

Agrupamiento escolar y frecuencia de conductas disruptivas en estudiantes de segundo grado de educación secundaria del Callao

ENRIQUE G. GORDILLO*

Universidad Católica San Pablo (Arequipa)

RESUMEN

El debate sobre el mejor modo de agrupar a los estudiantes (coeducación o educación diferenciada) ha cobrado vigencia en el panorama educativo mundial. El presente estudio procuró aportar evidencia empírica al debate mediante la comparación de la frecuencia de conductas disruptivas de estudiantes de ambos modos de agrupamiento para encontrar una eventual correlación. Se compararon las frecuencias de conductas disruptivas de ochocientos cuarenta y cuatro estudiantes de segundo de secundaria de escuelas públicas del Callao (cinco mixtas; cinco diferenciadas). Los estudiantes de escuelas diferenciadas presentaron una frecuencia menor en las tres categorías analizadas (conductas que interrumpen el estudio, de falta de responsabilidad y perturbadoras de las relaciones sociales en clase). Asimismo, se encontró una correlación débil entre cada una de las categorías y la variable «agrupamiento escolar por sexo». Se controlaron variables intervinientes.

Palabras clave: educación secundaria, problemas disciplinarios, conductas disruptivas, educación diferenciada, coeducación.

* Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Lengua y Literatura por la Pontificia Universidad Católica del Perú; con estudios de Lingüística y Literatura por la misma universidad. Asistente de investigación en la Universidad Católica San Pablo (Arequipa). Docente en la Universidad Católica San Pablo y en la Universidad La Salle (Arequipa). Contacto: egordillo@ucsp.edu.pe

Correlation between disruptive behaviors and school grouping (single-sex vs. coeducational) in students from Callao, Peru

ABSTRACT

Debate on single-sex vs. coeducational schooling has increased over the last years. The purpose of the following study is to produce empirical evidence on this debate by comparing the frequency of disruptive behaviors in students that attend single-sex and coeducational schools, in order to find statistical correlation. The frequency of disruptive behaviors in students coming from 5 single-sex schools was compared to that coming from 5 coeducational ones. Data came from 844 students aged 14, attending public schools in Callao, Peru. Students from single-sex schools showed less frequent disruptive behavior in each of the three measured categories—disruptive behaviors, behaviors that show lack of responsibility and anti-social behavior. A weak correlation was found between each of the three categories and the main variable. The study controlled for extraneous variables.

Key words: middle school, disruptive behavior, single-sex schools, coeducational schools.

En el contexto del debate actual entre la coeducación y la educación diferenciada, los testimonios de algunos docentes dan cuenta de que las escuelas diferenciadas tendrían una mejor disciplina escolar que las mixtas (Dicapua, 2003; Gurian, 2001; Jost, 2002; Masterson, 2003; National Association for Single-Sex Public Education, s. d.). El tema es de capital importancia debido a que la indisciplina escolar es un tópico recurrente en los discursos de los docentes sobre sus principales problemas en el aula (Eggleton, 2001; Tomal, 1998), vinculada, incluso, con el síndrome del *burnout* que los maestros experimentan en situaciones críticas (Carrascosa y Martínez Mut, 1998; Hastings y Bham, 2003). Si además tenemos en cuenta que está documentada la relación entre el mal comportamiento y el bajo rendimiento de los estudiantes (Gotzens, 1986; Malecki y Elliot, 2002), terminaremos de entender su gravedad.

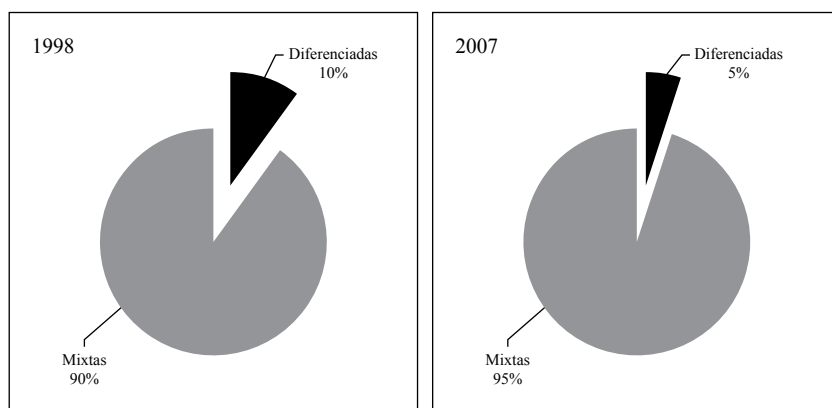
Los testimonios mencionados aparecen en el contexto de un importante incremento en la fundación de escuelas coeducativas en detrimento de las diferenciadas en diversos países latinoamericanos; incluso no pocas escuelas históricamente caracterizadas por su opción diferenciada han pasado a ser mixtas¹. El fenómeno ocurre también en el Perú, donde en Lima y Callao² las escuelas diferenciadas han pasado de ser 181 a 118 en casi diez años, lo cual representa

¹ En el presente trabajo los términos *coeducación* y *educación mixta* serán tomados como sinónimos.

² Conurbación que representa a la capital del país.

una reducción del 34,8 %, como se puede ver en el gráfico (Ministerio de Educación, 2007a). Dicha práctica, sin embargo, no suele estar sustentada en evidencia empírica que avale la superioridad de algún modo de agrupación sobre otro; en realidad, en el debate mencionado este tipo de evidencia es más bien escasa (U. S. Department of Education Office of Planning Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service, 2005). Por ese motivo, esta investigación —llevada a cabo en el año 2008— se propuso aportar evidencia empírica a partir de la comparación de la prevalencia de conductas disruptivas en algunas escuelas públicas diferenciadas y coeducativas del Callao para determinar en cuáles los estudiantes de secundaria se portaban mejor, e intentar establecer una correlación entre el modo de agruparlos y la frecuencia de dicho tipo de conductas.

Gráfico 1. Escuelas coeducativas y diferenciadas en Lima y Callao (1998-2007)



Fuente: Ministerio de Educación (2007a). Elaboración propia.

