

Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos

Jesús de la Fuente Arias, Francisco Javier Peralta Sánchez y M. Dolores Sánchez Roda*
Universidad de Almería y * Orientadora Escolar

Este estudio tiene como objetivo comprobar en qué grado la capacidad de autorregulación, en la adolescencia media, incide en su percepción de los problemas de desadaptación escolar. La muestra está constituida por 888 adolescentes de 12 a 17 años de edad. El estudio emplea una metodología inferencial, utilizando dos instrumentos, una versión castellana del Cuestionario de Autorregulación Personal (2003, 2007) y el Cuestionario de Problemas de Convivencia Escolar (2007) para medir las variables objeto de estudio. Los resultados de los análisis inferenciales (anovas) sugieren que el grado de autorregulación personal es interdependiente respecto a la percepción de los problemas de desadaptación y convivencia en los centros escolares. Se discuten los resultados e implicaciones para futuras investigaciones.

Personal self-regulation and perceived maladjusted school behaviors. The purpose of this study is to confirm the extent to which subjects' ability to self-regulate, during mid-adolescence, influences their perception of maladjustment problems. The sample comprised 888 adolescents between 12 and 17 years of age. The study followed an inferential methodology, using two instruments, a Spanish version of the Personal Self-regulation Questionnaire (2003, 2007) and the Cuestionario de Problemas de Desadaptación Escolar [Questionnaire for the Assessment of School Maladjustment Problems] (2007) to measure the variables of interest. Results from the inferential analyses (ANOVAS) suggest that the degree of personal self-regulation is interdependent with respect to perceived maladjustment and relational problems at school. Results and implications for future research are discussed.

La autorregulación, como variable psicológica inherente a las competencias de desarrollo personal en los sujetos, está siendo objeto de gran interés educativo e investigador. En el ámbito de los procesos de desarrollo de las competencias personales y sociales (Iriarte, Alonso-Gancedo y Sobrino, 2006), o en su actualización, a través de la ejecución de los procesos de autorregulación durante cualquier situación de aprendizaje (De la Fuente, 2008; De la Fuente y Justicia, 2007; De la Fuente, Justicia, Berbén y Pichardo, 2008; Zimmerman, 2002), esta variable psicológica se muestra cada vez más consistente a la hora de explicar, evaluar e intervenir en diversos procesos y situaciones educativas (Ato, Carranza, González, Ato y Galián, 2005).

La autorregulación como variable personal

Diferentes modelos teóricos han delimitado las características de esta construcción psicológica. El estudio de la autorregulación emocional y temperamental, como un compendio de variables emocionales, conductuales y cognitivas, ha aportado evidencia

consistente en la infancia y la adolescencia (Rothbart, 2004; Rothbart y Sheese, 2007). Desde un enfoque secuencial, Kanfer (1986) propuso un modelo en el que se conceptúa la autorregulación como un procedimiento autocorrector ante discrepancias, índices de peligro inminente o estados motivacionales conflictivos que activan el sistema de observación. Miller y Brown (1991) modifican los postulados del modelo teórico de Kanfer (1986) proporcionando una mejor explicación del cambio en las adicciones. Así, Brown (1998) define la autorregulación como la capacidad de la persona «para planificar, supervisar y dirigir su comportamiento en circunstancias cambiantes» (p. 62). Este modelo asume que la autorregulación cursa a través de siete procesos sucesivos: (1) introducción de información, (2) autoevaluación, (3) propensión al cambio, (4) búsqueda, (5) planificación del cambio, (6) implementación, y (7) evaluación. El déficit en cualquiera de estos procesos de autorregulación provocaría desajustes en la regulación del comportamiento.

En concreto, los tres primeros procesos son relevantes para motivar a las personas a cambiar dicho comportamiento. La *introducción de información* (1) es el primer proceso a desarrollar de la autorregulación, ya que en éste la persona recibe la información desde diversas fuentes sobre un comportamiento potencialmente problemático. Con este proceso, la persona aumenta el conocimiento de la naturaleza y el impacto del comportamiento a cambiar. La *autoevaluación* (2) se produce cuando la persona es consciente de que el comportamiento puede ser problemático, en este proceso, el comportamiento observado se compara con un criterio

