



Grado en Psicología

Trabajo de Fin de Grado

Curso 2014/2015

Convocatoria Junio

**Modalidad:** Proyecto de investigación.

**Título:** Estilos de interacción social y motivación académica.

**Autor:** Lorena Díez García

**Tutor:** Cándido José Inglés Saura

Elche a 21 de mayo de 2015

## Índice.

1. Resumen/ Abstract.....	3
2. Introducción.....	4
2.1. La importancia de la conducta agresiva en ESO.....	5
2.2. La importancia de la conducta prosocial en ESO.....	5
2.3. La importancia de la motivación académica.....	6
2.4. Relación entre conducta prosocial y agresiva y motivación académica.....	7
2.5. El presente estudio.....	7
3. Método.....	10
3.1. Participantes.....	10
3.2. Instrumentos.....	11
3.3. Procedimiento.....	12
3.4. Análisis estadísticos.....	12
4. Resultados.....	13
4.1. Metas académicas de estudiantes con baja y alta conducta agresiva.....	13
4.2. Metas académicas de estudiantes con baja y alta conducta prosocial.....	14
5. Discusión y conclusiones.....	15
6. Referencias bibliográficas.....	19
Tabla 1. Metas académicas en estudiantes con baja y alta conducta agresiva.....	13
Tabla 2. Metas académicas en estudiantes con baja y alta conducta prosocial.....	14

## Resumen

Este estudio analizó las relaciones entre la conducta agresiva y prosocial y las metas académicas en una muestra de 250 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las conductas fueron medidas a través de la escala *Teenage Inventory of Social Skills* (TISS) y las metas académicas con el *Achievement Goal Tendencies Questionnaire* (AGTQ). Los resultados revelaron que los estudiantes con alta conducta agresiva, de ambos sexos y de todos los cursos académicos de ESO, presentaron puntuaciones significativamente más altas en metas de reforzamiento social que sus iguales con baja conducta agresiva; y que los estudiantes con alta conducta prosocial presentaron puntuaciones significativamente más altas en metas de aprendizaje y logro con respecto a sus compañeros con baja prosocialidad.

**Palabras clave:** adolescencia, conducta agresiva, conducta prosocial, educación secundaria, metas académicas.

## Abstract

This study analyzed the relationship between aggressive and prosocial behavior and academic goals in a sample of 250 Spanish students of Compulsory Secondary Education (CSE). Behaviors were assessed with the *Teenage Inventory of Social Skills* (TISS), and academic goals were assessed with the *Achievement Goal Tendencies Questionnaire* (AGTQ). The results revealed that students with high aggressive behavior, in both sexes and for all academic grades of CSE, had significantly higher scores in social reinforcement than their peers with low aggressive behavior; and the students with high prosocial behaviour presented higher significantly scores in learning and performance goals than their peers with low prosocial behaviour.

**Key words:** Adolescence, aggressive behavior, prosocial behavior, secondary education, academic goals.

## Introducción

La educación de los jóvenes es una cuestión importante en las sociedades actuales ya que es determinante del bienestar individual y colectivo (BOE, 2006). Desde la Ley Orgánica de Educación (2006), se ha considerado la educación como un método para el desarrollo integral de los ciudadanos, a la vez que permite la evolución de la cultura, los conocimientos y los valores, con el objetivo de lograr una sociedad avanzada, dinámica y justa. Esta concepción de la educación ha generado un interés por su estudio, el cual ha ido modificándose para adaptarse a sus diferentes contextos, cambios y retos del momento. España ha experimentado dichos cambios al tener que enfrentarse a numerosos problemas respecto a la educación (como la obligatoriedad de la escolarización o la igualdad), siendo la mejora de los resultados generales y la reducción de los porcentajes de finalización de la educación básica y el abandono temprano de los estudios el objeto actual de actuación. Por ello, las investigaciones buscan el desarrollo máximo integral de los estudiantes identificando aquellos factores que son determinantes del fomento de las capacidades (individuales y sociales) intelectuales, sociales, culturales y emocionales de los estudiantes (BOE, 2006).

De este modo, diversos estudios han otorgado importancia a la integración social y las relaciones interpersonales en el ámbito académico, ya que constituyen uno de los predictores en la adaptación de los estudiantes al centro educativo y son indicadores del ajuste personal de los individuos en la edad adulta (Martín y Muñoz de Bustillo, 2009). Los beneficios para el desarrollo personal obtenidos a raíz de las relaciones que establecen los adolescentes con su grupo de iguales y con personas de autoridad (padres y profesores) influyen a nivel cognitivo, afectivo y social de los estudiantes (Becker y Luthar, 2002; Buhs, Ladd y Herald, 2006; Díaz-Aguado y Martínez, 2006). Sin embargo, las relaciones interpersonales no son el único factor que ejerce influencia sobre los estudiantes, sino que otras investigaciones resaltan la necesidad de tener en cuenta la importancia de la motivación que, sobre todo en el contexto escolar, permite el desarrollo de actitudes, percepciones, expectativas y representaciones de los estudiantes sobre ellos mismo, las tareas y los objetivos a lograr (García y Doménech, 2002).

De forma más específica, investigaciones anteriores han permitido observar que la *conducta agresiva*, la *conducta prosocial autopercebida* y las *metas académicas* son variables consideradas factores clave para el desarrollo positivo (Benson, Scales, Hamilton y Semsal, 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004) y para el ajuste personal, social y

académico de los estudiantes (Marcus, 2007; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Wentzel, 2005), a pesar de que son escasos los estudios destinados a analizar la relación que se presenta entre ambos tipos de conducta y las metas académicas, tanto a nivel internacional (Gilman y Anderman, 2006 y Little y Garber, 2004) como nacional (López-Romero y Romero, 2010).

Por ello, el presente estudio pretende contribuir al conocimiento analizando la relación que se establece entre la conducta prosocial y agresiva y las metas académicas examinando las diferencias de las metas académicas entre estudiantes identificados como prosociales y no prosociales por un lado, y entre alumnos que presentan comportamiento agresivo hacia los iguales por otro, en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Las razones que han motivado la realización del estudio se abordarán en los siguientes apartados.

