

Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria*

Cándido J. Inglés^{1**}, Gemma Benavides¹, Jesús Redondo¹, José M. García-Fernández², Cecilia Ruiz-Esteban³, Cordelia Estévez¹ y Elisa Huescar¹

¹Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

²Dpto. de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante (España)

³Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Murcia (España)

Resumen: Este estudio analizó la prevalencia de la conducta prosocial y su relación con dos indicadores del rendimiento académico, calificaciones escolares y repetir un curso académico, en una muestra de 2022 estudiantes españoles (51.1% chicos) de Educación Secundaria Obligatoria. La conducta prosocial fue medida con la escala de *Conducta Prosocial del Teenage Inventory of Social Skills* (TISS). Los resultados revelaron que la proporción de estudiantes prosociales fue del 17.35%. La conducta prosocial fue significativa y moderadamente más prevalente en las chicas que en los chicos, hallándose un incremento significativo en los cursos de 3º y 4º ($d < .20$). La proporción de estudiantes prosociales con todas las asignaturas aprobadas fue significativamente superior que la informada por el grupo de estudiantes no prosociales ($d = .10$). Además, el porcentaje de estudiantes repetidores prosociales fue significativamente más pequeño que el encontrado en el grupo de estudiantes no repetidores prosociales ($d = 2.43$). El análisis de regresión logística reveló que la conducta prosocial fue un predictor positivo y estadísticamente significativo del éxito académico (OR = 1.01; IC 95% = 1.01-1.02), siendo el éxito académico, a su vez, un predictor positivo y estadísticamente significativo de la conducta prosocial (OR = 1.44; IC 95% = 1.11-1.87).

Palabras clave: Adolescencia; conducta prosocial; género; curso académico; rendimiento académico.

Title: Prosocial behaviour and academic achievement in Spanish students of compulsory secondary education.

Abstract: This study analyzed the prevalence of the prosocial behaviour and its relationship with two indexes of academic achievement, school records and repeating a school year, in a sample of 2022 Spanish students (51.1% boys) of compulsory secondary education. The prosocial behaviour was measured with the *Prosocial Behaviour* scale of the *Teenage Inventory of Social Skills* (TISS). Results revealed that the proportion of prosocial students was 17.35%. The prosocial behaviour was significant and moderately more prevalent in girls than boys, finding a significant increase in grades 9 and 10 ($d < .20$). The proportion of prosocial students with all the approved subjects was significantly higher than the reported for the no-prosocial students group ($d = .10$). Likewise, the percentage of prosocial students that repeat a school year was significantly smaller than the percentage found in the group of prosocial students that not repeat a school year ($d = 2.43$). Logistic regression analysis revealed that the prosocial behaviour was a positive and statistically significant predictor of the academic success (OR = 1.01; 95% CI = 1.01-1.02), being the academic success, in turn, a positive and statistically significant predictor of the prosocial behaviour (OR = 1.44; 95% CI = 1.11-1.87).

Key words: Adolescence; prosocial behaviour; gender; grade level; academic achievement; school records.

Introducción

La conducta prosocial es definida como una conducta voluntaria dirigida a beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006). Tradicionalmente, lo que más ha preocupado a los psicólogos infanto-junveniles ha sido el estudio de la conducta agresiva y antisocial. Sin embargo, en los últimos años esta tendencia está cambiando y numerosos autores han comenzado a estudiar la conducta prosocial ya que ésta desempeña un papel fundamental en la formación de relaciones interpersonales positivas y en el mantenimiento del bienestar personal y social (Eisenberg *et al.*, 2006; Wentzel, 2004). Así, el presente estudio trata de contribuir al conocimiento de la conducta prosocial en la adolescencia mediante la consecución de dos objetivos. El primer objetivo consistió en determinar las tasas de prevalencia de la conducta prosocial en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). El segundo objetivo consistió en examinar la relación entre conducta prosocial y repetición de un curso académico. Para

ello, se analizaron las diferencias en las tasas de repetición de curso entre estudiantes prosociales y no prosociales. El tercer objetivo, consistió en analizar la capacidad predictiva recíproca entre la conducta prosocial y el rendimiento escolar, definido a partir de las calificaciones académicas según el número de suspensos obtenido por los estudiantes.

Prevalencia de la conducta prosocial

La adolescencia es el período del ciclo vital en el que comienzan y/o incrementan sustancialmente los problemas externalizantes (por ejemplo, conducta antisocial, agresividad, maltrato, violencia) e internalizantes (por ejemplo, timidez, ansiedad social). Con el fin de contribuir a la detección temprana y prevención de las dificultades interpersonales durante esta etapa evolutiva, resulta de especial interés conocer no sólo la frecuencia con la que se manifiestan este tipo de conductas desadaptativas, sino también la frecuencia con la que se presenta la conducta prosocial, ya que ésta puede ejercer un efecto inhibitorio sobre las conductas sociales negativas, convirtiéndose en un factor clave para la promoción de la competencia social en educación secundaria (Inglés, 2007, 2009). Sin embargo, en España son aún muy escasos los estudios realizados para determinar la prevalencia del comportamiento prosocial en E.S.O. El único estudio realizado hasta hoy ha sido el de Tur (2003) quien halló, mediante la administración de la *Prosocial Behavior Scale* (PB;

* Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 del M.E.C. concedido al primer autor.

** Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Cándido J. Inglés. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dpto. Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández. Avda. de la Universidad, s/n. 03202 Elche (Alicante, España).
E-mail: cjingles@umh.es

Caprara y Pastorelli, 1993) a una muestra de 1006 estudiantes españoles de 12 a 15 años, una proporción del 19.77% de jóvenes prosociales. Tomando como referencia este estudio, es razonable esperar que, aproximadamente, uno de cada cinco estudiantes (20%) de E.S.O. sea identificado como prosocial.