personal, que puede ser interno (comparar el comportamiento real y comportamiento ideal) o externo (comparar el comportamiento con las normas sociales). Descubrir que el comportamiento no alcanza el valor estándar o no está acorde con la norma puede provocar un sentimiento negativo. Cuando estas reacciones (cognoscitivas, afectivas y conductuales) son suficientemente altas, pueden conducir a la *propensión al cambio* (3). Así, en este modelo, la provocación de discrepancias es esencial para alcanzar las siguientes etapas de la autorregulación (Brown, 1998). Para ello, la siguiente fase es la *búsqueda de información*, dirigida a la reducción de las discrepancias (4). En las siguientes fases se *planifica* (5) el tiempo, las actividades a desarrollar, los lugares y demás aspectos a considerar hacia la consecución de las metas propuestas. Dicha planificación se ejecuta durante la etapa de *implementación* (6), que será valorada a través de una *evaluación exhaustiva* (7) sobre la pertinencia de la planificación y la consecución de las metas. En esencia, este modelo asume los postulados de la autorregulación de Zimmerman (2002), al definir los momentos de planificación, control y la reflexión evaluativa de la acción.

Autorregulación y percepción de los comportamientos desadaptativos en el entorno

La evidencia empírica respalda la relación entre autorregulación y diversas conductas desadaptativas. Se ha comprobado puntuaciones más bajas en autorregulación en conductas criminales (Hirschi, 2004), en trastornos adictivos vinculados al juego y al consumo de sustancias (Hull y Slone, 2004; Madden, Petry, Badger y Bickel, 1997). No obstante, el mayor número de estudios ha estado centrado en el consumo de alcohol (Brown, Miller y Lawendowski, 1999; Carey, Neal y Collins, 2004; López-Torrecillas, Godoy, Pérez, Godoy y Sánchez-Barrea, 2000). De hecho, una autorregulación baja en los adolescentes parece ser un factor de riesgo en el abuso de alcohol (Chassin y DeLucia, 1996).

Desde un enfoque inverso, se ha relacionado la autorregulación personal con un mayor nivel de desarrollo espiritual, moral y social, así como con mayores competencias para superar las dificultades de la vida cotidiana (Miller y Zorensen, 2003; OFSTED, 2004; Roehlkepartain, King y Wagener, 2006; Zinder y López, 2002).

Más allá de la delimitación de las relaciones entre variables intra-sujeto en los problemas de inadaptación sociopersonal y escolar, en las que existen modelos explicativos consistentes (Justicia, Benítez, Pichardo, Fernández, García y Fernández, 2006; Trianes, 2000), no ha sido establecida la relación entre la autorregulación personal y la percepción de las conductas desadaptativas en el entorno inmediato. Sin embargo, es una relación plausible, tanto desde el punto de vista conceptual como empírico.

A partir de los presupuestos anteriores, el objetivo de este trabajo es establecer las relaciones potenciales de interdependencia entre el nivel de autorregulación personal respecto a la percepción de ocurrencia de los comportamientos de inadaptación sociopersonal y escolar en el entorno, con sujetos adolescentes.

Método

Participantes

La muestra está constituida por 888 alumnos y alumnas de varios centros educativos públicos (Institutos de Educación Secun-

daria Obligatoria) de un nivel socioeconómico y cultural medio, de la provincia de Almería (España), con un rango de edad entre doce y diecisiete años. De ellos, 406 sujetos son varones (45,7% de la muestra) y 482 sujetos son mujeres (54,3% de la muestra) y se hallan cursando estudios de Educación Secundaria Obligatoria. La media de edad es de 13.82, con una desviación típica de 1.25.

Diseño y procedimiento

El estudio ha utilizado una metodología ex post-facto, ya que se miden relaciones, tal y como han ocurrido en el medio natural, sin existencia de tratamiento. Por ello, las variables objeto de análisis pueden considerarse, a priori, y por selección, tanto variables determinantes como determinadas. El procedimiento de aplicación de los instrumentos de recogida de datos se efectúa durante tres sesiones lectivas, al finalizar el primer trimestre, del curso escolar 2007-2008, por los propios investigadores, en el marco del Proyecto de Excelencia ALADO (2007-2010). Previamente, se realizó una aplicación piloto en un grupo-clase distinto al de la muestra del estudio para comprobar la redacción e interpretación de los ítems. Los centros utilizados en el estudio fueron seleccionados por su accesibilidad al equipo investigador y cuentan con unas características muy parecidas en cuanto al tamaño de la muestra, la clase económico-social de procedencia del alumnado, así como un perfil muy similar en relación con el clima de convivencia.