### ***La importancia de la conducta agresiva en ESO***

La conducta agresiva, entendida como aquella que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros iguales de forma puntual y satisfacer los intereses propios (Torregrosa, Inglés, García-Fernández, Gázquez, Díaz-Herrero y Bermejo, 2010), que tiene lugar en la adolescencia, ha sido la que más ha preocupado a la investigación en áreas de psicología, educación y otras similares (Marcus, 2007). El interés puede explicarse, entre otras razones, por la elevada prevalencia de este tipo de conducta (Inglés et al., 2008) y las consecuencias negativas sobre el ajuste psicológico y social de los adolescentes (Andreu, Peña y Larroy, 2010; Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruíz-Esteban y Díaz-Herrero, 2010). Además, las investigaciones han mostrado la existencia de una relación directa entre la conducta agresiva y el desajuste escolar significativo (Marcus, 2007); es decir, que los estudiantes que presentan conductas agresivas también muestran de forma frecuente un bajo rendimiento académico (Torregrosa et al., 2010) y abandono prematuro de los estudios (Farmer, Estell, Leung, Trott, Bishop y Cairns, 2003).

### ***La importancia de la conducta prosocial en ESO***

La conducta prosocial, entendida como aquella conducta voluntaria dirigida a establecer relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables, con el fin de beneficiar a otros (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006; Wentzel, 2005), ha recibido menos atención, hasta los últimos años, en comparación con el estudio de la conducta agresiva y antisocial en adolescentes (Inglés et al., 2008). Sin embargo, el interés en el estudio de este tipo de

conductas se ha incrementado dada la importancia que presenta, por un lado, en la formación de relaciones interpersonales positivas (tanto en lo referente a habilidades cognitivas como conductuales) y en la aceptación de los iguales (Eisenberg et al., 2006; Gilman y Anderman, 2006; Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban y Díaz-Herrero, 2010; Rubin, Bukowski y Parker, 1998), y, por otro, en el ajuste escolar y el éxito académico (Gilman y Anderman, 2006; Inglés, Benavides et al., 2009; Wentzel, 2005). Otra característica importante de este tipo de conductas es su influencia en la inhibición o reducción de conductas sociales negativas, como la agresividad o el retraimiento social (McMahon, Wernsman y Parnes, 2006; Mestre, Samper y Frías, 2004), siendo un factor importante en la promoción de la motivación académica en los centros educativos (Eisenberg et al., 2006; Wentzel, 2005).

### ***La importancia de la motivación académica***

Los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para el curso 2014-2015 han mostrado la presencia de problemas educativos como el fracaso escolar, entendido como la insuficiencia en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto a los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas (Martínez-Otero, 2009), y el abandono prematuro de los estudios de los estudiantes de ESO, situándose España como el país con mayor tasa de estudiantes que no finalizan los estudios de educación secundaria ni siguen otro tipo de formación alternativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). Esta situación supone un problema importante al que debe enfrentarse el sistema educativo español ya que, a pesar de las definiciones operativas plasmada anteriormente, la educación no supone exclusivamente rendimiento, sino que contribuye principalmente al desarrollo personal e intelectual, además de al afectivo, ético y social (Martínez-Otero, 2009). Por ello, las investigaciones deben ir encaminadas en la identificación de los factores implicados en el desinterés de los estudiantes por las tareas escolares (Pintrich, 2003), considerándose la motivación académica como el predictor en el rendimiento académico (Inglés, García-Fernández et al., 2009) y en la prevención del fracaso escolar y el abandono prematuro de los estudios (Alderman, 2008; Meece et al., 2006; Valle, Núñez, Rodríguez, Cabanach, González-Pienda y Rosario, 2010), ya que permite la aparición de estrategias de aprendizaje que mejoran el rendimiento académico de los alumnos a través de un análisis más profundo de la información (Covington, 2000).

### ***Relación entre conducta prosocial y agresiva y motivación académica***

Las investigaciones sobre la motivación académica y las variables implicadas en su mejor o peor desarrollo han indicado que existe una relación entre conducta prosocial y diversas variables psicoeducativas, tales como rendimiento escolar (Inglés, Benavides et al. 2009; Wentzel, 2003) y autoeficacia académica (Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino y Pastorelli, 2003); así como entre conducta agresiva y metas académicas en estudiantes de Educación Secundaria. (Gilman y Anderman, 2006; Little y Garber, 2004, López-Romero y Romero, 2010).

Sin embargo, a pesar de la importancia indicada de ambas variables, son escasos los estudios recientes que relacionan la conducta prosocial y agresiva con la motivación académica en estudiantes de la ESO. Por un lado, entre los estudios internacionales, destaca el realizado por Gilman y Anderman (2006) sobre una muestra de estudiantes de Educación Secundaria. Del estudio se concluye que los estudiantes que eran percibidos por parte del grupo de iguales como prosociales presentaban una relación directa y significativa con niveles elevados de motivación intrínseca, mientras que los que eran identificados como agresivos presentaban baja motivación intrínseca, mostrando un bajo interés por llevar a cabo tareas encaminadas a desarrollar el aprendizaje y la competencia; es decir, el estudio planteó la importancia del papel que las relaciones con los iguales a la hora de comprender la motivación entre estudiantes de Educación Secundaria. Otros estudios que abordaban la agresividad verifican los resultados, como el estudio longitudinal de Little y Garber (2004) con adolescentes estadounidenses, quienes encontraron relaciones indirectas y significativas entre la conducta agresiva identificada por los padres y el grupo de iguales y la orientación de los estudiantes hacia la consecución de éxitos en el ámbito académico. Por otro lado, en España, un estudio reciente realizado por López-Romero y Romero (2010), empleando una muestra de estudiantes de 12 a 18 años, hallaron una relación indirecta y significativa entre distintas variables relacionadas con la agresividad (e.g., agresión, robo, consumo de drogas, incumplimiento de las normas del grupo, etc.) y la importancia concedida a distintos tipos de metas (e.g., metas académicas, interpersonales, etc.).

