

## **Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria**

**M. Carmen Pérez Fuentes\***, José Jesús Gázquez, Isabel Mercader,

**M. Mar Molero y M. Mar García Rubira**

*Universidad de Almería, España*

### **ABSTRACT**

#### ***Academic Achievement and Antisocial Behavior in Public Secondary Education Students.***

The objective of this study was to analyze the relationship between violence and academic achievement, two of the most important problems in Secondary Education in Spain. Participants were 881 students 14-18 years old ( $M= 15.20$ ,  $SD= 0.901$ ) from 6 public centers of Secondary Education. Results indicate that men show more prevalence in antisocial behavior, increasing with age and school year. Failure in academic achievement was associated to antisocial and delinquent behaviors. Also, the educational level of mothers was related to the presence of antisocial behavior.

*Key words:* antisocial behavior, academic performance, students, Secondary Education.

### **RESUMEN**

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia del rendimiento académico y del nivel educativo de padres/madres sobre la presencia de conductas antisociales y delictivas en el alumnado, dos problemas graves en Educación Secundaria Obligatoria en España. Participaron en el estudio 881 alumnos con edades entre 14 y 18 años ( $M= 15,20$ ;  $DT= 0,901$ ) de seis centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados indicaron que los hombres realizan mayor número de conductas antisociales y delictivas, aumentando su prevalencia con la edad y el curso escolar. El fracaso en el rendimiento académico también se asoció a la presencia de conductas antisociales y delictivas. Igualmente, el nivel de estudios de la madre/tutora se relacionó con la presencia de conductas antisociales.

*Palabras clave:* conductas antisociales, conductas delictivas, rendimiento académico, educación secundaria.

En la actualidad, dos de los problemas que principalmente nos encontramos en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria son la violencia y el fracaso académico, siendo la relación entre ambos compleja (Gázquez y Pérez Fuentes, 2010). Por un lado, el problema de la violencia dentro del centro educativo podría tener en el cambio de valores uno de sus principales responsables (Roales-Nieto, 2009; Roales-Nieto y Segura, 2010), siendo el origen o la causa de esta problemática ampliamente estudiada, por ejemplo desde los hábitos de crianza (del Barrio, Carrasco, Rodríguez y

\* La correspondencia relacionada con este artículo debe ser dirigida a: Dra. M. Carmen Pérez-Fuentes. Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Facultad de Educación, Universidad de Almería, 04120 Almería, España. Email: mpf421@ual.es. Este estudio es fruto del Proyecto del Plan Nacional I+D+i EDU2009-10316, co-financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER.

Gordillo, 2009), el clima familiar (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009), diferentes factores personales, familiares y sociales (Pérez Fuentes y Gázquez, 2010), o la empatía (Garaigordobil, 2009), entre otras perspectivas.

Los problemas de convivencia afectan prácticamente a todos los países y se producen en todo tipo de centros educativos, siendo la prevalencia diferente en cada país. Así por ejemplo, en lo que se refiere a la tasa de conflictos, Francia y Austria son los países que presentan los niveles más altos, seguidos de España, y claramente por debajo es éstos, Hungría, aunque respecto a los problemas más “graves” que influyen en la convivencia, España presentaría la prevalencia más alta (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005).

En nuestro país, uno de los recientes estudios a nivel nacional indica que el 72% del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria considera “Buena” la convivencia global dentro del centro (Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010), aunque son los problemas de convivencia los que están incidiendo en su desmotivación y en problemas de *burnout* (Gázquez, Cangas, Pérez Fuentes y Lucas, 2008; Gázquez, Cangas, Pérez Fuentes y Lucas, 2009; Otero López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009; Otero López, Santiago, Castro y Villardefrancos, 2010). Respecto al alumnado, la mayoría de los estudios de prevalencia coinciden en destacar el insulto o hablar mal del otro, sin hacer distinción entre ambos en algunos de los estudios, como los elementos negativos más prevalentes en los centros (Cangas, Gázquez, Pérez Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Cerezo, 2009; Díaz Aguado, Martínez y Martín, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010). Respecto al fracaso escolar, y más concretamente al rendimiento educativo medido por los resultados académicos obtenidos, según los últimos resultados pertenecientes al curso 2007-2008, en la Educación Secundaria Obligatoria repiten curso el 16,3% de los alumnos de primer curso, 15,3% de segundo, y 14,6% y 11,9% de tercero y cuarto, respectivamente (Instituto de Evaluación, 2010).