Instrumentos

The Self Regulation Questionnaire, SRQ (Brown, Miller y Lawendowski, 1999), en su versión castellana, CAR (De la Fuente, 2003). El SRQ posee consistencia interna ($\alpha = .91$) y una estabilidad temporal de 2 días, $r(83) = .94$. Se han desarrollado dos estudios posteriores (Carey, Neal y Collins, 2004; Neal y Carey, 2005) centrados en el análisis psicométrico del SRQ. En el primero de los estudios, Carey y otros (2004) sólo obtienen un factor, a diferencia de los siete factores determinados por Brown y otros (1999), y concluyen su trabajo con la propuesta de una versión reducida del SRQ. En cambio, el segundo de los estudios (Neal y Carey, 2005) obtiene una estructura factorial de dos factores (control del impulso y fijación de metas). La nueva versión, denominada *Short SRQ*, se compone de 21 ítems, posee una correlación con el SRQ de $r = .96$ y una fiabilidad de $.92$.

En la presente investigación se optó por utilizar la versión original, que aporta más información respecto a la secuencia autorreguladora estudiada, en comparación a la versión abreviada del SRQ. Se ha efectuado un análisis factorial exploratorio de segundo orden, con método de rotación Varimax. El índice de Kaiser-Meyer-Olkin = $.765$ y la prueba de esfericidad de Barlett, con $\chi^2(21) = 1820,02$, $p < .0000$ indicó la adecuación de este análisis. Los siete factores iniciales convergieron en una doble dimensión que explica el 58,48% de la varianza total, con un 30,02% para la D1 ($F1 = .799$; $F5 = .764$; $F6 = .793$ de saturación) y un 28,46% para la D2 ($F2 = .799$; $F4 = .764$; $F2 = .630$ y $F3 = .543$ de saturación), tal y como se detalla en la tabla 1.

El Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar, CPCE (Peralta, Sánchez, De la Fuente y Trianes, 2007, 2009), en su versión del alumnado (CPCE-A), consta de 72 ítems, con un ran-

go de respuesta de nada a mucho, que se asocian en seis factores de primer orden (F1. DA. Desinterés académico; F2. CAI. Conducta agresiva contra iguales; F3. CAPA. Conducta agresiva del profesorado contra el alumnado; F4. CAP. Conducta agresiva contra el profesorado; F5. AVG. Antisocial o violencia grave; F6. DI. Disruptivo, indisciplina) y dos dimensiones de segundo orden (D1. Antisocial y agresiones [F2 + F3 + F4 + F5]; D2. Inadaptación académica [F1 + F6]). Los valores de fiabilidad y de consistencia son, por el procedimiento de las dos mitades, un coeficiente alpha de .89 y .92, y un coeficiente alpha de Cronbach de .95 para el total de la escala. Véase tabla 2.

Análisis de datos

Tras comprobar que la distribución no se ajustaba a una curva normalizada, se ha considerado que el procedimiento más adecuado, a la hora de seleccionar a los sujetos, era el análisis de cluster, en vez de la utilización de las puntuaciones percentiles (media +/- una desviación típica). Se efectuaron análisis de cluster (análisis de conglomerados de K medias) para obtener 3 grupos de alumnos *bajos-medios-altos* en autorregulación, en cada una de las variables definidas (puntuación total, dimensiones y factores). Se asumió que el efecto de discriminación entre los tres niveles —frente a los estudios clásicos de grupos extremos altos/bajos—, aunque estadísticamente es más difícil de conseguir, proporcionaría un mayor valor explicativo a la variable autorregulación. Después, se efectuaron diversos análisis de varianza (anovas simples y múltiples) para establecer los efectos de interdependencia entre los niveles definidos de autorregulación de los alumnos con: (1) la puntuación total del CPCD; (2) las dimensiones, y (3) los factores. Para el tratamiento estadístico se utiliza el programa informático SPSS, versión 15.0.

Tabla 1
Variables del SRQ utilizadas

Total: Autorregulación personal total
D1. Planificación e implementación (F1 + F5 + F6) D2. Evaluación (F7 + F4 + F2 + F3)
F1. IN. Información introductoria F2. AE. Autoevaluación F3. PC. Propensión al cambio F4. BU. Búsqueda F5. PL. Planificación F6. IM. Implementación F7. EV. Evaluación del Plan

Tabla 2
Variables del CPCE _ alumnado

Total: Percepción total de los problemas de desadaptación escolar
D1. Antisocial y agresiones (F2 + F3 + F4 + F5) D2. Inadaptación académica (F1 + F6)
F1. DA. Desinterés académico F2. CAI. Conducta agresiva contra iguales F3. CAPA. Conducta agresiva del profesorado contra el alumnado F4. CAP. Conducta agresiva contra el profesorado F5. AVG. Antisocial o violencia grave F6. DI. Disruptivo, indisciplina