### ***El presente estudio***

Los estudios destinados a la investigación de la relación entre las conductas agresivas y prosociales y la motivación académica son escasos y presentan ciertas limitaciones.

En primer lugar, en cuanto a los estudios dedicados a observar la relación entre el comportamiento agresivo de los estudiantes y las metas académicas, puede observarse que en el estudio de Gilman y Anderman (2006) se presenta el análisis de las conductas agresivas de tipo físico, dejando de lado otro tipo de conductas de la misma naturaleza, a pesar de que otras investigaciones destacan la importancia de las manifestaciones agresivas de tipo verbal o relacional (e.g., Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Santisteban, Alvarado y Recio, 2007; Toldos, 2005). Además, la investigación realizada por Wentzel y Asher (1995) se centra en el análisis de las metas académicas a través de la información otorgada por los docentes, a pesar de que cada estudiante establece, de forma personal y subjetiva, cómo abordar las situaciones para alcanzar el logro académico (Dweck, 1986), lo que indica que la forma más adecuada para la medición y análisis de esta variable sería a través de autoinformes. Otros estudios relacionados se han centrado en evaluar una única orientación de la motivación (i.e., metas de aprendizaje o metas de rendimiento), no distinguiendo entre los dos tipos principales de metas de rendimiento (i.e., metas de logro y metas de reforzamiento social). Esta omisión resulta destacable debido a que diversos estudios (e.g., Inglés et al., 2009) han señalado que ambos tipos de metas están relacionados con el rendimiento escolar y otras variables cognitivo-motivacionales en estudiantes de Educación Secundaria. Por otro lado, estudios recientes (e.g. López-Romero y Romero, 2010) han mostrado que los adolescentes que presentan conductas de tipo agresivo prestan más atención a la valoración que los demás hacen sobre ellos, por lo que mostrarían una orientación hacia las metas de reforzamiento social mayor que los estudiantes que presentan baja conducta agresiva.

En segundo lugar, los estudios destinados a investigar la relación entre la conducta prosocial y las metas académicas, han establecido la existencia de una relación positiva y significativa entre las conductas de tipo prosocial y las metas de aprendizaje y de logro, las cuales funcionan como mediadoras para la competencia social con los iguales y los logros académicos, determinando la mejora de ambos dominios (Gilman y Anderman, 2006; Wentzel, 2005). Otros estudios han señalado que la conducta prosocial viene determinada por el éxito académico de forma positiva y significativa (Inglés, Benavides et al., 2009), contando estos estudiantes con éxito académico con metas académicas (metas de aprendizaje y logro) y sociales (conducta prosocial y socialmente responsable). Además, también se establece una relación entre las metas prosociales y metas de aprendizaje y de logro (Wentzel, 2005). Por otro lado, se ha señalado que la probabilidad del éxito académico está relacionado positivamente con mayores puntuaciones en metas de aprendizaje y de logro (Inglés, García-



Fernández et al., 2009). No obstante, cabe señalar que los estudios indicados se dedicaron a evaluar las metas de aprendizaje (la motivación intrínseca de los estudiantes por aprender con el objetivo de ampliar conocimientos y competencias), sin tener en cuenta otros tipos de motivación de tipo extrínseco como las metas de refuerzo social (tendencia de los estudiantes por aprender con el objetivo de lograr aprobación o evitar el rechazo de los superiores, como padres y profesores). Además, aunque las investigaciones anteriores han indicado que las variables de funcionamiento social y motivación académica están intrínsecamente relacionadas (Gilman y Anderman, 2006; Wentzel, 2005), actualmente los estudios internacionales destinados a evaluar la relación entre la conducta prosocial y la motivación académica a nivel internacional son escasos (Gilman y Anderman, 2006), no presentándose hasta el momento ningún estudio de ámbito nacional. Este dato resulta singular, sobre todo teniendo en cuenta que la mayoría de teorías actuales establecen que la motivación es un conjunto de conductas dirigidas hacia una meta, las cuales son moduladas por procesos cognitivos y sociales (Wentzel, 2005).

Finalmente, cabe señalar que los estudios previamente realizados, tanto para conducta agresiva como prosocial, tampoco han considerado las variables de sexo, edad y/o curso académico, a pesar de que numerosas investigaciones que han utilizado muestras de estudiantes de Educación Secundaria han hallado diferencias entre estas variables en conducta agresiva (e.g., Inglés et al., 2008) y metas académicas (Delgado, Inglés, García-Fernández, Castejón y Valle, 2010; Núñez et al., 2010).

Teniendo en cuenta estas limitaciones, el presente estudio tiene un doble objetivo: (a) analizar las diferencias en metas académicas (de logro, de aprendizaje y de reforzamiento social) entre estudiantes españoles de ESO con baja y alta conducta agresiva, atendiendo a las variables sexo y curso académico y (b) analizar las diferencias en metas académicas (de logro, de aprendizaje y de reforzamiento social) entre estudiantes españoles de ESO con baja y alta conducta prosocial, atendiendo a las variables sexo y curso académico.

A partir de los hallazgos de investigaciones previas, se espera que:

1. Los estudiantes de ambos sexos y de todos los cursos de ESO con alta conducta agresiva presenten, respecto a sus iguales con baja conducta agresiva, metas de aprendizaje y de logro significativamente más bajas.

2. Los estudiantes de ambos sexos y de todos los cursos de ESO con alta conducta agresiva presenten, respecto a sus iguales con baja conducta agresiva, altas metas de reforzamiento social.
3. Los estudiantes de ambos sexos y de todos los cursos de ESO con alta conducta prosocial presenten, en comparación con sus iguales con baja prosociabilidad, niveles significativamente más altos en metas de aprendizaje y metas de logro.
4. Los estudiantes de ambos sexos y de todos los cursos de ESO con alta conducta prosocial presenten, en comparación con sus iguales con baja prosociabilidad bajas metas de reforzamiento social.

