

## **MODOS DE REACCIÓN, ADAPTACIÓN Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNADO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS PLURI Y MONOCULTURALES**

### ***REACTION PATTERNS, ADJUSTMENT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF STUDENTS IN PLURI AND MONOCULTURAL EDUCATIONAL CONTEXTS***

M<sup>a</sup> Inmaculada **Herrera Ramírez**<sup>\*</sup>  
Francisco **Herrera Clavero**<sup>\*\*</sup>  
Universidad de Granada

#### **RESUMEN**

Este trabajo tiene por objetivo conocer y analizar los modos de reacción, adaptación y rendimiento académico de alumnado en contextos educativos pluri y monoculturales, con el fin de detectar sus puntos fuertes y débiles, para intentar facilitar y mejorar su orientación.

A 614 participantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachiller se les aplicó el cuestionario "Modos de Reacción y Adaptación" (MRA), para analizar las variables: "control", "irritabilidad", "agresividad", "inhibición", "inseguridad" y "preocupación", de sus modos de reacción; y las variables: "personal", "familiar", "escolar" y "social", de su adaptación; siendo su Estatus Económico, Social y Cultural (EESC) entre medio y medio-alto.

Las principales conclusiones son:

1<sup>a</sup>. La desventaja del alumnado de los contextos monoculturales, en cuanto a sus modos de reacción y adaptación; el musulmán, dirigido hacia el ámbito interpersonal y, el cristiano, hacia el intrapersonal.

2<sup>a</sup>. La congruencia de la madurez del alumnado del curso superior que destaca en lo positivo, y la desventaja de los más jóvenes que lo hacen en lo negativo.

3<sup>a</sup>. El alumnado masculino revela un carácter "irritable", "inhibido" e "inseguro".

4<sup>a</sup>. El alumnado cristiano destaca en variables interpersonales y el musulmán en interpersonales, sobre todo negativas.

\* Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Granada. Profesora del Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Con líneas de investigación y publicaciones en el ámbito del aprendizaje, el currículo, el autoconcepto, los valores, la inmigración, la interculturalidad y la convivencia. E-mail: [miherrera@ugr.es](mailto:miherrera@ugr.es)

\*\* Catedrático de E. U. en Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Granada, con líneas de investigación y numerosas publicaciones en el ámbito del aprendizaje, el currículo, la inmigración, la interculturalidad y la convivencia, y miembro numerario y de la Junta Rectora del Instituto de Estudios Ceutíes.

5<sup>a</sup>. De todas las variables analizadas sobre los modos de reacción y adaptación del alumnado, en cuanto a su rendimiento académico, la “adaptación social” del alumnado de rendimiento alto es la única que ha destacado.

**Palabras clave:** Modos de reacción, control, agresividad, adaptación, rendimiento académico, contexto monocultural, contexto pluricultural, orientación.

## ABSTRACT

This research work consists basically in knowing and analysing ways of reaction, adjustment and academic achievement of the student population in pluri and monocultural educational contexts, in order to detect their strong and feeble points, in order to facilitate and improve his orientation.

The questionnaire “Ways of Reaction and Adjustment” (WRA) was applied to 614 participants of Secondary Obligatory Education (SOE) and Higher Secondary Education in order to analyse the variables: “control”, “irritability”, “aggressiveness”, “inhibition”, “insecurity” and “worry” (reaction scale); and “personal”, “familiar”, “student” and “social” (adjustment scale). The economic, social and cultural status (ESCS) of the participants was middle to high-middle.

The main conclusions are:

1. There are disadvantages between students in monocultural contexts, regarding their ways of reaction and adaptation. In Muslim students, this related to the interpersonal domain and, in Christian, to the intrapersonal.
2. There is congruence of the maturity of the student body of the upper course that stands out in the positive, and the disadvantage of the more youngsters, that do it in the negative.
3. Male students reveal in their character “irritability”, “inhibition” and insecurity.
4. Christian students stand out in interpersonal variables and Muslim student in interpersonal, especially negative.
5. Of all the variables analysed on the ways of reaction and adjustment of the student population, regarding their academic achievement, only “social adjustment” stood out for students with high achievement.

**Key words:** Ways of reaction, control, aggressiveness, adjustment, academic achievement, monocultural context, pluricultural context, orientation.