Aunque se ha puesto en evidencia en muchos estudios que el mejor predictor del rendimiento académico es el rendimiento anterior (García, Alvarado y Jiménez, 2000), desde una concepción del aprendizaje como construcción de significados (p.ej., González Pienda, 1996; Beltrán, 1993), apostaríamos por el alumno como elemento central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, y su rendimiento depende de variables cognitivas, conativas y afectivas, relacionadas estas últimas con la motivación y la personalidad del sujeto (León, 2008).

Hablamos de bajo rendimiento cuando un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad, esto puede deberse a dos aspectos fundamentalmente: los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales (Gázquez y Pérez Fuentes, 2010). Dentro de estos últimos, es donde podemos situar la violencia escolar, junto con otros aspectos emocionales que pueden también influir (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

Por ejemplo, la ansiedad leve o moderada actúa como estado de alerta y puede mejorar el resultado académico (Víctor y Ropper, 2002), mientras que altos niveles de ansiedad llevan a dificultar la concentración y los procesos de memoria, en general, alteran el funcionamiento psicológico (Sue, 1996), alterando el rendimiento en cualquier tarea que demande atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004).

Aunque la interacción convivencia escolar y rendimiento académico ha sido poco estudiada (Bastche y Knoff, 1994; Espelage y Swewrer, 2003), Olweus (1993) comenzó hace años, a estudiar dicha relación, sin encontrar evidencias que respaldaran la creencia, de que un bajo rendimiento educativo, o malos resultados académicos, fueran la causa del comportamiento agresivo. Así, a pesar de ser escasa la diferencia en el nivel de rendimiento académico, ha sido demostrado que tiende a existir un rendimiento más bajo en las personas que protagonizan conductas de intimidación, ya sean víctimas o agresores (Olweus, 1993; Ortega, 1998; Cerezo, 2001). Por tanto, parecería evidente que, al aumentar el número de conflictos y de agresiones en las aulas, se produce un deterioro del clima escolar, que impacta negativamente sobre los estudiantes, tanto en su desarrollo moral y social, como en su aprendizaje (del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Es decir, la violencia/agresión/intimidación tiene un impacto de forma directa en el sujeto provocando un desajuste psicológico y repercutiendo de forma negativa en diferentes aspectos de la personalidad del propio sujeto, ya que como hemos visto en diferentes investigaciones, variables como la confianza en sí mismos, la habilidad para relacionarse de forma positiva con los demás, la autoestima, etcétera (Espinoza, 2006; Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl, 2003). Y por otro lado, de forma indirecta, la presencia de numerosos conflictos y agresiones en las clases supone un decremento del clima escolar, que a su vez impacta negativamente en el aprendizaje, y por extensión en el rendimiento académico de los sujetos. Así, encontramos estudios que apuntan hacia la existencia de una correlación positiva entre el rendimiento académico y el estatus sociométrico en la relación mantenida entre los propios compañeros (Castejón y Pérez, 1998; Buote, 2001). Es decir, las dificultades para relacionarse con el grupo de iguales pueden llevar aparejadas dificultades académicas, presentando mejor rendimiento académico aquellos estudiantes que poseen una integración exitosa en su grupo de pares (Walters y Bowen, 1997). Este bajo ajuste escolar y rechazo por parte del grupo de iguales, generaría mayores problemas de disciplina, afectando directamente al rendimiento escolar y probablemente desembocando en el abandono escolar (Yubero, Serna y Martínez, 2005).