Resultados

Interdependencia entre la autorregulación personal total y la percepción de comportamientos desadaptativos

Los resultados obtenidos, considerando como variable independiente el *nivel de autorregulación personal (bajos, medios y altos)* y como variable dependiente la percepción de ocurrencia de comportamientos de desajuste escolar y social, muestran diferencias significativas en la mayoría de los análisis de varianza efectuados. En el anova simple realizado, para el total de la escala $F(2,885) = 13,816$, $p < .0001$, apareció que el grupo de bajos en autorregulación obtienen una puntuación menor que el grupo de medios o el de altos.

Los resultados apuntan en la misma dirección, en el anova múltiple, a través del efecto general de significación aparecido, $F(4,1770) = 8,483$, $p < .0001$: a menor nivel de autorregulación del sujeto existe una menor percepción de ocurrencia de problemas de desadaptación escolar en el entorno educativo inmediato, y viceversa. Es destacable que los efectos estadísticos son más consistentes a la hora de establecer diferencias significativas entre los tres grupos ($1 < 2 < 3$) en ambas dimensiones, la *dimensión 1* (antisocial y agresiones) $F(2,885) = 8,270$, $p < .0001$ ($1 < 2$ y $1 < 3$), la *dimensión 2* (inadaptación académica) $F(2,885) = 15,165$, $p < .0001$ ($1 < 2$, $1 < 3$ y $2 < 3$), con más fuerza en la segunda.

En el caso de los factores, en F1: DA (Desinterés académico) $F(2,885) = 8,452$, $p < .0001$ ($1 < 2$ y $1 < 3$); F2: CAI (Conducta agresiva contra iguales) $F(2,885) = 12,245$, $p < .0001$ ($1 < 2$ y $1 < 3$); F3: CAPA (Conducta agresiva del profesorado contra el alumnado) $F(2,885) = 6,271$, $p < .001$ ($1 < 2$ y $1 < 3$); F4: CAP (Conductas agresivas a profesores) $F(2,885) = 3,971$, $p < .01$ ($1 < 3$); y el F6: DI (Disruptivo, indisciplina) $F(2,885) = 13,479$, $p < .0001$, aparecen diferencias entre los grupos ($1 < 2$, $1 < 3$ y $2 < 3$); con una F total (traza de Pillai) $F(12,1762) = 3,393$, $p < .0001$. Sólo el F5 AVG (Antisocial y violencia grave) indica una ausencia de diferencias significativas entre los grupos de autorregulación.

Planificación e implementación (D1) y percepción de comportamientos desadaptativos

Los anovas simples realizados, tomando como factor fijo los grupos en la *D1 Planificación e implementación del SRQ (bajos, medios y altos)* y como variable dependiente la percepción de ocurrencia de comportamientos de desajuste escolar y social, indican que el nivel de autorregulación es interdependiente con la percepción de problemas de desadaptación escolar, de forma significativa. Véase la tabla 3.

Los efectos estadísticos generales de significación, aportados por los anovas múltiples, $F(4,1770) = 2,352$, $p < .05$ y $F(12,1762) = 3,215$, $p < .0001$, indican una clara tendencia: a menor «Planificación e Implementación» del plan, menor percepción de los problemas de desadaptación escolar. Solo los factores F3 (Conductas agresivas del profesorado contra el alumnado) y F4 (Conductas agresivas contra el profesorado) indican ausencia de diferencias significativas.

Evaluación personal (D2) y percepción de los comportamientos desadaptativos

Los anovas realizados tomando como factor fijo la *D2 Evaluación del SRQ (bajos, medios y altos)* y como variable dependiente la percepción de ocurrencia de comportamientos de desajuste escolar y social arrojan diferencias significativas entre ellos. Véase la tabla 4.

Los resultados indican que los grupos bajos en autorregulación se diferencian, de forma significativa, con respecto a los grupos medios y altos, en cada una de las puntuaciones de desadaptación escolar, según indican los efectos generales encontrados, $F(4,1770)=24,725, p<.0001$ y $F(12,1762)=10,877, p<.0001$. Para la dimensión Comportamientos antisocial y agresiones (D1), las conductas agresivas del profesorado contra el alumnado (F3), las conductas agresivas hacia el profesorado (F4), el comportamiento antisocial y violencia grave (F5), los grupos medios en autorregulación tienen una mayor percepción de las conductas de desadaptación escolar.

