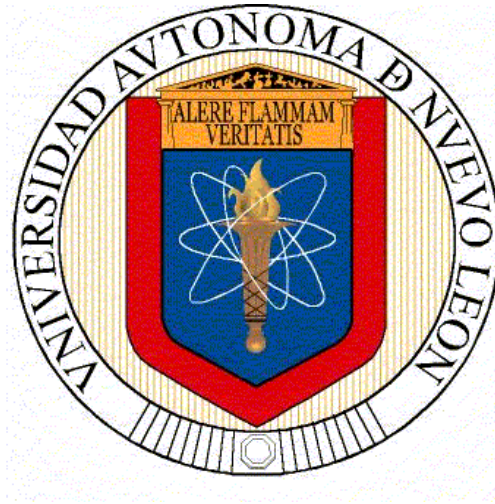


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES RELACIONADOS
CON EL AJUSTE ESCOLAR EN ADOLESCENTES**

PRESENTA

CESAREA LEONIDES LOZANO FLORES

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

FEBRERO 2016

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES RELACIONADOS
CON EL AJUSTE ESCOLAR EN ADOLESCENTES
ESCOLARIZADOS**

**PRESENTA
CESAREA LEONIDES LOZANO FLORES**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA CON
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**DIRECTOR DE TESIS
DR. JUAN CARLOS SANCHEZ SOSA**

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO.

FEBRERO DE 2016.

Agradecimientos

Agradezco a mi esposo Fidel Arturo Pérez Garza por su apoyo, paciencia y cariño.

A sí mismo con mucho cariño a mis sobrinas porque sin su ayuda y cariño no hubiera logrado este gran reto Kenya Villarreal Lozano, Yulisa Nayre y Alexandra Lozano González.

Pero muy en especial al Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa (Director de Tesis) por compartir con migo una pequeña parte de sus grandes conocimientos.

Agradezco al Dr. José Armando Peña Moreno (Dir. Fac. de Psicología UANL), por dedicarme parte de su valioso tiempo cuando lo necesite y un reconocimiento por su gran labor como Director de la Facultad.

A mis revisores de Tesis Dra. Olga María Zapata García y Dr. Salvador Aburto Morales por sus acertadas observaciones para mejorar esta tesis.

Finalmente al Ing. Luciano Escamilla Reyes por estar siempre pendiente de nuestros logros.

Índice de Contenido

CAPITULO 1. ANTECEDENTES	9
1.1. Factores personales y contextuales relacionados con el ajuste escolar en adolescentes...	9
1.2. Objetivos.....	14
1.2.1. Objetivo general.....	14
1.2.2. Objetivos específicos.....	14
1.3 Justificación.....	15
CAPITULO 2 Marco Teórico	19
2.1 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	19
2.1.1 Factores Familiares.....	24
2.1.2 Factores Escolares.....	25
2.1.3 Factores Individuales.....	26
2.2 Definiciones.....	28
CAPITULO 3. MÉTODO	31
3.1 Tipo de estudio	31
3.2 Muestra.....	31
3.3 Instrumentos.....	32
3.4 Procedimiento.....	46

CAPITULO 4. RESULTADOS	49
4.1 Análisis Descriptivos.....	49
CAPITULO 5. DISCUSIÓN.....	56
REFERENCIAS.....	59
ANEXOS.....	73

Índice de Figuras

Gráfico de Sedimentación.....	50
-------------------------------	----

Índice de Tablas

Tabla	Descripción	Página
Tabla 1	Análisis Descriptivo	31
Tabla 2	Determinación de Ajuste Escolar	49
Tabla 3	Bondad de ajuste del modelo factorial	51

Tabla 4	Estructura bidimensional de clima social en el aula	52
Tabla 5	Análisis Correlacional	54

ABREVIATURAS	
Ajuste Escolar	AJESC
Autoestima General	AEG
Malestar Psicológico	MP
Soledad	SOL
Empatía	EMP
Actitud Positiva a la Transgresión de Normas Sociales	APTNOR
Violencia Escolar	VIOESC
Victimización Escolar	VICESC
Funcionamiento Familiar	FF

Resumen

El objetivo principal del presente estudio fue analizar la relación existente entre diversos contextos de socialización y variables personales con el ajuste escolar en adolescentes, además de analizar la estructura factorial de la escala de ajuste escolar. En el marco del modelo ecológico de Bronfenbrenner en donde el factor psicológico se aborda desde una perspectiva de campo interactivo, se contemplaron una serie de variables considerando el contexto familiar a través del funcionamiento familiar, los factores escolares de violencia y victimización escolar, una estimación sociocomunitaria sobre la actitud ante la autoridad institucional, además de las variables personales de autoestima, soledad, empatía y malestar psicológico, con el fin de analizar la relación de estas con el ajuste escolar en adolescentes escolarizados mediante un estudio correlacional no experimental de tipo trasversal.

Los participantes del estudio fueron 240 adolescentes hombres y mujeres escolarizadas que integraban la matrícula total de una dependencia educativa en una comunidad sub urbana de un estado del norte del país. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario de auto reporte en el que se emplearon escalas validadas en población mexicana y con índices de consistencia interna superiores a los límites establecidos por la comunidad científica.

Los resultados respecto a la distribución factorial de la escala de ajuste escolar mostraron una estructura bidimensional contrabalanceada es decir, un factor que denota ajuste y el otro desajuste escolar, por lo que, para propósitos de medición de la variable de

interés, la distinción entre los dos factores resulta irrelevante, considerándose solo el puntaje general.

En cuanto al análisis correlacional los datos obtenidos muestran correlaciones significativas con todas las variables de estudio, destacándose las variables personales de autoestima y soledad como aquellas con una mayor relación ($r^0 = .532$; $p = .000$) y ($r^0 = -.473$; $p = .000$) respectivamente. De los hallazgos obtenidos en el presente estudio podemos concluir que además de las relaciones encontradas entre las variables personales y el ajuste escolar, las variables de los diferentes contextos analizados muestran igualmente relaciones significativas por lo que se sugiere realizar investigaciones que nos permitan establecer relaciones causales entre estos diversos factores que nos permitan el diseño de estrategias de intervención en cada uno de los ámbitos estudiados con la finalidad de mejorar los niveles de ajuste escolar en los jóvenes de educación media superior.

Palabras clave: Ajuste escolar, factores contextuales, factores personales.

CAPITULO 1.

ANTECEDENTES

1.1. Factores personales y contextuales relacionados con el ajuste escolar en adolescentes.

Familia y escuela son contextos significativos en la vida de los adolescentes porque en ellos se delegan los valores, las creencias y las normas que fundamentan el proceso de socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste psicosocial de los adolescentes (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

Las relaciones familiares incurren en la experiencia escolar de los hijos y en su ajuste escolar, este ultimo entendido como el grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela, se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Ladd y Troop-Gordon, 2003).

El estrés y los efectos derivados de la exposición a conflictos dentro del matrimonio resueltos de un modo disfuncional se asocian con un menor rendimiento académico del adolescente, son dos de los principales indicadores de ajuste escolar.

Las relaciones sociales constituyen un aspecto de gran importancia en la adolescencia e incurren en el desarrollo emocional, social y cognitivo del adolescente. Uno de los contextos preferentes donde surgen estas relaciones de amistad es en la escuela. En el salón de clases, los alumnos guían sus interacciones sociales a partir de los estatutos formales e informales que surgen en este contexto. En estos grupos encontramos adolescentes más aceptados por sus compañeros, mientras que otros alumnos son rechazados por la mayor parte de sus compañeros.