## Introducción

En estos últimos años, la temática referida al acoso, los malos tratos y otros comportamientos problemáticos y/o agresivos del alumnado (antisociales, disruptivos, desafiantes, desajustados, inaceptables, inadaptados, inadecuados, perturbadores, etc.), entre iguales y con los demás, está causando una honda preocupación entre padres y educadores, especialmente, y, por extensión, a toda la sociedad en su conjunto; siendo por lo que se ha incrementado considerablemente el número de investigaciones, publicaciones y programas de intervención que intentan minimizar tales situaciones, así como su efecto modélico negativo.

Este tipo de comportamientos supone una amplia gama de manifestaciones conductuales que por exceso, déficit o inadecuación, están interfiriendo en el proceso de desarrollo y adquisición de unos repertorios conductuales adaptados, la adecuada socialización y la adquisición de habilidades sociales y contenidos académicos, con las consiguientes secuelas para el propio sujeto, la familia, la escuela, los compañeros y, en definitiva, en el seno del propio medio próximo y distal en el que se desenvuelve (Rodríguez, 1997). Al respecto, Kazdin y Buela-Casal (2001, p. 24) estimaban que *“los índices de trastornos de conducta entre niños varían de un 2% a un 6%”*.

Por ello, tal vez sería conveniente ahondar en algunos aspectos de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, relativos a sus formas de reacción ante los problemas propios y convivenciales, que sustentan su comportamiento. En cualquier caso, el problema no es baladí, particularmente, porque cada día estas situaciones son más frecuentes, por desgracia, propiciando altísimas cotas de preocupación y ansiedad en la comunidad en general.

Variables de la personalidad tales como: control, irritabilidad, agresividad, inhibición, inseguridad y preocupación; podrían proporcionar indicios comportamentales al respecto, así como su contingencia con los índices de adaptación en sus planos personal, familiar, escolar y social; lo que, sin duda alguna, repercute en el rendimiento académico.

Brioso y Sarriá (1990) caracterizaban los problemas de comportamiento en base a una serie de rasgos particulares:

- Hacen referencia a un conjunto de conductas que, en sí mismas, no son consideradas “patológicas”; sino que reciben esta atribución en función de su exceso, déficit y/o persistencia, más allá de las edades en las que suele cumplir un papel adaptativo.
- Suponen una pauta conductual relativamente estable en el tiempo, que implica la violación o no adquisición de cierta norma, reguladora del intercambio social en el entorno propio de la persona.
- La conducta en cuestión, en el grado en que se manifiesta, afecta de manera significativa a la relación de la persona con su medio social.
- E interfiere, de manera significativa, en el proceso de desarrollo personal, en su adaptación social y/o en sus aprendizajes escolares.

Bringas, Herrero, Cuesta y Rodríguez (2006, p. 2) entendían estas conductas como *“aquel comportamiento que infringe las normas e intereses sociales, además de ser una acción perjudicial o dañosa contra los demás, siendo su factor principal la agresión”*. Asimismo, Martínez y Gras (2007, p. 287) opinaban que *“se deben entender como una variedad de formas de expresión (comentarios, gestos, actitudes, acciones) por parte de algún/os sujeto/s que se dirigen contra personas o instituciones, sus pertenencias o dignidad, sus bienes materiales y sus normas de convivencia”*.

Por su parte, Garaigordobil (2005, p. 197), analizando los correlatos socio-emocionales de estas conductas, comprobó que los adolescentes que las manifestaban *“disponían de pocas conductas de consideración hacia los demás, de autocontrol, prosociales y asertivas; a la vez que revelaban muchas conductas agresivas, de baja adaptación social y pasivas o de inhibición. Mostrando, por otra parte, un bajo autoconcepto, una percepción negativa de sus compañeros de grupo, cogniciones prejuiciosas hacia diferentes grupos socioculturales, baja capacidad de empatía, alta impulsividad y problemas escolares”*.

También, los resultados de la investigación de López y López (2003) con adolescentes de población normal, confirmaban la existencia de relaciones significativas entre determinados rasgos

de personalidad (psicoticismo, falta de autocontrol, despreocupación y atrevimiento) y la conducta antisocial y delictiva.