## **Método**

### ***Participantes***

Se realizó un muestreo aleatorio a nivel local, siendo la unidad primaria la localidad de Elche, provincia de Alicante. Las unidades secundarias fueron dos centros de educación secundaria y, finalmente, las unidades terciarias fueron las aulas. Con el propósito de lograr la máxima representación de alumnos se seleccionaron, aleatoriamente y para cada centro, un aula por cada uno de los curso de educación secundaria; es decir, un total de ocho aulas de E.S.O., con una representación de un aula para cada curso (desde primero a cuarto) y para cada uno de los dos centros de educación secundaria.

El total de sujetos seleccionados fue de 260 alumnos, de los que 8 (3,07%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas y 2 (0,67%) fueron excluidos por falta de capacidad en el dominio y comprensión de las pruebas administradas.

De este modo, la muestra final se compuso de 250 estudiantes (117 varones y 133 mujeres) de ESO, con un rango de edad de 12 a 16 años ( $M = 13,63$ ;  $DT = 1,16$ ). La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 1º ESO (67 alumnos; 33 varones y 34 mujeres), 2º ESO (64 alumnos; 29 varones y 35 mujeres), 3º ESO (61 alumnos; 30 varones y 31 mujeres) y 4º de ESO (58 alumnos; 25 varones y 33 mujeres).

## ***Instrumentos***

Con el objetivo de medir las variables implicadas en la consecución de los objetivos del estudio, se han empleado dos cuestionarios, los cuales han sido proporcionados por el tutor responsable de la investigación, Cándido José Inglés.

*Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes* (Teenage Inventory of Social Skills [TISS] de Inderbitzen & Foster, 1992).

El TISS es un inventario destinado a la evaluación de las conductas prosociales y agresivas de los adolescentes en sus relaciones con sus iguales. Está constituido por 40 ítems divididos de forma equitativa en dos escalas: Conducta Prosocial y Conducta Antisocial o Agresiva. Los ítems se valoran a través de una escala Likert de 6 puntos (siendo 1 = *no me describe nada*; y 6 = *me describe totalmente*), dando lugar a dos tipos de puntuaciones (una para conducta prosocial y otra para conducta agresiva), que son el resultado de la suma de valores asignados por los sujetos a los 20 ítems que componen cada dimensión. Así, puntuaciones elevadas en ambas dimensiones indican una elevada conducta prosocial y agresiva.

Se ha considerado emplear el TISS porque es uno de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales con mejores garantías psicométricas en población anglo e hispanoparlante. Además, la estructura bi-factorial de la versión española del TISS fue confirmada en una muestra de adolescentes españoles en un estudio realizado por Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen (2003), quienes además comprobaron que los coeficientes de fiabilidad (consistencia interna) fueron satisfactorios y semejantes a los encontrados por los autores originales en población adolescente norteamericana (Inderbitzen y Foster, 1992).

*Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA)* (Achievement Goal Tendencies Questionnaire [AGTQ] de Hayamizu & Weiner, 1991).

El Cuestionario de Evaluación de Metas Académicas (CEMA) es la adaptación española del AGTQ, que está destinado a evaluar las orientaciones de los estudiantes en el ámbito escolar. Está compuesto por 20 ítems que se encuentran agrupados en tres escalas: Metas de Aprendizaje (MA; 8 ítems), Metas de Refuerzo Social (MRS; 6 ítems) y Metas de Logro (ML; 6 ítems). Los ítems son valorados mediante una escala *Likert* de 5 puntos (1 = *Nunca*; 5 = *Siempre*). Las puntuaciones en las escalas del AGTQ se obtienen sumando los valores de los ítems que componen cada dimensión, de modo que las puntuaciones altas indican elevadas metas de aprendizaje, de logro y de reforzamiento social.

Se ha considerado utilizar la versión española del AGT porque su fiabilidad y validez de las puntuaciones fue examinada por Inglés et al. (2009) en una muestra de 2.022 estudiantes de ESO, obteniendo índices de fiabilidad y validez de constructo satisfactorios.

### ***Procedimiento***

Se ha realizado una reunión previa al inicio del estudio con los directores, jefes de estudio y psicopedagogos de los dos centros para presentar el objetivo de la investigación, así como describir los instrumentos de evaluación y solicitar los permisos correspondientes. Posteriormente, se llevaron a cabo las pruebas que fueron contestadas de forma colectiva y anónima al inicio del segundo trimestre del curso escolar. Además, la investigadora estuvo presente durante la administración de las pruebas en todos los casos para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes.

### ***Análisis estadísticos***

La identificación de estudiantes con bajas y altas conductas agresivas y prosociales se estableció al comprobar que la distribución de las puntuaciones de los participantes del estudio se ajustaba a las distribuciones teóricas esperadas en la escala de Conducta Agresiva y Conducta Prosocial del TISS. De este modo, la muestra general ( $N = 250$ ) se dividió en cuatro grupos: a) sujetos con baja conducta agresiva: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 ( $n_1 = 64$ ; 25,6%); b) sujetos con alta conducta agresiva: puntuaciones iguales o superiores al centil 75 ( $n_2 = 66$ ; 26,4%); c) sujetos con alta conducta prosocial: puntuaciones iguales o superiores al centil 75 ( $n_3 = 68$ ; 27,2%) y; d) sujetos con baja conducta prosocial: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 ( $n_4 = 64$ ; 25,6 %).

De este modo, para la consecución de los objetivos del presente estudio, los análisis estadísticos fueron realizados sobre los grupos de género y cursos académicos, ya que las investigaciones anteriores mostraron diferencias entre esas variables y las metas académicas (e.g. Inglés et al., 2008).