La relación entre los temas abordados ha sido estudiada pocas veces. En el año 2000, Bastick estudió el «comportamiento antisocial» (*anti-social behavior*) en distintos tipos de instituciones educativas de secundaria que se distinguían por el agrupamiento que hacían de los estudiantes según su sexo. Por «comportamiento antisocial» se entendió evasión de clases, robo, falta de respeto a los demás (profesores, directores, brigadieres³ y

³ El término original en inglés es *prefect*. El término *brigadier* se propuso como traducción alternativa para el contexto peruano ya que, según el *Oxford Advanced Learner's Dictionary* significa 'an older student with some authority over younger students and some other responsibilities and advantages', esto es, un estudiante de mayor edad con autoridad sobre sus pares menores, dotado

compañeros)⁴, insultos, vestimenta no permitida por el colegio, empujar cuando se está en una fila, peleas, portar armas con la intención de infligir daño, destrucción de infraestructura y mobiliario, caricias de tipo sexual, violación sexual, tráfico y consumo de drogas (Bastick, 2000)⁵. Su población constó de 1194 estudiantes (478 hombres y 702 mujeres) de entre 12 y 18 años; la edad promedio era de 14,3 años. De ese total, 521 provenían de colegios diferenciados, y 672, de coeducativos. El total de escuelas era 16. La talla de aula fluctuaba entre 23 y 53, con una media de 40,5 alumnos por aula. La mayoría de sus estudiantes provenía de escuelas urbanas (42,88%) y semiurbanas (43,72%); un 13,40 % provenía de escuelas rurales.

Bastick encontró que los estudiantes varones de colegios mixtos eran menos antisociales que los de colegios diferenciados: del total de comportamientos antisociales estudiados, en los colegios mixtos los varones eran menos antisociales en quince conductas, mientras que los de colegios diferenciados mostraban ser menos antisociales tan solo en tres. Para el caso de las mujeres, encontró que las de colegios diferenciados mostraban ser menos antisociales en catorce conductas, mientras que sus pares de colegios mixtos, solo en cuatro. Su conclusión fue que las escuelas coeducativas parecían reducir el comportamiento antisocial de los varones, mientras que las diferenciadas hacían lo mismo con el de las mujeres (Bastick, 2000).

En el Perú la investigación al respecto también ha sido escasa. Apenas podemos citar dos que se aproximan al tema de la presente investigación, aunque con diferencias:

En 1985, Sara-Lafosse y sus colaboradoras llevaron a cabo un estudio descriptivo correlacional que utilizó como instrumento entrevistas semiestructuradas a estudiantes (hombres y mujeres) de quinto de secundaria⁶ de colegios públicos del área metropolitana de Lima, así como a sus padres y maestros.

de responsabilidades y privilegios. Esta descripción encaja con lo que en el medio peruano se conoce tradicionalmente como *brigadier*.

⁴ Originalmente la conducta implicaba solo la falta de respeto hacia los profesores; sin embargo, Bastick anota que posteriormente se extendió el alcance de esta variable para abarcar también a las personas mencionadas: «Disrespect was expanded to include Disrespect to Principals, Prefects, and peers as well as teachers» (Bastick, 2000, p. 2).

⁵ «Absconds classes, Steals, Disrespects teachers, Verbally abuses others, Wears clothing not allowed by the school rules, Pushes and shoves when in a line, Fights, carries a weapon to inflict wounds, Vandalizes furniture and buildings, Fondles (has sex play with other students), Rapes, Traffics or abuses drugs». La puntuación y la distribución de mayúsculas y minúsculas es literal.

⁶ En Lima y Callao los estudiantes de este grado suelen tener entre 16 y 17 años.

La muestra fue de 337 estudiantes⁷ y 304 docentes que les enseñaban, provenientes todos de 55 instituciones educativas seleccionadas (20 diferenciadas y 35 coeducativas). No existe información respecto a variaciones en el nivel socioeconómico de los entrevistados. La investigación utilizó el coeficiente de asociación Gamma (G) y, para el caso de algunas variables nominales, la prueba de chi-cuadrado (X^2) (Sara-Lafosse, Chira y Fernández, 1989).

Sara-Lafosse y su equipo encontraron una asociación positiva entre la intensidad de la variable «agresividad» y el grado de coeducación para el caso de las mujeres ($G = 0,17$), mientras que para los hombres, una asociación negativa ($G = -0,15$). Esto quiere decir que en los colegios diferenciados habría más varones con agresividad que en los mixtos. En el caso de las mujeres, en los colegios diferenciados habría menos agresividad que en los mixtos (Sara-Lafosse, Chira, y Fernández, 1989).

En 2003, Rey de Castro utilizó el psicodiagnóstico de Rorschach, para comparar la «agresión potencial» de los estudiantes varones de instituciones educativas diferenciadas y mixtas (Rey de Castro, 2003). El estudio contó con sesenta participantes varones de quinto de secundaria de tres colegios limeños. De ellos, treinta estudiaban en un colegio diferenciado privado, mientras que los restantes, en dos colegios mixtos privados (quince en cada uno). El investigador controló la historia coeducativa de sus sujetos al eliminar de su estudio a aquellos (doce) que no habían estudiado desde primero de primaria en un solo tipo de colegio. Controló, además, el nivel socioeconómico asegurándose de que todos sus sujetos pertenecieran a escuelas cuyas tarifas mensuales fueran similares. Si bien no especifica a qué nivel socioeconómico pertenecían sus sujetos, el hecho de que controlara la orientación religiosa al tomar en cuenta solo a escuelas que pertenecieran a la Asociación de Colegios Religiosos (Adecore) puede indicar que pertenecían al nivel alto o medio alto de Lima.

Por medio de la prueba de chi-cuadrado, Rey de Castro encontró asociaciones significativas entre el tipo de colegio (coeducativo o diferenciado) y las variables «contenido agresivo» y «agresión secundaria». Encontró que los adolescentes de colegios diferenciados mostraban valores más altos para dichas variables. En cuanto a la agresividad secundaria, por ejemplo, encontró que el número de adolescentes que exhibían niveles bajos de esta variable era mayor en los colegios mixtos (38,3 %) que en los diferenciados (25 %), mientras que el número de adolescentes con agresividad secundaria alta era mayor en los colegios diferenciados (25 %) que en los mixtos (11,7 %) (Rey de Castro, 2003).

⁷ Nivel de confianza = 95 %; homogeneidad (p) = 70; error de estimación = 5 %.

Al comparar la dirección de las relaciones encontradas en los antecedentes mencionados, se puede ver que las escuelas coeducativas presentan menos comportamientos negativos por parte de los varones que las diferenciadas, al mismo tiempo que presentan más comportamientos negativos por parte de las mujeres que las diferenciadas.

1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para la presente investigación se eligió la ciudad del Callao, ubicada al oeste de Lima —capital del Perú— y colindante con ella. Se trata de una localidad con sectores de pobreza y pobreza extrema e importantes índices de violencia y delincuencia (Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima, 2005). Debido a ello, aparecía como especialmente oportuna para una investigación sobre conductas disruptivas en la escuela, pues es razonable suponer que los estudiantes disruptivos de hoy tienen no pocas probabilidades de convertirse en desadaptados sociales posteriormente (Dinkes, Forrest Cataldi, Kena, y Baum, 2006). Es evidente que el debate sobre ambos temas —coeducación y disciplina— no se limita, sin embargo, a dicha ciudad, sino que posee una importancia capital para la educación de la juventud en otras partes del mundo.