El apego por las relaciones familiares y su influencia en el ajuste y rechazo escolar del adolescente es una perseverancia en este trabajo de investigación. En esta investigación se ha exteriorizado la importancia del ámbito familiar en la explicación tanto del rechazo como del ajuste escolar.

Podemos destacar la importancia del apoyo familiar en el rechazo, puesto que es la única dimensión que muestra diferencias en los tres grupos (rechazados agresivos, rechazados no agresivos y no rechazados y no agresivos) y, por tanto, distingue a los rechazados no agresivos de los adolescentes no rechazados. El apoyo familiar como recurso para afrontar las demandas y las situaciones estresantes de los adolescentes, disminuye la probabilidad de implicarse en conductas violentas (Moran y Dubois, 2002) y, además,

resulta un elemento fundamental en la transmisión y en el aprendizaje de habilidades sociales y al desarrollo de la competencia social (Rubin et al., 2004). Ambos aspectos son ejes centrales en la construcción y desarrollo de las relaciones sociales que, indudablemente, influyen en la aceptación social de los adolescentes. Este doble efecto del apoyo de los padres podría explicar tanto las diferencias entre rechazados y no rechazados, como el bajo apoyo que perciben los rechazados agresivos de sus padres.

La convivencia familiar incide en la experiencia escolar de los adolescentes y en su ajuste escolar, entendido este como el grado en que los adolescentes se adaptan a la escuela y se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente (Ladd y Troop-Gordon, 2003).

El ámbito escolar constituye un segundo escenario fundamental en la adolescencia. El interés por este ámbito queda patente en la consideración de algunos aspectos de la experiencia escolar relacionados con el ajuste y con las variables familiares comentadas. A continuación se recogen en el siguiente gráfico las principales variables escolares utilizadas en el análisis del rechazo, el ajuste escolar y la violencia.

Como se ha mencionado, el ajuste escolar hace alusión a la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y situaciones estresantes en el ámbito escolar e implica aspectos cognitivos, conductuales y afectivos como el grado en que los alumnos se sienten cómodos, comprometidos y aceptados socialmente. Para su evaluación se suelen considerar medidas como el aprovechamiento académico, la participación en actividades o la disciplina del alumno en el aula (Ladd y Burgess 2001). Además, otros autores han utilizado el estatus sicométrico y la evaluación del profesor de la integración del alumno en la escuela como indicadores que pueden predecir mejor el ajuste escolar (Wentzel, 2003).

Los jóvenes repudiados, muestran relaciones familiares más problemáticas que los repudiados no agresivos y que los alumnos sin problemas de integración social. Estas relaciones familiares parecen constituir una referencia para los hijos en sus interacciones sociales y en su vida escolar. Investigaciones han demostrado que tanto los estudiantes rechazados como los agresivos presentan normalmente mayor índice de fracaso escolar y relaciones de menor calidad con el profesorado (Birch y Ladd, 1997). Igualmente, en el caso de la actitud hacia la escuela y los estudios, se ha constatado que los estudiantes que muestran comportamientos agresivos en el contexto escolar suelen informar de actitudes más negativas hacia la escuela (Moore y Sutherland, 2001), sin embargo, no se dispone de

datos acerca de aquellos sujetos en los que co-ocurre el rechazo y la agresión, ni tampoco existen investigaciones que analicen las diferencias entre ambos subtipos de rechazados – agresivos y no agresivo- en este escenario.

La investigación sobre el ajuste escolar en adolescentes se ha centrado fundamentalmente en la relación existente entre padres e hijos, en perjuicio del análisis de un posible vínculo entre las dinámicas o los problemas entre los padres y diversos indicadores de ajuste en los hijos. Todo esto con el objetivo de examinar la relación entre variables del ámbito familiar, tanto referidas a la relación entre los cónyuges como a las relaciones padres hijos, y el ajuste del adolescente en la escuela.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general:

Analizar la relación existente entre contextos de socialización y variables personales con el ajuste escolar en adolescentes.

1.2.2 Objetivos específicos

1. Determinar valores altos, medios y bajos de ajuste escolar
2. Estimar tipos de ajuste escolar
3. Analizar el ajuste escolar y su relación con las variables personales de autoestima, empatía, malestar psicológico y soledad y las variables contextuales de funcionamiento familiar, actitud ante la autoridad institucional, violencia y victimización escolar.

1.3 Justificación

Los problemas de ajuste escolar influyen directamente en el malestar psicológico experimentado por el adolescente.

Los problemas de comunicación padres-adolescente, ejercen una influencia indirecta en el malestar psicológico del adolescente en la medida en que tienen un efecto negativo en su ajuste escolar.

La implementación del presente proyecto es muy importante ya que brindará a los estudiantes que presentan factores de riesgo en cuanto al rechazo escolar la oportunidad de integrarse al grupo y no encontrarse con obstáculos que entorpezcan su permanencia en la institución. En nuestra institución contamos con psicóloga y pedagoga que se encargan de atender en todos sus problemas académicos a los estudiantes.

Las relaciones padres-hijos constituyen la base para el aprendizaje de modos de interacción social en otros contextos distintos al familiar como el escolar. Así, los niños que proceden de familias donde prima un ambiente de afecto y el apoyo, es más probable que muestren también interacciones positivas con sus compañeros en la escuela, puesto que este vínculo con los padres les ha permitido desarrollar una sensación de pertenencia y

continuidad que les ayuda a afrontar nuevas relaciones sociales con una mayor confianza. Por el contrario, la utilización de estrategias disfuncionales de resolución de conflictos como el castigo excesivo o la violencia, son aspectos que ponen en peligro el buen ajuste del hijo y su estabilidad social en la escuela.

Los encargados de hacer el acompañamiento formativo de los alumnos normalmente somos sus maestros, pero en muchas ocasiones nos vemos rebasados por problemáticas más complejas y alejadas de nuestra preparación profesional. Por esto es necesario unir esfuerzos con especialistas que nos orienten no solo a los alumnos, sino a los maestros y padres de familia. Estos profesionistas son especialistas en desarrollo humano y educación (psicólogos, pedagogos) y se organizan en cuerpos psicopedagógicos y/o de orientación educativa, cuyas funciones implican el trabajo coordinado y disciplinario en áreas académicas, formativas y orientación ante problemáticas de diversa índole.

Ahora bien, el papel del profesor no debe limitarse a la impartición de su cátedra sino que debe preocuparse por los aspectos afectivos y emocionales de sus alumnos y sus grupos, para lo cual debe realizarse un seguimiento tutorial, donde cada grupo cuente con su tutor para resolver problemas que pueden agravarse al no ser atendidos.

Desde mi punto de vista, atacar este problema es de vital importancia para edificar como una institución educativa sólida e innovadora, capaz de enfrentarse a los retos del presente y del futuro, ubicándonos y respondiendo con responsabilidad ante la sociedad y sus necesidades.

Para terminar con los altos índices cuantitativos que evidencian la magnitud del rechazo escolar en Preparatoria, es necesario realizar estudios interdisciplinarios con el objeto de conocer e intervenir la problemática de manera más profunda y atendiendo los diversos factores extraescolares que la motivan. El objetivo de este trabajo consiste en presentar la magnitud histórica y la evolución del ajuste escolar en el bachillerato a través del rechazo escolar y la deserción como evidencias objetivas. A partir de ello, se pretende motivar el análisis, la reflexión y la valoración colectivos que conduzcan a la construcción de alternativas de solución a esta problemática.

