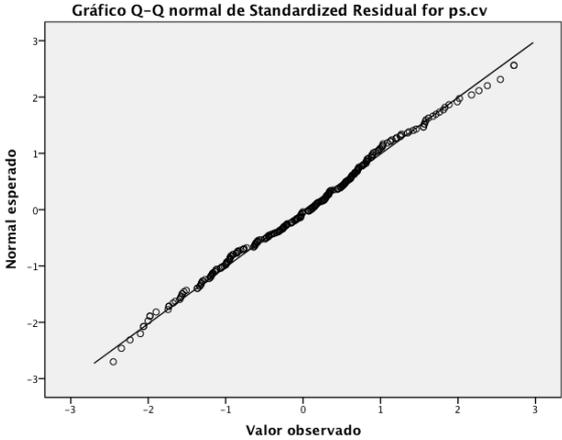
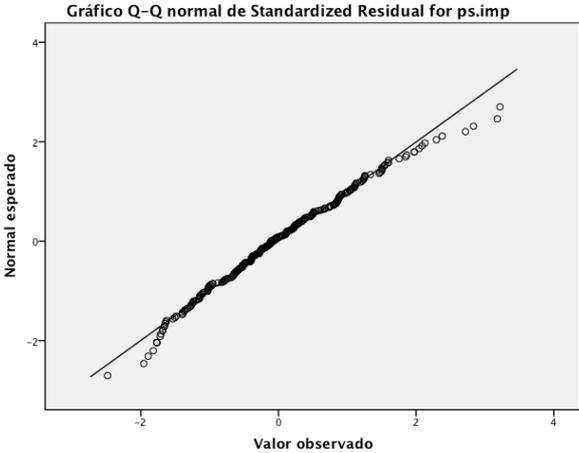
25. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitud prosocial y bullying



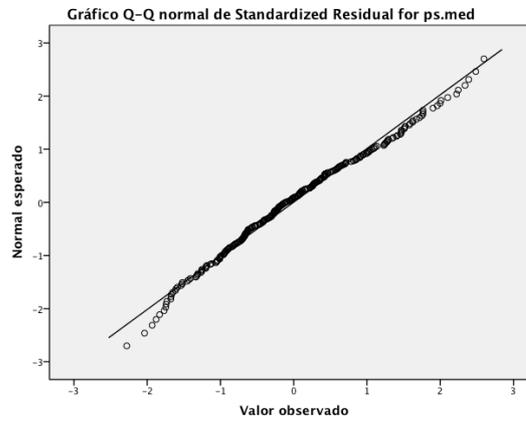
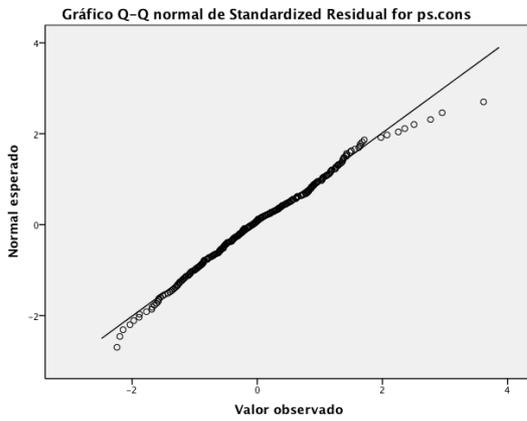
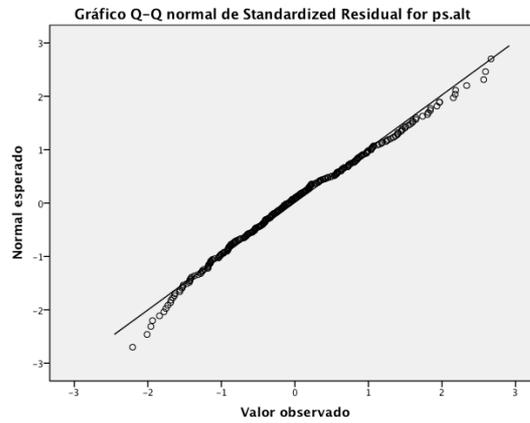
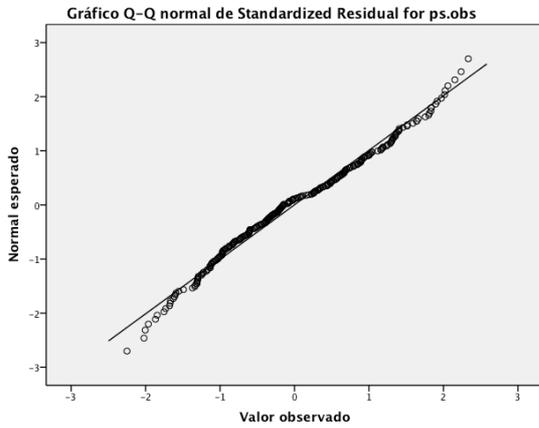
26. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para la Actitud socialmente incompetente y bullying



27. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para el Estilo cognitivo y bullying



28. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para Estrategias en resolución de problemas sociales y bullying



29. Gráficas Q-Q de los residuos estandarizados del modelo para el Clima social de aula y bullying