Asimismo, algunas investigaciones han hallado diferencias estadísticamente significativas en relación con la edad y el género, por ejemplo, las referidas a la agresión (verbal o física), que se da con mayor frecuencia entre los chicos, frente a la encubierta que despliegan las chicas (Galen y Underwood, 1997); o diferencias entre acciones directas, propias de las etapas infantiles, y manifestaciones más variadas, indirectas y sofisticadas, a partir de la adolescencia (Loeber y Stouthamer-Loeber, 1998).

Al parecer, *“los chicos inician esas conductas antes de los 10 años, mientras que las chicas de los 13 a 16 años”* (Kazdin y Buela-Casal, 2001, p. 33) y su mayor cantidad se dan entre los adolescentes más jóvenes, especialmente en los varones, que entre los de más edad (Olweus, 1998; Perry, Kusel y Perry, 1998).

No obstante, la tendencia actual es la de analizar estas conductas desde una perspectiva interactiva, en la que no sólo se tengan en cuenta los factores internos como el bajo autoconcepto, la impulsividad, escasa empatía, hostilidad, labilidad emocional o reducida competencia social, sino también los externos o ambientales. (Hsieh y Kirk, 2003; Muñoz y Navas, 2004); como apunta el modelo ecológico, se trata de considerar que estas personas requieren estrategias para saber manejar el contexto en el que viven; pero, con la necesidad también de que ese contexto se ajuste a sus condiciones individuales y, por tanto, únicas (Verdejo, Herrero, Caravaca y Escobar, 2009).

La conducta supone un conjunto de acciones “adquiridas o aprendidas” que una persona lleva a cabo para adaptarse al medio y que influye tanto en su contexto económico social y cultural, como en el familiar y escolar, o en el grupo de iguales; de tal manera que la conducta inadaptada refleja el modo en el que la persona expresa su incapacidad para hacer frente a determinadas circunstancias, en definitiva, para adaptarse al medio y que repercute en perjuicio de otras personas.

Algunos factores asociados a la aparición y desarrollo de estas conductas son los siguientes:

- El contexto en el que vive la familia (EESC), el desempleo o el bajo nivel ocupacional, la pobreza, las condiciones de habitabilidad y el hacinamiento. Por ejemplo, vivir en una zona marginal, con gran escasez de recursos y con muchos miembros de familia, dificulta el rendimiento escolar y la socialización del alumno; entre otras razones, porque se vincula con un incremento significativo del estrés, con los conflictos familiares, con la falta de atención y con la privación económica (Wells y Rankin, 1991; Levitt y Lochner, 2001). Asimismo, *“los padres de niños que manifiestan estas conductas suelen utilizar prácticas disciplinarias especialmente duras e inconsistentes, castigan frecuentemente y sin eficacia, y atienden y recompensan conductas infantiles inapropiadas reforzando la conducta infantil coactiva y aversiva, lo que los hace más propensos a la agresividad”* (Torrente y Rodríguez, 2004, p. 111). Otras actitudes de algunos padres se caracterizan por *“la falta de supervisión de sus hijos y la ausencia de reglas, lo que constituye un factor de riesgo”* (Kazdin y Buela-Casal, 2001, p. 59), con una menor aceptación de los hijos, una comunicación escasa y defensiva entre los miembros, una menor participación en actividades conjuntas, la falta de alabanzas y elogios, de calor, afecto y apoyo emocional (Spillane-Grieco, 2000, pp. 411-430).
- Por otra parte, *“la nueva realidad educativa intercultural de nuestras escuelas precisa entender y apreciar las necesidades y motivaciones de las diferentes culturas, evitando que surjan actitudes violentas o absentismo escolar, derivado del choque cultural”* (León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas, 2007, p. 56). A menudo, estos niños son vistos por sus maestros como desinteresados en la escuela, sin entusias-

mo por las metas escolares y descuidados en su trabajo. Como cabría esperar por las características mencionadas, estos niños suelen obtener bajas calificaciones y abandonar la escuela antes que sus compañeros de edad, estatus social y otras variables sociodemográficas.

- De igual forma, el grupo de iguales es una fuente de apoyo emocional, de manera que las relaciones con ellos influyen de forma decisiva sobre aspectos tales como: la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización del punto de vista, el nivel de aspiración y, por supuesto, el rendimiento escolar. Por el contrario, el rechazo al que se ven abocados puede ser causa de estrés y de problemas de inadaptación social (Johnson, 1981; Monjas, 2004).