Aunque la evidencia empírica previa (Tur, 2003) aún no ha proporcionado resultados relativos a la prevalencia de la conducta prosocial en función del género y la edad o el curso académico, existen varios estudios, realizados con muestras de adolescentes españoles, en los que se han analizado las diferencias de género y edad a partir de las puntuaciones medias en conducta prosocial o en diferentes dimensiones de ésta, tales como la empática (Calvo, González y Martorell, 2001; Fuentes, 1990; González, Martorell, Casullo y Calvo, 1998; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003; Mestre, Samper y Frías, 2002; Tur, Mestre y del Barrio, 2004). Los resultados de estas investigaciones coinciden en indicar que las chicas presentan niveles significativamente más altos de conducta prosocial que los chicos, aumentando estas diferencias con la edad. Además, tanto los estudios realizados en otros países y culturas con muestras de adolescentes (véase Eisenberg y Fabes, 1998 y Eisenberg *et al.*, 2006, para una revisión), como diversos estudios transculturales (Carlo, Roesch, Knight y Koller, 2001; Inglés *et al.*, 2003; Russell, Hart, Robinson y Olsen, 2003) han confirmado estos hallazgos. Por ello, es razonable esperar que la proporción de chicas prosociales sea significativamente mayor que la de chicos en todos los cursos analizados, pudiendo ser la magnitud de esta diferencia superior en los cursos académicos más avanzados.

Conducta prosocial y rendimiento escolar

La identificación y la conformidad con los iguales incrementa durante la adolescencia, por lo que las habilidades prosociales adquieren una importancia crucial para el ajuste escolar durante esta etapa del desarrollo (Wentzel, 2004; Zsolnai, 2002). Sin embargo, son aún escasos los trabajos internacionales en los que se examina la relación entre comportamiento prosocial y rendimiento escolar en la adolescencia, no encontrando estudios españoles publicados en los que se examine este dominio de investigación.

Los estudios longitudinales han revelado que las metas y conductas prosociales se relacionan positiva y significativamente con el rendimiento académico de los adolescentes (Caprara, Barbaranelli, Pastorelli, Bandura y Zimbardo, 2000; Chen *et al.*, 2002; Welsh, Parke, Widaman y O'Neil, 2001; Wentzel, 2003; Wentzel y Caldwell, 1997; Wentzel, McNamara y Caldwell, 2004). La mayoría de estos estudios han puesto de manifiesto que la conducta prosocial en edades tempranas constituye un predictor significativo del rendimiento académico en edades posteriores. Paralelamente, los estudios causales revelan que la conducta prosocial no sólo favorece el apoyo social entre los pares, sino que reduce la vulnerabilidad a la depresión y el desarrollo de conductas

disruptivas, favoreciendo, de esta manera, el rendimiento académico (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Wentzel, 1991, 1993). Además, diversas investigaciones transversales y longitudinales han revelado que la conducta prosocial se relaciona positiva y significativamente con el autoconcepto escolar (Gutiérrez y Clemente, 1993) y la autoeficacia académica (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli y Regalia, 2001; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). Finalmente, numerosas investigaciones sobre conducta prosocial y estatus sociométrico revelan que los niños y adolescentes que presentan niveles significativamente más elevados en conducta prosocial tienden a ser más populares entre sus compañeros y a obtener mejores resultados académicos, mientras que los que actúan de manera agresiva y antisocial tienden a ser rechazados y a rendir menos o fracasar en la escuela (por ejemplo, Buhs, Ladd y Herald, 2006; Jiménez, 2003; Lubbers, van der Werf, Snijders, Creemers y Kuyper, 2006; Warden y Mackinnon, 2003; Wentzel, 1991; Wentzel y Asher, 1995; Wentzel y Caldwell, 1997; Wentzel y Watkins, 2002; Zettergren, 2003).

Por tanto, teniendo en cuenta los hallazgos de estudios previos, se espera que los estudiantes prosociales presenten un mayor número de asignaturas aprobadas y menores tasas de repetición de curso que los no prosociales. Además, es razonable esperar que la conducta prosocial sea un predictor positivo y estadísticamente significativo del éxito académico y viceversa, tanto en la muestra total como en ambos géneros y en todos los cursos académicos.

Método

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, definidos como las zonas geográficas de las provincias de Murcia y Alicante: centro, norte, sur, este y oeste. Con el fin de que todas las zonas geográficas estuvieran representadas se seleccionaron aleatoriamente 20 centros de áreas rurales y urbanas, 14 públicos y 6 privados. Cada zona geográfica estuvo representada por una media de dos centros. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, computándose aproximadamente 120 sujetos por centro.

El total de sujetos reclutados fue de 2267 estudiantes de 1º a 4º de E.S.O. (error muestral = .02), de los que 116 (5.12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas, por no obtener el consentimiento de los padres para participar en la investigación o por ser extranjeros con un déficit elevado en el dominio de la lengua española. Por tanto, la muestra definitiva se compuso de 2222 estudiantes, con un rango de edad de 12 a 16 años ($M = 13.81$; $DT = 1.35$). El 13.7% de los estudiantes fueron repetidores. La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% latinoamericanos, 3.37% resto de Europa,

0.75% árabes y 0.64% asiáticos. La Tabla 1 muestra la distribución de los sujetos por género y curso académico. La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Género x Curso, $\chi^2(3, N = 2022) = 3.155; p = .37$.

Tabla 1: Número y porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por género y curso.

| | 1º E.S.O. | 2º E.S.O. | 3º E.S.O. | 4º E.S.O. | Total |
|--------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|
| Chicos | 309 (15.3%) | 251 (12.4%) | 260 (12.9%) | 213 (10.5%) | 1033 (51.1%) |
| Chicas | 267 (13.2%) | 254 (12.6%) | 242 (12.6%) | 226 (11.2%) | 989 (48.9%) |
| Total | 576 (28.5%) | 505 (25%) | 502 (24.8%) | 439 (21.7%) | 2022 (100%) |

Nota. E.S.O. = Educación Secundaria Obligatoria

La imposibilidad de obtener las calificaciones escolares de uno de los centros participantes dio lugar a que los análisis sobre la variable rendimiento académico (calificación media en las asignaturas) se realizasen con una muestra de 1657 estudiantes (865 chicos y 792 chicas), con la siguiente distribución por curso académico: 511 (1º E.S.O.), 397 (2º E.S.O.), 402 (3º E.S.O.) y 347 (4 E.S.O.). En este caso tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Género x Curso, $\chi^2(3, N = 1657) = 1.17; p = .76$.

