

INVESTIGACIONES

**COMPORTAMIENTO VIOLENTO EN ADOLESCENTES: SU
RELACIÓN CON LAS ESTRATEGIAS COGNITIVAS Y EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO**

**VIOLENT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS: ITS RELATION TO
COGNITIVE STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE**

J. M. RODRÍGUEZ MAYORAL¹
R. MARTÍNEZ ARIAS¹
M. J. DÍAZ-AGUADO JALÓN¹
R. MORENTÍN GUTIÉRREZ¹

Fecha de Recepción: 17-03-2008

Fecha de Aceptación: 26-06-2008

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es estudiar los patrones de conducta violenta en la escuela, así como su relación con las estrategias cognitivas de aprendizaje y motivación, y el rendimiento académico en los adolescentes. Para ello se administraron dos cuestionarios (CEVEO y CEAM) en una muestra de 1.512 estudiantes de E.S.O., pertenecientes a centros educativos de la Comunidad de Madrid, situados en localidades de más de 50.000 habitantes.

Los principales resultados del estudio fueron los siguientes: a) las principales diferencias con respecto a las estrategias cognitivas de aprendizaje se encontraron en *búsqueda de lo esencial y enfoque superficial*; b) en general, se encontraron diferencias en relación con las estrategias cognitivas de motivación; y c) existen diferencias significativas con respecto al rendimiento académico.

¹ Universidad Complutense de Madrid.

PALABRAS CLAVE

Bullying, Estrategias cognitivas, Adolescencia.

ABSTRACT

This paper presents a study of violent behavior patterns of adolescents at school, along with its relation to learning and motivational cognitive strategies and to academic performance. Two questionnaires (CEVEO and CEAM) were completed by 1,512 secondary education students in Madrid region schools located in towns over 50,000 inhabitants.

The main outcomes were the following: a) the main differences in learning cognitive strategies focused on *finding the essential* and *superficial approach*; b) significant differences in motivational cognitive strategies were observed; and c) significant differences were also found in academic performance.

KEY WORDS

Bullying, Cognitive strategies, Adolescence.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la violencia se ha convertido, incuestionablemente, en un problema que preocupa a toda la humanidad, un problema al que aún no hemos podido dar solución. Más concretamente, al tratar la violencia, en el ámbito escolar, encontramos que en los últimos tiempos estamos asistiendo a un progresivo deterioro de la convivencia escolar, o al menos así suele reflejarse en las portadas de los periódicos. Esta preocupación, objeto de atención de los diversos medios de comunicación, basada en la falta de respeto hacia los derechos de los demás y en comportamientos violentos entre compañeros, ha provocado una alta preocupación en familias, profesores, investigadores y sociedad en general.

Los datos de diversas investigaciones (Olweus, 1991, 1993, 1994; Ortega, 1992, 1994, 2000; Ortega y Mora-Merchán, 1995, 1997; Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 2000; Trianes, 2000; Eslea y Rees, 2001; Esperanza, 2001; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Griffin y Gross, 2004) demuestran que en los centros escolares hay adolescentes que están provocando o viviendo situaciones de intimidación. Cada día, en cualquier centro educativo, hay un número importante de alumnos que están siendo objeto de acoso por parte de otros compañeros; sabiendo además que, si esta relación de abuso se repite y se mantiene en el tiempo, termina produciendo consecuencias negativas, tanto a nivel académico como a nivel psicológico y de relaciones interpersonales, ya que afecta al desarrollo socioemo-

cional de los implicados. Los estudios (Olweus, 1994; Defensor del Pueblo, 2000; Ortega, 2000; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Griffin y Gross, 2004), alertan de las fuertes repercusiones, tanto en las víctimas (baja autoestima, depresión, ansiedad, rechazo a la situación escolar, suicidio...) como en los que muestran comportamientos violentos (comportamientos antisociales y delictivos consolidados) que llegan a producirse cuando existen situaciones de intimidación.

Algunos autores (Asarnow y Callam, 1985; Behre, Astor y Meyer, 2001; Champion, Vernberg y Shipman, 2003; Dodge, 1986; Petit, Dodge y Brown, 1988; y Quiggle, Garber, Panak y Dodge, 1992) ponen de manifiesto que las personas que muestran comportamientos violentos, en general, presentan dificultades para generar estrategias sociales que impliquen consecuencias positivas. En otras investigaciones se ha encontrado que, en comparación con aquellos que no suelen vivir situaciones como agresor, los adolescentes que muestran comportamientos violentos recogen menos información antes de tomar una decisión acerca de las intenciones del otro (Dodge, 1980; Dodge y Newman, 1981; Esperanza, J., 2001; Gouze, 1987; Guerra y Slaby, 1990; Richard y Dodge, 1982), solicitando menos información social que les ayude a realizar una adecuada interpretación de la situación (Dodge y Newman, 1981). Los estudios que han analizado el rendimiento académico, han encontrado que los adolescentes con mejor rendimiento son aquellos que gozan de buena relación con su entorno, desarrollan una adecuada compe-

tencia social, son populares entre sus compañeros y no muestran comportamientos violentos (Asher y Renshaw, 1981; Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004; Conolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000; Henderson y Holin, 1986; Hops y Greenwood, 1988; Khon y Rosman, 1972; Ladd y Asher, 1985).