Por su parte, Bringas, Rodríguez y Herrero (2009) relacionaron el rendimiento escolar con el comportamiento antisocial y el nivel de responsabilidad de los adolescentes, comprobando que el comportamiento antisocial auto-informado por los adolescentes y la variable individual de responsabilidad, inciden tanto en su adaptación escolar como en el interés por dedicar su tiempo al aprendizaje escolar.

En vista de todo ello, el objetivo fundamental de este trabajo consiste en analizar los modos de reacción (ante problemas propios y convivenciales), la adaptación y el rendimiento académico de de alumnado en contextos educativos pluri y monoculturales, con el fin de intentar facilitar y mejorar su orientación.

## Método

### *Muestra*

El tamaño muestral fue de 614 participantes, alumnos adolescentes (309 chicos y 305 chicas; de los cuales 325 eran musulmanes y 289 cristianos) de E.S.O. y Bachiller (65 de 1<sup>o</sup> de ESO, 62 de 2<sup>o</sup> de ESO, 126 de 3<sup>o</sup> de ESO, 144 de 4<sup>o</sup> de ESO, 100 de 1<sup>o</sup> de Bachiller y 117 de 2<sup>o</sup> de Bachiller), utilizando el método de muestreo no probabilístico y casual, en función de su asistencia a los centros educativos el día que se cumplimentaron los cuestionarios, garantizando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3%. Las razones de dicho muestreo se debieron a los criterios de comodidad y economía, de medios, tiempos y esfuerzos.

Los participantes fueron extraídos de tres centros educativos españoles, uno, en Tetuán (Marruecos), el I.E.S. N<sup>a</sup> S<sup>a</sup> del Pilar (243 participantes), centro público de España en Marruecos, situado en el centro de la ciudad, cuyos alumnos tienen un EESC medio-alto (contexto monocultural musulmán); otro, en Ceuta, el I.E.S. Puertas del Campo (200 participantes), centro público, situado muy cerca del centro de la ciudad, cuyos alumnos tienen un EESC medio (contexto bicultural cristiano-musulmán); y, el otro, en Granada, el Colegio de los Escolapios (171 participantes), centro privado concertado, situado en el centro de la ciudad, cuyos alumnos tienen un EESC medio-alto (contexto monocultural cristiano); según la información aportada por las Direcciones de los Centros y expresada por el alumnado en el instrumento utilizado. El criterio de inclusión fue que el alumnado debía cursar ESO y Bachillerato, y no estar sometido a un programa educativo especial o a una adaptación curricular significativa.

## *Instrumentos*

Se ha utilizado el cuestionario "Modos de Reacción y Adaptación" (MRA), de García, Izquierdo y Sánchez-Cabezudo (2003), de aplicación colectiva y/o individual, a partir de los 12 años; apropiado para los últimos cursos de ESO y Bachillerato, con una duración de aplicación variable, de en torno a unos 30 minutos. Especialmente indicado para estudiar las formas de reacción y de los niveles de adaptación de los adolescentes y jóvenes, en edades comprendidas entre los 12-15 y 16-19 años. Su tipificación está establecida en baremos de percentiles para cada una de las seis formas de reacción y las cuatro áreas de adaptación.

El cuestionario MRA analiza algunas variables de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, fundamentalmente sus formas de reacción ante los problemas propios y convivenciales, tales como: "control", "irritabilidad", "agresividad", "inhibición", "inseguridad" y "preocupación"; y de la adaptación: "personal", "familiar", "escolar" y "social". La prueba consta de 48 ítems que analizan conjuntamente ambos aspectos de Modos de Reacción y Adaptación. Ofreciendo el manual información estadística referente a la fiabilidad de cada variable (método Test-Retest), cuyos valores oscilan en torno a " $r = 0,40 = 0,57$ " (adolescentes) y " $r = 0,54 = 0,77$ " (jóvenes). En cuanto a su validez interna, se estudia mediante porcentajes de respuestas que expresan las aceptaciones de cada tipo de opciones.

La variable rendimiento académico se obtuvo a través de la media de las calificaciones finales del alumnado, dicotomizándola en las cualidades: alto y bajo.

## *Procedimiento*

Se procedió comenzando por solicitar a los Centros, padres y alumnos su autorización y colaboración anónima y desinteresada; cumplimentando el alumnado los cuestionarios de forma individual en las fechas y horas acordadas, respetando el código deontológico de la investigación humana y, en todo momento, se intentó crear un ambiente motivador y relajado.