Factores de autorregulación (F) y percepción de comportamientos desadaptativos

De manera consistente con los resultados previos, los análisis de interdependencia entre cada uno de los factores de autorregulación (bajos-medios-altos) y la percepción de ocurrencia de

conductas desadaptativas totales, en el entorno escolar inmediato, marcaron las mismas diferencias significativas ya reseñadas, incidiendo en la idea de que un nivel bajo en cada una de las facetas de la autorregulación lleva consigo una baja percepción de comportamientos desadaptativos, y viceversa. No obstante, existen matices dignos de consideración, tal y como se refleja en la tabla 5.

El factor de la autorregulación que determina menos diferencias, aun teniendo diferencias significativas entre niveles, fue la *Búsqueda de Información* (F4), $F(2,885)=4,531, p<.01$ (bajos < altos).

En los factores relativos a la Dimensión 1, el alumnado bajo en *Información Introductoria* (F1) tuvo menos percepción de comportamientos desadaptativos, de manera significativa, respecto a los medios $F(2,885)=6,079, p<.001$. El alumnado alto en *Planificación* (F5) tuvo más percepción de las conductas desadaptativas que el medio y bajo, $F(2,885)=9,362, p<.001$, mientras el alum-

Tabla 3
Anova entre grupos bajos, medios y altos en D1 (Planificación e Implementación) y su percepción de los problemas de desadaptación escolar

	1. Bajos N= 136	2. Medios N= 378	3. Altos N= 374	F parcial (traza Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOTAL	3,03(.57)	3,03(.47)	3,13(.51)	$F(2,885)=4,132^{**}$	1,2<3**	
D1: AA	2,84(.56)	2,83(.53)	2,93(.58)	$F(2,885)=3,211^*$	1,2<3*	$F(4,1770)=2,352^*$
D2: IA	3,38(.69)	3,32(.58)	3,44(.59)	$F(2,885)=3,222^*$	2<3*	
F1: DA	3,31(.66)	3,34(.57)	3,38(.62)	$F(2,885)=,717$ n.s.	1<2**	$F(12,1762)$
F2: CAI	3,05(.73)	2,97(.64)	3,13(.66)	$F(2,885)=5,708^{***}$	2<3***	3,215****
F3: CAPA	2,82(.69)	2,95(.63)	2,98(.76)	$F(2,885)=2,536$ n.s.	n.s.	
F4: CAP	2,99(.74)	2,90(.65)	2,95(.70)	$F(2,885)=1,018$ n.s.	n.s.	
F5: AVG	2,48(.69)	2,50(.83)	2,65(.87)	$F(2,885)=3,607^{**}$	2<3*	
F6: DI	3,45(.84)	3,31(.76)	3,49(.80)	$F(2,885)=5,340^{***}$	2<3**	
* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$ 1= Grupo bajos; 2= Grupo medios; 3= Grupo altos				2,55(.82)		

Tabla 4
Anova entre grupos bajos, medios y altos en D2 (Evaluación) y su percepción de los problemas de desadaptación escolar

	1. Bajos N= 257	2. Medios N= 448	3. Altos N= 183	F parcial (traza Pillai)	Post hoc	F total p< (traza de Pillai)
TOTAL	3,01(.45)	3,13(.47)	3,01(.62)	$F(2,885)=6,668^{***}$	1<2** 2>3**	
D1: AA	2,86(.51)	2,94(.53)	2,72(.65)	$F(2,885)=10,681^{****}$	1<3** 2>3****	$F(4,1770)=24,725^{****}$
	3,16(.62)	3,45(.54)	3,53(.65)	$F(2,885)=26,967^{****}$	1<2**** 1<3****	
F1: DA	3,27(.57)	3,39(.57)	3,37(.72)	$F(2,885)=3,408^{**}$	1<2**	$F(12,1762)$
F2: CAI	2,98(.61)	3,10(.62)	3,03(.82)	$F(2,885)=2,962^*$	1<2*	10,877****
F3: CAPA	2,91(.64)	3,02(.67)	2,79(.83)	$F(2,885)=7,459^{***}$	2>3**	
F4: CAP	2,89(.62)	3,02(.65)	2,78(.80)	$F(2,885)=8,752^{****}$	2>3**** 1>3****	
F5: AVG	2,67(.81)	2,62(.80)	2,26(.86)	$F(2,885)=15,794^{****}$	1>3**** 2>3****	
F6: DI	3,05(.87)	3,50(.70)	3,69(.73)	$F(2,885)=44,642^{****}$	1<2**** 1<3**** 2<3**	
* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$ 1= Grupo bajos; 2= Grupo medios; 3= Grupo altos				2,55(.82)		