Instrumentos y variables

Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS, *Teenage Inventory of Social Skills*; Inderbitzen y Foster, 1992).

El TISS evalúa la conducta prosocial y agresiva de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: *Conducta Prosocial* y *Conducta Antisocial*. Los ítems se valoran mediante una escala *Likert* de 6 puntos (1 = *no me describe nada*; 6 = *me describe totalmente*). El TISS ofrece dos puntuaciones, una para conducta prosocial y otra para conducta antisocial, las cuales se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los 20 ítems que componen cada dimensión. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial y agresiva.

El TISS es uno de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales con mejores garantías psicométricas en población anglo e hispanoparlante (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003). Los índices de fiabilidad y validez de la versión española del TISS (Inglés *et al.*, 2003) fueron satisfactorios y semejantes a los hallados por los autores originales en población adolescente norteamericana (Inderbitzen y Foster, 1992). En este estudio se utilizó únicamente la escala de *Conducta Prosocial*, siendo su consistencia interna (alfa de Cronbach) .90.

Rendimiento académico

El rendimiento académico de los estudiantes fue medido mediante la calificación media en todas las asignaturas. Para la realización de los análisis estadísticos se establecieron tres categorías: *ningún suspenso* (todas las asignaturas aprobadas), *uno o dos suspensos* (una o dos asignaturas con menos de cinco puntos) y *tres o más suspensos* (tres o más asignaturas con menos de cinco puntos). Asimismo, se contabilizó el número de estudiantes repetidores y no repetidores.

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y psicopedagogos de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar los permisos pertinentes y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado por escrito autorizando a sus hijos a participar en la investigación. El TISS fue contestado de forma colectiva, voluntaria y anónima en el aula, asignando previamente un número de identificación a las hojas de respuesta entregadas junto al TISS, las cuales fueron posteriormente corregidas mediante ordenador. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los sujetos.

Resultados

Prevalencia del comportamiento prosocial

Una vez comprobado que la distribución de las puntuaciones de los sujetos del estudio se ajustaba a la distribución teórica esperada en la escala *Conducta Prosocial* del TISS, la identificación de los estudiantes con alta conducta prosocial se realizó utilizando como criterio de selección la puntuación 99.57, equivalente a la media más una desviación típica. De este modo, 351 estudiantes (17.35 %) fueron identificados como prosociales, siendo los chicos de 2º de E.S.O. y las chicas de 4º de E.S.O. los que presentaron la menor y mayor prevalencia puntual de conducta prosocial, respectivamente (véase Tabla 2).

Las pruebas *Z* de diferencias entre proporciones mostraron una prevalencia estadísticamente superior en el género femenino, tanto en el total de la muestra como en cada uno de los cursos analizados, siendo la magnitud de estas diferencias moderada ($d = .50-.79$; Cohen, 1988), excepto en 1º de E.S.O. donde el tamaño del efecto fue pequeño ($d \leq .50$) (véase Tabla 2).

Respecto a las diferencias de curso en las proporciones de conducta prosocial, las pruebas *Z* revelaron que: (a) la prevalencia de la conducta prosocial incrementó significativamente a partir de 3º de E.S.O., alcanzando la mayor prevalencia en 4º de E.S.O., aunque todos los tamaños del efecto

fueron pequeños en el caso de la muestra total y, (b) aunque la proporción de chicos prosociales no varió significativamente en función del curso académico, la proporción de chicas prosociales fue significativamente mayor a partir de 3° de E.S.O. aunque, de nuevo, la magnitud de las diferencias halladas fue pequeña en todos los casos (véanse Tablas 2 y 3).

Tabla 2: Porcentaje y frecuencia relativa de estudiantes prosociales por género y curso

| | Chicos | Chicas | Total | Significación estadística y magnitud de las diferencias | | |
|-----------|--------------------|---------------------|----------------------|---|-----|------|
| | | | | Z | p | d |
| 1° E.S.O. | 5.50% (17/309) | 21.72% (58/267) | 13.02% (75/576) | -5.77 | .00 | -.42 |
| 2° E.S.O. | 3.98% (10/251) | 25.98% (66/254) | 15.04% (76/505) | -6.91 | .00 | -.52 |
| 3° E.S.O. | 6.53% (17/260) | 33.47% (81/242) | 19.52% (98/502) | -7.61 | .00 | -.61 |
| 4° E.S.O. | 6.57% (14/213) | 38.93% (88/226) | 23.23% (102/439) | -8.08 | .00 | -.69 |
| Total | 5.61% (58/1033) | 29.62% (293/989) | 17.35% (351/2022) | -14.25 | .00 | -.50 |

Nota. E.S.O. = Educación Secundaria Obligatoria.

Calificaciones académicas de estudiantes prosociales y no prosociales

La relación entre comportamiento prosocial y rendimiento académico medio fue examinada mediante análisis de proporciones de éxito y fracaso académico en estudiantes prosociales y no prosociales en función de la muestra total, el género y el curso académico. De nuevo, los porcentajes hallados fueron comparados mediante pruebas Z de diferencias entre proporciones y sus correspondientes tamaños del efecto (véase Tabla 4).