Por otro lado, Bastche y Knoff (1994) plantean que son pocas las diferencias en los logros académicos de víctimas y agresores, aunque es razonable asumir, que el acoso deteriora el rendimiento académico (Yubero, Serna y Martínez, 2005); mientras que Barría, Cartagena, Mercado y Mora (2004) afirman que ambos actores (agresores y víctimas), presentan dificultades escolares que se reflejarán en su rendimiento académico. Así, indicaron que a mayor grado de participación en acciones de intimidación, como víctima o agresor, el rendimiento escolar evaluado en las notas es menor; y que el agresor obtiene más bajo rendimiento que la víctima o que el observador, debido a que tiende a actuar impulsivamente sobre todo en las tareas cognitivas que implican concentración o atención. Por otro lado, Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl (2003), afirman que los estudiantes que declaran mayor acoso, tienden a presentar menor rendimiento, aunque otros estudios no encuentran acuerdo, indicando que algunos agredidos presentan alto rendimiento y otros bajo (Hanish y Guerra, 2002). Sin embargo, otros estudios indican que ser agresor o ser agredido permite predecir una baja percepción en competencia académica (Ma, Phelps, Lerner y Lerner, 2009), aunque posteriormente, hay estudios

que matizan que son los agresores quienes tienen peores resultados académicos (Ma, Phelps, Lerner y Lerner, 2009a; Nansel *et al.*, 2001).

Por otro lado, también hay estudios que analizan la relación a la inversa, rendimiento escolar y violencia, encontrando una relación entre ser hombre y tener un menor rendimiento escolar con la presencia de malos comportamientos (Kaplan, Gheen y Midgley, 2002). Por lo tanto, podemos argumentar que la violencia dentro de las aulas podría ser fruto del bajo rendimiento, ya que quienes se sienten más vinculados con la escuela y obtienen mejores calificaciones, no están implicados en acciones de violencia y presentan menos problemas emocionales (Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl, 2003); y por el contrario, los niños con escasa formación académica, tienen más probabilidades de ser marginados, de aislamiento social y de participar en acciones de violencia escolar como agresores (Toblin, Schwartz, Gorman y Abou-Ezzeddine, 2005).

Por tanto, a pesar de que no existen datos concluyentes sobre las consecuencias de la intimidación en el rendimiento académico, las investigaciones revisadas nos abren el camino para hipotetizar a priori, la existencia de una relación bidireccional entre los fenómenos rendimiento escolar y violencia entre iguales.

Por lo tanto, el objetivo del presente estudio, en un intento de aclarar la relación entre ambas variables, es conocer la influencia del rendimiento académico (medido éste por haber suspendido alguna asignatura y por haber repetido curso alguna vez) y del nivel educativo de padres/madres sobre la presencia de conductas antisociales y delictivas en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

## MÉTODO

### *Participantes*

La muestra estuvo compuesta por un total de 881 sujetos, alumnado de tercero (53,8%) y cuarto (46,2%) curso de seis centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería, con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años ( $M=15,20$ ;  $DT=0,901$ ). Del total de la muestra, el 49,8% son hombres y el 50,2% mujeres, con una edad media de 15,21 ( $DT=0,910$ ) y de 15,19 ( $DT=0,893$ ), respectivamente.

### *Instrumentos*

*Cuestionario sociodemográfico.* Se trata de un cuestionario elaborado *ad hoc* compuesto por varios ítems con el propósito de recoger información sobre las características del sujeto (esto es, edad, sexo, curso, etc.) y su rendimiento académico (si había suspendido alguna vez y si había repetido algún curso), así como sobre la formación académica de los padres.

*Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (A-D,* Seisdedos, 2009). Se compone de 40 ítems cuyos contenidos informan sobre tipos de comportamientos antisociales (entrar en un sitio prohibido, tirar basura al suelo, etc.) y delictivos (tomar drogas, robar, etc.). En su corrección se otorga un punto a cada respuesta positiva. Así,

las 20 primeras cuestiones evalúan la conducta antisocial y las 20 últimas la conducta delictiva. La fiabilidad del cuestionario, en nuestra muestra, medida a través del Alfa de Cronbach, es de 0,916 para el total de los ítems, y para las escalas de conducta social y delictiva de 0,891 y 0,870, respectivamente.

