

# Conductas agresivas, antisociales y delictivas en función del género y el rendimiento académico

## Aggressive, antisocial and delinquent behaviors as a function of gender and school performance

M<sup>a</sup> del Mar Molero Jurado, M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes y José Jesús Gázquez Linares

Universidad Almería

### Resumen

En la actualidad, la violencia en el contexto educativo acapara gran parte de la investigación en el ámbito de las ciencias sociales. Así, el objetivo de este estudio es analizar las diferencias entre hombres y mujeres en lo que a conductas antisociales, delictivas y agresivas se refiere; así como a su relación con el rendimiento académico. Para ello, hemos utilizado un grupo de 219 sujetos con una media de edad de 19.79 años (DT=1.685), de los cuales son hombres el 34.2% y el 65.8% mujeres. Los instrumentos utilizados han sido la Escala de Conducta Antisocial y Delictiva (A-D) y el Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ). Los resultados han puesto en evidencia que las mujeres presentan menor número de conductas antisociales, delictivas y agresivas proactivas. Por otro lado, en cuanto al rendimiento académico, los resultados muestran que no existe una relación significativa ni en hombres ni en mujeres entre un mayor número de conductas antisociales y un peor rendimiento.

Palabras clave: conductas agresivas, conductas antisociales, conductas delictivas, estudiantes universitarios y rendimiento escolar.

### Abstract

At the present time, violence in education takes up a large part of research in the field of social sciences. Thus the purpose of this study was to analyze the differences in antisocial, delinquent and aggressive behavior between men and women, and their relationship to school performance. We used a sample of 219 students with a mean age of 19.79 (SD=1.685), 34.2% of whom were men and 65.8% were women. The instruments used were the Antisocial and Delinquent Behavior Scale (A-D) and the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire (RPQ). The results demonstrated that women show less proactive and reactive antisocial, delinquent and aggressive behavior. Furthermore, results in school performance show that men repeat year more often, and there is a relationship between more antisocial behavior and poorer performance.

Keywords: aggressive behavior, antisocial behavior, delinquent behavior, university students and school performance..

## Violencia escolar

En los últimos años, la violencia en el sistema educativo se ha instalado en nuestra sociedad como una de las problemáticas a la que más atención se le presta desde diversos ámbitos de estudio. Es por ello que las conductas violentas y agresivas acaparan significativamente la atención de los investigadores (de la Torre, Casanova, Villa-Carpio, y Cerezo, 2013; Domínguez, López-Castedo, Pino, y Álvarez-Roales, 2013; Garaigordobil, Aliri, y Martínez-Valderrey, 2013; Mura y Diamantini, 2013). En este sentido, no sería hasta estas últimas décadas, cuando se cierran filas en torno a la investigación en esta dirección, concretamente hacia la naturaleza de esta problemática que se produce dentro del ámbito educativo (Little, Henrich, Jones, y Hawley, 2003). Así, un creciente volumen de investigaciones en el área de ciencias sociales (García-Pereira y Quevedo-Blasco, 2015) enfocan sus estudios en aspectos como la victimización entre iguales y, en general, en las situaciones de *bullying* (Inglés et al., 2014).

Guerra et al. (2011) definen la violencia escolar como aquellos comportamientos emitidos por sujetos (agresores), que de manera deliberada producen un daño a otros (víctimas), y que ocurren generalmente dentro del centro educativo o en eventos asocia-

dos a éste (excursiones, actividades extraescolares, etc.), definición a la que se suman otros autores como Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez (2010). A principios de siglo, Marín (1997) define la conducta violenta como todos aquellos comportamientos que rompen o dañan la interacción positiva en el ámbito educativo y, algo más tarde, Putallaz et al. (2007) hablan de conducta violenta como la necesidad de protagonismo, poder y diferencia de los demás.

Los actos de violencia no siguen un mismo patrón, sino que éstos se puede presentar de diferentes formas en el ámbito educativo. Una de ellas es la violencia física que se produce, tanto por daños de forma directa (golpeando a alguien) como indirecta (el acto de robar). Otra forma de violencia es la verbal, en la que no es necesario el contacto físico para producir daño, sino que se lleva a cabo a través del lenguaje. En este caso, también se distinguen dos tipos: directa e indirecta (Defensor del Pueblo, 1999). La primera se refiere, por ejemplo, al insulto o las vejaciones que se producen cara a cara entre agresor y víctima, mientras que la violencia verbal indirecta se puede ejemplificar en el hecho de propagar rumores sobre otras personas a sus espaldas, que más tarde le puedan llevar a una situación desfavorable. No obstante, para Little et al. (2003) a estos dos tipos de violencia -física y