Según el último censo disponible, el Callao cuenta con 876 877 habitantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2008). Su relativamente pequeña población conferiría mayor poder a las cifras que pudieran obtenerse al trabajar con una población de investigación proporcionalmente amplia. Por último, se consideró también que las características socioeconómicas de la ciudad de alguna manera contribuirían a contar con una población homogénea.

Se decidió trabajar exclusivamente con instituciones educativas del nivel secundario y de gestión pública dado que la mayor parte de los adolescentes chalacos⁸ estudian en ellas⁹. Esto contribuiría a cubrir el vacío señalado por algunos expertos, quienes observan la falta de investigaciones sobre escolaridad mixta y diferenciada en el sector público (Riordan, 2007).

A la fecha de la investigación el Callao contaba con 69 instituciones educativas públicas. De estas, siete eran diferenciadas en la práctica. Gracias al apoyo de una institución de la Iglesia católica —encargada del curso de Formación Religiosa en los colegios públicos de la región—, se pudo acceder a cinco de ellas, es decir, casi a la totalidad.

⁸ *Chalaco* es el gentilicio para la región Callao.

⁹ En el año 2007 la matrícula en escuelas públicas en el Callao representó el 72,13 % del total (Ministerio de Educación, 2007b).

Se decidió recoger información de los estudiantes y docentes de Formación Religiosa de aulas de segundo de secundaria de las cinco escuelas diferenciadas y compararla con cinco escuelas mixtas similares a las primeras, que serían escogidas atendiendo a dos criterios (a) talla de la escuela (entendida como el número de estudiantes matriculados) y (b) nivel socioeconómico (a partir de la ubicación geográfica de la escuela). En otras palabras, se optó por una muestra no probabilística intencional. Se consideró que este método aseguraría la homogeneidad suficiente para el análisis (Riordan, 2007). En el cuadro 1 se puede ver cómo se definió el emparejamiento de los colegios diferenciados con sus contrapartes mixtas.

Cuadro 1. Emparejamiento de colegios mixtos y diferenciados

Mixtas			Diferenciadas		
Nombre	Sexo	Aulas participantes	Nombre	Sexo	Aulas participantes
San Pedro	MF	3	Callao	F	2
Emma Dettmann	MF	3	Callao	M	4
Francisco Izquierdo Ríos	MF	--	Jorge Basadre	F	3
Sor Ana de los Ángeles	MF	2	Politécnico	M	2
República de Venezuela	MF	2	Heroínas Toledo	F	--
Dora Mayer	MF	1	General Prado	F	11
TOTAL		11	TOTAL		22

Fuente: datos proporcionados por las propias escuelas. Elaboración propia.

Se trabajó con estudiantes de segundo de secundaria¹⁰ porque este grado corresponde a la edad en la que los adolescentes peruanos sufren los más importantes cambios hormonales, físicos y psicológicos, lo que es digno de tomarse en cuenta como uno de los factores que supondría una diferencia en la frecuencia de conductas disruptivas entre colegios diferenciados y coeducativos. No obstante, contar con una población de esta edad supuso un importante problema metodológico. Está bastante documentado que el conjunto de transformaciones hormonales, sexuales y físicas que desencadenan los cambios que conocemos como *adolescencia* no se inicia al mismo tiempo en hombres y mujeres (Fernandes, 1991; Marshall, 1978): mientras que en ellas el proceso se inicia —en promedio— entre los 12 y 14 años, en ellos ocurre entre los 13 y 16 (Fernandes, 1991). Este hecho no se pudo controlar en el diseño.

¹⁰ Edad promedio en Lima y Callao: 13-14 años.

Finalmente se contó con la participación de veintidós aulas diferenciadas y once mixtas provenientes de diez escuelas (cinco diferenciadas y cinco mixtas). El número total de alumnos participantes —tras depurar a aquellos que ofrecieron respuestas inverosímiles y a aquellos que no pudieron participar del estudio— fue de 844, todos de segundo de secundaria, cuya edad promedio fue de 13,12 años. Asimismo, se contó con la participación de dieciséis de sus docentes del curso de Formación Religiosa.

2. METODOLOGÍA

En el estudio se consideraron dos variables. La primera se denominó «agrupamiento escolar por sexo», y consideró dos posibilidades: agrupamiento diferenciado (exclusivamente de hombres o exclusivamente de mujeres) y agrupamiento mixto. Se consideró que el agrupamiento era diferenciado cuando los estudiantes pasaban toda la jornada escolar exclusivamente con otros de su mismo sexo.

La segunda variable fue la «frecuencia de conductas disruptivas» (Bastick, 2000; Cornelius-White, 2007; Datnow, Hubbard, y Woody, 2001; Gotzens, 2008; Jost, 2002; Peiró i Gregòri, 2007), que consiste en conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas (Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente, 2003; Silva y Neves, 2006). Esta variable, a su vez, fue dividida en tres categorías: (a) frecuencia de conductas disruptivas que interrumpen el estudio; (b) frecuencia de conductas disruptivas de falta de responsabilidad del estudiante; y (c) frecuencia de conductas disruptivas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase. Finalmente, a cada una de estas tres categorías se le asignó un conjunto de indicadores (Fernández García, 2001; Gotzens, 1986; Millman, Schaefer y Cohen [comps.], 1981), los cuales aparecen en el cuadro 2.

Debido a la compleja naturaleza de las variables en estudio (Riordan, 2007), se tomaron en cuenta una serie de variables intervinientes y confusoras. Se decidió controlarlas metodológica y matemáticamente. En el cuadro 3 se puede encontrar una lista de ellas.

Con respecto a la última variable considerada, «Estilo de disciplina del docente», diversos trabajos y opiniones permiten suponer que el estilo con que el docente encara la disciplina tiene alguna asociación con la frecuencia de conductas disruptivas en el aula (Bedoya, 2006; Tomal, 1998). Se decidió recoger información sobre esta variable mediante un segundo instrumento: la «Escala de evaluación de estilos disciplinarios del docente», instrumento

elaborado por el investigador Daniel Tomal (1998): a partir de un estudio realizado con maestros de dos escuelas de varones en Illinois (Estados Unidos), clasificó los estilos de disciplina del docente en cinco categorías determinadas a partir de su cercanía o lejanía a dos criterios básicos: el nivel de imposición de reglas (*degree of enforcing*) y el nivel de apoyo al estudiante (*degree of supporting*). A partir de allí determinó los siguientes cinco estilos: el docente que apoya al estudiante, el docente que abdica de su responsabilidad, el docente que impone, el docente que transige y el docente que negocia. Tomal cree que el estilo «negociador» es el más efectivo para el manejo de la disciplina en comparación con los otros. Este instrumento fue traducido del inglés al español utilizando la técnica de *back translation*, y sometido luego al juicio de dos expertos en su adaptación lingüística para el medio peruano.