# **Resultados y discusión**

## *Modos de reacción y adaptación de los alumnos por centros*

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación "centros", se han hallado diferencias estadísticamente significativas en "irritabilidad", "agresividad" e "inseguridad", obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de Tetuán; en "adaptación personal", obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de Ceuta; y en "control" e "inhibición", obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de Granada (Tabla 1).

**TABLA 1. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “centros”.**

MRA	CENTROS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji <sup>2</sup>	P
<b>Adaptación Personal</b>	Tetuán	243	296,29	2	19,268	<b>,000</b>
	<b>Ceuta</b>	200	<b>316,50</b>			
	Granada	171	312,91			
<b>Modo de Reacción Control</b>	Tetuán	243	264,05	2	29,831	<b>,000</b>
	<b>Ceuta</b>	200	<b>333,93</b>			
	<b>Granada</b>	171	<b>338,33</b>			
<b>Modo de Reacción Irritabilidad</b>	<b>Tetuán</b>	243	<b>352,14</b>	2	29,936	<b>,000</b>
	Ceuta	200	271,00			
	Granada	171	286,76			
<b>Modo de Reacción Agresividad</b>	<b>Tetuán</b>	243	<b>338,60</b>	2	27,247	<b>,000</b>
	Ceuta	200	316,00			
	Granada	171	253,36			
<b>Modo de Reacción Inhibición</b>	Tetuán	243	312,20	2	14,922	<b>,001</b>
	<b>Ceuta</b>	200	<b>274,17</b>			
	<b>Granada</b>	171	<b>339,80</b>			
<b>Modo de Reacción Inseguridad</b>	<b>Tetuán</b>	243	<b>347,10</b>	2	23,250	<b>,000</b>
	Ceuta	200	285,73			
	Granada	171	276,69			

Esto podría interpretarse en el sentido de que, probablemente, el alumnado de Tetuán muestra esas características debido a que se encuentra en una sociedad (Marruecos) donde existen más dificultades para poder progresar en ella. El alumnado de Ceuta, al destacar en su adaptación personal, probablemente, refleja las bondades del contexto donde viven, un entorno pluricultural de respeto mutuo y convivencia armónica secular. En cuanto al alumnado de Granada, probablemente, se distingue por unas cualidades que bien pueden emanar del clima social donde se desenvuelven, especialmente influido por el carácter que imprime un colegio privado religioso, como el de los Escolapios, y, en consonancia, su forma pensar, sentir y obrar; en suma, la manera de interpretar la vida y de ser.

#### *Modos de reacción y adaptación de los alumnos por cursos*

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “cursos”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “adaptación personal”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 2<sup>o</sup> de Bachiller; en “adaptación social”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 1<sup>o</sup>, 2<sup>o</sup> y 4<sup>o</sup> de ESO y de 2<sup>o</sup> de Bachiller (los cuatro cursos con el mismo rango); en “control”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 4<sup>o</sup> de ESO; y en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de 1<sup>o</sup> de ESO (Tabla 2).

**TABLA 2. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) ara los alumnos, con la variable de agrupación “cursos”.**

MRA	CURSOS	N	RANGO PROMEDIO	g. l.	Ji <sup>2</sup>	P
Adaptación Personal	1º ESO	65	292,88	5	19,309	<b>,002</b>
	2º ESO	62	286,79			
	3º ESO	126	311,63			
	4º ESO	144	310,10			
	1º Bachiller	100	313,43			
	<b>2º Bachiller</b>	<b>117</b>	<b>313,88</b>			
Adaptación Social	<b>1º ESO</b>	65	<b>310,00</b>	5	11,899	<b>,036</b>
	<b>2º ESO</b>	62	<b>310,00</b>			
	3º ESO	126	300,25			
	<b>4º ESO</b>	144	<b>310,00</b>			
	1º Bachiller	100	306,93			
	<b>2º Bachiller</b>	<b>117</b>	<b>310,00</b>			
Modo de Reacción Control	1º ESO	65	274,27	5	21,402	<b>,001</b>
	2º ESO	62	272,43			
	3º ESO	126	281,15			
	<b>4º ESO</b>	144	<b>346,71</b>			
	1º Bachiller	100	297,25			
	2º Bachiller	117	333,42			
Modo de Reacción Irritabilidad	<b>1º ESO</b>	65	<b>339,37</b>	5	12,132	<b>,033</b>
	2º ESO	62	336,80			
	3º ESO	126	319,19			
	4º ESO	144	273,13			
	1º Bachiller	100	317,61			
	2º Bachiller	117	295,34			
Modo de Reacción Agresividad	<b>1º ESO</b>	65	<b>334,27</b>	5	16,039	<b>,007</b>
	2º ESO	62	319,42			
	3º ESO	126	328,20			
	4º ESO	144	261,72			
	1º Bachiller	100	324,88			
	2º Bachiller	117	305,52			
Modo de Reacción Inseguridad	<b>1º ESO</b>	65	<b>358,88</b>	5	15,063	<b>,010</b>
	2º ESO	62	332,33			
	3º ESO	126	312,70			
	4º ESO	144	290,59			
	1º Bachiller	100	318,10			
	2º Bachiller	117	271,95			