Tabla 3: Significación estadística de estudiantes prosociales por curso académico

| | 1°-2° | 1°-3° | 1°-4° | 2°-3° | 2°-4° | 3°-4° |
|---------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Muestra total | | | | | | |
| Z | -.96 | -2.90 | -4.11 | -1.89 | -3.20 | 1.39 |
| p | n.s. | .00 | .00 | .02 | .00 | n.s. |
| d | --- | -.17 | -.26 | -.12 | -.21 | --- |
| Chicos | | | | | | |
| Z | .84 | -.52 | -.52 | -1.29 | -1.26 | -.01 |
| p | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. | n.s. |
| d | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Chicas | | | | | | |
| Z | -1.14 | -2.97 | -4.17 | -1.86 | -3.03 | -1.25 |
| p | n.s. | .00 | .00 | .03 | .00 | n.s. |
| d | --- | -.26 | -.37 | -.16 | -.28 | --- |

Nota. n.s. = no significativo.

Los resultados revelaron que la proporción de estudiantes prosociales con todas las asignaturas aprobadas fue significativamente mayor que la proporción de iguales no prosociales, mientras que el porcentaje de alumnos prosociales con "tres o más suspensos" fue significativamente menor

que el de estudiantes no prosociales. Sin embargo, en ambos casos, las diferencias halladas fueron de magnitud muy pequeña ($d < .20$).

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre chicos prosociales y no prosociales respecto al número de suspensos en las asignaturas cursadas. Este patrón de resultados fue similar al hallado con la muestra de chicas (véase Tabla 4).

Las comparaciones por curso académico revelaron la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes prosociales y no prosociales en 1° de E.S.O. En 2° de E.S.O., los resultados indicaron que la proporción de estudiantes prosociales con uno o dos suspensos fue significativamente inferior a la proporción de compañeros no prosociales con la misma calificación, aunque esta diferencia fue de pequeña magnitud. En 3° de E.S.O., la proporción de estudiantes prosociales con tres o más suspensos fue algo más pequeña que la de sus compañeros no prosociales, no hallándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos en el resto de categorías académicas analizadas. Finalmente, en 4° de E.S.O., la proporción de alumnos prosociales con todas las asignaturas aprobadas fue significativamente mayor que la de sus iguales no prosociales, mientras que el porcentaje de estudiantes no prosociales con tres o más suspensos fue significativamente superior que el encontrado en el grupo de iguales prosociales. Sin embargo, los tamaños del efecto fueron pequeños en ambos casos.

Repetición de curso en estudiantes prosociales y no prosociales

Las diferencias en las tasas de repetición de curso entre estudiantes prosociales y no prosociales fueron analizadas mediante pruebas χ^2 y sus correspondientes tamaños del efecto. Los resultados revelaron que la proporción de estudiantes repetidores prosociales ($n = 34$; 12.3%) fue significativamente inferior a la de estudiantes repetidores no prosociales ($n = 243$; 87.7%), $\chi^2(1, N = 277) = 157.69$; $p = .00$, siendo la magnitud de esta diferencia muy alta ($d = 2.30$).

Resultados similares fueron hallados en ambos géneros. Así, la proporción de chicos repetidores prosociales ($n = 10$; 6%) fue significativamente inferior que la de chicos repetidores no prosociales ($n = 156$; 94%), $\chi^2(1, N = 166) = 128.41$, $p = .00$, $d = 3.70$, mientras que la proporción de chicas repetidoras prosociales ($n = 24$; 21.6%) fue sustancialmente inferior que la de chicas repetidoras no prosociales ($n = 87$; 78.4%), $\chi^2(1, N = 111) = 35.76$, $p = .00$, $d = 1.38$.

Finalmente, el análisis de proporciones por curso académico reveló el mismo patrón de resultados que el hallado en la muestra total y en ambos géneros: (a) 1° de E.S.O.: repetidores prosociales ($n = 9$; 12.7%) y repetidores no prosociales ($n = 62$; 87.3%), $\chi^2(1, N = 71) = 39.56$, $p = .00$, $d = 2.24$; (b) 2° de E.S.O.: repetidores prosociales ($n = 9$; 11.1%) y repetidores no prosociales ($n = 72$; 88.9%), $\chi^2(1, N = 81) = 49$, $p = .00$, $d = 2.48$; (c) 3° de E.S.O.: repetidores prosocia-

les ($n = 10$; 11.6%) y repetidores no prosociales ($n = 76$; 88.4%), $\chi^2(1, N = 86) = 50.65, p = .00, d = 2.40$; y (d) 4º de E.S.O.: repetidores prosociales ($n = 6$; 15.4%) y repetidores no prosociales ($n = 33$; 84.6%), $\chi^2(1, N = 39) = 18.69, p = .00, d = 1.92$. Los tamaños del efecto también fueron muy elevados en todos los casos.

Tabla 4. Rendimiento académico de estudiantes prosociales y no prosociales.

| Calificaciones | Estudiantes Prosociales | Estudiantes no prosociales | Significación estadística | | |
|--------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|------|------|
| | % (n) | % (n) | Z | p | d |
| Muestra total | | | | | |
| Tres o más | 24.7% (69/279) | 33.3% (469/1378) | -2.80 | .00 | -.18 |
| Uno o dos suspensos | 19.7% (55/279) | 20.2% (279/1378) | -0.19 | n.s. | --- |
| Ningún suspenso | 55.6% (155/279) | 46.4% (640/1378) | 2.81 | .00 | .10 |
| Muestra chicos | | | | | |
| Tres o más | 26.5% (13/49) | 35.7% (291/816) | -1.31 | n.s. | --- |
| Uno o dos suspensos | 24.5% (12/49) | 22.8% (186/816) | .28 | n.s. | --- |
| Ningún suspensos | 49% (24/49) | 41.5% (339/816) | 1.03 | n.s. | --- |
| Muestra chicas | | | | | |
| Tres o más | 24.3% (56/230) | 29.9% (168/562) | -1.59 | n.s. | --- |
| Uno o dos suspensos | 18.7% (43/230) | 16.5% (93/562) | .75 | n.s. | --- |
| Ningún suspensos | 57% (131/230) | 53.6% (301/562) | .87 | n.s. | --- |
| Muestra 1º E.S.O. | | | | | |
| Tres o más | 21.2% (14/66) | 31% (138/445) | -1.63 | n.s. | --- |
| Uno o dos suspensos | 21.2% (14/66) | 17.5% (78/445) | .73 | n.s. | --- |
| Ningún suspensos | 57.6% (38/66) | 51.8% (229/445) | .88 | n.s. | --- |
| Muestra 2º E.S.O. | | | | | |
| Tres o más | 31% (18/58) | 32.2% (109/339) | -1.18 | n.s. | --- |
| Uno o dos suspensos | 13.8% (8/58) | 24.2% (82/339) | -1.75 | .04 | -.24 |
| Ningún suspensos | 55.2% (32/58) | 43.7% (148/339) | 1.63 | n.s. | --- |
| Muestra 3º E.S.O. | | | | | |
| Tres o más | 33.8% (27/80) | 45.3% (146/322) | -1.86 | .03 | -.23 |
| Uno o dos suspensos | 23.8% (19/80) | 17.7% (57/322) | 1.25 | n.s. | --- |
| Ningún suspensos | 42.5% (34/80) | 37% (119/322) | .91 | n.s. | --- |
| Muestra 4º E.S.O. | | | | | |
| Tres o más | 13.3% (10/75) | 24.3% (66/272) | -2.04 | .02 | -.26 |
| Uno o dos suspensos | 18.7% (14/75) | 22.8% (62/272) | -.76 | n.s. | --- |
| Ningún suspensos | 68% (51/75) | 52.9% (144/272) | 2.33 | .00 | .30 |