verbal-, falta añadir la violencia relacional, que es aquella que se produce cuando se busca dañar la red social de amistades o la pertenencia a un grupo, lo que provoca exclusión social (Herrera, Romera, Ortega, y Gómez, 2016). Por su parte, Dodge, Bates y Pettit (1990) también diferencian entre la agresión reactiva y la agresión proactiva. La primera se refiere a aquellos comportamientos que son fruto de la provocación o amenaza percibida, mientras que la agresión proactiva es aquella que se lleva a cabo con la intención de conseguir un objetivo, que no necesariamente sea el daño a la víctima (Gázquez et al., 2016; Ramírez y Andreu, 2003).

### **Violencia escolar y género**

Con respecto al género, en numerosos estudios se han encontrado diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a comportamientos violentos y agresivos se refiere. Para Bakan (1966) estas diferencias están influidas, además de por las diferencias biológicas ligadas al sexo, por los estereotipos y divisiones sexistas que a lo largo de los años se han ido configurando. Así, se asocian con lo masculino características como la dureza, la competitividad, la agresividad, la insensibilidad, etc. y, con el género femenino, la debilidad, sensibilidad, ternura, etc. En un estudio a finales del siglo XX,

Bettencourt y Miller (1996) confirmaron que eran los varones los que en el ámbito educativo daban muestras de mayores comportamientos violentos que las mujeres. Afirmación que más tarde sería corroborada por otros (Baldry y Farrington, 2000; Kristensen y Smith, 2003; Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009).

De manera particular, si comparamos las agresiones físicas de las indirectas, en las primeras se detectan diferencias significativas en los chicos respecto de las chicas (Scheithauer, Hayer, Petermann, y Jugert, 2006). Por el contrario, en el caso de la violencia indirecta que se lleva a cabo mediante la exclusión social, son las mujeres las que dan más muestras de ello (Crapanzano, Frick, y Terranova, 2010). Al respecto, Romera, del Rey y Ortega (2011) constatan que son los chicos los que mayores niveles de violencia física, verbal y psicológica muestran, y también los que más la padecen.

En diversos estudios, se han establecido algunas características diferenciales de chicos y chicas, con respecto a la emisión o no de conductas violentas, en el ámbito escolar. Musitu, Estévez, Jiménez y Veiga (2011) han encontrado correlaciones positivas entre malestar psicológico y violencia escolar, principalmente en el género femenino. También la forma de percibir las relaciones afectivas podría ser una característica diferencial. Blum,

Irelandy y Blum (2003) comprobaron que son las chicas las que perciben sus relaciones afectivas de manera más positiva que los chicos, hecho que además está relacionado con el ajuste psicosocial (Azpiázua, Esnaola, y Sarasa, 2015; Goñi, Esnaola, Rodríguez, y Ortiz de Barrón, 2015). En cuanto a la autoestima, a finales del siglo XX, Kling, Hyde, Showers, y Buswell (1999) apuntaron hacia las chicas con menores niveles de autoestima, como las que mayores datos de victimización escolar mostraban. Por su parte, Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011) corroboran que son las mujeres las que obtienen menores niveles de autoestima pero, sin embargo, presentan una menor probabilidad de sufrir victimización física y verbal, en la escuela. Por otro lado, la reputación social podría ser otro de los factores que influye en los actos de violencia (Estévez, Inglés, y Martínez-Monteaquedo, 2013), de forma diferente en chicos y chicas. En concreto, la consecución y el logro de poder entre iguales influye en los chicos más que en las chicas, entre otros aspectos, a la hora de llevar a cabo comportamientos violentos.

En este sentido, son diferentes los estudios que han encontrado una relación entre la reputación social y la violencia manifiesta (Cerezo y Ato, 2011). No obstante, para Snethen y Van Puymbroeck (2008) el enfrentamiento indirecto o la ideación de pla-

nes para conseguir determinados fines se encuentra más asociado al género femenino. Moreno, Neves, Murgui y Martínez-Ferrer (2012) analizan las relaciones entre violencia manifiesta/relacional y reputación social, fundamentado en dos paneles temporales con intervalos de nueve meses. En dicho estudio, encontraron que las chicas que se perciben a sí mismas con una imagen dura, se implican con mayor frecuencia en actos violentos y relacionales. Esto no influye en una posterior autopercepción de su reputación, al contrario que ocurre con los sujetos del género masculino. Por su parte, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) afirman que existe una relación más potente en las chicas que en los chicos, entre violencia relacional y reputación.