Tabla 5
Anova entre grupos bajos, medios y altos en cada Factor de Autorregulación y la percepción total de la desadaptación escolar: media (dt)

	1. Bajos	2. Medios	3. Altos	F parcial (traza Pillai)	Post hoc
F1. IN	N= 180 2,97(.50)	N= 464 3,12(.45)	N= 244 3,05(.59)	F(2,885)= 6,079***	1<2***
F2. AE	N= 198 3,02(.58)	N= 304 3,03(.49)	N= 306 3,15(.47)	F(2,885)= 6,155***	1<3** 2<3**
F3. PC	N= 88 3,03(.57)	N= 399 3,03(.47)	N= 401 3,13(.51)	F(2,885)= 7,698****	1<3*** 2<3**
F4. BI	N= 55 3,03(.57)	N= 460 3,03(.47)	N= 373 3,13(.51)	F(2,885)= 4,513**	1<3**
F5. PL	N= 210 2,96(.48)	N= 410 3,06(.42)	N= 274 3,16(.61)	F(2,885)= 9,326****	1<3**** 2<3**
F6. IM	N= 277 2,98(.46)	N= 437 3,12(.47)	N= 174 3,10(.64)	F(2,885)= 6,637***	1<2*** 2>3*
F7. EP	N= 188 2,99(.53)	N= 416 3,03(.49)	N= 284 3,18(.48)	F(2,885)= 11,632****	1<3**** 2<3****
				2,55(.82)	

* p<.05; ** p<.01; ***p<.001
1= Grupo bajos; 2= Grupo medios; 3= Grupo altos

nado medio en *Implementación* tuvo más percepción de conductas desadaptativas que el bajo y alto, (F6), $F(2,885)= 6,637$, $p<.001$.

En los factores propios de la Dimensión 2, el alumnado alto en *Autoevaluación* (F2) tuvo más percepción de comportamientos desadaptativos que el medio y bajo, $F(2,885)= 6,155$, $p<.001$, al igual que en los altos en la *Propensión al cambio* (F3), $F(2,885)= 7,698$, $p<.001$ y el alto en *Evaluación del Plan* (F7), $F(2,885)= 11,632$, $p<.001$.

Discusión y conclusiones

Los resultados han permitido contratar, de manera consistente, los objetivos de partida. Tal como y se ha evidenciado, los niveles de autorregulación personal total modulan la percepción del clima de convivencia escolar de los adolescentes, respecto de la incidencia de las conductas antisociales y académicas desadaptativas, a tenor de los efectos estadísticos encontrados.

Los resultados inferenciales han mostrado que los niveles bajos y altos de autorregulación personal total llevan consigo la menor y mayor, respectiva, percepción de ocurrencia de comportamientos desajustados en el entorno. Los tres niveles de autorregulación (bajo-medio y alto) aparecen con niveles significativamente diferentes en *conductas de tipo antisocial y agresiones* (dimensión 1) y la *percepción de inadaptación académica en el entorno* (dimensión 2) y en los factores tales como el *desinterés académico* (Factor 1), las *conductas agresivas contra iguales* (Factor 2), *agresiones del profesorado contra el alumnado* (Factor 3) y en *percepción de interrupción e indisciplina* (Factor 6). Estos tipos de inadaptación son, precisamente, la tipología de comportamientos más comunes en la etapa de la Educación Secundaria.

En lo que respecta a las dimensiones de la autorregulación, tienen sentido los resultados obtenidos en los grupos bajos y medios en las mismas. La competencia en la dimensión 1, *Planificación e Implementación*, da cuenta de los niveles de percepción en los comportamientos desadaptativos académicos, tales como el *desinterés académico* (Factor 1) o las *conductas disruptivas* (F6). Sin embargo, la competencia en la dimensión 2, *Evaluación*, explica la

percepción de las conductas antisociales y agresiones (dimensión 1), conductas agresivas del profesorado hacia el alumnado (Factor 3), las conductas agresivas contra el profesorado (Factor 4) y antisocial y violencia grave (Factor 5). Una ausencia en competencia de evaluación personal supondría más impulsividad personal y, a la postre, peor adaptación interpersonal con profesores e iguales. No obstante, los resultados referidos a los grupos medios en evaluación no son tan consistentes. En todo caso, sería plausible asumir que el efecto del nivel medio de la dimensión *Evaluación* —aparentemente no consistente con la tendencia general— pueda estar enmascarando un efecto no explicado suficientemente por estos resultados. Obsérvese que este efecto específico no afecta al constructo general de autorregulación, sino sólo a esta dimensión y a los comportamientos agresivos interactivos del profesorado-alumnado. Este resultado podría referirse a un capítulo propio y específico, dentro de los problemas de convivencia escolar.