Nota. E.S.O. = Educación Secundaria Obligatoria. n.s. = no significativo.

Conducta prosocial y éxito académico: ¿Relación bidireccional?

El establecimiento de ecuaciones que pronostiquen el éxito académico medio a partir de las puntuaciones en conducta prosocial se realizó mediante regresión logística, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. Así, la variable rendimiento académico fue dicotomizada en éxito (ningún suspenso) y fracaso académico (uno o más suspensos).

Los datos han permitido crear modelos de regresión logística, para la muestra total, ambos géneros y todos los cursos académicos, permitiendo hacer estimaciones correctas respecto a la probabilidad de éxito académico en estudiantes de E.S.O. a partir de la puntuación en conducta prosocial.

La Tabla 5 presenta los resultados derivados de la regresión logística binaria para la probabilidad de éxito académico en la muestra total, así como en las muestras por género y curso académico. Las *odd ratio* (OR) obtenidas revelaron que la probabilidad de aprobar todas las asignaturas es, según la muestra analizada, 1.01, 1.02 ó 1.04 veces mayor por cada punto que incrementa la puntuación en conducta prosocial,

es decir, la probabilidad de aprobar todas las asignaturas aumenta un 1% en la muestra total y en la de chicos, un 2% en la muestra de chicas y en todos los cursos de E.S.O., excepto en 4º de E.S.O., donde la probabilidad de aprobar todas las materias aumenta un 4%.

La regresión logística binaria también fue empleada para establecer ecuaciones predictoras de la conducta prosocial a partir de la variable éxito académico (ningún suspenso), siendo la variable conducta prosocial dicotomizada en prosocial y no prosocial (véase Tabla 6). En este caso, los datos permitieron crear modelos de regresión logística para la muestra total y la de 4º de E.S.O. En el caso de la muestra total, el valor de la OR reveló que la probabilidad de ser prosocial es 1.44 mayor entre los estudiantes con éxito académico que entre aquellos que suspenden una o más asignaturas, de ahí que la probabilidad de ser prosocial aumente un 44% cuando se aprueban todas las asignaturas. Para la muestra de 4º de E.S.O., la OR indicó que la probabilidad de ser prosocial es 1.90 mayor entre los estudiantes con todas las asignaturas aprobadas que entre aquellos que suspenden una o más, por lo que, en este caso, la probabilidad de ser prosocial aumenta un 90% cuando se aprueban todas las materias.

Tabla 5: Regresión logística para la probabilidad de éxito académico

| | B | E.T. | Wald | p | OR | IC 95% |
|----------------------|-------|------|-------|-----|------|-----------|
| Muestra total | | | | | | |
| Conducta prosocial | .02 | .00 | 37.94 | .00 | 1.01 | 1.01-1.02 |
| Constante | -1.59 | .25 | 40.24 | .00 | .20 | |
| Chicos | | | | | | |
| Conducta prosocial | .01 | .00 | 9.14 | .00 | 1.01 | 1.00-1.02 |
| Constante | -1.36 | .35 | 15.03 | .00 | .26 | |
| Chicas | | | | | | |
| Conducta prosocial | .02 | .00 | 12.60 | .00 | 1.02 | 1.01-1.02 |
| Constante | -1.23 | .40 | 9.27 | .00 | .29 | |
| 1º E.S.O. | | | | | | |
| Conducta prosocial | .02 | .00 | 16.06 | .00 | 1.02 | 1.01-1.03 |
| Constante | -1.60 | 0.43 | 13.77 | .00 | .20 | |
| 2º E.S.O. | | | | | | |
| Conducta prosocial | .02 | .01 | 9.46 | .00 | 1.02 | 1.01-1.03 |
| Constante | -1.61 | 0.47 | 11.44 | .00 | .20 | |
| 3º E.S.O. | | | | | | |
| Conducta prosocial | .02 | .01 | 9.46 | .00 | 1.02 | 1.01-1.02 |
| Constante | -1.89 | .70 | 8.44 | .00 | .19 | |
| 4º E.S.O. | | | | | | |
| Conducta prosocial | .03 | .01 | 13.93 | .00 | 1.04 | 1.01-1.04 |
| Constante | -2.12 | .64 | 10.87 | .00 | .12 | |

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *gl* = grados de libertad; *p* = probabilidad; OR = *odd ratio*; I.C. = intervalo de confianza al 95%; E.S.O. = Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 6: Regresión logística para la probabilidad de conducta prosocial

| | B | E.T. | Wald | p | OR | IC 95% |
|----------------------|-------|------|--------|-----|------|-----------|
| Muestra total | | | | | | |
| Éxito académico | .37 | .13 | 7.67 | .00 | 1.44 | 1.11-1.87 |
| Constante | -1.78 | .10 | 337.75 | .00 | .17 | |
| 4º E.S.O. | | | | | | |
| Éxito académico | .64 | .28 | 5.32 | .02 | 1.90 | 1.10-3.24 |
| Constante | -1.67 | .22 | 56.63 | .00 | .19 | |

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *gl* = grados de libertad; *p* = probabilidad; OR = *odd ratio*; I.C. = intervalo de confianza al 95%; E.S.O. = Educación Secundaria Obligatoria.