Considero que la incorporación de la tutoría a las actividades académicas de la institución requiere de la construcción de un sistema institucional de tutoría. Para este efecto es necesario el establecimiento de precisiones en cuanto a su definición y objetivos. Asimismo, es necesario hacer un deslinde cuidadoso entre las actividades que constituyen la tutoría y un conjunto de actividades complementarias y esenciales para un proceso

formativo de calidad que, por su proximidad a la tutoría, pueden generar confusiones conceptuales que se traduzcan en problemas de organización y operación. Por lo anterior, se propone considerar al sistema institucional de tutoría como un conjunto de acciones dirigidas a la atención individual del estudiante, aunado a otro conjunto de actividades diversas que apoyan la práctica tutorial, pero que necesariamente deben diferenciarse, dado que responden a objetivos de carácter general y son atendidos por personal distinto al que proporciona la atención individualizada al estudiante. También conviene diferenciar la tutoría de la asesoría académica. Los docentes tutores tienen dentro de sus funciones llevar un control de los resultados de los exámenes parciales de sus tutorados, así como sus tareas, asistencia, disciplina, etc., pero si los alumnos continúan con sus bajas calificaciones y apatía por sus tareas se envían al Departamento de Orientación psicopedagógica para su seguimiento.

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

El ajuste escolar mide la edificación con base en indicadores como buenas relaciones con compañeros y docentes, aplicación en las tareas y en el aula, motivación para asistir a la escuela y un concepto de sí mismo positivo e integrado como estudiante, así como expectativas de proseguir con estudios superiores, al estar enfocada al estudiante que tiene como meta asistir a la universidad.

En la adolescencia, las relaciones sociales con los iguales adquieren una particular trascendencia, no sólo por la creciente importancia que les concede el adolescente, sino también por el estrecho vínculo existente entre estas relaciones y el ajuste psicosocial de la persona. En el contexto escolar, la aceptación o rechazo de los compañeros es fundamental en este sentido. En numerosas investigaciones se ha observado una fuerte asociación entre el rechazo escolar y el fracaso en los estudios, la depresión y la implicación en conductas

de riesgo tales como el consumo de sustancias o el comportamiento antisocial. Por el contrario, aquellos adolescentes aceptados por sus compañeros amplían su esfera de relaciones interpersonales y disponen, en consecuencia, de más recursos de apoyo que se asocian con un mayor bienestar y ajuste personal y social del adolescente.

Jiménez (2009), nos dice que los alumnos populares y promedio suelen presentar un buen ajuste escolar y, en la mayoría de las ocasiones, no muestran problemas de comportamiento ni disciplina en el aula. Los adolescentes ignorados son aquellos alumnos aislados que no reciben atención de sus compañeros y que, por ello, presentan problemas de autoestima y soledad. Sin embargo, son los adolescentes rechazados los que muestran un peor ajuste en todos los sentidos: suelen informar de problemas de autoestima, ansiedad y sintomatología depresiva, así como un bajo rendimiento académico y, en ocasiones, relaciones conflictivas con compañeros y profesores. Si a esto añadimos que el estatus socio métrico es relativamente estable en el tiempo, es decir, que quien es rechazado en este curso tiene una alta probabilidad de continuar siéndolo en los cursos siguientes, no es de extrañar que los investigadores consideren que el grupo de rechazados es el de mayor riesgo y se interesen en comprender las causas que explican su desarrollo y mantenimiento a lo largo del tiempo.

En el contexto escolar se debe destacar la importancia de la calidad de la relación profesor-alumno y las características docentes del profesor. Así, por ejemplo, se ha comprobado que las valoraciones verbales que los profesores hacen de las cualidades de los alumnos influyen en cómo los compañeros perciben a ese alumno, lo que puede provocar o aumentar la aceptación o el rechazo de éste. Esta es una cuestión fundamental en la escuela, si tenemos en cuenta que los alumnos rechazados suelen presentar un menor logro académico y por tanto, están más sujetos a valoraciones negativas por parte del profesorado.

Como nos menciona Estévez (2005), tanto la victimización como el rechazo social en la escuela suponen importantes amenazas para el bienestar psicológico de niños y adolescentes, puesto que se trata de experiencias interpersonales sumamente estresantes para el individuo. De hecho, se ha comprobado en numerosas investigaciones (por ejemplo, Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001); que las víctimas de bullying y de rechazo escolar presentan:

- Una imagen general más negativa de sí mismas.
- Desórdenes de atención y aprendizaje.
- Desesperanza y pérdida de interés en sus actividades favoritas.

- Inhabilidad para disfrutar y falta de energía.
- Deficiente habilidad para relacionarse con los demás.
- Sensibilidad hacia el rechazo y las evaluaciones negativas de los demás.
- Síntomas depresivos y ansiedad.
- Quejas psicósomáticas como dolores de cabeza y problemas de insomnio.

Las variables principales consideradas en la investigación se agrupan en:

1. Variables escolares: violencia escolar, victimización, rechazo escolar, relación profesor-alumno, autoestima escolar y actitud hacia la escuela; y
2. Variables familiares: comunicación con el padre, comunicación con la madre, apoyo parental, autoestima familiar y conflicto entre los cónyuges. Ambos contextos, el escolar y el familiar son de especial relevancia en el período de la adolescencia, por lo que para comprender determinados problemas de ajuste en la adolescencia se ha considerado imprescindible analizar el papel desempeñado por estos entornos de socialización.

Familia y escuela son contextos significativos en la vida de los adolescentes porque en ellos se transmiten los valores, las creencias y las normas que fundamentan el proceso de

socialización e influyen en el bienestar y en el ajuste psicosocial de los adolescentes (Estévez, et al. 2005).

La Autoestima, el control emocional y apoyo social de la escuela, de los amigos y de la familia son factores que determinan el ajuste escolar de los adolescentes (representado por la satisfacción con la escuela) y esto influirá sobre su bienestar subjetivo (representado por la satisfacción con la vida), Pero sabiendo que la autoestima, el control emocional y el apoyo social serán predictores de la satisfacción con la escuela, y que la satisfacción con la escuela se relacionará positivamente con la satisfacción vital de los adolescentes.

Factores Relacionados con el Rechazo Escolar

En los apartados anteriores hemos destacado algunas variables individuales, familiares y escolares relacionadas con el comportamiento agresivo. A continuación, describiremos los factores individuales, familiares y escolares que se han relacionado más directamente con el rechazo y ajuste escolar.

2.1.1 Factores Familiares

La familia puede influir en el hecho de que un adolescente sea más o menos aceptado socialmente en la escuela, en la medida en que las relaciones entre padres e hijos influyen en el modo en que los hijos interactúan con sus iguales (Musitu et al., 2002). En el estudio llevado a cabo por Ladd (1999), se señala que la influencia de la familia en las relaciones de los hijos con el grupo de iguales es tanto directa como indirecta. La influencia directa se fundamenta principalmente en el aprendizaje por patrón: la conducta de los padres en situaciones de interacción social sirve de base para los hijos. De otra manera, la influencia indirecta de la familia se ejerce fundamentalmente a través de los estilos parentales y el apego. Un apego seguro permite al hijo desarrollar una sensación de permanencia y seguridad que le ayudará a afrontar nuevas relaciones con una mayor confianza. Sin las figuras de apego, normalmente los padres, son sensitivas y responsivas, los hijos interiorizan modelos de sí mismos como personas valiosas, mientras que si los padres no son cálidos y responsables, los hijos interiorizan modelos de sí mismos como personas poco valiosos, inseguras y que pueden ser objeto de rechazo social. Con respecto de los estilos parentales, se ha observado que los adolescentes con problemas para hacer amigos y relacionarse con sus iguales provienen, a menudo, de hogares caracterizados por

una baja responsabilidad y una excesiva utilización del castigo; por el contrario, la existencia de afecto y apoyo entre padres e hijos y la utilización del razonamiento se relacionan positivamente con la competencia social de los hijos (Woodward y Fergusson, 1999). Además de estas variables familiares, otros factores como las estrategias utilizadas por los padres para resolver situaciones de conflicto familiar y el estrés parental, también parecen incidir en el modo en el que los hijos se relacionan con sus compañeros, ya que los padres también proporcionan modelos de expresión emocional y enseñan a sus hijos estrategias conductuales para hacer frente a las situaciones sociales (De Baryshe y Frixell, 1998). Finalmente también se ha observado que la calidad de la comunicación familiar se relaciona con la aceptación social de los iguales (Franz y Gross, 2001).