Cuadro 2. Categorías e indicadores de la presente investigación

Categorías	Indicadores
Conductas que interrumpen el estudio	<ul style="list-style-type: none"> - Habla sin permiso con otro(a) compañero(a) - Camina por el aula sin permiso - Molesta a sus compañeros(as) - Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta, silba, etc.) - Grita en clase con o sin motivo - Hace tareas distintas a las asignadas por el profesor en la clase - Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el docente - Come en clase sin permiso - Juega durante la clase sin permiso - Usa el celular en la clase sin permiso - Desobedece abiertamente una orden del maestro - Interrumpe la clase para hacer reír o llamar la atención
Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Sustrahe sin permiso cosas de los demás y se las apropia - Evade clases (se ausenta indebidamente) - Destruye el mobiliario del aula a propósito. - Evade responsabilidades y cuando el docente las solicita, se hace el desentendido.
Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase	<ul style="list-style-type: none"> - Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula - Utiliza lenguaje soez (groserías) - Insulta a sus pares - Insulta al profesor (a sus espaldas o delante de este) - Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual

Elaboración propia.

Cuadro 3. Lista de variables intervinientes y confusoras que fueron controladas

Variable	Comentario
Experiencia del estudiante bajo un mismo agrupamiento por sexo (Rey de Castro, 2003; Riordan, 1994b)	Se refiere a si el alumno ha estado expuesto durante toda su escolaridad a un único modo de agrupación (ya sea mixto o diferenciado) o si ha estado expuesto primero a uno y luego al otro.
Estructura familiar del estudiante (Carrascosa, 1996; Rey de Castro, 2003; Riordan, 1994a)	Si el estudiante vive con sus dos padres (estructura familiar <i>intacta</i>) o si vive solo con uno de ellos o con ninguno.
Talla de la escuela (Sara-Lafosse, et al., 1989):	Diversas investigaciones han demostrado que esta variable guarda una correlación positiva con la presencia de conductas disruptivas y la aparición de actos de violencia y violencia seria en la escuela (Dinkes, et al., 2006; Miller, 2003).
Talla del aula	Se tomó en cuenta por las mismas razones que la anterior.
Número de horas pedagógicas de la sesión en que se administró el cuestionario	Es lógico suponer que en una clase de dos horas hay más probabilidades de encontrar una mayor frecuencia de conductas disruptivas que en una de una hora, lo cual evidentemente alteraría los resultados de la medición que se habría de realizar en clases de distinta duración
Niveles educativos ofrecidos por la escuela	En el Perú la educación escolar se divide en dos niveles: primaria (de 6 a 12 años) y secundaria (de 13 a 17). En el Perú es común que una misma escuela ofrezca los dos niveles. Dado que se trabajó con el nivel de secundaria, el hecho de que una escuela no ofreciera también el nivel de primaria aumentaba la probabilidad de que el estudiante, al provenir forzosamente de una escuela diferente, haya pasado de un ambiente coeducativo a uno diferenciado o viceversa.
Heterogeneidad entre aulas	
Sexo del docente	
Sexo del estudiante	
Edad del estudiante	
Estilo de disciplina del docente	Véase el párrafo que sigue inmediatamente a este cuadro.

Elaboración propia.

Se decidió que la «frecuencia de conductas disruptivas» se trabajaría en función del promedio de estas que cada estudiante declarara haber cometido durante una clase del curso de Formación Religiosa. Para ello se elaboró un cuestionario a partir de los indicadores de las tres categorías contempladas. Este modo de recoger información ha sido aplicado en estudios similares (Bastick, 2000; Gotzens, Castelló, Genovard y Badia, 2003; Sara-Lafosse, Chira y Fernández, 1989) y algunos expertos opinan que es más fiable que la observación directa (Gotzens y otros, 2003). El cuestionario diseñado fue sometido al juicio de tres expertos en investigación educativa (dos peruanos y uno extranjero).

El cuestionario fue administrado por los propios docentes del curso mencionado, para lo cual recibieron una capacitación previa. En ella se les explicó los pasos que debían seguir para garantizar a sus estudiantes la máxima confidencialidad y anonimato, y eliminar así el temor a represalias que estos últimos podrían experimentar. Ese mismo día, además, a los docentes se les administró el instrumento «Escala de evaluación de estilos disciplinarios del docente».

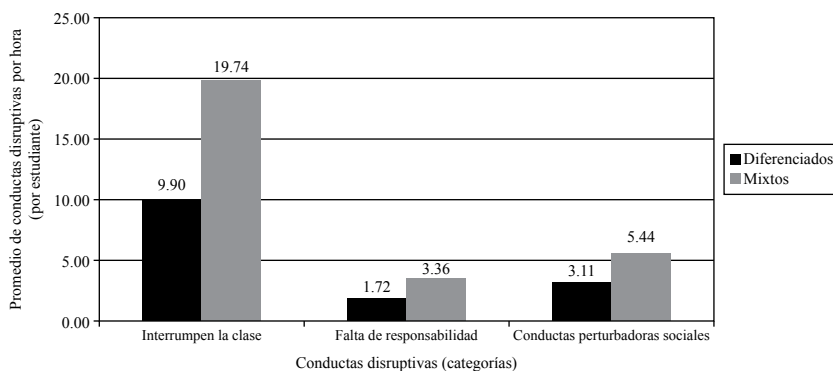
Dado que se estaba ante una variable continua (frecuencia de conductas disruptivas) y una nominal dicotómica (agrupamiento mixto y agrupamiento diferenciado—), se juzgó apropiado utilizar el coeficiente de correlación biserial puntual, representado por r_{bp} (Gay, 1976; Silva Quiroz, 2008). Este coeficiente se comporta de modo similar al conocido coeficiente r de Pearson, y se interpreta de igual modo, con valores entre 0 y ± 1 (Silva Quiroz, 2008). Finalmente se aplicó una correlación parcial con la finalidad de controlar estadísticamente las variables intervinientes o confusoras.¹¹ Así se obtuvo el coeficiente de correlación parcial (r), que indica cuánta asociación hay exclusivamente entre la categoría considerada y la variable de interés (aunque el