Discusión

El presente estudio ha permitido profundizar en el conocimiento del comportamiento prosocial de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), aportando resultados relativos a la prevalencia de este estilo interpersonal y a la relación que éste mantiene con dos indicadores del rendimiento académico: las calificaciones académicas y la repetición de curso.

La proporción de estudiantes prosociales fue del 17.35%. Este resultado es próximo al hallado por Tur (2003), lo que permite confirmar la primera hipótesis. El que, aproximadamente, uno de cada cinco estudiantes presente una conducta prosocial elevada en E.S.O. resulta un dato ciertamente alentador ya que, actualmente, existe una gran preocupación social por las elevadas tasas de agresividad juvenil y por fenómenos como el *bullying* o acoso entre escolares. Por ello, los responsables de políticas escolares y, en última instancia, las escuelas y los educadores, deberían tomar conciencia de

la importancia que tienen los iguales durante la adolescencia y considerar la elevada prevalencia de jóvenes prosociales como un recurso preventivo y terapéutico con el fin de promover el aprendizaje y/o mejora de las habilidades sociales, así como tratar a los jóvenes con problemas de agresividad y ansiedad social (Inglés, 2007, 2009). En este sentido, la investigación ha demostrado que el modelado de conductas sociales realizado por iguales socialmente hábiles y prosociales es una de las técnicas de intervención cognitivo-conductuales que mejoran sustancialmente la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales aplicado a adolescentes sin problemas sociales importantes (Rosa *et al.*, 2002).

Tal y como se esperaba en la segunda hipótesis, la proporción de chicas prosociales fue sustancialmente superior que la de chicos en la muestra total y en todos los cursos analizados, incrementando la magnitud de las diferencias halladas con el avance de la E.S.O., resultado que coincide con los descubrimientos de trabajos previos sobre diferencias de género en puntuaciones medias de conducta prosocial (Calvo *et al.*, 2001; Fuentes, 1990; González *et al.*, 1998; Inglés *et al.*, 2003; Mestre *et al.*, 2002; Tur *et al.*, 2004). En la literatura se recogen básicamente dos tipos de explicaciones en torno a estas diferencias. Desde las teorías biológicas se plantea la posible existencia de una mayor predisposición innata para la empatía en las mujeres, la cual prepararía a las niñas desde una edad muy temprana para el rol de cuidadoras, dando lugar a mayores niveles de conducta prosocial (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner, y Chapman, 1992). Además, los cambios hormonales influirían significativamente en el aumento de la agresividad y la irritabilidad en los adolescentes varones, lo cual podría inhibir su tendencia a actuar de forma prosocial (Susman, Nottelmann, Inoff-Germain y Dorn, 1987). Por otro lado, los teóricos del proceso de socialización señalan que varones y mujeres presentan patrones diferentes de desarrollo social. Mientras que en los chicos se fomenta la aserción negativa (defensa de los derechos personales y expresión de desagrado), la iniciativa en las relaciones con el sexo opuesto y el comportamiento competitivo/agresivo, a las chicas se les enseña a anteponer las necesidades ajenas, a ceder la iniciativa al otro sexo, a reservarse las opiniones e inhibir los deseos por deferencia a los demás, produciéndose una mayor internalización de estructuras sociocognitivas prosociales (Eisenberg *et al.*, 2006) y un control inhibitorio más elevado de la respuesta emocional y, por ende, de la agresividad (Kochanska, Murray y Coy, 1997). Así pues, los estereotipos sexuales y las consiguientes pautas educativas podrían originar diferencias en el proceso de socialización de ambos géneros. Sin embargo, es conveniente resaltar que los cuestionarios, inventarios y escalas de conducta prosocial pueden incrementar artificialmente las puntuaciones a favor de uno u otro género según el tipo de conducta prosocial evaluada por cada instrumento. En este sentido, diversos estudios concluyen que las chicas adolescentes manifiestan un tipo de conducta prosocial más íntima, empática y emocional (compartir confidencias, consolar, mostrar comprensión), mientras que los chicos adolescentes

manifiestan, en mayor medida, un comportamiento prosocial público, es decir, están más interesados por la realización de conductas de ayuda instrumentales y/o que les permitan ganar la aprobación de los demás; por ejemplo, ayudar con los deportes, compartir, prestar ayuda física (Carlo y Randall, 2002; Hardy y Carlo, 2005). Teniendo en cuenta estas diferencias de género en la expresión de la conducta prosocial, sería recomendable que futuras investigaciones analicen la invarianza factorial o la equivalencia de la estructura factorial de la escala de *Conducta Prosocial* del TISS a través del género, utilizando la técnica de análisis factorial multigrupo (Brown, 2006). El análisis de la invarianza factorial es importante cuando se comparan grupos de género, edad, curso y/o cultura, con el fin de asegurar que las puntuaciones de los adolescentes en el constructo evaluado tienen el mismo significado para cada uno de los grupos comparados (Inglés, Marzo, Hidalgo, Zhou y García-Fernández, 2008). De esta manera, algunos investigadores han indicado que si la invarianza de una escala no puede ser establecida, entonces las diferencias entre los grupos analizados pueden ser interpretadas erróneamente ya que no se podría determinar si las diferencias halladas son debidas a diferencias “verdaderas” en el constructo evaluado o a respuestas psicométricas diferentes a los ítems de la escala (Cheung y Rensvold, 2002).