Asimismo, constatamos una falta de estudios que se centren en la relación entre comportamiento violento en la adolescencia, estrategias cognitivas y rendimiento académico. Entre estos escasos estudios, Woods y Wolke (2004) analizaron la relación entre violencia física en estudiantes y rendimiento académico, encontrando que no existía dicha asociación en los primeros años de escolarización, pero sí en años siguientes.

Por otro lado, en Grecia, Andreou y Metallidou (2004) analizaron en 186 estudiantes de Educación Primaria, la relación entre cognición social, cognición académica y los distintos roles que pueden adoptar los estudiantes en las situaciones de violencia. Entre otros resultados, encuentran que la autoeficacia académica junto a la cognición social predicen tanto el comportamiento de víctima como el de agresor.

Chen, Rubin y Li (1997) realizan un estudio longitudinal durante dos años con estudiantes de entre 10 y 12 años, encontrando que los logros académicos predecían la competencia social de los estudiantes y la aceptación por sus iguales. Asimismo, el funcionamiento y ajuste social (incluyendo competencia social, agresión-conducta disruptiva, liderazgo y

aceptación entre iguales) contribuye a la consecución de logros académicos.

Siendo conscientes de la escasez de estudios existentes al respecto, el objetivo general que nos planteamos en esta investigación es conocer la relación entre los patrones de conducta violenta en la escuela, las estrategias de aprendizaje y motivación, y el rendimiento académico en los adolescentes. Más concretamente, pretendíamos analizar si existen diferencias entre adolescentes que muestran comportamientos violentos y aquellos que no, con respecto a la planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje, organización de ideas, búsqueda de lo esencial, establecimiento de relaciones, enfoque superficial, actitud y valoración hacia el estudio, estrategias sociales y de aprendizaje autodirigido, motivación intrínseca, autoeficacia, motivación de logro, atribución interna del éxito, y rendimiento académico (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales –Geografía e Historia– y Ciencias Naturales –Biología, Física, Química–).

MÉTODO

Participantes

El marco muestral fue la base de centros educativos de la Comunidad de Madrid, del que se excluyeron los centros situados en localidades de menos de 50.000 habitantes. El tamaño de la muestra se estableció con un error menor del 5%, nivel de confianza del 95% y considerando $p=q=0,50$. Los tamaños muestrales fueron corregidos para el muestreo de conglomerados, tomando una estimación

de la correlación intraclase de 0,10 y tamaño medio del conglomerado de 30. En los centros seleccionados se recogieron datos de todas las aulas de la población objetivo (1º a 4º de la ESO).

La muestra definitiva, una vez eliminados los protocolos incompletos, defectuosos, etc., está formada por 1.512 adolescentes, de los cuales 352 sujetos (23,3%) cursaban 1º E.S.O., 388 sujetos (25,7%) cursaban 2º E.S.O., 402 sujetos (26,6%) cursaban 3º E.S.O. y 370 (24,5%) cursaban 4º E.S.O. Respecto a la titularidad, de los 1.512 participantes, 877 (58%) pertenecían a centros públicos y 635 (42%) a centros privados. Según el género, 701 (46,4%) eran varones y 811 (53,6) mujeres, con edades que oscilaban entre los 11 y los 19 años. La media de edad en los varones era de 13,99 años, y en las mujeres de 13,98 años.

Respecto a la distribución conjunta de la muestra en función de género y curso, el porcentaje en ambas variables es bastante equilibrado. Si observamos la distribución conjunta de la muestra en función de curso y titularidad del centro, el porcentaje de centros privados es mayor en 1º y 2º de E.S.O., invirtiéndose estos porcentajes en 3º y 4º de E.S.O. No obstante, el contraste mostró un valor de 5,09, que no resultó estadísticamente significativo ($p = 0,17$).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En una *primera fase* se estableció contacto con los centros educativos de la

Comunidad de Madrid que habían sido seleccionados de manera aleatoria, se dio a conocer la investigación a los directores y jefes de estudios de los distintos centros para analizar su viabilidad, se adquirió el compromiso con los distintos centros de devolverles los resultados, y cada centro participante delegó en el jefe de estudios la organización de horarios para la aplicación de las pruebas y la autorización para proporcionar toda la información necesaria para la investigación (horarios, listas de alumnos, datos académicos, etc.). En una *segunda fase* se realizó la recogida de datos mediante aplicación colectiva en las aulas de los centros educativos donde los alumnos cursaban sus estudios. El tamaño de los grupos oscilaba entre 20 y 35 sujetos, desarrollándose la evaluación colectiva en dos sesiones de 55 minutos por grupo.

Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron:

Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)

Este instrumento pretende evaluar la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2001, 2004). El cuestionario consta de 106 ítem distribuidos en 6 Bloques, donde el adolescente: en el primer Bloque (Bloque A) debe responder valorando su sentimiento sobre una escala tipo Likert con 7 categorías de respuesta que oscila

entre 1 (Muy Mal) y 7 (Muy Bien); en los demás Bloques debe responder valorando su conducta sobre una escala tipo Likert con 4 categorías de respuesta que oscilan entre 1 (Nunca) y 4 (Mucho).

Los resultados del estudio de validación del Cuestionario de Evaluación de la Violencia en la Escuela y en el Ocio (CEVEO) son los siguientes (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2001, 2004):

Factores entre las situaciones sufridas como víctima en la escuela:

- *Factor 1: Exclusión:* La consistencia interna es elevada, mostrando un alpha de 0.74, y unos índices de discriminación que oscilan entre .37 y .62.
- *Factor 2: Victimización de gravedad media:* El coeficiente alpha es de .70, con unos elevados coeficientes de discriminación que oscilan entre .39 y .52.
- *Factor 3: Victimización de gravedad extrema:* El coeficiente alpha es de .67, oscilando los valores de los índices de discriminación entre .36 y .67.

Factores entre las situaciones vividas como agresor en la escuela:

- *Factor 1: Exclusión y agresión de gravedad media:* Muestra un

coeficiente alpha de .87. Los valores de los índices de discriminación oscilan entre .47 y .75.

- *Factor 2: Agresión grave:* El coeficiente alpha es de .86. Los índices de discriminación muestran valores que van de .58 a .70.

Factores entre las situaciones conocidas como espectador en la escuela:

- *Factor 1: Exclusión:* El coeficiente alpha mostrado fue de 0.92, mostrando índices de discriminación superiores a 0.70.
- *Factor 2: Agresión de gravedad media:* El valor del coeficiente alpha es de 0.84. Los índices de discriminación de los elementos que forman este factor son superiores a 0.70, excepto para el elemento 50 (.59).
- *Factor 3: Agresión de gravedad extrema:* El valor del coeficiente alpha es de 0.78. Los índices de discriminación alcanzan valores superiores a 0.50, excepto el elemento 58 (.48).

Factores entre las situaciones vividas como víctima en el ocio:

- *Factor 1: Victimización de gravedad extrema:* El coefi-

ciente alpha es de 0.88, mostrando unos índices de discriminación muy altos, extendiéndose el rango entre .51 y .74.

- *Factor 2: Exclusión y victimización de gravedad media:* El coeficiente alpha es de 0.80. Los índices de discriminación son muy altos, extendiéndose el rango entre .43 y .65.

Factores entre las situaciones vividas como agresor en el ocio:

- *Factor 1: Agresión grave:* El coeficiente alpha es de .93. El rango de valores de los índices de discriminación se encuentra entre .71 y .89.
- *Factor 2: Exclusión y agresión de gravedad media:* El coeficiente alpha es de .90. El rango de valores de los índices de discriminación se encuentra entre .68 y .77.

Factores en la calidad subjetiva de contextos y relaciones:

- *Factor 1: Relaciones con iguales:* El coeficiente alpha es de .75. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .27 a .69.
- *Factor 2: Relaciones familiares:* El valor del coeficiente

alpha es de .79. Los valores de los índices de discriminación oscilan entre .60 y .73.

- *Factor 3: Relaciones con el aprendizaje:* El valor del coeficiente alpha es de .71. Los valores de los índices de discriminación, en este caso necesariamente iguales, son .55.
- *Factor 4: Relación con uno mismo:* El valor del coeficiente alpha es de .62. Los valores de los índices de discriminación, en este caso necesariamente iguales, son .45.

Las puntuaciones en los diferentes factores se obtuvieron siguiendo las normas de corrección de las autoras (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2001, 2004).

Cuestionario sobre Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM)

Este instrumento pretende evaluar tanto las estrategias cognitivas de aprendizaje utilizadas, como la motivación que la persona tiene respecto al aprendizaje (Ayala, Martínez y Yuste, 2001, 2004).

El cuestionario consta de 71 ítem distribuidos en dos partes (CEAM cognitivo y CEAM motivacional), donde el adolescente debe responder sobre una escala tipo Likert con 5 categorías de respuesta, oscilando entre 1 (Muy en desacuerdo) y 5 (Muy de acuerdo).