¹¹ Esto se practicó averiguando, en primer lugar, cuál era el efecto conjunto de todas las variables intervinientes más la de interés (en este caso, «agrupamiento escolar por sexo») sobre cada una de las tres categorías contempladas. (En realidad, hubo un paso previo, que consistió en aplicar un proceso conocido como *regresión lineal múltiple* para determinar el efecto de cada variable interviniente sobre la variable dependiente. Ciertamente la presente investigación no se trata de un estudio causal; sin embargo, la consideración de las variables como «dependiente» e «independiente» fue válida tan solo para esta parte, de modo que se pudiera determinar el efecto independiente de cada variable interviniente sobre la variable «frecuencia de conductas disruptivas», con el objetivo de no controlar las variables cuyo efecto fuese nulo. Se dio por supuesto que el sentido de la relación entre las variables iba del modo de agrupación por sexo a la frecuencia de conductas disruptivas —y no al revés— basándonos en el sentido común). Dicho efecto conjunto se estableció mediante el coeficiente de correlación múltiple (r). Seguidamente se calculó la magnitud del efecto singularmente producido por la variable de interés «agrupamiento escolar por sexo» sin el concurso de las intervinientes.

coeficiente de asociación obtenido así también podría indicar el efecto de variables desconocidas). Para las correlaciones estadísticas no se tomó en cuenta el valor de *p* (intervalo de confianza) debido a que la muestra no fue seleccionada utilizando la intervención de métodos aleatorios, sino que se trató de una muestra intencional (Gay, 1976).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Gráfico 2. Promedio de conductas disruptivas (por categorías) según agrupamiento escolar por sexo



Fuente: datos recogidos en la investigación. Elaboración propia.

El gráfico 2 muestra la comparación simple entre las conductas de los estudiantes de cada tipo de escuela según el agrupamiento por sexo. En cada una de las tres categorías estudiadas, se ve que la frecuencia de conductas disruptivas es mayor en los colegios mixtos que en los diferenciados.

Al hallar las correlaciones estadísticas para las variables que nos interesan —y luego de controlar las variables confusoras—, tenemos lo siguiente para cada una de las tres categorías estudiadas:

Tabla 1. Correlación parcial para «frecuencia de conductas disruptivas que interrumpen el estudio»

r	R	Ajuste de R
0,363	0,132	0,121

Tabla 2. Correlación parcial para «frecuencia de conductas disruptivas de falta de responsabilidad del estudiante»¹²

r	R	Ajuste de R
0,281	0,079	0,067

Tabla 3. Correlación parcial para «frecuencia de conductas disruptivas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase»

r	R	Ajuste de R
0,300	0,090	0,078

Las tablas muestran que se halló asociaciones entre la variable «agrupamiento escolar por sexo» y cada una de las categorías mencionadas, si bien esta asociación es débil.

Los coeficientes de correlación, sumados a los resultados de la comparación simple, expuesta en el gráfico 2, parecen indicar el sentido de la asociación: el hecho de estar en una escuela mixta parece estar asociado a una mayor frecuencia de conductas disruptivas en los estudiantes (hombres o mujeres); el hecho de estar en una diferenciada indicaría una menor frecuencia. Esta relación, no obstante, es débil, y su pequeño valor no permitiría establecer más que algún tipo bastante rudimentario de predicción (Cohen y Manion, 2002). Este último dato, sin embargo, es irrelevante para los efectos de la presente investigación, dado que su nivel es meramente correlacional y no predictivo. No obstante, si bien el método de muestreo empleado no incluyó el azar, la amplitud de los sujetos de la muestra permite afirmar con cierta seguridad que la asociación encontrada existe entre las variables.

Respecto al segundo instrumento utilizado, la «Escala de evaluación de estilos disciplinarios del docente», se obtuvo un resultado inesperado: todos los docentes obtuvieron el mejor puntaje posible. En otras palabras, todos afirmaron utilizar los mejores métodos para asegurar la disciplina, manifestaron equilibrio entre comprensión y firmeza, y declaraban que las estrategias que

¹² Variables correlacionadas: agrupamiento escolar por sexo y frecuencia de conductas disruptivas de falta de responsabilidad del estudiante. Variables mantenidas constantes: experiencia del estudiante bajo un mismo agrupamiento por sexo, estructura familiar del estudiante, talla de la escuela, talla del aula, número de horas pedagógicas de la sesión en que se administró el cuestionario, niveles educativos ofrecidos por la escuela, heterogeneidad entre aulas, sexo del docente, sexo del estudiante, edad del estudiante.

empleaban para manejar los problemas de disciplina solían ir, incluso, más allá del horario escolar (mediante conversaciones fuera de hora con padres de familia y estudiantes). No obstante, basta observar los resultados de los estudiantes en los puntajes de indisciplina para dudar de ello.

Entre otras cosas, la explicación tal vez se deba a lo que se conoce como *deseabilidad social*. Este concepto es utilizado en el campo de la investigación (sobre todo en psicología) para referirse al proceso por el cual la persona que responde un cuestionario tiende a responder no con la verdad sino con lo que considera que idealmente se espera de ella (Salgado, 2005). Es posible que cada docente haya pensado que si se demostraba que la frecuencia de conductas disruptivas en su aula era alta, la continuidad de su puesto de trabajo se podría ver afectada, especialmente si además se comprobaba que poseía un inadecuado manejo disciplinar. Esta explicación cobra más sentido cuando se considera que la institución con la que se estableció la alianza estratégica para la investigación (cuyo logotipo figuraba en el encabezado del instrumento aplicado) era la misma que los había contratado y de la que dependían para continuar laborando. Si bien se les aseguró a los docentes que su puesto de trabajo no estaba en riesgo y que los datos de la encuesta se iban a mantener anónimos durante todo el tiempo, el hecho pudo haber generado cierta desconfianza que operó en contra a la hora de rellenar el instrumento.

Las tres investigaciones reseñadas (Sara-Lafosse y Óscar Rey de Castro en el Perú, y Tony Bastick, en Jamaica) hallaron que las escuelas coeducativas presentan menos comportamientos negativos que las diferenciadas por parte de los varones, al mismo tiempo que presentan más comportamientos negativos por parte de las mujeres que las diferenciadas. Los resultados de la presente investigación muestran un sentido opuesto: en nuestro caso los estudiantes de colegios mixtos tienen frecuencias de conductas disruptivas más altas que sus pares de colegios diferenciados.

La diferencia podría deberse al hecho de que las investigaciones mencionadas midieron variables diferentes de la nuestra: «agresividad», «conducta antisocial» y «agresión» son variables muy diferentes a «conductas disruptivas»: en este último caso se trata de conductas no necesariamente violentas ni agresivas, muy distantes de las operativizadas por las otras investigaciones.