En cuanto a la percepción de la violencia escolar, también se han encontrado diferencias de género. Álvarez-García, Dobarro, Álvarez y Rodríguez (2014) encuentran que los chicos son quienes mayor nivel de percepción tienen respecto a la violencia física, tanto directa como indirecta, así como una mayor percepción de la violencia por parte del profesorado hacia el alumnado. Por el contrario, no encontraron diferencias significativas, según el género, en cuanto a la percepción de violencia verbal alumno-alumno y alumno-profesor. En líneas similares, Trianes, Blanca, de la Morena,

Infante y Raya (2006) afirman que son las chicas las que mejor valoran el clima de convivencia en el aula. También, Álvarez-García et al. (2014) se han ocupado recientemente de la percepción entre el alumnado de la exclusión social, confirmando que son los chicos los que mayor discriminación señalan. Este hecho lo explican por las bajas calificaciones académicas y el rendimiento académico, siendo más bajo en comparación con las chicas, en términos generales. Para Rodríguez (2010) el rendimiento escolar podría ser un condicionante de la exclusión social.

### **Violencia escolar y rendimiento académico**

Al hablar de exclusión social, como una forma de violencia escolar, aparece el rendimiento académico, como otro de los problemas de amplio impacto en el ámbito educativo que cada vez suscita mayor preocupación (Álvarez et al., 2015; Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011; Valle et al., 2015). Diversos autores como Cerezo (2001), Ponce (2003) o Trianes (2000), o más recientemente Henry, Knight y Thornberry (2012) o Nakamoto y Schwartz (2010), han afirmado en diferentes estudios que aquellos alumnos con comportamientos violentos (agresores) o sobre los que se ejerce violencia (víctimas), tienden a

dar muestras de un rendimiento académico más bajo. En cuanto al género, Díaz-Aguado y Martín (2011), en un estudio a nivel estatal, comprobaron diferencias significativas favorables al género femenino, en la variable del rendimiento académico.

Los autores del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003) buscaron una explicación sobre la relación violencia escolar-rendimiento académico. Para ello, se apoyaron en la idea de que los actos violentos y agresivos en la escuela deterioran el clima escolar, lo que a su vez perturba el desarrollo moral y social de los alumnos. Por tanto, de forma indirecta, se ve afectado su rendimiento académico. También de forma directa puede afectar la violencia al rendimiento académico del alumno si, como apunta Gázquez, Sainz, Pérez-Fuentes, Molero y Soler (2015), le provoca desajustes psicológicos. Ejemplo de ello es la exclusión social. Así Walters y Bowen (1997) comprobaron mejor rendimiento académico en alumnos que se sentían más integrados en el grupo. En sentido inverso, también se ha relacionado al rendimiento académico con la violencia escolar (Kaplan, Gheen y Midgley, 2002; Olweus, 1993; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez y López-Vicente, 2013). En este caso, la explicación a la relación entre rendimiento académico-violencia escolar

puede encontrarse en el bajo rendimiento académico que produce una percepción más desfavorable sobre el entorno escolar, lo que lleva al sujeto a una interpretación hostil del entorno y a participar, en mayor medida, en conductas agresivas (Inglés, González-Maciá, García-Fernández, Vicent, y Martínez-Monteaudo, 2015; Toblin, Schwartz, Gorman y Abou-Ezzeddine, 2005). A su vez, el rendimiento académico también tiene capacidad de actuar como un factor protector para la conducta delictiva (Jensen, 2001; Pires y Jenkins, 2007).

Parece quedar claro, a tenor de este primer nivel teórico-conceptual, que las conductas violentas en el ámbito educativo tienen bastante importancia, y que en ellas están implicadas diversas variables, tanto personales como psicológicas (Pérez-Fuentes et al., 2015). Donde no parece haber tanto consenso es en los estudios que se ocupan de las diferencias de género, a la hora de emitir conductas antisociales y delictivas. Lo mismo ocurre con el rendimiento académico, donde parece darse una relación bidireccional entre el fracaso académico y la violencia escolar. Sin embargo, no hay acuerdo firme en torno a las diferencias o similitudes entre hombres y mujeres, en este aspecto. Así, el objetivo que se plantea con este trabajo es analizar las diferencias de género en situaciones de violencia escolar, así

como la influencia que ello produce en el rendimiento escolar de los jóvenes implicados.