Todo ello parece congruente, dado que los alumnos más mayores (2º de Bachiller) muestran una mejor adaptación personal, probablemente, debida a que se encuentran en una etapa de sus vidas en la que tienen mayor estabilidad emocional, escolar, personal y social; respecto a las anteriores, que aún sufren de pleno los efectos de la adolescencia. La adaptación social se da por igual en la mayoría de los cursos, salvo en 3º de ESO y 1º de Bachiller, probablemente, debido a que es en la adolescencia y la primera juventud cuando los chicos y chicas se apoyan más en los amigos, en el contexto social, que en su propio ambiente familiar. El alumnado de 4º de ESO destaca por su control, probablemente, porque se hallan en el momento en el que, de alguna forma,

deben “asentar la cabeza”, puesto que van a pasar de la enseñanza obligatoria a la secundaria voluntaria y eso requiere otra formalidad y responsabilidad, dadas las perspectivas y posibilidades que el futuro les ofrece. En cuanto al alumnado de 1<sup>o</sup> de ESO que destaca por su irritabilidad, agresividad” e “inseguridad”, no hacen más que reflejar la turbulenta etapa de vida en la que se encuentran y sus características biológicas, físicas, psíquicas y sociales; pues, acaban de entrar en la adolescencia y todo (su entorno familiar, escolar y social) le resulta diferente, además de encontrarse extraños con sus propios cuerpos y sus funciones. Lo que está de acuerdo con las aportaciones de Olweus (1998) y Perry, Kusel y Perry (1998), cuando indican que la mayor cantidad de estas conductas las exhiben los adolescentes más jóvenes, en este caso los de 1<sup>o</sup> de ESO.

### *Modos de reacción y adaptación de los alumnos por sexos*

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “sexos”, sólo se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “irritabilidad”, “inhibición” e “inseguridad”, obteniendo los mayores rangos promedio los chicos (Tabla 3).

**TABLA 3. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “sexos”.**

MRA	SEXOS	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji <sup>2</sup>	P
Modo de Reacción Irritabilidad	Hombre	309	<b>322,25</b>	1	4,915	<b>,027</b>
	Mujer	305	292,56			
Modo de Reacción Inhibición	Hombre	309	<b>325,13</b>	1	7,106	<b>,008</b>
	Mujer	305	289,64			
Modo de Reacción Inseguridad	Hombre	309	<b>324,63</b>	1	6,650	<b>,010</b>
	Mujer	305	290,15			

Probablemente, sea debido a que las chicas, aunque tienen las mismas edades, en esa etapa de vida, son más maduras y se sienten más seguras, y, por tanto, se muestran más comprometidas (“pasan menos” o se inhiben menos) y son menos irritables. Lo que está de acuerdo con los hallazgos de Kazdin y Buéla-Casal (2001), en el sentido de que los chicos inician esas conductas antes que las chicas, y, también, de acuerdo con Olweus (1998) y Perry, Kusel y Perry (1998), en el sentido de que da una mayor cantidad de esas conductas entre los chicos que en el caso de las chicas.

### *Modos de reacción y adaptación de los alumnos por cultura/religión*

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “cultura/religión”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas en “adaptación personal”, “control” e “inhibición”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de cultura/religión cristiana; y en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de cultura/religión musulmana (Tabla 4).