Una segunda explicación para la diferencia de resultados es que, salvo la investigación de Rey de Castro, ninguna controló variables intervinientes: no se verificó si la relación entre el comportamiento de los estudiantes y el agrupamiento escolar por sexo estaba afectada por la presencia de algunos otros factores como el nivel socioeconómico, las características de las familias de los estudiantes, entre otros.

La investigación de Rey de Castro sí controló metodológicamente algunas variables intervinientes; aun así, para los varones con quienes trabajó encontró una asociación del mismo sentido que la hallada por Sara-Lafosse y, por lo tanto, contraria a nuestros resultados. Dando por descontado que también en este caso la discrepancia puede deberse a que se midieron variables distintas, se puede proponer una explicación que tendría que ver con la *materialidad* del hecho medido: mientras aquí se trató con conductas concretas por cuya ocurrencia se preguntó a los estudiantes (en otras palabras, conductas ya ocurridas en el tiempo, específicamente durante la clase en la que se tomó la prueba), Rey de Castro trabajó con niveles de agresión predichos por un instrumento psicológico proyectivo.

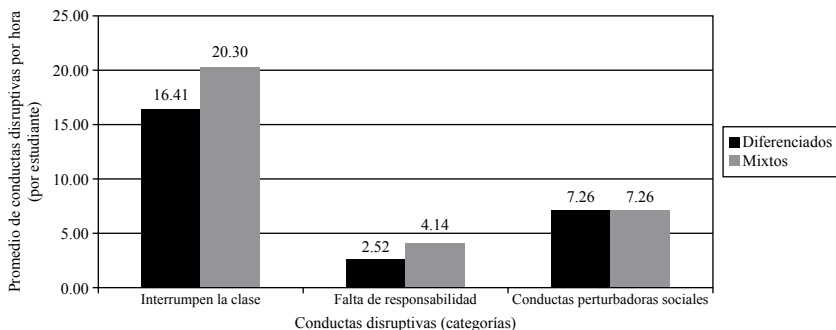
Finalmente, una última razón que podría explicar la diferencia en los resultados de las investigaciones mencionadas y la presente es que aquellas consideraron como sujetos de estudio a estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, mientras que la presente midió las conductas de estudiantes de segundo de secundaria. Las características propias de los estudiantes en esta etapa (pubertad) son tan particulares y fuertes, que es razonable suponer que muchas de ellas determinaron las diferencias en los resultados (Trahtemberg, 1998).

Aun así, llama la atención ver que para el caso de las mujeres, los resultados obtenidos en nuestra investigación coinciden con los hallados por aquellas mencionadas como antecedentes: las mujeres parecen portarse mejor siempre en escuelas diferenciadas, independientemente de la edad que tengan.

Aunque no estaba planificado inicialmente en el diseño, con el propósito de hacer un análisis más profundo de la información recopilada, se decidió observar también si existía diferencia en los resultados obtenidos al considerar a los estudiantes hombres y mujeres por separado. De este modo, se tuvo los siguientes resultados, que se pueden ver en los gráficos 3 y 4: resultados para hombres y mujeres respectivamente.

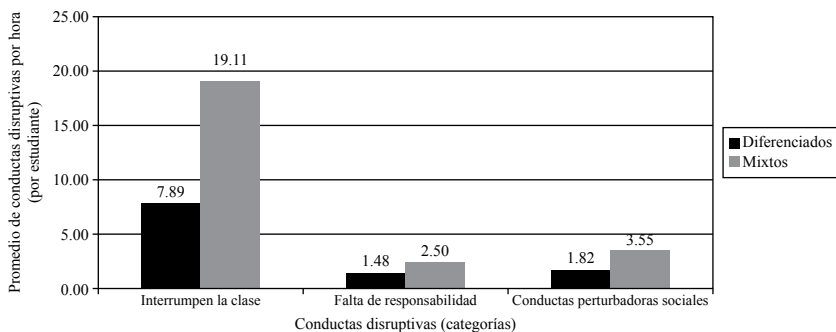
Estas comparaciones de hombres y mujeres por separado nos ofrecen un segundo nivel de análisis. En primer lugar resalta a simple vista que —como era de esperarse— los valores obtenidos siguen la tendencia de las diferencias encontradas para cada categoría en la primera comparación, que consideraba a ambos sexos juntos: la frecuencia de conductas disruptivas es mayor cuando dichos estudiantes provienen de colegios mixtos.

Gráfico 3. Promedio de conductas disruptivas de varones (por categorías) según agrupamiento escolar por sexo



Fuente: datos recogidos en la investigación. Elaboración propia.

Gráfico 4. Promedio de conductas disruptivas de mujeres (por categorías) según agrupamiento escolar por sexo



Fuente: datos recogidos en la investigación. Elaboración propia.

Existe, sin embargo, una única excepción: la tercera categoría de conductas, esto es, «conductas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase». En este caso se encuentra que los varones de colegios diferenciados parecen adolecer mucho más de este tipo de conductas que los varones de colegios mixtos. Este resultado coincide con lo encontrado por las investigaciones reseñadas como antecedentes de esta investigación, en el sentido de que las escuelas diferenciadas parecerían elevar los niveles de comportamiento negativo de los varones, mientras que las escuelas mixtas parecerían disminuirlos.

Si se tiene en cuenta que esta tercera categoría comprende conductas cuyas fronteras son más débiles con respecto a conductas de otro tipo —como agresividad, comportamiento antisocial o agresión, que fueron las variables de estudio

en las tres investigaciones mencionadas—, se puede ver con más facilidad que nuestros resultados no hacen otra cosa que confirmar lo encontrado por las tres investigaciones reseñadas. Ciertamente, algunos comportamientos mencionados en la categoría «frecuencia de conductas disruptivas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase» como agredir físicamente a un compañero, utilizar lenguaje soez, insultar a los pares o al docente, o participar en juegos o tocamientos de corte sexual —indicadores contemplados en este estudio para dicha categoría— fueron también considerados en los estudios mencionados como indicadores de las variables agresividad, comportamiento antisocial o agresión. Por lo tanto, dada la proximidad de los indicadores de la categoría con las variables mencionadas, se puede decir que los resultados de la presente investigación son coincidentes con los encontrados en aquellas.

Si se analizan los resultados obtenidos por las mujeres en esta misma categoría (gráfico 4), también se confirma la dirección mencionada por los estudios reseñados. Las cifras de las alumnas comprueban que —al contrario de lo que ocurrió con los varones— las de colegios mixtos exhiben una mayor frecuencia de conductas disruptivas que sus pares de colegios diferenciados. Esto nuevamente coincide con lo encontrado por los estudios de Sara-Lafosse y Bastick, quienes encontraron que las alumnas de colegios mixtos suelen declarar más agresividad o más comportamientos antisociales, respectivamente, que sus compañeras de colegios diferenciados.