## Método

### Participantes

El grupo lo conformó un total de 219 sujetos, con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años ( $M=19.79$ ;  $DT=1.68$ ), de los cuales el 34.2% eran hombres ( $N=75$ ) y el 65.8% mujeres ( $N=144$ ). Los sujetos del género masculino presentaron una media de edad de 20.08 años ( $DT=1.78$ ), mientras que la de los sujetos del género femenino fue de 19.63 años ( $DT=1.61$ ). Del total, el 93.2% ( $N=204$ ) de los sujetos dicen haber suspendido alguna asignatura, mientras que el 6.8% ( $N=15$ ) nunca ha suspendido ninguna asignatura. Asimismo, el 34.2% ( $N=75$ ) de los sujetos dice haber repetido curso alguna vez, mientras que el 65.8% no ha repetido nunca ( $N=144$ ). Las personas elegidas se encontraban en el primer curso de carrera. El 43.4% ( $N=95$ ) en la titulación de Grado en Educación Primaria, el 30.1% ( $N=66$ ) Grado en Educación Infantil, y el 26.5% ( $N=58$ ) Grado en Psicología.

### Instrumentos

El *Cuestionario de Agresividad Reactiva-Proactiva* (Reactive-Proactive Aggression Questionnaire, RPQ;

Raine et al., 2006). Consta de 23 ítems, de los cuales 12 miden la conducta agresiva proactiva y 11 ítems la conducta agresiva reactiva, todos ellos con tres opciones de respuesta (0= nunca, 1= a veces, 2= a menudo).

El *Cuestionario de Conducta Antisocial Delictiva* (A-D; Seisdedos, 1998). Consta de 40 ítems, de los cuales 20 miden la conducta antisocial y 20 la conducta delictiva. Presenta un tipo de respuesta dicotómica. Los ítems que miden la conducta antisocial valoran conductas que no son expresamente delictivas, pero que sí se desvían de las normas de convivencia social. Ejemplos de estas conductas son, por ejemplo, “ensuciar las calles y aceras rompiendo botellas o volcando cubos de la basura” o “coger fruta que no es tuya de un jardín o huerto”. Por su parte, los ítems que miden la conducta delictiva, se ocupan de aquellas conductas que rompen con la legislación. Ejemplos de estas conductas son por ejemplo, “robar cosas de los coches” o “conseguir dinero amenazando a personas más débiles”.

### Procedimiento

Para la recogida de los datos, antes de comenzar a implementar los cuestionarios, se formó a dos personas para ello. Posteriormente se solicitó a los participantes su colaboración voluntaria, informándoles antes de los

objetivos, procedimiento y uso de los datos. También se les garantizó la confidencialidad de los datos. La cumplimentación de los cuestionarios se realizó dentro del aula ordinaria y fuera del horario de clases, siempre previo acuerdo con los estudiantes. Antes del comienzo de cada prueba, ya dentro del aula, se facilitaron las instrucciones de cumplimentación de los cuestionarios de forma oral y se dedicó un tiempo a la solución de dudas sobre la ejecución de la prueba.

### Resultados

Se han calculado las puntuaciones medias del total de la muestra en las dos dimensiones del A-D (antisocial y delictiva) y en las dos del RPQ (reactiva y proactiva) (Tabla 1).

En cuanto al género, se han obtenido los resultados concernientes a las dimensiones de los cuestionarios A-D y RPQ (Tabla 2). Los resultados muestran puntuaciones superiores en los hombres para todas las dimensiones analizadas. Así, en el A-D, en la dimensión que mide la conducta antisocial, los hombres obtienen una media de 12.70 ( $DT=4.21$ ) frente a las mujeres que obtienen de media 10.18 ( $DT=3.95$ ). En la dimensión que mide la conducta delictiva, los hombres han mostrado una puntuación media de 2.95 ( $DT=3.21$ ) frente a 1.25 ( $DT=1.38$ ) en las mujeres. Por

otro lado, en el RPQ, en la dimensión que mide la conducta agresiva reactiva, los sujetos del género masculino han obtenido una puntuación media de 10.14 ( $DT=2.81$ ) y los sujetos del género femenino una puntuación media de 9.40 ( $DT=3.19$ ). En la dimensión que mide la conducta agresiva proactiva, los hombres presentan una puntuación media de 4.28 ( $DT=2.97$ ), frente a 2.77 ( $DT=2.23$ ) en las mujeres.