Los análisis de diferencias de curso revelaron que la proporción de estudiantes prosociales aumentó significativamente en 3º y 4º de E.S.O. El mismo resultado fue hallado en la muestra de chicas. Sin embargo, la proporción de chicos prosociales no varió significativamente a través de los cursos académicos. En este sentido, diversos autores han señalado que el comportamiento prosocial aumenta durante la infancia, declina en la adolescencia media, cuando las manifestaciones agresivas son más elevadas (Lindeman, Harakka y Keltikangas-Järvinen, 1997) y muestra su máximo incremento en la adolescencia tardía, debido, en gran parte, al desarrollo de la empatía, del razonamiento moral prosocial y de la capacidad de toma de perspectiva respecto a los estados internos y externos de los demás (Eisenberg, Zhou y Koller, 2001). Concretamente, Eisenberg *et al.* (2001) encontraron que el razonamiento hedonístico tiende a disminuir hasta la edad de 11-12 años e incrementa en la adolescencia media (particularmente a la edad de 15-16 años), especialmente en los chicos. Así, los resultados hallados por Eisenberg *et al.* (2001) podrían explicar el hecho de que la proporción de chicos prosociales en 2º de E.S.O. sea la más baja de las encontradas, no produciéndose un incremento significativo de la prosociabilidad informada por éstos en los cursos más avanzados. En cualquier caso, de nuevo conviene destacar la importancia de que futuras investigaciones analicen la invarianza factorial a través de grupos de edad o cursos académicos con el fin de determinar si el significado de los ítems de la escala es el mismo o no en los grupos analizados.

En cuanto a la relación entre el comportamiento prosocial y las calificaciones académicas, los resultados de este estudio indicaron que la proporción de estudiantes prosociales con todas las asignaturas aprobadas fue significativamente

te mayor que la de estudiantes no prosociales, observándose la relación contraria en el caso de tres o más asignaturas suspensas. Además, la evidencia a favor de un mejor rendimiento académico de los estudiantes prosociales se hizo más patente a medida que avanzaba el curso académico. En la misma línea, este estudio encontró que la proporción de estudiantes prosociales no repetidores fue significativamente superior a la de estudiantes no prosociales, en ambos géneros y en todos los cursos. Estos resultados, considerados conjuntamente, permiten confirmar la tercera hipótesis.

Finalmente, de acuerdo con la cuarta hipótesis, este estudio comprobó que la conducta prosocial fue un predictor positivo y significativo del éxito académico. Concretamente, por cada punto que incrementó la puntuación en conducta prosocial, la probabilidad de aprobar todas las asignaturas aumentó desde el 1%, en la muestra total y en la de chicos, hasta el 4% en la muestra de 4º de E.S.O. Además, el éxito académico también fue, a su vez, un predictor positivo y significativo de la conducta prosocial. En este caso, se encontró que la probabilidad de ser prosocial o presentar una elevada prosociabilidad aumentó un 44% entre los estudiantes que aprobaron todas las asignaturas del curso académico, llegando a aumentar esta probabilidad hasta el 90% en la muestra de estudiantes de 4º de E.S.O. Desafortunadamente, el diseño transversal de este estudio no ha permitido establecer una posible relación causal entre conducta prosocial y rendimiento académico, objetivo que, sin lugar a dudas, deberá ser abordado en futuros trabajos desde el modelado de ecuaciones estructurales.

El presente estudio presenta otras limitaciones que futuras investigaciones deberían considerar. En primer lugar, aunque el muestreo empleado garantiza la representatividad de la muestra, los resultados obtenidos no pueden generalizarse a estudiantes de otros niveles educativos como Educación Infantil, Educación Primaria, Bachillerato y Educación Superior. Futuros trabajos deberían confirmar si los resultados hallados en E.S.O. difieren o se mantienen en otros niveles educativos. Tampoco resultaría adecuado establecer generalizaciones de los hallazgos en estudiantes de E.S.O. diagnosticados con trastornos del aprendizaje (por ejemplo, dislexias, disgrafías, discalculias, etc.) o trastornos psicopatológicos (por ejemplo, esquizofrenia, depresión, etc.), aspectos que pueden alterar claramente el comportamiento social y académico de los estudiantes. En segundo lugar, esta investigación presenta las limitaciones características de cualquier investigación en la que se emplea un diseño transversal cuyo objetivo es analizar diferencias de curso o edad. Futuras investigaciones deberían analizar los cambios en comportamiento prosocial asociados con el curso académico desde una perspectiva longitudinal, lo que permitiría establecer conclusiones más certeras y precisas. En tercer lugar, es importante resaltar que en esta investigación se han empleado únicamente medidas de autoinforme, lo cual puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social, aspecto éste particularmente importante cuando se evalúa la conducta prosocial. En este sentido, la investigación futura debería emplear distintos procedimientos de evaluación,

emplear distintos procedimientos de evaluación, fundamentalmente la observación (natural y/o artificial) y la información derivada de otros significativos (por ejemplo, tests sociométricos, escalas de valoración del comportamiento social para profesores e iguales, etc.). En cuarto lugar, la identificación de estudiantes prosociales se ha basado exclusivamente en el punto de corte establecido *ad-hoc* en la escala de *Conducta Prosocial* del TISS, por lo que sería deseable que este criterio se apoyase, además, en otras fuentes de información adicional que garantizaran la “pureza prosocial” de este grupo de sujetos. Asimismo, la identificación de estudiantes “no prosociales” puede resultar algo pobre y ambigua ya que, a partir del criterio empleado, pueden quedar incluidos bajo esta categoría estudiantes con bajas puntuaciones en conducta prosocial pero también estudiantes con altas puntuaciones en comportamiento agresivo y antisocial, así como estudiantes con elevadas puntuaciones en soledad/aislamiento, timidez o ansiedad social.