En este sentido, cobra mayor valor la intervención educativa encaminada a la implantación de programas que fomenten la autorregulación personal y académica, entrenando a dos colectivos directamente implicados como son el del profesorado y el del alumnado tanto en estudiantes de Enseñanza Secundaria y Bachillerato (Sánchez, De la Fuente y Peralta, 2007), como en estudiantes universitarios (Valle, Núñez, Cabanach, González-Pienda, Rodríguez, Rosário et al., 2008)

Esta evidencia aporta información en una línea novedosa —no explorada suficientemente hasta el momento—, tanto desde la propia relación entre autorregulación personal y la percepción de la desadaptación, como entre los elementos de la misma y los aspectos de la desadaptación escolar. Es más relevante aún si se toman en consideración otros resultados recientes, especialmente en el campo de la salud, en los que se considera esta variable psicológica personal como esencial (Ato et al., o. cit., 2006).

No obstante, esta investigación tiene limitaciones a superar. La utilización de la versión larga del cuestionario, menos adecuada para este tipo de alumnado adolescente, y la inexistencia de una validación intercultural previa del mismo, son aspectos a considerar a la hora de generalizar los resultados y a abordar en futuros

trabajos. Además, es necesario clarificar estas relaciones, no sólo a través de las percepciones, sino en cuanto a las conductas anti-sociales reales.

En cualquier caso, los resultados son una llamada de atención para la reflexión, el análisis de las causas del problema y la necesidad de tomar en consideración esta variable, como punto de partida para la prevención de los comportamientos desadaptativos personales, sociales y académicos, a partir de la autorregulación personal. A la vez, validan la secuencia del modelo de Zimmerman (Zimmerman, 2002), al establecer diferencias entre las fases comportamentales de *planificación-ejecución* (Dimensión 1 de la autorregulación) de la fase de *evaluación* (Dimensión 2). Parece razonable, por tanto, trabajar hacia una mejora de la autorregulación personal de los estudiantes y la disminución de las situaciones de riesgo comportamental. Una alta capacidad de la autorregulación es beneficiosa para el desarrollo personal y profesional, en especial, en la prevención de conductas de riesgo para la salud en adolescentes, tales como el consumo de tabaco o de alcohol (de Ridder y de Wit, 2006). De igual forma, en línea con la evidencia

previa, es posible asumir una hipótesis de intervención referida a que el aumento de las competencias de autorregulación personal y un estilo de afrontamiento adecuado (Frydenberg, 2008) llevaría consigo una percepción más ajustada de los comportamientos propios y ajenos en los entornos adolescentes, inherentes al desarrollo sociomoral (Proyecto ALADO, 2007). A la postre, una baja autorregulación indicaría un umbral inferior de percepción de los comportamientos socialmente inadecuados y, por tanto, una mayor demanda de permisividad personal y social, a la par que una menor construcción de valores prosociales (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2006).

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado gracias a la subvención del Proyecto de Excelencia ALADO (2007-2010), ref. P06-CTS-01350, sobre *Prevención de ingesta de alcohol en adolescentes*. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Junta de Andalucía (España). www.alado.es.