Se usa la prueba *t* de Student para muestras independientes, para comprobar la existencia de relaciones significativas. Así, se han mostrado diferencias significativas entre hom-

bres y mujeres en las dimensiones de conducta antisocial ( $t=4.38$ ;  $p=.00$ ), conducta delictiva ( $t=4.37$ ;  $p=.00$ ) y conducta agresiva proactiva ( $t=3.90$ ;  $p=.00$ ). No obstante no se observan diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto a la dimensión de la conducta agresiva reactiva ( $t=1.70$ ;  $p=.91$ ) que mide el RPQ.

Para analizar las diferencias de género en el rendimiento escolar se ha elaborado una tabla de contingencia (ver Tabla 3) y se ha efectuado la prueba  $X^2$ , donde no se han obtenido diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $X^2=.01$ ;  $p=.94$ ).

Tabla 1

Medias y desviaciones típicas de los resultados totales en los cuestionarios A-D y RPQ

Cuestionario (Dimensión)	Media	DT
A-D (Antisocial)	11.05	4.20
A-D (Delictiva)	1.83	2.32
RPQ (Reactiva)	9.66	3.08
RPQ (Proactiva)	3.29	2.60

Tabla 2

Prueba *t* de Student para las dimensiones del A-D y del RPQ

	Sexo	N	Media	DT	t	p
A-D (Antisocial)	Masculino	75	12.70	4.21	4.38	.00
	Femenino	144	10.18	3.95		
A-D (Delictiva)	Masculino	75	2.95	3.21	4.37	.00
	Femenino	144	1.25	1.38		
RPQ (Reactiva)	Masculino	75	10.14	2.81	1.70	.91
	Femenino	144	9.40	3.19		
RPQ (Proactiva)	Masculino	75	4.28	2.97	3.90	.00
	Femenino	144	2.77	2.23		



Tabla 3

Porcentajes para las variables “suspender alguna asignatura” y “repetir curso alguna vez”, en función del género

	N	Hombres		Mujeres	
		%	N	%	N
Suspender alguna asignatura	No	5	6.67	10	6.94
	Sí	75	93.33	104	93.06
Repetir alguna vez curso	No	45	60	99	68.75
	Sí	30	40	45	31.25

A continuación, se ha realizado la prueba t de Student para cada grupo de género, relacionando las variables del rendimiento académico con las puntuaciones en las dimensiones del A-D y el RPQ (Tabla 4).

Los resultados muestran que, tanto las mujeres como los hombres que no han repetido curso nunca, presentan puntuaciones menores en todas las dimensiones analizadas (antisocial, delictiva, agresiva reactiva y agresiva proactiva), que aquellas que sí han repetido curso alguna vez. No obstante, no se muestran diferencias significativas entre el hecho de haber o no haber repetido curso; o haber o no suspendido alguna asignatura; ni en hombres ni en mujeres. El hecho de haber suspendido alguna asignatura, en cuanto a la dimensión de la conducta antisocial, se comporta de forma similar al hecho de haber repetido curso, tanto en hombres como en mujeres. Así los hombres que no han suspendido ninguna asignatura muestran una puntuación

media de 12.20 ( $DT=2.78$ ) frente a una puntuación media de 12.74 ( $DT=4.31$ ) de aquellos que sí han suspendido alguna vez. En mujeres, las que no han suspendido muestran una puntuación media de 10.10 ( $DT=5.65$ ) frente a las que sí han suspendido alguna asignatura ( $M=10.19$ ;  $DT=3.82$ ), pero ni para el caso de las mujeres ni para el de los hombres se obtienen diferencias significativas. Sin embargo, para las dimensiones de la conducta delictiva, agresiva reactiva y agresiva proactiva, ocurre lo contrario, tanto en hombres como en mujeres, con el hecho de suspender alguna asignatura. Así, aquellos hombres y mujeres que nunca han suspendido una asignatura, obtienen puntuaciones más altas en estas dimensiones que aquellos que sí que han suspendido una vez o más alguna asignatura. No obstante, en ninguno de los casos las diferencias son significativas (ver Tabla 4).

Tabla 4

Prueba *t* de Student para cada grupo de género, según las variables del rendimiento académico y las puntuaciones en las dimensiones del A-D y el RPQ