Así, el establecimiento de un mayor número de categorías (por ejemplo, sujetos prosociales, anti-sociales, tímidos/sumisos) permitiría obtener resultados complementarios más ricos. Finalmente, futuras investigaciones deberían determinar si los resultados hallados en esta investigación se confirman utilizando indicadores adicionales del rendimiento académico, tales como los tests estandarizados de rendimiento en diversas materias curriculares.

A pesar de estas limitaciones y consideraciones, el presente estudio puede considerarse pionero ya que es la primera vez que se aportan datos relativos a la prevalencia de la conducta prosocial en E.S.O. Del mismo modo, este trabajo ha contribuido a la evidencia empírica en este ámbito del conocimiento, demostrando la existencia de una relación significativa y recíproca entre conducta prosocial y rendimiento escolar en una muestra representativa de estudiantes españoles.

Referencias

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academia functioning. *Child Development, 67*, 1206-1222.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barberanelli, C., Gerbino, M. y Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development, 74*, 769-782.
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barberanelli, C., Pastorelli, C. y Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 125-135.
- Brown, T. (2006). CFA with equality constraints, multiple groups, and mean structures. In T. Brown (Ed.), *Confirmatory factor analysis for applied research* (pp. 236-319). New York, NY: Guildford Press.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. y Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology, 98*, 1-13.
- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje, 93*, 95-111.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science, 11*, 302-306.
- Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behavior, and aggression: some methodological aspects. *European Journal of Personality, 7*, 19-36.
- Carlo, G. y Randall, B.A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 31-44.
- Carlo, G., Roesch, S. C., Knight, G. P. y Koller, S. H. (2001). Between- or within-culture variation? Culture groups as a moderator of the relations between individual differences and resource allocation preferences. *Applied Development Psychology, 22*, 559-579.
- Chen, X., Liu, M., Rubin, K. H., Cen, G., Gao, X. y Li, D. (2002). Sociability and prosocial orientation as predictors of youth adjustment: A seven-year longitudinal study in a Chinese sample. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 128-136.
- Cheung, G. W. y Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling, 9*, 233-255.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (pp. 701-778). New York: John Wiley.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 646-718). New York: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., Zhou, Q. y Koller, S. (2001). Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development, 72*, 518-534.
- Fuentes, M. J. (1990). Análisis de variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 5*, 237-248.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología, 24*, 113-134.
- González, R., Martorell, C., Casullo, M. M. y Calvo, A. J. (1998). Comparación entre estudiantes argentinos y españoles. *Acta Psiquiátrica Psicológica de América Latina, 44*, 257-267.
- Gutiérrez, M. y Clemente, A. (1993). Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: Bases para la intervención. *Revista de Psicología de la Educación, 4*, 39-48.
- Hardy, S. A. y Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: The mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education, 34*, 231-249.
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 4*, 451-459.
- Inglés, C. J. (2007). *Estado actual de la investigación en promoción de la competencia social y tratamiento de las dificultades interpersonales en la adolescencia*. Conferencia invitada en las XI Jornadas Internacionales sobre Avances en Psiquiatría y Psicología Clínica de la Infancia y Adolescencia, Barcelona, España.
- Inglés, C. J. (2009). *Programa PEHLA. Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes* (3ª edición). Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. e Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence, 26*, 505-510.
- Inglés, C. J., Marzo, J. C., Hidalgo, M. D., Zhou, X. y García-Fernández, J. M. (2008). Factorial invariance of the Questionnaire about Interpersonal Difficulties for Adolescents across Spanish and Chinese adolescent samples. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 41*, 89-103.
- Inglés, C. J., Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I. y Estévez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa, 9*, 71-87.

- Jiménez, M. (2003). Características emocionales y comportamentales de los grupos sociométricos desde una perspectiva múltiple. *Psicología Conductual*, 11, 41-60.
- Kochanska, G., Murray, K. y Coy, K. C. (1997). Inhibitory control as a contributor to conscience in childhood: From toddler to early school age. *Child Development*, 68, 263-277.
- Lindeman, M., Harakka, T. y Keltikangas-Järvinen, L. (1997). Age and gender differences in adolescents' to conflict situations: Aggression, prosociality and withdrawal. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 339-351.
- Lubbers, M. J., Van der Werf, M., Snijders, T., Creemers, B. y Kuiper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.
- Mestre, M. V., Samper, P. y Frías, M. D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14, 227-232.
- Rosa, A. I., Inglés, C. J., Olivares, J., Espada, J. P., Sánchez-Meca, J. y Méndez, F. X. (2002). Eficacia del entrenamiento en habilidades sociales con adolescentes: De menos a más. *Psicología Conductual*, 10, 543-561.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C. C. y Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behaviour with peers: A comparison of the United States and Australia, and contributions of temperament and parenting style. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 74-86.
- Susman, E. J., Nottelmann, E. D., Inoff-Germain, G. y Dorn, L. D. (1987). Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence. *Journal of Adolescent Health Care*, 8, 492-506.
- Tur, A. M. (2003). *Conducta agresiva y prosocial en relación con temperamento y hábitos de crianza en niños y adolescentes*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, Valencia, España
- Tur, A. M., Mestre, V. y del Barrio, V. (2004). Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial. El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente. *Ansiedad y Estrés*, 10, 75-88.
- Warden, D. y Mckinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. y O'Neill, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 39, 463-481.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relations between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993). Does being good make the grade? Social behaviour and academic competence in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 85, 357-364.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28.
- Wentzel, K. R. (2004). School adjustment. En W.M. Reynolds y G.E. Millar (Eds.), *Handbook of psychology. Educational Psychology* (pp. 235-258). New Jersey: Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R. y Asher, S. R. (1995). The academic profiles of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.
- Wentzel, K. R. y Caldwell, K. (1997). Friendship, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., McNamara, B. C. y Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96, 195-203.
- Wentzel, K. R. y Watkins, D. E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31, 366-377.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.
- Zsolnai, A. (2002). Relationship between children's social competence, learning motivation and school achievement. *Educational Psychology*, 22, 317-329.

(Artículo recibido: 28-3-2008; aceptado: 24-6-2008)