Los resultados del estudio de validación del Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM), cuya dimensionalidad fue determinada mediante Análisis Factorial, son los siguientes (Ayala, Martínez y Yuste, 2001, 2004):

Dimensiones Estrategias Cognitivas de Aprendizaje:

- *Factor 1: Estrategias de Organización:* El coeficiente alpha es de 0,86. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .22 a .73.
- *Factor 2: Regulación Metacognitiva/Autoevaluación:* El coeficiente alpha es de 0,84. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .49 a .59.
- *Factor 3: Establecimiento de Relaciones:* El coeficiente alpha es de 0,79. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .39 a .53.
- *Factor 4: Enfoque Superficial:* El coeficiente alpha es de 0,65. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .23 a .35.

Dimensiones Estrategias Cognitivas de Motivación:

- *Factor 1: Valoración Positiva*

del Aprendizaje: El coeficiente alpha es de 0,82. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .31 a .64.

- *Factor 2: Motivación Intrínseca:* El coeficiente alpha es de 0,80. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .42 a .55.
- *Factor 3: Aprendizaje en Grupo (Estrategias Sociales):* El coeficiente alpha es de 0,79. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .36 a .54.
- *Factor 4: Necesidad de Sobresalir y Rendimiento:* El coeficiente alpha es de 0,70. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .17 a .48.
- *Factor 5: Autoeficacia:* El coeficiente alpha es de 0,72. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .23 a .53.
- *Factor 6: Atribución Interna del Logro:* El coeficiente alpha es de 0,70. Los índices de discriminación se encuentran en el rango de .27 a .48.

Las puntuaciones de los diferentes factores se obtuvieron siguiendo las normas de corrección de los autores (Ayala, Martínez y Yuste, 2001, 2004).

En este cuestionario se añadieron preguntas sobre la valoración del rendimiento académico de los sujetos en cuatro áreas: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y Ciencias Naturales (Biología, Física y Química). Los sujetos debían especificar sus calificaciones en cada una de ellas en el último trimestre, siendo similar la distribución de puntuaciones indicadas por los alumnos con la distribución de calificaciones facilitadas por los centros educativos.

Análisis Estadísticos

En la presente investigación se han realizado diferentes tipos de análisis en función de los objetivos y de la métrica de las variables. Los principales análisis fueron análisis de conglomerados para el establecimiento de tipologías de conducta violenta, comparaciones de grupos mediante contraste F y, según los casos, pruebas a posteriori. Todos los análisis de la investigación fueron realizados mediante el paquete estadístico SPSS, versión 12.0, para Windows.

RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo general de esta investigación es estudiar la relación entre los patrones de conducta violenta en la escuela, las estrategias de aprendizaje y motivación, y el rendimiento académico; y, con el fin de diferenciar a los sujetos en grupos por tipos de conductas expresadas, se realizó un análisis

de conglomerados de K-medias, utilizando las siguientes variables:

- a) Situación sufrida de exclusión en la escuela
- b) Situación sufrida de victimización de gravedad media en la escuela
- c) Situación sufrida de victimización de gravedad extrema en la escuela
- d) Situación vivida como agresor de exclusión y agresión de gravedad media en la escuela
- e) Situación vivida como agresor de agresión grave en la escuela
- f) Situación vivida como víctima de victimización de gravedad extrema en el ocio
- g) Situación vivida como víctima de exclusión y victimización de gravedad media en el ocio
- h) Situación vivida como agresor de agresión grave en el ocio
- i) Situación vivida como agresor de exclusión y agresor de gravedad media en el ocio

La razón por la que se decidió incluir el ocio junto con las situaciones vividas en la escuela fue por considerar que estos ámbitos se encuentran vinculados en la adolescencia, posibilitando consecuentemente una visión global más enriquecedora del fenómeno objeto de estudio.

Se examinaron varias soluciones, optando por una solución de tres conglome-

merados, donde todas las variables inter-vienen de forma estadísticamente significativa en la formación de los conglomerados ($p < .001$).

Como se puede observar, esta solución distribuye a los sujetos en tres grupos: un primer grupo (General) de 1.226 sujetos (81,1%) que son los que en general no sufren situaciones de victimización ni viven situaciones de agresión, tanto en la escuela como en el ocio; un segundo grupo (Víctimas) de 184 sujetos (12,2%) que son los que más sufren situaciones de victimización tanto en la escuela como en el ocio, viviendo éstos más situaciones como agresores que los del primer grupo; y un tercer grupo (Agresores) de 101 sujetos (6,7%) que destacan por ser los que han vivido más

situaciones como agresor tanto en la escuela como en el ocio.

Relación entre estrategias cognitivas de aprendizaje y comportamiento violento

El objetivo de este apartado es analizar las diferencias entre adolescentes con comportamientos violentos y adolescentes con comportamientos no violentos en la organización de ideas, búsqueda de lo esencial (ideas principales), planificación, supervisión y evaluación, establecimiento de relaciones y enfoque superficial.