			<i>N</i>	Media	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	
A-D (Antisocial)	Suspender alguna asignatura	Hombres	No	5	12.20	2.775	-.274	.785
			Sí	70	12.74	4.309		
		Mujeres	No	10	10.10	5.65	-.05	.96
			Sí	134	10.19	3.82		
	Repetir curso	Hombres	No	45	12.37	4.40	-.83	.41
			Sí	30	13.20	3.93		
		Mujeres	No	99	10.05	3.74	-.58	.56
			Sí	45	10.47	4.40		
A-D (Delictiva)	Suspender alguna asignatura	Hombres	No	5	3.00	4.12	.04	.97
			Sí	70	2.94	3.18		
		Mujeres	No	10	1.80	1.87	1.31	.19
			Sí	134	1.21	1.33		
	Repetir curso	Hombres	No	45	2.51	2.83	-1.45	.15
			Sí	30	3.60	3.66		
		Mujeres	No	99	1.21	1.39	-.49	.63
			Sí	45	1.33	1.35		
RPQ (Reactiva)	Suspender alguna asignatura	Hombres	No	5	11.00	1.73	.70	.48
			Sí	70	10.08	2.87		
		Mujeres	No	10	9.79	3.67	.40	.69
			Sí	134	9.37	3.16		
	Repetir curso	Hombres	No	45	10.03	2.67	-.44	.66
			Sí	30	10.32	3.04		
		Mujeres	No	99	9.27	3.04	-.77	.44
			Sí	45	9.71	3.50		
RPQ (Proactiva)	Suspender alguna asignatura	Hombres	No	5	5.80	3.11	1.18	.24
			Sí	70	4.18	2.96		
		Mujeres	No	10	3.04	2.51	.41	.68
			Sí	134	2.75	2.21		
	Repetir curso	Hombres	No	45	4.05	2.91	-.83	.41
			Sí	30	4.63	3.09		
		Mujeres	No	99	2.58	2.14	-1.50	.13
			Sí	45	3.18	2.37		

## Discusión y conclusiones

La violencia escolar es un tema que en los últimos años ha acaparado gran parte de la atención de números investigadores (Buelga, Musitu, y Murgui, 2009), posicionándose como una problemática a nivel global (Liang, Flisler, y Lombard, 2007). Para Guerra et al. (2011), la violencia escolar se define como aquellas conductas que los sujetos emiten o padecen de manera consciente dentro del contexto educativo o en actividades de éste, y que provocan un daño o perjuicio.

En función del género, existen diferencias entre hombres y mujeres en la conducta violenta, avaladas por distintos estudios. Muchos autores coinciden en afirmar que son los hombres los que mayores muestras de comportamientos violentos emiten (Baldry y Farrington, 2000; Bettencourt y Miller, 1966; Kristensen y Smith, 2003; Postigo, González, Mateu, Ferrero, y Martorell, 2009; Romera, del Rey y Ortega, 2011). En nuestro estudio, también hemos encontrado que son los sujetos del género masculino los que mayores niveles de comportamientos antisociales, delictivos y agresivos emiten. Así, hemos obtenido mayores puntuaciones en hombres que en mujeres, en las dimensiones del A-D que miden la conducta antisocial y la conducta delictiva; así como en las dimensiones del RPQ que miden la con-

ducta agresiva reactiva y la conducta agresiva proactiva. Asimismo, se han constatado diferencias significativas entre hombres y mujeres para estas dimensiones, excepto en la que mide la conducta agresiva reactiva, donde no se han encontrado diferencias significativas. Sin embargo, en cuanto a la violencia indirecta, según Crapanzano, Frick y Terranova (2010) son las mujeres, mediante la exclusión social, quienes más muestran dan de ello.

Por otro lado, el rendimiento académico se ha unido en los últimos años a la violencia escolar como otro de los problemas de gran impacto en el ámbito educativo que más preocupación levanta (Pérez-Fuentes et al., 2011). En este sentido, al relacionar rendimiento académico y violencia escolar, generalmente se apunta a una relación entre una mayor emisión de conductas violentas y un rendimiento académico más bajo (Cerezo, 2001; Henry, Knight, y Thornberry, 2012; Ponce, 2003; Nakamoto y Schwartz, 2010; Trianes, 2000). En este trabajo se han estudiado las diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de conducta antisocial, delictiva y agresiva en función del rendimiento académico. Hemos constatado que los hombres y las mujeres se comportan de la misma manera. Así, aquellos hombres y mujeres que nunca han repetido curso dan muestras de menores niveles de conducta antisocial, delicti-

va, agresiva reactiva y agresiva proactiva que los que sí han repetido curso alguna vez. En cambio, no ocurre lo mismo en los hombres y mujeres que no han suspendido ninguna asignatura, quienes muestran mayores niveles de conductas delictivas, agresivas reactivas y agresivas proactivas, que los que no han suspendido nunca. No ocurre esto con la dimensión de la conducta antisocial, donde sí son los hombres y mujeres que han suspendido alguna vez, los que mayores puntuaciones obtienen. No obstante, no se han obtenido diferencias significativas para ninguno de los casos anteriores.