### *Procedimiento*

Antes de la implementación de los cuestionarios se procedió a la selección de forma aleatoria de los seis centros de Educación Secundaria obligatoria de la provincia de Almería y se contactó con los Directores/as y Jefes/as de Estudios para obtener su consentimiento. Los cuestionarios fueron aplicados por un colaborador instruido en su manejo y también se contó con la colaboración de los orientadores de los centros. Los cuestionarios fueron aplicados de forma colectiva, a cada clase, con una duración aproximada de 10-15 minutos.

### *Análisis estadístico*

Se utilizó el programa estadístico SPSS.18 para el análisis de los datos. Los parámetros descriptivos fueron realizados mediante el análisis de frecuencias y la prueba Chi-cuadrado. Para la realización de los análisis de puntuaciones medias se aplicó la prueba Kolmogorov-Smirnov que permite aceptar en todos los casos la hipótesis de normalidad ( $p < .05$ ), y la Prueba Leve ( $p < .05$ ) que muestra el cumplimiento de la homocedasticidad de la muestra, por lo que en todos los casos, al cumplirse ambos supuestos se aplicó la prueba  $t$  para muestras independientes, en función de las variables *ha suspendido o no, es repetidor o no, y el sexo*. Por otro lado, para analizar la interacción entre conductas antisociales y delictivas, y las variables *edad y curso*, se empleó la correlación de Pearson. Finalmente, se llevó a cabo un ANOVA de dos colas para conocer el efecto del *nivel educativo* de los padres/tutores y de las madres/tutoras y de *ser repetidor o no* sobre las conductas antisociales y delictivas.

## RESULTADOS

Tal y como se observa en la tabla 1 que muestra los resultados sociodemográficos de la muestra de participantes, el 82,3% de la muestra de estudiantes ha suspendido alguna vez una asignatura, y sólo el 30,8% del alumnado ha repetido algún curso.

El análisis de las características de la muestra en función de los estudios del padre/tutor y de la madre/tutora (ver tabla 1), muestra que en su mayoría poseen estudios secundarios o Formación Profesional, un 45,4% y un 47,6%, respectivamente.

Se observa en la tabla 2, que son los hombres quienes realizan un número significativamente mayor de conductas antisociales [ $t(1,866) = 3,450; p = 0.001$ ] y delictivas [ $t(1,868) = 7,791; p = 0.000$ ] respecto a las mujeres. En el análisis de ambas conductas en función de que se haya suspendido alguna vez una asignatura, observamos como en ambos casos, es decir, en el análisis de las puntuaciones medias para ambas conductas,

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la muestra.

		<i>N</i>	%
Sexo	Masculino	439	49,8
	Femenino	442	50,2
Edad	14 años	206	23,4
	15 años	364	41,3
	16 años	250	28,4
	17 años	51	5,8
	18 años	10	1,1
Curso	Tercero	474	53,8
	Cuarto	407	46,2
Suspensos	Si	725	82,3
	No	156	17,7
Repetidor	Si	271	30,8
	No	610	69,2
Estudios padre/tutor	Sin estudios	82	9,3
	Primarios	269	30,5
	Secundarios/FP	400	45,4
	Universitarios	130	14,8
Estudios madre/tutora	Sin estudios	58	6,6
	Primarios	273	31
	Secundarios/FP	419	47,6
	Universitarios	131	14,9

Tabla 2. Conductas antisociales y delictivas. Estadísticos descriptivos y Prueba t.