Partiendo de la distribución de 3 conglomerados (General, Víctimas y Agresores) descrita y analizada anteriormente, realizamos el análisis de varianza

Tabla 1. Solución con tres conglomerados (Media y desviación típica de las variables)

	Solución de tres conglomerados (media y desviación típica)					
	1 (General)		2 (Víctimas)		3 (Agresores)	
	N=1226 %=81,1		N=184 %=12,2		N=101 6,7	
	M	DT	M	DT	M	DT
Situación sufrida de exclusión en la escuela	7,04	2,215	13,24	4,308	8,96	4,479
Situación sufrida de victimización de gravedad media en la escuela	7,11	1,550	13,45	4,949	9,97	4,873
Situación sufrida de victimización de gravedad extrema en la escuela	4,09	0,333	5,84	3,318	5,78	3,199
Situación vivida como agresor de exclusión y agresión de gravedad media en la escuela	12,79	3,926	15,31	5,268	21,68	7,129
Situación vivida como agresor de agresión grave en la escuela	8,32	0,969	9,03	1,702	15,08	7,202
Situación vivida como víctima de victimización de gravedad extrema en el ocio	8,13	0,537	9,79	3,364	13,84	8,196
Situación vivida como víctima de exclusión y victimización de gravedad media en el ocio	6,71	1,415	11,41	5,387	11,42	6,260
Situación vivida como agresor de agresión grave en el ocio	8,16	0,663	8,45	1,007	16,71	7,726
Situación vivida como agresor de exclusión y agresor de gravedad media en el ocio	7,19	2,089	8,39	3,064	16,79	6,383

con cada una de las estrategias cognitivas de aprendizaje consideradas. Para ello, comprobamos previamente el supuesto de homogeneidad de varianzas (mediante F de Levene) cumpliéndose en todos los casos. Los resultados obtenidos del ANOVA fueron los siguientes:

Como podemos observar en la Tabla 2, encontramos diferencias significativas en ideas principales o búsqueda de lo esencial, y en enfoque superficial, no encontrándose diferencias significativas en organización de ideas, planificación, supervisión y evaluación, y establecimiento de relaciones.

En **ideas principales o búsqueda de lo esencial**, la realización posterior de la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) constata que existen diferencias significativas ($p \leq .001$) entre todos los grupos, excepto entre víctimas y agresores.

Con respecto al **enfoque superficial**, en la realización posterior de la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) encontramos que dichas diferencias significativas ($p = .000$) ocurren entre todos los grupos excepto entre víctimas y agresores.

Tabla 2. Estrategias Cognitivas de Aprendizaje y Comportamiento Violento

		N	Media	Desv. típica	F (gl)	Post-hoc
Organización-Esquemas	General	1207	33,42	7,706	2,330 (2 y 1484)	
	Víctimas	180	32,48	7,853		
	Agresores	100	32,08	7,570		
	Total	1487	33,22	7,722		
Ideas principales/Búsqueda de lo esencial	General	1207	37,24	7,010	18,245*** (2 y 1483)	1>2,3
	Víctimas	181	35,17	6,799		
	Agresores	98	33,45	7,686		
	Total	1486	36,73	7,112		
Regulación Metacognitiva (planificación, supervisión y evaluación)	General	1208	34,59	7,072	4,500 (2 y 1484)	
	Víctimas	179	33,35	6,929		
	Agresores	100	32,92	7,514		
	Total	1487	34,33	7,102		
Establecimiento de Relaciones	General	1210	31,58	6,905	2,129 (2 y 1487)	
	Víctimas	180	31,25	6,334		
	Agresores	100	30,14	6,784		
	Total	1490	31,44	6,836		
Enfoque Superficial	General	1208	26,68	5,881	28,670*** (2 y 1486)	1<2,3
	Víctimas	181	28,90	5,885		
	Agresores	100	30,57	5,911		
	Total	1489	27,21	5,992		

** p < .01, *** p < .001.

Relación entre estrategias cognitivas de motivación y comportamiento violento

En este apartado pretendemos analizar las diferencias entre adolescentes con comportamientos violentos y adolescentes con comportamientos no violentos en la valoración del estudio, estrategias sociales, motivación intrínseca, autoeficacia, motivación de logro (necesidad de rendimiento) y atribución interna del éxito.

Partiendo de la distribución de 3 conglomerados (General, Víctimas y

Agresores), los resultados del análisis de varianza (ANOVA), una vez comprobado el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianzas en todas las estrategias cognitivas de motivación consideradas, fueron los siguientes:

Como reflejan los resultados (ver tabla 3), encontramos diferencias significativas en actitud hacia el estudio y valoración del mismo, estrategias sociales y de aprendizaje autodirigido, motivación intrínseca, autoeficacia, y atribución interna del éxito; no encontrándose diferencias significativas en motivación de logro.