2.1.2 Factores Escolares

En el análisis de las variables escolares destacamos el papel de la figura del profesor, un referente social de gran relevancia en la adolescencia (Palomero y Fernández, 2002). Se ha comprobado, por ejemplo, que las valoraciones que hacen los iguales sobre las cualidades de un alumno están influidas por la observación de la interacción existente entre el profesor y el alumno. Así, los estudiantes que tienen relaciones poco conflictivas con el profesor están normalmente mejor aceptados por sus compañeros (Helsen 2000). Parece

ser, por tanto, que la relación profesor-alumno es una fuente importante de información que los propios adolescentes utilizan para realizar juicios de aceptación y rechazo acerca de sus compañeros (Hughes, Cavell y Willson, 2001). En el caso concreto de los alumnos rechazados, la investigación señala que los profesores suelen realizar valoraciones más negativas de ellos en los siguientes aspectos, y en comparación con los alumnos sin problemas de rechazo. Todo esto, es muy probable que el alumno rechazado perciba la escuela como un lugar muy poco reforzante para pasar allí la mayor parte del día, a menos que existan fuertes factores de compensación, como el hecho de ser bueno académicamente, o realizar actividades extracurriculares motivadoras como la música o el teatro.

2.1.3 Factores Individuales

Se han señalado como causa del rechazo ciertos rezagos en el procesamiento de la información del adolescente rechazado, en el sentido de que estos adolescentes tienden a interpretar las interacciones sociales que son inciertas de manera inapropiada (Gifford-Smith y Brownell, 2003). Parece ser que estos adolescentes carecen de la habilidad para supervisar y responder adecuadamente a las señales e intenciones interpersonales de sus iguales (Ladd, 1999) y, además, normalmente no muestran interés por los efectos de sus

reacciones en los demás (Parkhurst y Asher, 1992). En consecuencia, tienden a reaccionar de un modo poco adecuado ante la intención real de sus compañeros. En este sentido, algunos investigadores sostienen que el rechazo escolar supone el reflejo de otras características emocionales, cognitivas y conductuales del adolescente (Ladd, 1999), como déficits en la habilidad reguladora de carácter estable, resultado del aprendizaje de pautas conductuales inapropiadas en el contexto de modelos de interacción coercitivos con los padres o con otros iguales (Patterson, 1982). En otros estudios se destaca la relación entre el rechazo y las auto percepciones distorsionadas, por ejemplo, en relación con el auto concepto, de tal modo que estas auto percepciones ejercen una notable influencia tanto en el desarrollo del estatus social de rechazado como en la estabilidad del mismo, puesto que los individuos tienden a mantener la consistencia de sus percepciones aun cuando éstas son negativas (Cava y Musitu, 2002). La propia dinámica del grupo de iguales y, de manera especial, las expectativas del grupo sobre la competencia social de los miembros que lo componen, contribuyen al rechazo escolar. Estas expectativas surgen de las observaciones de los iguales, así como de los estereotipos que éstos manejan en relación con aspectos tales como el atractivo físico, la etnia u otras características que hacen “diferente” al individuo. La importancia de estas expectativas reside en que condicionan el comportamiento del grupo de iguales, de modo que si los miembros de un grupo tienen mayoritariamente

expectativas negativas hacia alguno de sus componentes, la probabilidad de que éste sea rechazado aumenta notablemente.

2.2 Definiciones

En seguida se especifican los términos más utilizados dentro de esta investigación denominada factores personales y contextuales relacionados con el ajuste escolar en adolescentes escolarizados.

Ajuste Escolar: Se entiende la capacidad del adolescente para adaptarse a este contexto. Incluye aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las reglas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela y la participación en las actividades escolares (Musitu, Martínez y Murgui, 2006).

Autoestima: Son las distintas auto evaluaciones que hace una persona de sí misma en los diferentes ámbitos de su vida familiar, estudios, aspecto físico y relaciones sociales (Musitu, Jiménez y Murgi, 2007).

Malestar Psicológico: Se entiende por malestar psicológico al nivel de stress percibido, desmoralización, disconfort y desasosiego; este concepto permite obtener información

sobre auto percepción de pensamientos, sentimientos y comportamientos que podrían configurar un problema de salud mental. Las situaciones críticas se expresan en los sujetos en la vulnerabilidad psíquica, que se manifiesta a través de diversas sintomatologías: alteraciones del sueño, afecciones psicosomáticas, sentimientos de miedo y temor, desesperación, adicciones (Alderete, 2004).

Soledad: Se le ha concebido como un estado subjetivo que contrasta con la condición de aislamiento físico; surge como una respuesta ante la falta de una relación particular, e implica un desequilibrio en el nivel deseado y logrado de interacción socio afectiva, cuyas consecuencias pueden afrontarse de manera negativa o positiva, dependiendo del grado de control que según el sujeto ejerce sobre el déficit relacional. (Montero-López, L.M. y Sánchez-Sosa, 2001).

Empatía: Nolasco-Hernández, A. (2003) define la empatía como sintonizar de una forma espontánea y natural con los pensamientos de otra persona, sean los que sean. Se trata de ponerse, sin esfuerzo, en la piel de otro, de negociar sensiblemente una interacción con otra persona sin ánimo de ofenderla ni herirla, de preocuparse por sus sentimientos.

Actitud Positiva a la Transgresión de Normas Sociales: Actitudes desfavorables hacia institucional como la policía, la escuela y el profesorado (Adair, Dixon, Moore, y Sutherland, 2000).

Violencia Escolar: (Olweus, 1993) Lo define como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios.

Victimización Escolar: Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva acabo otro alumno o varios de ellos. Se considera como acción negativa toda aquella acción que causa daño a otra persona de manera intencionada (Olweus, 1998).

Funcionamiento Familiar: El conjunto de relaciones interpersonales que se generan en el interior de cada familia y que le confieren identidad propia (Castellón, y Ledesma, 2012).

CAPITULO 3

METODO

3.1. Tipo de estudio

Estudio correlacional explicativo, con un diseño no experimental de tipo transversal e investigación cuantitativa.

3. 2. Muestra

Se aplicaron los cuestionarios a la totalidad de alumnos, de un plantel de Nivel Medio Superior en una zona sub urbana del norte del país. Con población de alumnos de N=240, todos ellos entre los 14 y 17 años edad.