Conductas			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Antisociales	Sexo	Hombre	432	9,80	5,812	3,450	.001
		Mujer	436	8,49	5,347		
	Suspense	No	154	7,25	4,791	-4,664	.000
		Si	714	9,55	5,702		
	Repetidor	No	602	8,91	5,455	-1,783	.075
		Si	266	9,65	5,950		
Delictivas	Sexo	Hombre	431	3,06	4,099	7,791	.000
		Mujer	439	1,34	2,142		
	Suspense	No	155	1,01	2,283	-4,887	.000
		Si	715	2,45	3,513		
	Repetidor	No	604	1,81	3,020	-5,051	.000
		Si	266	3,05	3,934		

antisociales [ $t(1,866) = -4,664$ ;  $p = 0.000$ ] y delictivas [ $t(1,868) = -4,887$ ;  $p = 0.000$ ] son los que han suspendido alguna asignatura quienes significativamente mayores puntuaciones medias obtienen. Por último, el análisis en función de que se haya repetido algún curso, observamos que sólo respecto a las conductas delictivas [ $t(1,868) = -5,051$ ;  $p = 0.000$ ] hay diferencias significativas en las puntuaciones medias, mostrando una media significativamente mayor quienes han repetido alguna vez. Sin embargo, aunque los que

han repetido presentan un mayor nivel de conductas antisociales, la diferencia respecto a la puntuación media de los que no han repetido no es significativa [ $t(1,866) = -1,783$ ;  $p = 0,075$ ].

El análisis de la relación entre las variables edad y curso académico respecto a la presencia de conductas antisociales y delictivas nos muestra mediante la correlación de Pearson, que la relación entre las conductas antisociales respecto a la edad ( $r = 0,100$ ) y el curso ( $r = 0,108$ ) es positiva y significativa ( $p < 0,01$ ); al igual que la relación entre las conductas delictivas respecto a la edad ( $r = 0,186$ ) y el curso académico ( $r = 0,128$ ). Es decir, con el aumento de la edad y el curso académico, se produce también un aumento en la frecuencia de conductas antisociales y delictivas.

Como puede observarse en la tabla 3 respecto a las conductas antisociales, las variables seleccionadas, repetidor y nivel de estudios del padre/tutor, no influyen significativamente en la presencia de conductas antisociales, aunque como observamos en la figura 1, los no repetidores cuyo padre/tutor no posee estudios o tiene estudios primarios, realizan más conductas antisociales. Respecto a las conductas delictivas, sólo la variable repetidor tiene efecto sobre la presencia de estas conductas, observando en la figura 2, que en todos los casos, son los repetidores quienes mayor prevalencia de conductas delictivas presentan.

El análisis de las variables repetidor y el nivel de estudios de la madre/tutora respecto a las conductas antisociales y delictivas (ver tabla 3) permite establecer que respecto a las conductas antisociales es la variable nivel de estudios de la madre/tutora la que influye sobre la presencia de este tipo de conductas. Así, tal y como se observa en la figura 3, la presencia de conductas antisociales es semejante en repetidores y no repetidores cuyas madres no tienen estudios o tienen estudios primarios; sin embargo a medida que aumenta el nivel educativo de las madres/tutoras, aumenta la presencia de estas conductas antisociales en los repetidores. Finalmente, respecto a las conductas delictivas, observamos que es la variable repetidor la que tiene efecto o influye en la

Tabla 3. Conductas antisociales y delictivas. Anovas de dos colas: repetidor y nivel de estudios del padre/tutor y de la madre/tutora.

		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	p
Conductas antisociales	Intersección	42968,778	1	42968,778	1364,571	,000
	Repetidor	29,821	1	29,821	,947	,331
	Nivel de estudios Padre/Tutor	53,685	3	17,895	,568	,636
	Repetidor x Nivel estudios Padre/Tutor	161,620	3	53,873	1,711	,163
Conductas delictivas	Intersección	2889,116	1	2889,116	260,795	,000
	Repetidor	194,646	1	194,646	17,570	,000
	Nivel de estudios Padre/Tutor	20,444	3	6,815	,615	,605
	Repetidor x Nivel estudios Padre/Tutor	33,940	3	11,313	1,021	,382
Conductas antisociales	Intersección	31203,770	1	31203,770	1005,662	,000
	Repetidor	77,398	1	77,398	2,494	,115
	Nivel de estudios Madre/Tutora	438,880	3	146,293	4,715	,003
	Repetidor x Nivel estudios Madre/Tutora	171,143	3	57,048	1,839	,139
Conductas delictivas	Intersección	2165,656	1	2165,656	196,987	,000
	Repetidor	200,488	1	200,488	18,236	,000
	Nivel de estudios Madre/Tutora	81,691	3	27,230	2,477	,060
	Repetidor x Nivel estudios Madre/Tutora	58,261	3	19,420	1,766	,152