Tabla 3. Estrategias Cognitivas de Motivación y Comportamiento Violento

		N	Media	Desv. típica	F (gl)	Post-hoc
Valoración del Estudio	General	1204	41,10	6,988	46,250*** (2 y 1482)	1>2>3
	Víctimas	181	38,96	7,148		
	Agresores	100	34,35	7,982		
	Total	1485	40,39	7,290		
Estrategias Sociales	General	1209	38,54	6,064	11,172*** (2 y 1484)	1>2,3
	Víctimas	178	36,54	6,647		
	Agresores	100	36,54	8,723		
	Total	1487	38,17	6,390		
Motivación Intrínseca	General	1206	31,43	7,152	15,450*** (2 y 1482)	3<2,1
	Víctimas	179	30,93	6,496		
	Agresores	100	27,37	6,559		
	Total	1485	31,10	7,106		
Autoeficacia	General	1209	31,58	6,367	9,779*** (2 y 1487)	1>2 3=1,2
	Víctimas	181	29,52	5,948		
	Agresores	100	30,19	6,588		
	Total	1490	31,24	6,370		
Motivación de logro (necesidad de rendimiento)	General	1207	32,19	4,844	0,519 (2 y 1483)	
	Víctimas	179	32,59	5,228		
	Agresores	100	32,31	4,373		
	Total	1486	32,25	4,860		
Atribución interna del Éxito	General	1208	37,66	5,464	27,641*** (2 y 1483)	1>2>3
	Víctimas	178	35,93	5,498		
	Agresores	100	33,85	5,716		
	Total	1486	37,20	5,583		
	Víctimas	181	28,90	5,885		
	Agresores	100	30,57	5,911		
	Total	1489	27,21	5,992		

** p < .01, *** p < .001.

Respecto a la **actitud hacia el estudio y la valoración que hacen del mismo**, y tras la realización de la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) encontramos diferencias significativas ($p=.000$) entre los tres grupos analizados: general, víctimas y agresores.

En referencia a las **estrategias sociales y de aprendizaje autodirigido**, la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) sólo refleja diferencias significativas entre el grupo general y los grupos de víctimas ($p=.000$) y agresores ($p=.008$), no encontrándose diferencias significativas entre los grupos de víctimas y agresores.

En **motivación intrínseca**, la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) realizada posteriormente, constató que dichas diferencias eran significativas ($p=.000$) entre el grupo general y agresores, y víctimas y agresores, no dándose entre el grupo general y el de víctimas.

Respecto a la **autoeficacia** en el aprendizaje, la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) refleja que dichas diferencias significativas ($p=.000$) se observan solamente entre el grupo general y el grupo de víctimas.

En referencia a la **atribución interna del éxito**, la posterior prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) constata diferencias significativas entre los tres grupos analizados, con una significatividad de $p=.000$, excepto entre los grupos de víctimas y agresores que tienen una significatividad de $p=.007$.

Relación entre rendimiento académico y comportamiento violento

En este apartado pretendemos estudiar la relación entre el rendimiento académico (Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales - Geografía e Historia - y Ciencias Naturales - Biología, Física, Química -) y el comportamiento violento en los adolescentes.

Después de comprobar el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de varianza (mediante F de Levene) en todas las variables, los resultados del análisis de varianzas (ANOVA) fueron los siguientes (ver tabla 4).

Los resultados reflejan que existen diferencias significativas en Lengua y Literatura, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; no existiendo diferencias significativas en Matemáticas.

Con respecto al **rendimiento en Lengua y Literatura**, en la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) observamos diferencias significativas entre el grupo de agresores y los otros dos: el grupo general y el de agresores ($p=.000$) y el de víctimas y agresores ($p=.007$); no encontrándose diferencias significativas entre el grupo general y el de víctimas.

En referencia al **rendimiento en Ciencias Sociales (Geografía e Historia)**, la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) constata la existencia de diferencias significativas entre los grupos general y agresores ($p=.001$) y los grupos

Tabla 4. Rendimiento Académico y Comportamiento Violento

		N	Media	Desviación típica	F (gl)	Post-hoc
Rendimiento en Lengua y Literatura	General	1210	3,00	1,091	7,922*** (2 y 1488)	3<2,1
	Víctimas	181	2,97	1,154		
	Agresores	100	2,55	1,029		
	Total	1491	2,97	1,100		
Rendimiento en Matemáticas	General	1211	3,04	1,191	3,635 (2 y 1489)	
	Víctimas	181	3,03	1,245		
	Agresores	100	2,70	1,283		
	Total	1492	3,01	1,206		
Rendimiento en Ciencias Sociales (Geografía, Historia)	General	1211	3,25	1,134	6,274** (2 y 1489)	3<2,1
	Víctimas	181	3,23	1,187		
	Agresores	100	2,83	1,064		
	Total	1492	3,22	1,140		
Rendimiento en Ciencias Naturales (Biología, Física, Química)	General	1211	3,19	1,134	7,589*** (2 y 1489)	3<2,1
	Víctimas	181	3,12	1,167		
	Agresores	100	2,73	1,196		
	Total	1492	3,15	1,147		

** p < .01, *** p < .001.

de víctimas y agresores ($p = .015$), no encontrándose diferencias significativas entre el grupo general y el de víctimas.