Para analizar las diferencias en MA, MRS y ML entre estudiantes con baja y alta conducta agresiva se aplicó la prueba  $t$  de Student y, con el propósito de valorar el tamaño del efecto de las diferencias encontradas, se incluyó el índice  $d$  (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), cuya interpretación es:  $0,20 \leq d \leq 0,50$  supone un tamaño del efecto pequeño;  $0,51 \leq d \leq 0,79$  es moderado; y  $d \geq 0,80$ , es grande.

## Resultados

El análisis realizado a partir de los datos de los cuestionarios administrados ha permitido clasificar a los alumnos en dos grupos para cada una de las conductas estudiadas y para cada sexo y curso académico: aquellos que presentan alta o baja conducta agresiva y aquellos que presentan alta o baja conducta prosocial. A partir de la clasificación de los alumnos, se han podido analizar la significación de sus diferencias en puntuación y el tamaño del efecto de las mismas. Los resultados obtenidos se presentan a continuación.

### **Metas académicas de estudiantes con baja y alta conducta agresiva**

La Tabla 1 muestra, por un lado, las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los estudiantes con baja y alta conducta agresiva y, por otro, las diferencias halladas entre los estudiantes con baja y alta conducta agresiva en Metas de Aprendizaje (MA), Metas de Refuerzo Social (MRS) y Metas de Logro (ML) en función del sexo y del curso académico. Los resultados de los análisis indican que, tanto para ambos sexos como para todos los cursos de ESO, las metas de reforzamiento social es la única variable estadísticamente significativa, siendo mayores en los estudiantes con alta conducta agresiva frente a los estudiantes con baja conducta agresiva. No obstante, puede observarse que el tamaño del efecto de las diferencias encontradas es pequeño en todos los casos.

Tabla 1. *Metas académicas en estudiantes con baja y alta conducta agresiva.*

Metas académicas (rango)	Baja conducta agresiva		Alta conducta agresiva		Significación estadística		
	M	DT	M	DT	t <sub>65</sub>	p	d
Chicos							
MA (8-40)	30,14	5,45	30,13	5,95	0,03	n.s.	-
MRS (6-30)	19,20	5,42	21,68	5,08	-5,12	0,00	- 0,48
ML (6-30)	24,97	3,86	25,21	3,89	-0,66	n.s.	-
Chicas							
MA (8-40)	30,99	5,60	30,35	5,83	1,19	n.s.	-
MRS (6-30)	19,67	5,51	21,66	5,62	-3,79	0,00	- 0,36
ML (6-30)	25,85	3,61	25,86	3,80	-0,04	n.s.	-
1º ESO							
MA (8-40)	31,11	5,64	30,22	6,21	1,31	n.s.	-
MRS (6-30)	20,53	4,97	21,87	5,15	-2,31	0,02	- 0,26

ML (6-30)	25,45	3,88	24,98	4,10	2,11	n.s.	-
2º ESO	M	DT	M	DT	t <sub>34</sub>	p	d
MA (8-40)	30,04	5,81	29,45	5,72	0,86	n.s.	-
MRS (6-30)	19,56	5,57	21,89	4,47	-3,84	0,00	- 0,46
ML (6-30)	25,59	3,78	25,39	3,75	0,44	n.s.	-
3º ESO	M	DT	M	DT	t <sub>32</sub>	p	d
MA (8-40)	30,35	5,36	30,65	5,81	-0,44	n.s.	-
MRS (6-30)	18,71	5,54	21,38	5,70	-3,88	0,00	- 0,47
ML (6-30)	25,31	3,62	25,74	3,71	-0,98	n.s.	-
4º ESO	M	DT	M	DT	t <sub>24</sub>	p	d
MA (8-40)	31,52	5,23	30,56	5,83	1,22	n.s.	-
MRS (6-30)	18,87	5,86	21,51	5,76	-3,20	0,00	- 0,45
ML (6-30)	26,03	3,46	26,32	3,71	-0,56	n.s.	-

Nota. MA = metas de aprendizaje; MRS = metas de refuerzo social; ML = metas de logro; ESO = Educación Secundaria Obligatoria; n.s. = no significativo.

### ***Metas académicas en estudiantes con baja y alta conducta prosocial***

La Tabla 2 presenta, por un lado, las puntuaciones medias y desviaciones típicas de los estudiantes con baja y alta conducta prosocial en las tres escalas del CEMA (Metas de Aprendizaje, Metas de Refuerzo Social y Metas de Logro), clasificadas según el género y el curso académico; y por otro, las diferencias encontradas entre los estudiantes con alta y baja prosocialidad. Como puede observarse, los estudiantes con alta conducta prosocial puntúan significativamente más alto en Metas de Aprendizaje y Metas de logro que los estudiantes con baja conducta prosocial, dándose este fenómeno para todos los cursos de ESO, con un tamaño del efecto moderado en todos los casos excepto en 2º de ESO, donde las diferencias presentan una magnitud pequeña. Así, puede observarse que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para la escala Metas de Refuerzo Social para ninguna de las variables estudiadas.

Tabla 2. *Metas académicas en estudiantes con baja y alta conducta prosocial*

Metas académicas (rango)	Baja conducta prosocial		Alta conducta prosocial		Significación estadística		
Chicos	M	DT	M	DT	T <sub>63</sub>	p	d
MA (8 – 40)	28,87	6,11	32,32	5,91	-5,32	0,00	-0,59