**TABLA 4. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “cultura/religión”.**

MRA	CULTURA/ RELIGIÓN	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji <sup>2</sup>	P
<b>Adaptación Personal</b>	Musulmana	325	274,29	1	7,126	<b>,008</b>
	Cristiana	289	<b>285,60</b>			
<b>Modo de Reacción Control</b>	Musulmana	325	255,66	1	20,058	<b>,000</b>
	Cristiana	289	<b>311,69</b>			
<b>Modo de Reacción Irritabilidad</b>	Musulmana	325	<b>289,54</b>	1	3,816	<b>,050</b>
	Cristiana	289	264,23			
<b>Modo de Reacción Agresividad</b>	Musulmana	325	<b>305,73</b>	1	24,451	<b>,000</b>
	Cristiana	232	241,5			
<b>Modo de Reacción Inhibición</b>	Musulmana	325	263,03	1	8,833	<b>,003</b>
	Cristiana	232	<b>301,37</b>			
<b>Modo de Reacción Inseguridad</b>	Musulmana	325	<b>299,36</b>	1	14,241	<b>,000</b>
	Cristiana	232	250,48			

Probablemente, debido a que los alumnos cristianos encuentran mejores condiciones de vida y mayores esperanzas de futuro, mientras que el alumnado musulmán tiene que afrontar mayores dificultades. Por otra parte, comentar que, si bien el EESC del alumnado participante se puede considerar de nivel medio o medio alto, con lo que sería menos vulnerables o tendrían menos riesgo que los de nivel bajo o muy bajo (Wells y Rankin, 1991; Levitt y Lochner, 2001), es preciso afrontar adecuadamente la realidad intercultural de nuestras escuelas, evitando que pudieran darse y propagarse este tipo de conductas (León, Felipe, Gómez, Gonzalo y Latas, 2007).

#### *Modos de reacción y adaptación de los alumnos por rendimiento*

Aplicada la prueba de Kruskal Wallis al Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA), con la variable de agrupación “rendimiento”, se han hallado diferencias estadísticamente significativas sólo en “adaptación social”, obteniendo los mayores rangos promedio los alumnos de rendimiento alto (Tabla 5).

**TABLA 5. Prueba de Kruskal Wallis del Cuestionario Modos de Reacción y Adaptación (MRA) para los alumnos, con la variable de agrupación “rendimiento”.**

MRA	RENDIMIENTO	N	RANGO PROMEDIO	g.l.	Ji <sup>2</sup>	P
<b>Adaptación Social</b>	Bajo	262	303,65	1	6,743	<b>,009</b>
	Alto	351	<b>309,50</b>			

Lo cual parece congruente, probablemente, debido a que los alumnos de rendimiento alto se sienten válidos y autosuficientes (modelos) y tienen mejor acogida y mayor aceptación social; lo cual, en cierta medida, coincide con la aportación de Bringas, Rodríguez y Herrero (2009) que relacionaron el rendimiento escolar con la variable individual de responsabilidad, que inciden tanto en la adaptación escolar, en nuestro caso con la adaptación social, como en el interés por dedicar su tiempo al aprendizaje escolar.

## Conclusiones

1<sup>a</sup>. El alumnado del contexto monocultural musulmán destaca por su “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”; el del contexto monocultural cristiano por su “control” e “inhibición”; y el del contexto pluricultural por su “adaptación personal”. Lo que pone de manifiesto la desventaja de los contextos monoculturales; los primeros, dirigidos hacia el ámbito interpersonal y, los segundos, hacia el intrapersonal.

2<sup>a</sup>. Por cursos, destaca el alumnado de 2<sup>o</sup> de Bachiller en “adaptación personal y social”; mientras que los de 1<sup>o</sup> de ESO lo hacen en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”, aún cuando su adaptación social es positiva. Lo que revela la congruencia de la madurez del alumnado del curso superior y la desventaja del más joven.

3<sup>a</sup>. Por sexos, destaca el alumnado masculino en “irritabilidad”, “inhibición” e “inseguridad”. Lo cual refleja características propias del carácter del hombre.

4<sup>a</sup>. Por culturas/religiones, el alumnado cristiano destaca en “adaptación personal”, “control” e “inhibición”; y el musulmán en “irritabilidad”, “agresividad” e “inseguridad”. Lo que evidencia la desventaja de éste último, en la misma dirección apuntada en la primera conclusión.