En el **rendimiento en Ciencias Naturales**, la prueba de comparaciones múltiples (Bonferroni) nos muestra la existencia de diferencias significativas entre agresores y el grupo general ($p = .000$), y agresores y víctimas ($p = .018$), no encontrándose diferencias significativas entre el grupo general y el de víctimas.

DISCUSIÓN

Al analizar la **relación entre las estrategias cognitivas de aprendizaje y el comportamiento violento** (especificado a través de los roles de víctima, agresor y general), nuestros datos ponen de relieve

que los adolescentes que han vivido situaciones de agresión y/o victimización presentan mayores dificultades en las estrategias de búsqueda de lo esencial - ideas principales y se caracterizarán por un enfoque más superficial del aprendizaje, al encontrar diferencias significativas a favor del grupo general y con valores más deficitarios en los grupos de agresores y víctimas (entre quienes no se encontraron diferencias significativas).

Sin embargo, nuestros datos no permiten verificar que los adolescentes que han vivido situaciones de agresión y/o victimización presenten menos estrategias de planificación, supervisión y evaluación del aprendizaje, menos estrategias de organización de ideas y mayores dificultades en el establecimiento de relaciones, al no encontrarse diferencias significativas.

Consecuentemente, podemos deducir que los adolescentes que muestran comportamientos violentos presentan un nivel inferior de pragmatismo en la resolución de sus problemas; es decir, tienen dificultades en la descripción del objetivo y en proponer estrategias eficaces que permitan su logro, ya que las soluciones que propongan no se van a corresponder con el objetivo planteado, por lo que intentarán resolver el conflicto huyendo de la situación o proponiendo estrategias relacionadas con acciones individualistas, negativas, impulsivas o de carácter violento que, en lugar de buscar un acercamiento con los iguales, van a generar rechazo, aumentando los problemas relacionales.

Respecto a la relación con las **estrategias cognitivas de motivación**, podemos verificar que los adolescentes implicados en las situaciones de violencia (víctimas y agresores) presentan peor actitud y valoración del estudio, estrategias sociales más deficitarias y una menor atribución interna del éxito. Además, en el caso de la actitud y valoración del estudio y en la atribución interna del éxito, los agresores son incluso significativamente más deficitarios que las víctimas.

Por otro lado, encontramos que la motivación intrínseca de los agresores es menor que la del grupo general y la de las víctimas, pero no encontramos diferencias significativas entre el grupo general y las víctimas. Asimismo, encontramos que las víctimas presentan menor autoeficacia que el grupo general, no encontrándose diferencias significativas entre el grupo general y los agresores. Finalmente no

encontramos diferencias significativas respecto a la motivación de logro o necesidad de rendimiento.

Estos resultados van en la misma línea que los encontrados por otros autores, como Asarnow y Callam (1985); Behre, Astor y Meyer (2001); Champion, Vernberg y Shipman (2003); Dodge (1986); Petit, Dodge y Brown (1988); y Quiggle, Garber, Panak y Dodge (1992), entre otros, quienes ponen de manifiesto que las personas que muestran comportamientos violentos, en general, presentan dificultades para generar estrategias sociales que impliquen consecuencias positivas.

Asimismo, en otras investigaciones se ha encontrado que, en comparación con aquellos que no suelen vivir situaciones como agresor, los adolescentes que muestran comportamientos violentos recogen menos información antes de tomar una decisión acerca de las intenciones del otro (Dodge, 1980; Dodge y Newman, 1981; Esperanza, J., 2001; Gouze, 1987; Guerra y Slaby, 1990; Richard y Dodge, 1982), atienden más a las señales sociales con contenido violento en sus interacciones con los iguales y utilizan menos señales de cualquier tipo cuando interpretan las situaciones sociales, es decir, solicitan menos información social que les ayude a realizar una adecuada interpretación de la situación (Dodge y Newman, 1981).

Por otro lado, en relación con el **rendimiento académico**, hemos encontrado que: a) el rendimiento de los agresores es menor que el de las víctimas y que el del grupo general en Lengua y Literatura,

Ciencias Sociales y Ciencias Naturales; b) sin embargo, no se han encontrado diferencias significativas entre el grupo general y el de víctimas en esas tres asignaturas; c) asimismo, esas diferencias en rendimiento no son significativas para ningún grupo en el área de Matemáticas.