Tabla 1. Análisis Descriptivo

		N	%
Genero	Hombre	133	55.40
	Mujer	107	44.60
Municipio	China	144	60.00
	Gral. Bravo	73	30.40
	Otros	23	9.60
Periodo Escolar	Primero	96	40.00
	Segundo	82	34.20
	Tercero	62	25.80
Clasificación Adolescencia	Tempranos (12-14)	20	8.30
	Medios (15-17)	217	90.40
	Tardíos (18-21)	3	1.30

3.3.- Instrumentos de Evaluación

Mediante la aplicación de un cuestionario se utilizaron una serie de instrumentos que fueron seleccionados considerando su pertinencia teórica y en función de los objetivos de la investigación en un intento de cubrir la información necesaria de cada una de las variables objeto de estudio. En donde se contemplan variables socio demográfico, variable contextual y variables personales.

Escala Breve de Ajuste Escolar. Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010). Consta de 10 ítems con un formato tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 6 (que van de completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo). Cinco ítems están redactados en sentido inverso (6, 7, 8, 9 y 10). El rango de la escala va de 10 a 60. En un estudio reciente, Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010) al factorizar por Componentes Principales, con base en el criterio Káiser, definieron tres factores que explican el 59.597% de la varianza total: el primero *Problemas de integración escolar*: Está constituida por cinco reactivos que reflejan Problemas de adaptación al medio escolar («creo que la escuela es aburrida») [6, 7, 8, 9 y 10] ; el segundo, *Rendimiento escolar*: Está constituida por tres reactivos («disfruto realizando mis tareas escolares») [1, 2 y 5] y, como tercer factor *La Expectativa académica*: Está constituida por dos reactivos («Estoy interesado/a en asistir a la Universidad») [3y4]. En cuanto a validez concurrente, la escala presenta una correlación directa con comunicación familiar positiva y, a su vez, inversa, con comunicación familiar negativa e ideación suicida. Esta escala tiene un Alpha de Cronbach de .84

Cuestionario de Funcionamiento Familiar, APGAR Familiar. Smilkstein, Ashworth y Montano (1982). Esta escala fue adaptada al castellano por Bellon, Luna y Lardelli (1996). Es una escala unifactorial tipo Likert de tres opciones de respuesta (casi nunca, a veces,

casi siempre) que consta de 5 reactivos y proporciona un nivel general de funcionamiento familiar (por ejemplo, « ¿Estás satisfecho con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes algún problema?», « ¿Sientes que tu familia te quiere?»). Se trata de un cuestionario que puede administrarse tanto por el entrevistador como ser cumplimentado directamente por la persona entrevistada. Su rango es por tanto de 5 a 15. Es una herramienta útil para detectar disfunción familiar. La escala original mostró una consistencia interna de $\alpha = 0.84$. Se obtuvo el mismo coeficiente en una muestra chilena (Caqueo y Lemos, 2006) En población mexicana Sánchez-Sosa (2009) la escala obtuvo una consistencia interna de $\alpha = 0.79$. Este cuestionario se ha utilizado en diversos estudios, para la valoración familiar en casos de alcoholismo, sida, depresión y embarazos en adolescentes. Para su codificación se estiman valores de > 11 como funcional y < 11 como disfuncional. Todos los ítems están redactados en sentido positivo por lo que la puntuación se obtiene a través de la suma simple de los ítems. No parecen influirse los resultados por el nivel cultural del entrevistado y se ha utilizado desde edades tan tempranas como los 10-11 años. En la validación española de Bellon, Delgado, Luna y Lardelli (1996) la fiabilidad test-retest fue de .75 y una consistencia interna de 0.84. El análisis factorial de la validación española reveló la existencia de un único factor en la escala integrado por los 5 ítems, que explicó el 61.9% de la varianza. En cuanto a la validez, en el trabajo original se obtuvo un alto grado de

correlación (.80) con el Pless-Satterwhite Family Function Índice. El acrónimo APGAR hace referencia a los cinco componentes de la función familiar: adaptabilidad (adaptability), cooperación (partnership), desarrollo (growth), afectividad (affection) y capacidad resolutive (resolve).

Escala de Autoestima. Autoconcepto Forma-5 (AF5). García y Musitu (1999). Esta escala mide el autoconcepto de los sujetos con cinco dimensiones: académica, familiar, física, social y emocional. Este instrumento ha sido validado con una muestra de 6483 sujetos. La escala utilizada consta de 30 elementos formulados en términos positivos y negativos. El rango de respuesta oscila de 1 a 99, siendo "1" la puntuación que designa total desacuerdo con la formulación del ítem y "99" un total acuerdo con él. A mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados, corresponde mayor auto concepto en dicho factor.

Configuración de las variables de AF5:

Académico - ítem01+ítem06+ítem11+ítem16+ítem21+ítem26

Social - ítem02+ítem07+ítem17 +ítem27+ (ítems inversos 12+22)

Emocional - Todos inversos (ítem03+ítem08+ítem13+ítem18+ítem23+ítem28)

Familiar - item09+item19+item24+item29+(items inversos 04+ 14)

Físico - item05+item10+item15+item20+item25+item30

Fiabilidad: La consistencia interna del conjunto global de la escala es de .815 según alfa de Cronbach. Académico/laboral .880; social .698; emocional .731; familiar .769 y físico .744.

Validez: Discrimina entre chicos y chicas; los chicos muestran mayor nivel de autoestima emocional y física que las chicas, mientras que éstas muestran mayor nivel de autoestima académica. En relación con la autoestima académica y física los adolescentes de 12-14 años expresan, mayores niveles que los adolescentes de 15-17 y 18-20. Todas las dimensiones de la autoestima correlacionan positivamente con la dimensión de socialización de apoyo, y negativamente con las de coerción, sobreprotección y reprobación (García y Musitu, 1999).

Escala de Malestar Psicológico. Kessler Psychological Distress Scale (K10) Kessler y Mroczek (1994). Adaptación Grupo Lisis (2011). La escala de Malestar Psicológico de Kessler presenta una serie de cuestionamientos relacionados con comportamientos depresivos y de ansiedad, los cuales se evalúan en conjunto proporcionando una medida de malestar psicológico. Por lo que presenta una estructura mono factorial. Es un cuestionario

auto administrado tipo Likert de cinco opciones de respuesta (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca) cuyo rango de puntuaciones oscila entre los 10 y los 50 puntos. Todos los reactivos tienen una misma orientación, por lo que la puntuación se obtiene a través de la suma simple de los reactivos.

10-19 tienden a ser bien

20 a 24 probabilidades de tener un trastorno leve

25 a 29 probabilidades de tener un trastorno moderado

30 a 50 probabilidades de tener un trastorno grave

Propiedades psicométricas (Este instrumento se encuentra actualmente en proceso de análisis psicométrico)

Fiabilidad: adaptación argentina $\alpha=.88$;

Escala de Soledad. UCLA Loneliness Scale. Russel (1996). Adaptación Expósito y Moya (1993). La escala cuenta con 20 items. Es Unifactorial. Codificación

Soledad: (ítems 2, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 17, 18) (ítems inversos 1, 5, 6, 9, 10, 15, 16, 19, 20). Para obtener la puntuación se tienen que recodificar los ítems inversos.

Fiabilidad: La escala presenta unos coeficientes de fiabilidad que oscilan entre .74 a .94 según la población a la que se aplique el cuestionario (Cramer y Barry, 1999; Russell, 1996) y la fiabilidad test retest en el periodo de un año es también satisfactoria y toma valores de entre .73 y .92 (Cramer y Barry, 1999). En cuanto a la adaptación española, Expósito y Moya (1999) informan de un coeficiente de fiabilidad de .91.