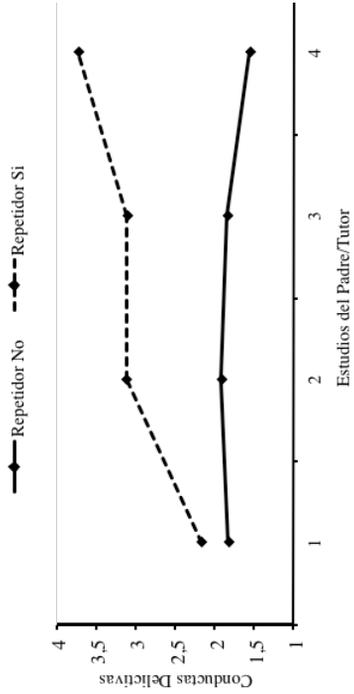


Figura 2. Conductas delictivas, repetidor y estudios del padre/tutor.

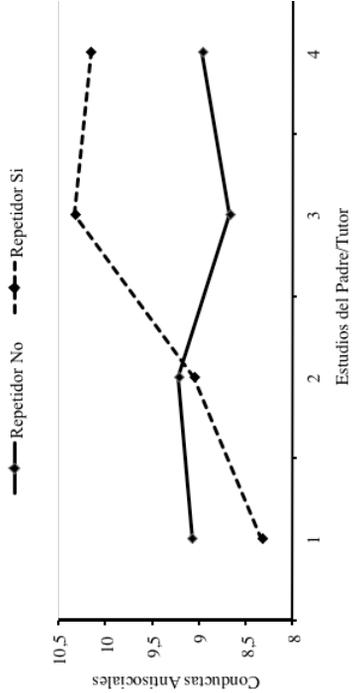


Figura 1. Conductas antisociales, repetidor y estudios del padre/tutor.

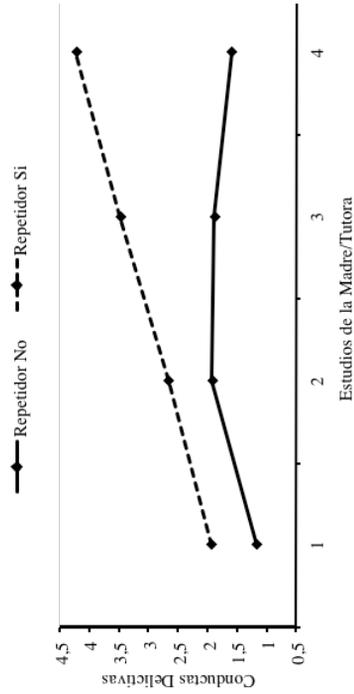


Figura 4. Conductas delictivas, repetidor y estudios de la madre/tutora.

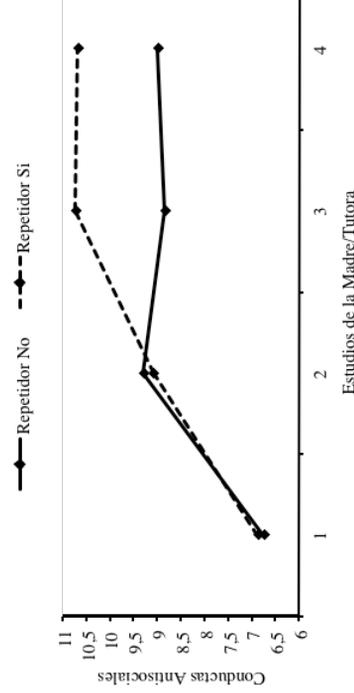


Figura 3. Conductas antisociales, repetidor y estudios de la madre/tutora.

presencia de dichas conductas, observando en la figura 4 como en todos los casos los repetidores presentan una mayor prevalencia de conductas delictivas independientemente del nivel educativo de la madre/tutora.