Referencias

- Ato, E., Carranza, J.A., González, C., Ato, M., y Galián, M.D. (2005). Reacción de malestar y autorregulación emocional en la infancia. *Psicothema*, 17(3), 375-381.
- Brown, J.M. (1998). Self-regulation and the addictive behaviours. En W.R. Miller y N. Heather (Eds.): *Treating addictive behaviors* (2 ed.) (pp. 61-73). New York: Plenum Press.
- Brown, J.M., Miller, W.R., y Lawendowski, L.A. (1999). The Self-Regulation Questionnaire. En L. Vandecreek y T.L. Jackson (Eds.): *Innovations in clinical practice: A source book*, vol. 17. (pp. 281-293). Sarasota, FL: Professional Resources Press.
- Chassin, L., y DeLucia, C. (1996). Drinking during adolescence. *Alcohol Health and Research World*, 20, 175-180.
- Carey K.B., Neal, D.J., y Collins, S.E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviours*, 29, 253-260.
- De la Fuente, J. (2003). *Cuestionario de autorregulación, CAR. Versión castellana*. Manuscrito sin publicar. Almería: Universidad de Almería.
- De la Fuente, J. (2008). Action-Emotion Style as a characteristic of achievement motivation in university students. En A. Valle y J.C. Núñez (coods.): *Handbook of Instructional Resources & Their Applications in the Classroom* (pp. 297-310). Nueva York: Nova Publisher.
- De la Fuente, J., y Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for Regulating Teaching and Learning: Recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 535-564.
- De la Fuente, J., Justicia, F., Berbén, A.B., y Pichardo, M.C. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De la Fuente, J., Peralta, J., y Sánchez, M.D. (2006). Sociopersonal values and coexistence problems in secondary education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 171-200.
- De Ridder D., y de Wit, J. (Eds.) (2006). *Self-Regulation in Health Behavior*. New York: Wiley.
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping. Advances in Theory, Research and Practice*. London: Taylor & Francis Group.
- Hirschi, T. (2004). Self-control and crime. En R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds.): *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 537-552). New York: Guilford Press.
- Hull, J.G., y Stone, L.B. (2004). Alcohol and self-regulation. En R.F. Baumeister y K.D. Vohs (Eds.): *Handbook of self-regulation: Research, Theory and Applications* (pp. 466-491). New York: Guilford Press.
- Iriarte, C., Alonso-Gancedo, N., y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(1), 43-64.
- Justicia, F., Benítez, J.L., Pichardo, M.C., Fernández, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Towards a new explicative model of antisocial behaviour. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 131-150.
- Kanfer, F.J. (1986). Implications of a self-regulation model therapy for treatment of addictive behaviors. En W.R. Miller y N. Heather (Eds.): *Treating addictive behaviors: Processes of Change*. New York: Plenum Press.
- López-Torrecillas, F., Godoy, F., Pérez, M., Godoy, D., y Sánchez-Barrera, M.B. (2000). Variables modulating stress and doping that discriminate drug consumers from low or nondrug consumer. *Addictive Behaviors*, 25(1), 161-165.
- Madden, G.J., Petry, N.M., Badger, G.J., y Bickel, W.K. (1997). Impulsive and self-control choices in opioid-dependent patients and non-drug-using control participants: Drug and monetary rewards. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 5, 256-262.
- Miller, W.R., y Brown, J.M. (1991). Self-regulation as a conceptual basis for the prevention and treatment of addictive behaviours. En N. Heather, W.R. Miller y J. Greely (Eds.): *Self-control and the addictive behaviours* (pp. 3-79). Sydney: Maxwell Macmillan.
- Miller, W.R., y Thorensen, C.E. (2003). Spirituality, religion and health: An emergin research field. *American Psychologist*, 58, 24-35.
- Neal, D.J., y Carey, K.B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the Self-Regulation Questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19 (4), 414-422.
- OFSTED (2004). *Promoting and evaluating pupils' spiritual, moral, social and cultural development*. Número de referencia: HMI 2125. (<http://www.ofsted.gov.uk/asstes/3598.pdf>).
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., De la Fuente, J., y Trianes, M.V. (2007). *Cuestionario de Evaluación de Problemas de Convivencia Escolar, CEPE*. Madrid: EOS.
- Peralta, F.J., Sánchez, M.D., De la Fuente, J., y Trianes, M.V. (2009). *Questionnaire for the Assessment of School Maladjustment Problems, QASMP*. Almería: Education & Psychology I+D+i, e-Publishing Series.
- Roehlkepartain, E.C., King, P.E., y Wagener, L. (Eds.) (2006). *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*. California: Sage Publications Inc.
- Rothbart, M.K. (2004). Commentary: Differentiated measures of temperament and multiple pathways to childhood disorders. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 82-87.

- Rothbart, M.K., y Sheese, B. (2007). Temperament and emotion regulation. En J.J. Gross (Ed.): *Handbook of emotion regulation* (pp. 331-350). New York: Guilford Press.
- Sánchez, M.D., De la Fuente, J., y Peralta, F.J. (2007). *Evaluación y mejora del proceso de aprendizaje en Educación Secundaria y Bachillerato*. Almería: e-Publishing series.
- Trianes, M.V. (2000). *La convivencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S., y Rosário, P. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema*, 20(4), 724-731.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming self-regulated learned: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-72.
- Zinder, C.R., y López, S.J. (2006). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. California: Sage.