Validez: Esta escala correlaciona de manera significativa con apoyo social (Segrin, 2003) y extraversión.- introversión (Russell, 1996) y depresión, estilos atribucionales, conducta social, sentimientos de abandono, indefensión y aislamiento (Expósito y Moya, 1999). Además, también se relaciona negativamente con la cantidad de tiempo pasado con la familia y con los amigos (Segrin, 2003) y con bullying (Ireland y Power, 2004).

Índice de Empatía en Niños y Adolescentes. Index of Empaty for Children and Adolescents (IECA) Bryant (1982), Esta escala es una adaptación para la población infantil y adolescente de la escala para adultos de Mehrabian y Epstein (1972). Adaptación al español Pérez-Delgado y Mestre (1999). Equipo LISIS Universidad de Valencia (2005).

Consta de 22 ítems que miden un nivel general de empatía. A mayor puntuación mayor empatía. Para obtener la suma total se tienen que recodificar los ítems inversos. (ítems 1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 19 + (ítems inversos 2, 3, 9, 10, 15,16, 17, 18, 20, 21, 22)

Fiabilidad: La consistencia interna de la escala original es de .67 (Bryant, 1982) y la fiabilidad test retest de .76 (Frías, Mestre y Pérez-Delgado, 1997). En el caso de la muestra española, la escala presenta una fiabilidad test retest entre .82 y .88 y el coeficiente de consistencia interna oscila entre .77 y .88 en función de la muestra. Respecto a la versión española, el coeficiente de consistencia interna toma valores situados entre .73 y .77 (Pérez Delgado y Mestre, 1999).

Validez: Se han obtenido correlaciones positivas con otras medidas de empatía (Wied, Goudena y Matthys, 2005) y de altruismo (Mestre, Pérez, Samper y Martí, 1998), y correlaciones negativas con conducta antisocial (Sobral, Romero, Luengo y Marzoa, 2000) y conducta violenta (Wied, Goudena y Matthys, 2005). Por otro lado, se han encontrado diferencias en empatía en función del sexo: las chicas muestran puntuaciones más elevadas que los chicos, especialmente cuando el referente es del mismo sexo (Bryant, 1982; Mestre, Pérez, Samper y Martí, 1998; Retuerto, 2001).

Escala de Conducta Violenta en la Escuela. Little, Henrich, Jones y Hawley (2003).

Adaptación: Equipo LISIS. Escala de 25 ítems que evalúa, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental. Todos los ítems están redactados en un solo sentido.

Agresión manifiesta pura: (ítems 1 + 7 + 13 + 19)

Agresión manifiesta reactiva: (ítems 8 + 11 + 14 + 20)

Agresión manifiesta instrumental: (ítems 3 + 9 + 15 + 21 + 25)

Agresión relacional pura: (ítems 4 + 10 + 16 + 22)

Agresión relacional reactiva: (ítems 2 + 5 + 17 + 23)

Agresión relacional instrumental: (ítems 6 + 12 + 18 + 24)

Fiabilidad: En estudios previos realizados con otras muestras de adolescentes españoles se han obtenido adecuados índices de fiabilidad que oscilan entre .62 y .84 (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Musitu, Estévez y Emler, 2007). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en nuestra última investigación fue de .88 y .81 para las subescalas manifiesta y relacional. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala completa fue de .90. Validez: Las dimensiones de agresión manifiesta y relacional muestran relaciones positivas con medidas de actitud negativa hacia la autoridad institucional transgresión hacia las normas sociales, deseo de una reputación antisocial, conflicto familiar, estrés percibido e insatisfacción con la vida (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Cava et al., 2006; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Estévez, et al., 2006; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Jiménez y Lehalle, en prensa; Jiménez et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Además, en nuestros resultados la agresión manifiesta y relacional parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia ciertos tipos de agresión manifiesta y las chicas ciertos tipos de agresión relacional (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la

adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; Prinstein, Boergers y Vernber, 2001).

Escala de Victimización en la Escuela. Este instrumento ha sido elaborado por el Equipo Lisis, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Todos los ítems están redactados en una misma dirección.

El instrumento cuenta con 22 ítems en donde los primeros 20 describen situaciones de victimización directa e indirecta de los iguales (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta), con una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (1 = nunca, 4 = muchas veces). En un estudio previo (Cava, Musitu, y Murgui, 2007) se realizó un análisis factorial con rotación oblimin que indicó una estructura de tres factores, victimización relacional, victimización física y victimización verbal, que explican en conjunto el 62.18% de varianza (49.26%, 7.05% y 5.87% respectivamente):

Victimización relacional:(ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19)

Victimización manifiesta física:(ítems 1 + 9 + 13 + 15)

Victimización manifiesta verbal: (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20)

Ítem 21: Permite conocer si la persona que contesta el cuestionario es victimizada reiteradamente por una persona o varias.

Ítem 22: Permite conocer la frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala.

Fiabilidad: En estudios previos se ha observado una fiabilidad de las subescalas que oscila entre .75 y .91 según el alfa de Cronbach (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010; Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009). El alpha de Cronbach obtenido para estas subescalas en nuestra última investigación ha sido de .87, .67 y .89, respectivamente.

Validez: Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Cava, 2011; Crik y Grotper, 1996; Estévez, Musitu y Herrero, 2005a; Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009;

Storch y Masia-Warner, 2004). Muestra correlaciones negativas con medidas de clima familiar, autoestima, satisfacción con la vida, estatus socio métrico y percepción positiva del alumno por el profesor (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava, Buelga et al., 2010; Cava, Musitu et al., 2010; Estévez, Jiménez y Moreno, 2010; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009).

Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en Adolescentes (AAI-A) Cava, Estévez, Buelga y Musitu (en prensa). Este instrumento ha sido elaborado a partir de la escala previa de Actitudes hacia la Autoridad de Reicher y Emler (1995) y de las escalas de Percepción de Justicia en el Contexto Escolar, Evaluación de la Experiencia Escolar y Evaluación de la Autoridad de Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari y Rubini (2003).

Esta escala de 10 ítems recoge información sobre la actitud hacia determinadas figuras e instituciones de autoridad formal, como son la escuela y el profesorado, la policía y las leyes y normas socialmente establecidas. El análisis factorial de la escala (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, en prensa) mostró la existencia de dos factores, que explican en conjunto el 39.06% de la varianza total (28.13% el primero y 10.93% el segundo). Estos dos factores son:

Actitud positiva hacia la autoridad institucional: (ítems 1, 2, 3, 5, 6 y 7)

Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales: (ítems 4, 8, 9 y 10)

Fiabilidad: En estudios realizados con adolescentes españoles, con versiones previas de esta escala, se observaron adecuadas propiedades psicométricas (Cava, Murgui y Musitu, 2008; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Estévez, Jiménez y Moreno, 2011; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu, Estévez y Emler, 2007). En el estudio de validación de esta escala realizado por Cava, Estévez, Buelga y Musitu (en prensa) la fiabilidad (alpha de Cronbach) de ambos factores fue satisfactoria, mostrando un valor de .75 el primer factor y de .74 el segundo.

Validez: La dimensión de actitud positiva hacia la autoridad institucional muestra correlaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y conductas violentas en población adolescente (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Moreno et al., 2009). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Cava et al., en prensa; Emler y Reicher, 1995, 2005; Estévez et al., 2011; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Musitu et al., 2007) y

con el consumo de sustancias en la adolescencia (Cava et al., 2008), y negativamente con la percepción de ayuda del profesor.

3.4. Procedimiento

Una vez seleccionadas las escalas a utilizar, se aplicaron 240 cuestionarios a estudiantes del Nivel medio superior pertenecientes a un plantel suburbano del norte del país.