MRS (6 – 30)	20,80	5,10	20,99	5,58	-0,34	n.s.	-
ML (6 – 30)	24,42	4,26	26,21	3,43	-4,09	0,00	-0,44
Chicas	M	DT	M	DT	$T_{67}$	p	d
MA (8 – 40)	29,04	6,18	31,94	5,12	-5,17	0,00	-0,54
MRS (6 – 30)	21,35	5,56	20,48	5,44	0,673	n.s.	-
ML (6 – 30)	24,63	4,44	26,40	3,35	4,7	0,00	-0,40
1º ESO	M	DT	M	DT	$t_{37}$	p	d
MA (8 – 40)	29,49	6,14	32,57	5,60	-4,45	0,00	-0,53
MRS (6 – 30)	21,35	5,03	20,89	5,34	0,76	n.s.	-
ML (6 – 30)	24,10	4,54	26,31	3,16	-4,672	0,00	-0,53
2º ESO	M	DT	M	DT	$t_{33}$	p	d
MA (8 – 40)	28,56	6,11	31,33	5,52	-3,9	0,00	-0,47
MRS (6 – 30)	21,10	5,12	20,60	5,28	0,79	n.s.	-
ML (6 – 30)	24,65	4,17	26,23	3,61	-3,31	0,00	-0,54
3º ESO	M	DT	M	DT	$T_{30}$	p	D
MA (8 – 40)	28,57	6,15	31,54	5,61	-3,99	0,00	-0,54
MRS (6 – 30)	20,44	5,35	20,90	5,72	-0,66	n.s.	-
ML (6 – 30)	24,82	3,90	26,31	3,69	-3,11	0,00	-0,51
4º ESO	M	DT	M	DT	$T_{28}$	p	d
MA (8 – 40)	28,69	6,04	32,56	4,44	-5,42	0,00	-0,77
MRS (6 – 30)	19,46	5,35	20,05	5,51	-0,76	n.s.	-
ML (6 – 30)	24,47	4,54	26,54	3,01	-4,08	0,00	-0,58

Nota. MA = Metas de Aprendizaje, MRS = Metas de Refuerzo Social, ML = Metas de Logro, ESO = Educación Secundaria Obligatoria, n.s.= no significativo.

## Discusión y conclusiones

La realización de la presente investigación tenía un doble objetivo. En primer lugar, buscaba analizar las diferencias de metas de aprendizaje, de logro y de reforzamiento social en estudiantes con baja y alta conducta agresiva y, en segundo lugar, examinar las mismas diferencias en estudiantes con baja y alta prosocialidad, en una muestra representativa de estudiantes españoles de ESO, atendiendo a las variables de sexo y curso académico.

Con respecto a los datos que fueron obtenidos en los estudios previos presentados sobre la existencia de una relación entre conducta agresiva y metas académicas, se observa



que los hallazgos de los estudios llevados a cabo por Gilman y Anderman (2006) y Little y Garber (2004) no han sido corroborados con los datos obtenidos mediante las pruebas de significación estadística llevadas a cabo en esta investigación, ya que no se han podido encontrar diferencias estadísticamente significativas entre estudiantes con alta y baja conducta agresiva en metas de aprendizaje y metas de logro respectivamente. Es decir, que las diferencias de conductas agresivas entre los estudiantes no tienen relación con respecto a su interés por adquirir conocimientos, lograr buenos resultados escolares y avanzar académicamente, por lo que no puede corroborarse la primera hipótesis, que afirmaba la existencia de diferencias de puntuación en metas académicas y de logro entre estudiantes que presentaban conducta agresiva alta y baja.

Sin embargo, se aprecia que los datos que fueron obtenidos en el estudio llevado a cabo por López-Romero y Romero (2010) se ajustan a la segunda hipótesis planteada, según la cual los estudiantes con alta agresividad invierten mayor esfuerzo en estudiar que sus compañeros con bajos niveles de agresividad con el objetivo de lograr valoraciones positivas y evitar juicios negativos tanto de su grupo de iguales, como de sus superiores (padres, profesores...); es decir, con el fin de conseguir metas de reforzamiento social.

Por otro lado, observando los datos hallados en las investigaciones sobre la existencia de una relación entre la conducta prosocial y las metas académicas, se aprecia la confirmación de la tercera hipótesis planteada en el estudio, ya que los datos obtenidos en las pruebas de significación estadística han mostrado que los estudiantes que presentan conductas de tipo prosocial obtienen puntuaciones significativamente más elevadas en comparación con sus compañeros clasificados como no prosociales en metas de aprendizaje y logro. Además, este fenómeno aparece tanto en ambos géneros como en todos los cursos de Educación Secundaria. De este modo, se puede corroborar que, tal como planteaban anteriores investigaciones (e.g. Gilman y Anderman, 2006; Inglés et al., 2009; Wentzel, 2005; Inglés, García-Fernández et al., 2009), existe una relación entre las conductas de tipo prosocial llevadas a cabo por los estudiantes, tanto entre su grupo de iguales como con personas de autoridad, y las metas por adquirir nuevos conocimientos y habilidades y conseguir buenos resultados escolares.

Finalmente, es necesario aclarar que la cuarta hipótesis se planteó a raíz del estudio de López-Romero y Romero (2010), debida la carencia de la existencia de estudios que relacionasen las metas de refuerzo social y la conducta prosocial. Según este estudio, las



personas con conducta agresiva presentaban tendencia a la búsqueda de refuerzo social, por lo que se ha asumido que las personas que presentan conductas de tipo prosocial tendrán una tendencia a las MRS con respecto a las personas que no presentan este tipo de conducta. No obstante, los datos no han permitido apoyar esta cuarta hipótesis debido a que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en metas de refuerzo social en estudiantes con baja o alta conducta prosocial.

En definitiva, los resultados obtenidos en cuanto a metas académicas y conducta agresiva han permitido conocer que los motivos de los estudiantes por aprender y avanzar en sus estudios no están determinados por la presencia de alta o baja agresividad, lo que contrasta con los obtenidos para conducta prosocial y metas académicas, puesto que se establece que la presencia de conducta prosocial alta o baja en los estudiantes de la ESO es un determinante de su disposición a aprender nuevos conocimientos y capacidades, así como a lograr éxito académico. De forma contraria, los datos también han permitido observar que existen diferencias entre estudiantes con alta y baja agresividad y la importancia concedida al refuerzo social, ya que los estudiantes que cuentan con altos niveles de conductas de tipo agresivo dedican mayor esfuerzo en estudiar con el propósito de evitar juicios negativos del grupo de iguales, así como conseguir valoraciones positivas de los mismos, ya que presentan una importante preocupación con respecto a su imagen personal (López-Romero y Romero, 2010); y sin embargo, se observa que la tendencia a la prosocialidad, como las conductas de empatía, ayuda, cooperación y altruismo hacia los demás (Eisenberg et al., 2006), no constituyen un predictor de la búsqueda de refuerzo social por parte del grupo de iguales y/o personas de autoridad, por lo que se trataría de una conducta no motivada a la obtención de valoraciones positivas.