## DISCUSIÓN

El análisis de los resultados del estudio, nos muestra que son los hombres quienes realizan un número significativamente mayor de conductas antisociales y delictivas respecto a las mujeres, coincidiendo este dato con otros estudios, que nos indican diferencias en la prevalencia en función del género, existiendo también un aumento de la frecuencia a medida que aumenta la edad y ascendemos en el curso académico (Cangas *et al.*, 2007; Cerezo, 2009; Díaz Aguado *et al.*, 2010; Gázquez *et al.*, 2010; Kaplan *et al.*, 2002).

Por otro lado, respecto al rendimiento académico el análisis descriptivo de la muestra nos permite conocer que el 30,8% del alumnado de tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria ha repetido curso, porcentaje ligeramente superior al del curso académico 2007-2008 en la Comunidad Autónoma de Andalucía donde había un 22,4% y 18,4% de repetidores en tercero y cuarto curso respectivamente, y bastante superior respecto los porcentajes en el conjunto de España (Instituto de Evaluación, 2010).

Por otro lado, haber suspendido alguna vez lleva asociada la presencia de un mayor número de conductas antisociales y delictivas, sin embargo, haber repetido sólo marca diferencias significativas respecto a la presencia de conductas delictivas. Quizás este último aspecto debería ser tenido en cuenta, puesto que de ese modo, el ser repetidor llevaría a realizar, con una frecuencia significativamente mayor, actos delictivos dentro del centro educativo, incidiendo como otros estudios han puesto de manifiesto la formación académica en la violencia del sujeto (Toblin *et al.*, 2005). Estos resultados vienen a coincidir con otros estudios (Olweus, 1993; Ortega, 1998; Cerezo, 2001; Barría *et al.*, 2004) que nos indican que a mayor violencia o problemas de convivencia dentro del aula más problemas de aprendizaje o bajo rendimiento encontramos, pero en ningún caso se establece o se consigue demostrar que elemento surge antes, el problema de violencia o el de rendimiento académico.

Así, otra de las limitaciones que posee el estudio, además de la representatividad de la muestra, que sólo puede ser generalizable a los estudiantes de la provincia de Almería, es que no analiza si el ser agresor o agredido puede estar influyendo y de qué modo lo hace sobre el rendimiento, objetivo que se han propuesto algunos estudios (Eisenberg *et al.*, 2003; Hanish y Guerra, 2002; Ma *et al.*, 2009, 2009a; Nansel *et al.*, 2001) y que aún no se ha llegado a un consenso.

Por último, se ha tenido en cuenta la formación académica de los padres/tutores y de las madres/tutoras para conocer si esta influía en la presencia de las conductas violentas, ya que son diferentes los estudios que relacionan los valores (Roales-Nieto, 2009), el clima familiar (Moreno *et al.*, 2009) o los hábitos de crianza (del Barrio *et al.*, 2009), y observamos que sólo el nivel de estudios de la madre/tutora influye en la presencia de las conductas antisociales, en el resto de los casos, la variable que afecta a la prevalencia de estas conductas antisociales y delictivas es ser repetidor. Volviendo

así a incidir este dato en la importancia, no tanto del nivel educativo de los padres, sino en que quizás sea la menor vinculación con la escuela o escaso rendimiento académico (Kaplan *et al.*, 2002; Eisenberg *et al.*, 2003), lo que lleva a producir un incremento en las conductas antisociales o delictivas.