5<sup>a</sup>. De todas las variables analizadas sobre los modos de reacción y adaptación del alumnado, en cuanto a su rendimiento académico, la “adaptación social” de los alumnos de rendimiento alto es la única que ha destacado.

Finalmente, como es lógico, manifestar que el poder de generalización de estas conclusiones queda restringido exclusivamente a personas y contextos similares a los tratados en esta investigación y, por otra parte, pensando en el futuro inmediato, sería conveniente que el profesorado conociera los modos de reacción y adaptación de su alumnado, para poder contribuir a su mejora a través del diseño y desarrollo del proceso de orientación más adecuado, poniendo en práctica programas de intervención para neutralizar las variables no deseadas y potenciar las deseadas, en caso necesario.

## Referencias bibliográficas

BRINGAS, C., HERRERO, F. J., CUESTA, M. Y RODRÍGUEZ, F. J. (2006). La conducta antisocial en adolescentes no conflictivos: Adaptación del inventario de conductas antisociales (ICA). *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 11 (2), 1-10.

- BRINGAS, C; RODRÍGUEZ, F. J. Y HERRERO, F. J. (2009). Responsabilidad y comportamiento antisocial del adolescente como factores asociados al rendimiento escolar. *Acta colombiana de psicología*, 12 (2), 69-76.
- BRIOSO, M. A. Y SARRIA, E. (1990). Trastornos de comportamiento. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza.
- GALEN, B. R. Y UNDERWOOD, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33, 589-600.
- GARAIGORDOBIL, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia. Correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13 (2), 197-215.
- GARCÍA, L.; IZQUIERDO, R. Y SÁNCHEZ-CABEZUDO, J. (2003). *Modos de Reacción y Adaptación, MRA*. Madrid: Bruño-Calpa.
- HSIEH, D. K. Y KIRK, S. A. (2003). The effect of social context on psychiatrists' judgments of adolescent antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 877-887.
- JOHNSON, D. W. (1981). Social Psychology. En F. M. Farley y M. J. Gordon, *Psychology and Education. The state of the union* (pp. 256-297). Berkeley, California: McCutchan.
- KAZDIN, A. E. Y BUELA-CASAL, G. (2001). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- LEÓN, B., FELIPE, E., GÓMEZ, T., GONZALO, M. Y LATAS, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25, 53-65.
- LEVITT, S. Y LOCHNER, L. (2001). The determinants of juvenile crime. En J. Gruber (ed.), *Risky behavior among youths: an economic analysis: A national bureau of economic research* (pp. 327-373). Chicago: The University of Chicago.
- LOEBER, R. Y STOUTHAMER-LOEBER, M. (1998). Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies. *American Psychologist*, 53, 242-259.
- LÓPEZ, C. Y LÓPEZ, J. R. (2003). Rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 3, 5-19.
- MARTÍNEZ, G. Y GRAS, M. (2007). *La conducta antisocial percibida por adolescentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria: frecuencia, contexto y atribución causal*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología.
- MONJAS, M. I. (2004). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y adolescentes. PEHIS*. Madrid: CEPE.
- MUÑOZ, J. Y NAVAS, E. (2004). Conducta antisocial en adolescentes: teorías explicativas psicosociales. *Psiquis*, 25 (2), 79-86.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- PERRY, D. G., KUSEL, S. J. Y PERRY, L. G. (1998). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 24, 807-814.
- RODRÍGUEZ, E. (1997). Consideraciones generales sobre los problemas de comportamiento en el ámbito educativo. Hacia un modelo de intervención global en el centro. *Revista Psicología Educativa*, 3 (2), 141-153.

- SPILLANE-GRIECO, E. (2000). From parent verbal abuse to teenage phsysical aggression? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17, 411-430.
- TORRENTE, G. Y RODRÍGUEZ, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 95-115.
- VERDEJO, M. D., HERRERO, J. M., CARAVACA, M. Y ESCOBAR, M. A. (2009). *Intervención educativa en el alumnado con trastornos de conducta*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- WELLS, L. E. Y RANKIN, J. H. (1991). Family and delinquency: a meta-analysis of the impact of broken home. *Social Problems*, 38, 71-93.

**Fecha de recepción: 07-11-2010**

**Fecha de revisión: 09-05-2011**

**Fecha de aceptación: 11-10-2011**