En esta línea, los estudios que han analizado el rendimiento académico, han encontrando que los adolescentes con mejor rendimiento son aquellos que gozan de buena relación con su entorno, desarrollan una adecuada competencia social, son populares entre sus compañeros y no muestran comportamientos violentos (Asher y Renshaw, 1981; Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004; Conolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000; Hops y Greenwood, 1988; Ladd y Asher, 1985).

Asimismo, también hay estudios que reflejan que el bajo rendimiento académico (Khon y Rosman, 1972) o la delincuencia juvenil (Henderson y Holin, 1986) se relacionan negativamente con la competencia social; es decir, que las dificultades académicas y relacionales en el medio escolar se asocian con un déficit en la competencia socioemocional, que tienen como punto de partida, en la mayoría de los casos, problemas de comunicación, de relación con los demás y una atribución interna del éxito (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreou, E. y Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and

Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41.

Asarnow, J. y Callan, J. (1985). Children with peer adjustment problems: sequential and nonsequential analysis of school behaviors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 709-717.

Asher, S. R. y Renshaw, P. (1981). Children's sightout friends: Social knowledge and social-skill training. En S.H.Asher y J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Mass: Cambridge University Press.

Ayala, C., Martínez, R. y Yuste, C. (2001). *CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Informe de trabajo. Madrid.

Ayala, C., Martínez, R. y Yuste, C. (2004). *CEAM: Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación*. Madrid.

Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.

Behre, W., Astor, R., y Meyer, H. (2001). Teacher's reasoning about intervening in school violence: an examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*.

- Champion, K., Vernberg, E. M., y Shipman, K. (2003). Nonbullying victims of bullies: Aggression, social skills, and friendship characteristics. *Applied Developmental Psychology, 24*, 535-551.
- Chen, X., Rubin, K. H. y Li, D. (1997). Relation between Academic Achievement and Social Adjustment: Evidence from Chinese Children. *Developmental Psychology, 33* (3), 518-525.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., y Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment: Journal of the American Professional Society on the Abuse of Children, 5*, 299-310.
- Defensor del Pueblo (2000). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2001). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Documento de Trabajo. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., y Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and childrens aggressive behavior. *Child development, 51*, 162-170.
- Dodge, K. A. (1986). A Social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium on Child psychology (Vol. 18)* (pp. 77-125). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A. y Newman, J. P. (1981). Biased decision making processes in aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology, 90*, 375-379.
- Eslea, M. y Rees, J. (2001). At what age are children more likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*, 419-429.
- Esperanza, J. (2001). La convivencia escolar. Un problema actual. In *Convivencia escolar. Un enfoque práctico*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Gouze, K. R. (1987). Attention and social problem solving as correlates of aggression in preschool males. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 181-197.
- Griffin, R. S. y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*, 379-400.
- Guerra, N. G. y Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: Intervention. *Developmental psychology, 26*, 269-277.

- Henderson, M. y Hollin, C. R. (1986). Social skills training and delinquency. En C.R.Hollin y P. Trower (Eds.), *Handbook of social skill training. Vol. 1: Applications across the life span*. Oxford: Pergamon Press.
- Hops, H. y Greenwood, C. (1988). Assessment of children's social skills. En L.Mash y G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders*. New York: Guilford Press.
- Khon, M. y Rosman, B. (1972). Relationship of pre-school social-emotional functioning to later intellectual achievement. *Developmental psychology*, 11, 445-452.
- Ladd, G. W. y Asher, S. R. (1985). Social skill training research and practice. En L.L'Abate y M. Millan (Eds.), *Handbook social skill training* (pp. 219-244). New York: Wiley.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. En D.J. Pepler y K.H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-488). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. En L.R.Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior. Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum Press.
- Ortega, R. (1992). Relaciones interpersonales en la educación. El problema de la violencia escolar en el siglo que viene. *Revista de Educación y Cultura*, 14, 23-26.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros, S.A.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. A. (1995). *Bullying in Andalusian adolescents. A study about the influence of the passage from primary school to secondary school*. Generic
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. A. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Pettit, G. S., Dodge, K. H., y Brown, M. M. (1988). Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child development*, 59, 107-120.
- Quiggle, N., Garber, J., Panak, W., y Dodge, K. A. (1992). Social-information processing in aggressive and depressed children. *Child development*, 63, 1305-1320.

J. M. Rodríguez Mayoral, R. Martínez Arias, M. J. Díaz-Aguado Jalón y R. Morentín Gutiérrez

Richard, B. A. y Dodge, K. A. (1982). Social maladjustment and problem solving in school aged children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 226-233.

SPSS, Inc. (2004). *SPSS. v.12.0* [Programa informático]. Chicago, IL: SPSS.

Trianes, V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). Survey of the Nature Extent of Bullying in junior Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 1, 3-25.

Woods, S. y Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42, 135-155.