## REFERENCIAS

- Barría P, Cartagena C, Mercado D y Mora C (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis doctoral.
- Bastche GM y Knoff HM (1994). Bullies and their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology International*, 12, 483-498.
- Beltrán J (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Buote CA (2001). Relations of Autonomy and Relatedness to School Functioning and Psychological Adjustment During Adolescence. *Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 61, 4724-4845.
- Cangas AJ, Gázquez JJ, Pérez Fuentes MC, Padilla D y Miras F (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Castejón JL y Pérez AM (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50, 171-185.
- Cerezo F (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo F (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 367-378.
- Del Barrio C, Martín E, Montero I, Gutiérrez H y Fernández I (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Del Barrio V, Carrasco MA, Rodríguez MA y Gordillo R (2009). Prevención de la agresión en la infancia y la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 101-107.
- Díaz-Aguado MJ, Martínez R y Martín J (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Eisenberg M, Neumark-Sztainer D y Cheryl L (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73, 311-316.
- Espelage D y Swearer S (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Espinoza E (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 221-238.
- Garaigordobil M (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 217-235.
- García MV, Alvarado JM y Jiménez A (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- Gázquez JJ y Pérez Fuentes MC (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En JJ Gázquez y MC Pérez Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU.

- Gázquez JJ, Cangas AJ, Pérez Fuentes MC y Lucas F (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24, 49-59.
- Gázquez JJ, Cangas AJ, Pérez Fuentes MC y Lucas F (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 443-452.
- Gázquez JJ, Pérez Fuentes MC, Carrión JJ y Santiuste V (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychológica*, 9, 371-380.
- Gázquez JJ, Rubio R, Pérez Fuentes MC y Lucas F (2008). Análisis de los factores predictores de la dependencia funcional en personas mayores. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 117-126.
- González Pienda JA (1996). El estudiante: variables personales. En J Beltrán y C Genovard (ed), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp.147-191). Madrid: Síntesis.
- Hanish LD y Guerra NG (2002). A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Development and Psychopathology*, 14, 69-89.
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Min. Educación.
- Kaplan A, Gheen M y Midgley C (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- León B (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 17-26.
- Ma L, Phelps E, Lerner JV y Lerner RM (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 628-644.
- Ma L, Phelps E, Lerner JV y Lerner RM (2009a). Academic competence for adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Early Adolescence*, 29, 862-897.
- Martorell C, González R, Rasal P y Estellés R (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 69-78.
- Moreno D, Estévez E, Murgui S y Musitu G (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 123-136.
- Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B y Scheidt P (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus D (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega R (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Otero-López JM, Castro C, Villardefrancos E y Santiago MJ (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary school teachers: student's disruptive behaviour and conflict management examined. *European Journal of Education and Psychology*, 2, 99-111.
- Otero López JM, Santiago MJ, Castro C y Villardefrancos E (2010). Stressors rendering school coexistence difficult, personal variables and burnout: towards an explanatory model. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 299-316.
- Pérez Fuentes MC y Gázquez JJ (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Rains D (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Roales-Nieto, JG (2009). Cambio social y cambio personal. Estudio preliminar del cambio en valores en una muestra intergeneracional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 395-420.
- Roales-Nieto, JG y Segura A (2010). Intergenerational differences in materialism and postmaterialism values in a Spanish sample. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 499-512.

- Seisdedos N (2009). *A-D. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas*. Madrid: TEA.
- Sue D (1996). *Comportamiento anormal*. México, DF: McGraw-Hill.
- Toblin RL, Schwartz D, Gorman AH y Abou-Ezzeddine T (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Víctor M y Ropper A (2002). *Principios de neurología*. México, DF: McGraw-Hill.
- Walters K y Bowen G (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance among Adolescents Participating in a Dropout Prevention. *Program Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 413-426.
- Yubero S, Serna C y Martínez I (2005). Fracaso escolar y violencia en las escuelas: factores psicológicos y sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS*, N 11.

*Recibido, 3 Mayo, 2011*  
*Aceptación final, 29 Julio, 2011*