En la aplicación del cuestionario se consideraron una serie de compromisos institucionales tanto de servicio como de formación que garantizara una recolección de datos de calidad y el cumplimiento ético de proporcionar a la institución los resultados del estudio y el compromiso de atender las posibles necesidades detectadas producto de la investigación.

Una vez determinado el número de alumnos del centro académico seleccionado para participar en la investigación, se procedió a informar al director sobre el propósito del estudio con el fin de solicitar la aplicación del cuestionario que serviría para la obtención de datos relevantes en el proyecto.

Asimismo se estableció un compromiso entre las personas que participaron como colaboradores del estudio teniendo a su cargo la tarea de aplicar los instrumentos además de concientizar a los encuestados de la importancia de la veracidad de sus respuestas.

La importancia de llevar a cabo una recolección de datos de calidad con los requisitos antes señalados facilita por una parte la fiabilidad de las respuestas de los participantes.

Con anterioridad, se estableció fecha y hora en que los alumnos serían convocados para responder a los cuestionarios. En cada aula, se entregaron a cada alumno los cuestionarios a contestar asignándose dos encuestadores para cada salón.

Antes de responder a dichos cuestionarios, los colaboradores hicieron hincapié en que se trataba de un estudio en donde se les solicita su colaboración voluntaria garantizándoles la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. A continuación, se les proporcionó a todos los sujetos una serie de instrucciones, con el propósito de que llevaran a cabo el trabajo con la mayor claridad posible.

Una vez explicado cómo tendrían que contestar, se les solicitó que cada uno trabajara individualmente en presencia de los colaboradores. Se les instó también a que en caso de surgir cualquier duda, preguntaran a las personas encargadas de pasar los cuestionarios y no a los compañeros de clase.

Para evitar el efecto de fatiga y la posibilidad de obtener respuestas falseadas se hicieron dos versiones de cuestionario (distribuyendo de diferente manera las escalas) y se aplicó, en dos tiempos de 20 minutos con un receso de 15 minutos. Debido a la extensión del cuestionario se consideró necesario este descanso ya que la cantidad de ítems del cuestionario podría fatigar a los participantes propiciando respuestas falseadas.

Respecto a la captura de la base de datos se contó con la colaboración de cuatro capturistas, las cuales fueron capacitadas en el manejo del SPSS.

CAPITULO 4

RESULTADOS

4.1. Análisis Descriptivo

Una vez presentada la fundamentación teórica, planteados los objetivos y descrito la muestra, así como el procedimiento empleado y las técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de los datos, se muestran en este capítulo los análisis estadísticos realizados sobre la información recabada. Con el propósito de realizar un análisis detallado sobre las relaciones entre variables personales y contextuales con el ajuste escolar se definieron una serie de objetivos específicos de los cuales presentaremos los resultados a continuación. Resulta necesario precisar que los datos obtenidos no se ajustan al criterio de normalidad estadística, por lo que en el análisis de las relaciones entre las variables se utilizó la prueba no paramétrica, Rho de Spearman.

Con el fin de estimar la percepción de los alumnos sobre el ajuste escolar, se consideraron tres rangos los cuales fueron definidos en función de los valores medios y la desviación estándar obtenidos. En la tabla 2 se presentan los valores altos medios y bajos de ajuste escolar observándose que el 27.10% de los participantes consideran que existe un

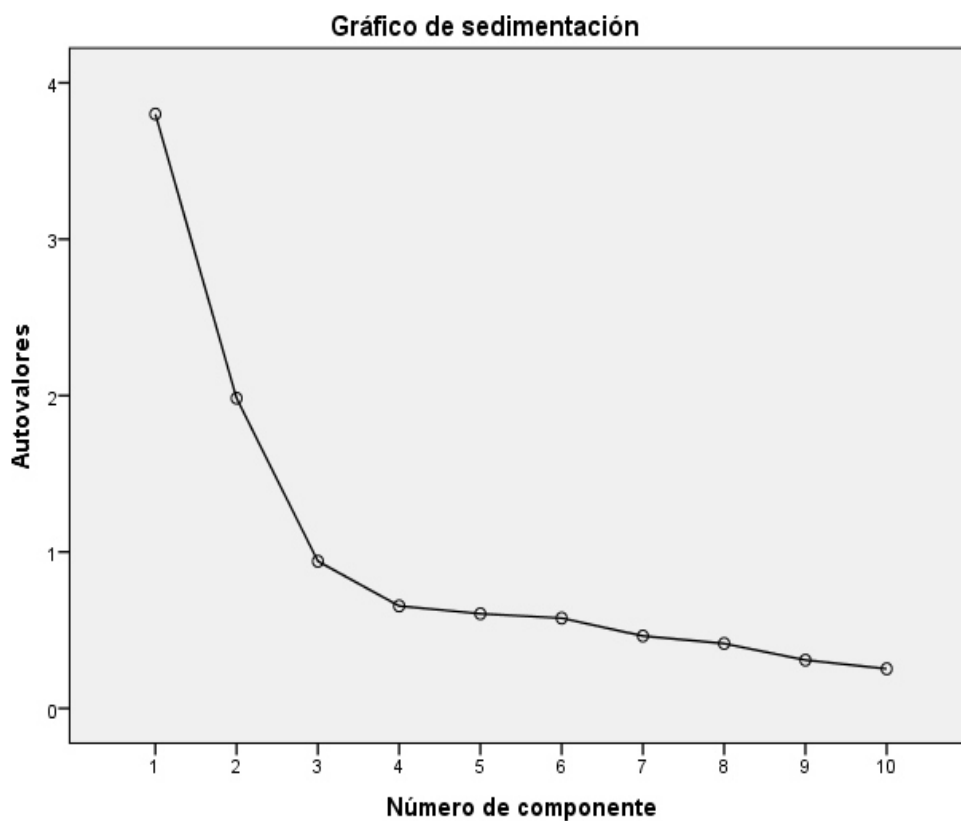
ajuste escolar en un valor medio considerado como aceptable, el 60.0% estiman valores altos de clima social en el aula, mientras el 12.9% expresan valores bajos en esta variable.

Tabla 2. Determinación de Ajuste Escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Bajo Ajuste Escolar	31	12.9
Regular Ajuste Escolar	65	27.1
Alto Ajuste Escolar	144	60,0
Total	240	100,0

Para dar cumplimiento al segundo objetivo planteado se analizó la estructura factorial de la escala de clima social en el aula a través de un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Asimismo se estimó la consistencia interna y la varianza explicada de las escalas y de los factores extraídos.

Se probó una solución factorial utilizando como método de extracción el de componentes principales con una rotación ortogonal (Varimax). En base al criterio de Cattell (punto de inflexión de la curva de sedimentación) Ver Figura 1, se obtuvo una estructura bidimensional.



Se estimó la bondad de ajuste o adecuación de los datos a un modelo factorial a través del índice de adecuación de la muestra de Káiser-Meyer-Olkin y el test de esfericidad de Bartlett. A través del coeficiente de Káiser Meyer Olkin se constataron valores aceptables de las correlaciones parciales entre las variables al presentar un valor superior a.70 (KMO = .799). Asimismo, los estadísticos del test de la esfericidad de Bartlett rechazan la hipótesis nula de variables independientes ($\chi^2_{(45)}=873.062$, $p=.000$). Ver tabla 3.