El hecho de haber hallado en esta investigación resultados similares a las otras investigaciones en esta tercera categoría tal vez indique una semejanza en el comportamiento de ciertos aspectos de las variables a pesar de las diferencias geográficas, culturales, socioeconómicas, entre otras.

Cuando en ambos gráficos se examina la primera categoría «conductas que interrumpen el estudio», se nota un hecho interesante: en los colegios mixtos los hombres tienen una frecuencia bastante similar a la de las mujeres: mientras que el promedio de este tipo de conductas en hombres de colegios mixtos es de 20.30 por hora, para las mujeres de estos mismos colegios es de 19.11 conductas por hora. Dicha similitud parecería apoyar la hipótesis planteada por algunos expertos que afirman que en las escuelas mixtas hay más conductas disruptivas y distracciones, pues se ve que, independientemente del sexo, en las escuelas mixtas los estudiantes reportan más conductas de interrupción y distracción (Riordan, 1994a, 2008).

Sin embargo, cuando en la misma categoría se examina lo que ocurre con los estudiantes de colegios diferenciados se puede notar que no existe la misma similitud: para los hombres de colegios diferenciados el promedio es de 16,41 (gráfico 3); para las mujeres es 7,89 (gráfico 4). En este caso no solo

no hay semejanza, sino que se puede decir que en sus colegios diferenciados los hombres interrumpen la clase el doble de veces que las mujeres en los suyos. Este resultado parecería ser consistente con datos que aportan la biología, la neurociencia y la psicología evolutiva. Se considera que a esta edad los hombres —debido a diferencias cognitivas, hormonales y biológicas— tienen una mayor tendencia que las mujeres a la agresión, a la competitividad, al movimiento, a tomar riesgos y a enfrentar el dolor sin reparos (Fernandes, 1991; Gurian, 2001; Sax, 2005; Winter, 1978), todo lo cual permite suponer que su frecuencia de conductas disruptivas será más alta que la de ellas. De hecho, al comparar los resultados de ambos sexos se ve que las frecuencias de los hombres son siempre superiores (a excepción de la tercera categoría de conductas).

La magnitud de las diferencias entre hombres y mujeres a esta edad no plantearía ningún problema en sí, pues se trata del curso normal del desarrollo. El problema podría estar en el aula de clases, específicamente en tener que lidiar con el desnivel en la frecuencia de conductas disruptivas. ¿Sirve plantear una misma estrategia de disciplina a estudiantes con frecuencias distintas de conductas disruptivas quizá debidas a diferencias biológicas, neurológicas, etc.? Algunos proponen que en un aula mixta hay una mayor frecuencia de conductas disruptivas porque los docentes, precisamente, no toman en cuenta dicha diferencia de frecuencias de conductas disruptivas entre hombres y mujeres, e imparten una disciplina única que resulta inapropiada para ambos sexos al mismo tiempo (Gurian, 2001). Los resultados obtenidos aquí parecen abonar a favor de dicha suposición, sobre todo si se presta atención a que en la primera categoría la frecuencia de los hombres de colegios diferenciados (16,41) duplica la de las mujeres de colegios diferenciados (7,89): se puede suponer que si esos mismos chicos y chicas estudiaran juntos, el docente tendría que enfrentar aulas en la que los hombres se portan 100% peor (en cuanto a frecuencia) que las mujeres, lo cual comportaría un problema a la hora de impartir alguna estrategia de disciplina que funcione para todos al mismo tiempo.

Incluso el hecho de que en cuanto a frecuencia de conductas disruptivas que interrumpen el estudio, hombres y mujeres produzcan un mismo resultado en colegios mixtos, da pie para apoyar esta suposición: se podría suponer que la disciplina aplicada por los docentes en colegios mixtos es tan insuficiente que incluso termina por aumentar la frecuencia de conductas disruptivas de interrupción del estudio en las mujeres, quienes cuando están en colegios diferenciados —exclusivamente entre mujeres y con un docente que aplica un modelo de disciplina específico para ellas— presentan una frecuencia de conductas disruptivas mucho menor. (Este último dato, por cierto, es consistente con los hallados en las investigaciones mencionadas como antecedentes).

La tendencia descrita se mantiene, en realidad, para las tres categorías consideradas. En todas ellas la frecuencia de los varones de colegios diferenciados es mayor que la de las mujeres de estos mismos colegios por lo menos en un 100%; en el caso de las conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase incluso es mayor en un 400 %. Nuevamente cabe decir que esto parecería darle la razón a quienes, a partir de las diferencias biológicas y comportamentales entre hombres y mujeres en esta etapa de la vida, postulan que la práctica de impartir una misma disciplina a ambos sexos en un aula mixta tiene responsabilidad en el incremento de conductas disruptivas.

4. CONCLUSIONES

A partir de los datos obtenidos en la presente investigación se puede concluir que el agrupamiento escolar por sexo está relacionado con la frecuencia de conductas disruptivas en el aula en estudiantes del nivel secundario de algunas instituciones educativas del Callao, en el sentido de que en los estudiantes de escuelas mixtas existe mayor frecuencia de conductas disruptivas que en los diferenciadas. Dicha correlación, sin embargo, es débil.

De cualquier manera, la comparación simple de frecuencias de conductas disruptivas muestra una tendencia que parece favorecer a la educación diferenciada para las tres categorías mencionadas en las escuelas de la muestra.

Al considerar a varones y mujeres por separado, vemos que la misma tendencia se mantiene.

Por razones metodológicas—como el hecho de que la muestra fue intencional y escogida con métodos no probabilísticos, y a que no representa la totalidad de escuelas del Callao— esta conclusión se aplica solo a las que participaron en el estudio, y no puede ser extendida a todas las escuelas públicas del Callao ni menos a todas las escuelas de dicha región. Para ello haría falta un estudio de mayor envergadura y con otra selección muestral. Sin embargo, dada la amplitud de la población estudiada, creemos que las conclusiones son significativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bastick, T. (2000). *Differences Between Anti-Social Adolescent Behavior in Single-Sex Schools and Co-Educational Schools in Jamaica*. Paper presented at the 29th Annual Meeting of the Society for Cross-Cultural Research, New Orleans (Louisiana).
- Bedoya, E. (2006). *Estilos de disciplina docente*. Tesis de licenciatura en Educación Inicial, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