La explicación a la relación entre una mayor muestra de conductas violentas y un peor rendimiento puede estar, como apuntan Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández (2003), en el deterioro del clima escolar que producen los actos de violencia y agresividad; y que a su vez repercuten de forma indirecta en el desarrollo moral y social de los alumnos; o de forma directa en el ajuste psicológico y de la personalidad (Espinoza, 2006). También de forma inversa el rendimiento afecta a la violencia escolar (Kaplan, Gheen, y Midgley, 2002), por ejemplo, creando una percepción más negativa de su entorno académico en aquellos con un peor rendimiento académico (Toblin, Schwartz, Gorman, y Abou-Ezzedine, 2005). En cuanto al género, las diferencias entre hombres y muje-

res en violencia escolar las explicaba Bakan (1966), como fruto, entre otros aspectos, de los estereotipos que durante años han situado a la mujer en un papel más débil y al hombre en un papel más duro.

En conclusión, con los datos obtenidos en nuestro estudio, se puede afirmar que hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la emisión de conductas antisociales, delictivas y agresivas proactivas, siendo los hombres quienes más las emiten. Únicamente para la conducta agresiva reactiva no hemos encontrado diferencias significativas. Por otro lado, tampoco hemos encontrado diferencias significativas ni en hombres ni mujeres en cuanto a la relación existente entre el rendimiento escolar y la violencia escolar. Esto es, que no hemos encontrado diferencias significativas ni en hombres ni en mujeres entre aquellos que han repetido o no curso y/o aquellos que han suspendido o no alguna asignatura; con la emisión de conductas antisociales, delictivas, agresivas reactivas y agresivas proactivas. En líneas futuras se debe seguir indagando en el tema, y utilizar otros cuestionarios, por ejemplo, para medir el nivel de inteligencia o la conducta antisocial. Además, se debe ampliar la muestra utilizada, lo cual ha podido ser una de las limitaciones de nuestro estudio.

## Referencias

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., y Rodríguez, C. (2014). La violencia escolar en los centros de educación secundaria de Asturias desde la perspectiva del alumnado. *Educación XXI*, 17(2), 337-360.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J.C., y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Azpiazua, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago: Rand McNally.
- Baldry, A., y Farrington, D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1), 17-31.
- Bettencourt, A., y Miller, N. (1996). Gender differences in aggression as a function of provocation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 119(3), 422-447.
- Blum, J., Ireland, M., y Blum, R. (2003). Gender differences in juvenile violence: A report from Add Health. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 234-240.
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- 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(1), 37-43.
- Crapanzano, A., Frick, P., y Terranova, A. (2010). Patterns of physical and relational aggression in a school-based sample of boys and girls. *Journal of Abnormal Child*

- Psychology*, 38(4), 433-445.
- De La Torre, M., Casanova, P., Villa-Carpio, M., y Cerezo, M.T. (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 135-149.
- 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(1), 25-47.
- Díaz-Aguado, M.J., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 23(2), 252-259.
- Dodge, K., Bates, J., y Pettit, G. (1990). Mechanisms in the cycles of violence. *Science*, 250(4988), 1678-1683. doi:10.1126/science.2270481
- Domínguez, J., López-Castedo, A., Pino, M., y Álvarez-Roales, E. (2013). Violencia escolar: la diada interpersonal profesorado-alumnado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 75-86.
- Estévez, E., Inglés, C.J., y Martínez-Monteaudo, M.C. (2013). School aggression: Effects of classroom environment, attitude to authority and social reputation among peers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 15-28.
- Garaigordobil, M., Aliri, J., y Martínez-Valderrey, V. (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, 6(2), 83-93.
- García-Pereira, S., y Quevedo-Blasco, R. (2015). Análisis de las revistas iberoamericanas de Psicología y de Educación indexadas en el Journal Citation Reports del 2013. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 85-96. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.003
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A., y Sánchez-Marchán, C. (2016). Drug use in adolescents in relation to social support and reactive and proactive aggressive behavior. *Psicothema*, 28(3), 318-322.
- Gázquez, J.J., Sainz, J., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., y Soler, F.J. (2015). Interpersonal value profiles and analysis of adolescent academic performance and social thinking. *Frontiers in Psychology*, 6, 575. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00575.

- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A., y Ortiz de Barrón, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58. doi:10.7334/psicothema2014.105.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., Castro, L., y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2(1), 75-98.
- Henry, K., Knight, K., y Thornberry, T. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Herrera, M., Romera, E.M., Ortega, R., y Gómez, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32-39. doi: 10.7334/psicothema2015.135.
- Inglés, C.J., González-Maciá, C., García-Fernández, J.M., Vicent, M., y Martínez-Montea-gudo, M.C. (2015). Current status of research on school refusal. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 37-52.
- Inglés, C.J., Torregrosa, M.S., García-Fernández, J.M., Martínez-Montea-gudo, M.C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. doi: 10.1989/ejep.v7i1.150.
- Jensen, J. (2001). *Adulthood: A cultural approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kaplan, A., Gheen, M., y Midgley, C.(2002). Classroom goal structure and student disruptive behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 191-211.
- Kling, K., Hyde, J.S., Showers, C., y Buswell, B. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500.
- Kristensen, S., y Smith, P. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44(5), 479-488.
- Liang, H., Flisher, A., y Lombard, C. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in southafrican school students. *Journal of Child Abuse and Neglect*, 31(2), 161-

- 171.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., y Hawley, P. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. doi: 10.1080/01650250244000128
- Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaída.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital". *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Moreno, D., Neves, S., Murgui, S., y Martínez-Ferrer, B. (2012). Un estudio longitudinal de la reputación social no conformista y la violencia en adolescentes desde la perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67-75.
- Mura, G., y Diamantini, D. (2013). Cyberbullying among Colombian students: An exploratory investigation. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 249-256.
- Musitu, G., Estévez, E., Jiménez, T., y Veiga, F. (2011). Agentes de socializacao da violencia e victimizacao escolar. In S. Nunes y F. Veiga (Eds.), *Intervenir em situacoes de indisciplina violencia e conflito* (pp. 43-80). Lisboa: Fim de Século.
- Nakamoto, J., y Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19(2), 221-242. doi: 10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blakwell Publisher.
- Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez-Bermejo, J.A., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y López-Vicente, M.A. (2013). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M., y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Molero, M., Cardila, F., Martos, A., Barragán, A., Garzón, A., Carrión, J., y Mercader, I. (2015). Impulsividad y consumo de al-



cohol y tabaco en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 371-382.

- Pires, P., y Jenkins, J. (2007). A growth curve analysis of the joint influences of parenting affect, child characteristics and deviant peers on adolescent illicit drug use. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 169-183. doi:10.1007/s10964-006-9127-5
- Ponce, C. (2003). Conductas antisociales-delictivas y satisfacción familiar en grupos de estudiantes de quinto de secundaria de Lima Metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. *Revista de Investigación en Psicología*, 6(1), 104-125.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M., y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 5-12.
- Putallaz, M., Grimes, C., Foster, K. J., Kupersmidt, J., Coie, J., y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523-547. doi: 10.1016/j.jsp.2007.05.003
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M., y Liu, J. (2006). The Reactive-Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. doi: 10.1002/ab.20115
- Ramírez, M., y Andreu, J. (2003). Aggression's typologies. *International Review of Social Psychology*, 16(3), 125-141.
- Rodríguez, R.M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101-123.
- Romera, E. M., Del Rey, R., y Ortega, R. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno *bullying* en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 261-275. doi:10.1002/ab.20128

- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D (conductas antisociales-delicivas)*. Madrid: TEA.
- Snethen, G., y Van Puymbroeck, M. (2008). Girls and physical aggression: Causes, trends, and intervention guided by Social Learning Theory. *Aggression and Violent Behavior*, 13(5), 346-354.
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A., y Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(3), 329-346.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., De La Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escolares en los estudiantes de Primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.
- 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(6), 413-426. doi: 10.1023/A:1024566930164

---

*María del Mar Molero*. Profesora Ayudante Doctora en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Sus investigaciones se centran en la convivencia escolar.

*María del Carmen Pérez-Fuentes*. Profesora Titular de Universidad, en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Almería. Sus investigaciones se centran en la convivencia escolar.

*José Jesús Gázquez*. Profesor Titular de Universidad en el Área de Psicología Evolutiva y de la Educación del Departamento de Psicología de la Universidad de Almería, en la actualidad está Acreditado a Catedrático de Universidad. Sus investigaciones se centran en la convivencia escolar.

*Correspondencia*. M<sup>a</sup> del Carmen Pérez-Fuentes. Departamento de Psicología. Universidad de Almería. Ctra. de Sacramento s/n (04120) Almería. Email: mpf421@ual.es

Fecha de recepción: 15/1/2016

Fecha de revisión: 11/4/2016

Fecha de aceptación: 17/8/2016