De este modo, el presente estudio ha explicado que los estudiantes que presentan conductas agresivas conceden importancia a las metas de reforzamiento social; mientras que los estudiantes con alta prosocialidad se la conceden a las metas de aprendizaje y de logro.

Por otro lado, cabe señalar que el presente estudio cuenta con ciertas limitaciones que deberán abordarse en futuras investigaciones. En primer lugar, la muestra utilizada está compuesta por estudiantes de ESO, y aunque resulta representativa para los estudiantes de Educación Secundaria, los datos no pueden generalizarse a otros estudiantes de diferentes niveles educativos, como son de Educación Infantil, Primaria, Bachillerato y Educación Superior. De este modo, los estudios venideros deberán tener en cuenta esta limitación y

comprobar si los datos encontrados para Educación Secundaria pueden extenderse al resto de niveles educativos. En segundo lugar, el cuestionario TISS empleado para la medición de las conductas agresiva y prosocial también presentan una serie de restricciones, ya que no se valoran todas las dimensiones de ambos tipos de conducta por un lado, de modo que futuros estudios tendrán que analizar las diferentes dimensiones de la conducta agresiva y prosocial y analizar su relación con las metas académicas. En tercer lugar, el empleo del cuestionario CEMA para medir las metas académicas no discrimina entre tendencia de aproximación y evitación como dimensiones independientes, tanto en el caso de las metas de aprendizaje como en el de las metas de rendimiento (Pintrich, 2003), a pesar de que las investigaciones actuales resaltan la importancia de su diferenciación (e.g., Valle, Rodríguez, Cabanach, González-Pienda y Rosario, 2009), por lo que futuras investigaciones deben tener presente la necesidad de analizar la relación entre las conductas agresiva y prosocial y los tipos de motivación. Finalmente, cabe señalar que los cuestionarios empleados utilizan medidas de autoinforme, lo que puede dar lugar a sesgos resultado de la deseabilidad social, especialmente cuando se evalúan estos dos tipos de conducta. En este sentido, los próximos estudios deberán contemplar distintos procedimientos de evaluación como nominaciones sociométricas y escalas de valoración del grupo de iguales y personas de autoridad.

No obstante, aunque la presente investigación cuenta con las limitaciones abordadas, puede considerarse un estudio innovador debido a que ha demostrado la existencia de relaciones entre las conductas agresiva y prosocial y las metas académicas en estudiantes de ESO en España, un tema de investigación que deberá ampliarse a nivel internacional y, especialmente, a nivel nacional.

En definitiva, los resultados obtenidos a partir del presente estudio permite el desarrollo de una serie de reflexiones dirigidas tanto a personal docente, como a profesionales e investigadores de la Psicología y la Educación. En primer lugar, la investigación ha podido identificar la existencia de relaciones entre las conductas agresiva y prosocial y la motivación académica; sin embargo, las reformas educativas llevadas a cabo de forma continua en las últimas décadas que han tenido como objetivo la motivación escolar para mejorar las calificaciones académicas y prevenir el abandono prematuro de los estudios y el fracaso escolar, no han mostrado interés por el estudio de la influencia de los factores contextuales y sociales sobre las mismas. De este modo, los resultados de este estudio corroboran investigaciones anteriores que ya resaltaron la importancia de que la comunidad educativa tiene el deber de aunar en los factores interpersonales en las aulas para la prevención de los

problemas escolares, por ejemplo a través del fomento del establecimiento de relaciones positivas y cooperativas entre los alumnos (Pintrich, 2003; Wentzel, 2005). Del mismo modo, Inglés et al. (2008) establecieron la necesidad de que los responsables educativos, tanto desde la política como desde los centros escolares, debían considerar el fomento de las conductas prosociales en el aula como un factor en la prevención del fracaso escolar y abandono de los estudios, así como un recurso para el incremento aprendizaje escolar y las relaciones interpersonales positivas de los estudiantes. En este sentido, la investigación apoya la propuesta de Inglés et al. (2008), ya que ha demostrado que la existencia de un tipo u otro de conducta social es un tipo de determinante para la mejora o no de la motivación académica, lo que permite mejorar los resultados académicos e inhibir o reducir los problemas escolares a los que se viene enfrentando la Educación actualmente.

### Referencias bibliográficas

- Alderman, M. K. (2008). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning* (3ra ed.). Nueva York, NY: Taylor y Francis.
- Andreu, J. M., Peña, M. E. y Larroy, C. (2010). Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas: análisis de sus interrelaciones con la agresión proactiva y reactiva en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18 (1), 52-72. Disponible en [http://www.thefreelibrary.com/Conducta antisocial, impulsividad y creencias justificativas:...-a0314254265](http://www.thefreelibrary.com/Conducta+antisocial,+impulsividad+y+creencias+justificativas:...-a0314254265)
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barberanelli, C., Gerbino, M. & Pastorelli, C. (2003). Role of affective selfregulatory efficacy in diverse sphere of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782. doi: 10.1111/1467-8624.00567
- Becker, B.E., y Luthar, S.S. (2002). Social-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: Closing the achievement gap. *Educational Psychologist*, 37(4), 197-214. doi: 10.1207/S15326985EP3704\_1
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., y Sempa, A., Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research, and applications. En R. M. Lerner (Ed.). *Theoretical models of human development. Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941). Hoboken, NJ: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0116

- Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2013). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Disponible en <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Buhs, E.S., Ladd, G.W., y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, *98*(1), 1-13. doi: 10.1037/0022-0663.98.1.1
- Catalano, R.F. Berglund, M.L., Ryan, J.A., Lonczak, H.S. y Hawkins, D. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention y Treatment*, *5*, 1-106. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, *51*, 171-200. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Delgado, B., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., y Valle, A. (2010). Diferencias de género y curso en metas académicas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, *245*, 67-83. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099334>
- Díaz-Aguado, M.J., y Martínez, R. (2006). La reproducción intergeneracional de la exclusión social y su detección desde la educación infantil. *Psicothema*, *18*, 378-383. Disponible en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3226.pdf>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development 3* (pp. 646-718). Nueva York: John Wiley and Sons. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0311
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.C., Trott, H., Bishop, J. y Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of

- aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*, 217–232. doi: 10.1016/S002-4405(03)00046-3
- García F.J. y Doménech F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 1* (6). Disponible en <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- Gilman, R. y Anderman, E. M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology, 44*, 375–391. doi:10.1016/j.jsp.2006.03.004
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dwek's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education, 59*, 226-234. doi: 10.1080/00220973.1991.10806562
- Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence, 29*, 671-690. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.08.015
- Inderbitzen, H. M. y Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 4*, 451-459. doi: 10.1037/1040-3590.4.4.451
- Inglés, C.J. Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C., Estévez, C. & Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología, 25*, 93-101. Disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/view/71541/69031>
- Inglés, C. J. Delgado, B., García-Fernández, J. M., Ruiz-Esteban, C. y Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology, 13*, 728-738. doi: 10.1017/S1138741600002390
- Inglés, C.J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B. & Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools, 46*, 1048-1060. doi: 10.1002/pits.20443

- Inglés, C.J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X. y Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510. doi: 10.1016/S0140-1971(03)00032-0
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M. y García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461. doi: 10.1174/021037008786140968
- Little, S. y Garber, J. (2004). Interpersonal and achievement orientations and specific stressors predict depressive and aggressive symptoms. *Journal of Adolescent Research*, 19, 63-84. doi: 10.1177/0743558403258121
- López-Romero, L. y Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *Spanish Journal of Psychology*, 13, 166-177. doi: 10.1017/S1138741600003759
- Marcus, R.F. (2007). Aggression and violence in adolescence. NY: *Cambridge University Press*. doi: 10.1017/CBO9780511611292
- Martín, E., y Muñoz de Bustillo, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21, 439-445. Disponible en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3651>
- Martínez-Otero V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>
- McMahon, S., Wernsman, J. y Parnes, A. (2006). Understanding prosocial behavior: the impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39, 135-137. doi: 10.1016/j.jadohealth.2005.10.008
- Meece, J. L., Anderman, E. L. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *American Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

- Mestre, V, Samper P y Frías MD (2004). Personalidad y contexto familiar como factores predictores de la disposición prosocial y antisocial de los adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología* 36, 445-457. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536306>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos básicos del Sistema Universitario Español en el curso 2013/2014*. Madrid: Secretaria General Técnica. Disponible en [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS\\_CIFRAS\\_13\\_14.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf).
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. y Grijalvo, F. y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89- 100. doi: 10.1174/021093910790744590
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. En Reynolds y Miller (Eds), *Handbook of Psychology. Educational Psychology* 7, 103- 122. New Jersey, NJ: Wiley. doi: 10.1002/0471264385.wei0706
- Rubin, K.H., Bukowski, W. M., y Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Social, Emotional and Personality Development*, 3, 619-700). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Santisteban, C., Alvarado, J. M. y Recio, P. (2007). Evaluation of a Spanish version of the Buss and Perry Aggression Questionnaire: Some personal and situational factors related to the aggression scores of young subjects. *Personality and Individual Differences*, 42, 1453-1462. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17213005030#>
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Gázquez, J. J., Díaz-Herrero, A. y Bermejo, R. M. (2010). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento académico en una muestra de adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*. Disponible en [https://www.academia.edu/8634141/CONDUCTA\\_AGRESIVA\\_ENTRE\\_IGUALES\\_Y\\_RENDIMIENTO\\_ACAD%3%89MICO\\_EN\\_ADOLESCENTES\\_ESPA%3%91OLES](https://www.academia.edu/8634141/CONDUCTA_AGRESIVA_ENTRE_IGUALES_Y_RENDIMIENTO_ACAD%3%89MICO_EN_ADOLESCENTES_ESPA%3%91OLES)
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosario, P. (2010). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de



- logro. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 109-121. Disponible en [https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.javeriana.edu.co%2Findex.php%2FrevPsyc%2Farticle%2Fdownload%2F283%2F427&ei=\\_wteVZP3JMTtUrmegeAP&usg=AFQjCN EAScpXFkOwTjADDwvvCYmH7BjyA&sig2=bN0hjoDEzmtnl3y8iqVO\\_A&bvm=bv.93756505,d.d24](https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Frevistas.javeriana.edu.co%2Findex.php%2FrevPsyc%2Farticle%2Fdownload%2F283%2F427&ei=_wteVZP3JMTtUrmegeAP&usg=AFQjCN EAScpXFkOwTjADDwvvCYmH7BjyA&sig2=bN0hjoDEzmtnl3y8iqVO_A&bvm=bv.93756505,d.d24)
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2009). Metas académicas: Perspectiva histórica y conceptual e implicaciones educativas. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 7, 307-331. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?344>
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence*, 23, 5-28. doi: 10.1177/0272431602239128
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 279-296). Nueva York: Guilford Press. Disponible en [https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=B14TMHRtYBcC&oi=fnd&pg=PA279&ots=sreExbdBd3&sig=xRkFT8kzQ-d\\_XMx4FqRLD\\_M4z2U#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=B14TMHRtYBcC&oi=fnd&pg=PA279&ots=sreExbdBd3&sig=xRkFT8kzQ-d_XMx4FqRLD_M4z2U#v=onepage&q&f=false)
- Wentzel, K. R. y Asher, S.R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. *Child Development*, 66, 3, 754-763. doi: 10.2307/1131948