- Carrascosa, M. J. (1996). *Programa de prevención de las conductas disruptivas en el alumnado y descenso del índice de ansiedad y estrés del profesor (aplicación de los círculos de calidad al sistema educativo)*. Tesis doctoral, Universitat de València, Valencia.
- Carrascosa, M. J. y B. Martínez Mut (1998). *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid: Escuela Española.
- Cohen, L. y L. Manion (2002). *Métodos de investigación educativa* (Trad. Francisco Agudo López, 2.ª ed. Vol. 1). Madrid: La Muralla.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A meta Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Datnow, A., L. Hubbard y E. Woody (2001). Is Single Gender Schooling Viable in the Public Sector? Lessons from California's Pilot Program.
- Dicapua, S. (2003, 20 de octubre). The Grade Divide: Separating Classes by Gender Adds up to Serious Students, *Houston Chronicle*. Tomado de http://www.chron.com/CDA/archives/archive.mpl?id=2003_3704488
- Dinkes, R., E. Forrest Cataldi, G. Kena y K. Baum (2006). Indicators of School Crime and Safety: 2006 Vol. 1. (pp. 192). NCES database. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007003> doi:NCES 2007-003NCJ 214262
- Eggleton, T. (2001). Discipline in the Schools. *ERIC*, (s. d.), 13. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED451554&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED451554 doi:ED451554
- Fernandes, E. (1991). *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Fernández García, I. (2001). ¿Qué entendemos por disrupción? En I. Fernández García (ed.), *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Cisspraxis.
- Gay, L. R. (1976). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (Vol. 1). Columbus (Ohio): Charles E. Merrill.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- Gotzens, C. (2008, 08 de marzo). [Re: Desde el Perú].
- Gotzens, C., A. Castelló, C. Genovard y M. Badia (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E. S. O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368.
- Grupo de Opinión Pública de la Universidad de Lima (2005). Barómetro social: seguridad ciudadana Lima Metropolitana y Callao. [http://www.ulima.edu.pe/webulima.nsf/default/F598031D89943F2F05256E630017BD4C/\\$file/barometro_novsocial_2005c.pdf](http://www.ulima.edu.pe/webulima.nsf/default/F598031D89943F2F05256E630017BD4C/$file/barometro_novsocial_2005c.pdf)
- Gurian, M. (2001). *Boys and Girls Learn Differently!* San Francisco: Jossey-Bass.
- Hastings, R. P. y M. S. Bham (2003). The Relationship Between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127. doi: 307875961

- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2008). Perú: población total censada por regiones 2005. *Perú en cifras*, (Indicadores demográficos: población). <http://www.inei.gob.pe>
- Jost, K. (2002). Single-Sex Education. Do All-Boy and All-Girls Schools Enhance Learning? *The CQ Researcher*, 12(25), 569-592.
- Malecki, C. K. y S. N. Elliot (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1-23.
- Marshall, W. A. (1978). Puberty. En F. Falkner y J. M. Tanner (eds.), *Human Growth* (Vol. 2, pp. 141-181). Nueva York-Londres: Plenum Press.
- Masterson, T. (2003, 22 de junio). Single-sex classes earn high marks in Ellenville, *DailyFreeman.com*. http://www.dailyfreeman.com/site/index.cfm?newsid=8508290&BRD=1769&PAG=461&dept_id=74969&rfi=8
- Miller, A. (2003). Violence in U. S. Public Schools. 2000 School Survey on Crime and Safety <http://nces.ed.gov/pubs2004/2004314.pdf>
- Millman, H. L., C. E. Schaefer y Jeffrey J. Cohen (comps.) (1981). *Therapies for School Behavior Problems. A Handbook of Practical Interventions* (Vol. 1). San Francisco-Londres: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación (2007a). *I. E. [II. EE.] de secundaria de Lima y Callao 1998 y 2007*. Escala (Estadística de la Calidad Educativa). Lima.
- Ministerio de Educación (2007b). Reporte de estadística básica 2007 por Dirección Regional y UGEL: Callao Fecha de consulta: 2007.12.02, <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=334>
- National Association for Single-Sex Public Education (s. d.). Single-Sex vs. Coed: The Evidence *NASSPE*. <http://www.singlesexschools.org/research-singles-exvscoed.htm>
- Peiró i Gregòri, S. (2007). La mediación educativa a partir del estudio de la problemática educacional en una localidad. En S. Peiró i Gregòri (ed.), *Dificultades escolares y mediación educativa* (pp. 27-54). Alicante: Club Universitario.
- Peralta, J., M. D. Sánchez, M. V. Trianes y J. de la Fuente (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4(1), 83-96.
- Rey de Castro, Ó. (2003). *Agresión en adolescentes hombres de colegios segregados y mixtos a través del psicodiagnóstico de Rorschach*. Tesis para optar por el título de licenciado en Psicología con mención en Psicología Clínica, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Riordan, C. (1994a). Single-Gender Schools: Outcomes for African and Hispanic Americans. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 10, 177-205.

- Riordan, C. (1994b). The Value of Attending a Women's College: Education, Occupation and Income Benefits. *Journal of Higher Education*, 65(4), 486-510.
- Riordan, C. (2007). *La educación diferenciada como modelo de atención a la diversidad*. Paper presented at the I Congreso Internacional sobre Educación Diferenciada: El tratamiento del género en la escuela, Barcelona.
- Riordan, C. (2008, 28 de mayo). [Comunicación telefónica].
- Salgado, J. F. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 26(92), 115-128.
- Sara-Lafosse, V., C. Chira y B. Fernández (1989). *Escuela mixta: alumnos y maestros la prefieren*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters*. Nueva York: Doubleday.
- Silva, P. e I. Neves (2006). Comprender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.
- Silva Quiroz, M. (2008). Coeficientes de correlación entre una variable continua y otra categórica. *Estadística y Empresa*. http://maxsilva.bligoo.com/content/view/195904/Coeficientes_de_correlaci_n_entre_una_variable_continua_y_otra_categ_rica.html
- Tomal, D. R. (1998). *A Five-Styles Teacher Discipline Model*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago (Illinois). http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=ED425158&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED425158
- Trahtemberg, L. (1998). *Porqué son diferentes los hombres [sic]*. Manuscrito. Lima.
- U. S. Department of Education Office of Planning Evaluation and Policy Development Policy and Program Studies Service. (2005). *Single-Sex versus Coeducational Schooling: a Systematic Review*. U. S. Department of Education Office of Planning Evaluation and Policy Development Tomado de <http://www.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/single-sex.pdf>.
- Winter, J. S. D. (1978). Prepubertal and Pubertal Endocrinology. En F. Falkner y J. M. Tanner (eds.), *Human Growth* (Vol. 2, pp. 183-213). Nueva York-Londres: Plenum Press.

Fecha de recepción: 04-VI-2013

Fecha de evaluación: 30-VI-2013

Fecha de aceptación: 30-VII-2013