Tabla 3. Bondad de ajuste del modelo factorial

Índices de Bondad de Ajuste	Coeficientes	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.799
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado	873.062
	aproximado	
	gl	45
	Sig.	.000

La solución factorial encontrada explica el 57.83% de varianza con una fiabilidad de la escala total de α .81. En este modelo bidimensional el primer factor denominado Ajuste Escolar está constituido por 5 reactivos (1, 2, 3, 4 y 5). El segundo factor que mide Desajuste Escolar está integrado por los 5 reactivos restantes (6, 7, 8, 9 y 10). La fiabilidad interna para las subes calas reporta para el factor de ajuste escolar una consistencia interna de α .83 y para el factor de desajuste escolar de α .78. Ver tabla 4.

Tabla 4. Estructura bidimensional de clima social en el aula

57.83% Varianza Explicada α .81	Componente	
	Ajuste Escolar α .83	Desajuste Escolar α .78
AJE1. Creo que soy buen estudiante?	.727	-.119
AJE2. Disfruto realizando mis tareas escolares?	.710	-.053
AJE3. Planeo acabar la preparatoria?	.797	-.224
AJE4. Estoy interesado/a en asistir a la Universidad?	.802	-.142
AJE5. Tengo buenas calificaciones	.798	-.064
<i>AJE6. Tengo problemas con mis compañeros/as de clase</i>	.039	.743
<i>AJE7. Tengo problemas con los profesores de la escuela</i>	-.069	.735
<i>AJE8. Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de mi clase</i>	-.163	.744
<i>AJE9. Creo que mis compañeros/as de clase se burlan de mi</i>	-.244	.787
<i>AJE10. Creo que la escuela es aburrida</i>	-.149	.604

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Káiser.
a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Atendiendo al tercer objetivo específico del presente estudio se procedió a analizar las relaciones existentes entre el clima social en el aula y las variables personales de autoestima sintomatología depresiva y soledad.

Los resultados obtenidos muestran correlaciones significativas con las cuatro variables personales. Sin embargo como se puede observar la relación más alta refiere a la variable positiva de autoestima ($r^o = .532$; $p = .000$) mientras que las variables de soledad y empatía obtuvieron correlaciones similares ($r^o = -.473$; $p = .000$), ($r^o = .467$; $p = .000$)

respectivamente. Finalmente, la variable malestar psicológico también guarda una relación significativa y negativa considerablemente alta ($r^o = -.317$; $p = .000$). Ver tabla 5

En la misma tabla se observa también las relaciones entre el ajuste escolar y los contextos familiar, escolar y comunitario. La tabla muestra como las correlaciones mayores se relacionan con las variables escolares de victimización y violencia escolar obteniendo valores relativamente altos, significativos y negativos ($r^o = -.462$; $p = .000$), ($r^o = -.447$; $p = .000$) respectivamente, mientras que la variable comunitaria de actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales obtuvo igualmente una correlación negativa y significativa considerablemente alta ($r^o = -.393$; $p = .000$), por último la variable funcionamiento familiar fue la que obtuvo la menor relación aunque significativa ($r^o = .174$; $p = .000$),

	Variables Personales					Comuni	Variables		Familia
	AJESC	AEG	MP	SOL	EMP	APTNO	VIOESC	VICES	FF
AJESC	1								
AEG	,532**	1							
MP	-,317**	-,541**	1						
SOL	-,473**	-,709**	,601**	1					
EMP	,467**	,383**	-,174**	-,428**	1				
APTNOR	-,393**	-,251**	,184**	,245**	-,383**	1			
VIOESC	-,447**	-,344**	,272**	,370**	-,484**	,406**	1		
VICESC	-,462**	-,400**	,495**	,457**	-,384**	,299**	,606**	1	
FF	,174**	,411**	-,363**	-,361**	,132*	-,141*	-,183**	-,159*	1

CAPITULO 5.

DISCUSION

Tomando como referente conceptual y teórico el modelo ecológico de Bronfenbrenner el objetivo de este estudio ha sido analizar la relación existente entre contextos de socialización y variables personales con el ajuste escolar en adolescentes, a este respecto los resultados encontrados son coincidentes de los obtenidos en otros estudios que ofrece la literatura especializada.

En relación a la estimación de los diversos tipos de ajuste escolar los datos arrojados en esta investigación mostraron una estructura bidimensional contrabalanceada es decir, un factor que denota ajuste y el otro desajuste escolar, que es diferente a la distribución de tres factores de la escala original (Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González, 2010), por lo que, para propósitos de medición y análisis de la variable de interés, la distinción entre los dos factores resulta irrelevante, considerándose solo el puntaje general.

Por otra parte, cabe resaltar de nuestros resultados que las variables personales de autoestima y soledad son las variables más relacionadas con el ajuste escolar, estos hallazgos son coincidentes con los obtenidos por Martínez (2009) y Gutiérrez y González

(2013) quienes reportaron relaciones significativas del ajuste escolar con la autoestima. La investigación sobre la relación entre soledad autoestima y ajuste escolar en adolescentes es escasa, en este sentido autores como Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) han señalado relaciones significativas entre la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. Sin embargo, en la investigación documental realizada no se encontraron datos relacionados con variables del contexto escolar, por lo que, en base a los resultados reportados en el presente trabajo considero necesario ahondar en el estudio sobre variables emocionales como la soledad en el contexto escolar.

En relación con las variables contextuales los hallazgos de esta investigación reportan una mayor relación del ajuste escolar con las variables escolares que con la medida empleada sobre el contexto familiar. Estos datos coinciden con los reportados por Musitu, Martínez y Murgui (2006) quienes reportan una relación directa, significativa y negativa de la violencia escolar con el ajuste escolar. Por su parte, Martínez (2009) señala que las variables del contexto familiar (conflicto marital y apoyo parental) se relacionan indirectamente con el ajuste escolar a través de la autoestima social y la violencia escolar.

Finalmente, es importante señalar que los resultados presentados en este trabajo deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal del estudio y de la técnica

estadística utilizada, de modo que no podemos establecer relaciones causales entre las variables. Además, se sugiere que para futuros estudios sería necesario recabar información de distintos interlocutores (alumnos, padres y profesores).

Pese a estas limitaciones, considero que los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre los factores contextuales y personales con el ajuste escolar. Destacando de una manera especial la trascendencia de que todas las relaciones encontradas fueron significativas. Así, no sólo se puede afirmar que las variables personales desempeñan un papel relevante en el ajuste escolar del adolescente, sino que también aspectos importantes de la vida escolar y familiar contribuyen de manera significativa y diferencial en la potenciación de recursos del adolescente que le permitan una mejor adaptación a su medio escolar. En general, considero que los resultados obtenidos también aportan ideas sugerentes para la práctica profesional y, en particular, para mejorar los programas de intervención en la escuela, en los que, pienso, se debe enfatizar la conexión entre los factores personales y de los contextos familiar y escolar con el fin de proporcionar al adolescente los recursos necesarios para mejorar su convivencia en el aula.

REFERENCIAS

- Adair, V.A., Dixon, R.S., Moore, D.W. y Sutherland, C.M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Alderete, A., Plaza, S. y Berra, C. (2004). Modelo económico: Trabajo, vulnerabilidad y malestar psicológico. Temas de ciencia y tecnología Notas. Buenos Aires: Secretaría de Ciencia y Tecnología.
- Bellón, J., Delgado, A., Luna, J. y Lardelli, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar familiar. *Atención Primaria*. 18(6), 289-295.
- Birch, S. H. y Ladd, G.W. (1997). The teacher–child relationship and children’s early *School Adjustment*, 8, 61–79.
- Bryant, Brenda. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141.

Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192-200.

Caqueo-Urizar, A., y Gutiérrez-Maldonado, J. (2006). Burden of care in families of patients with schizophrenia. *Quality of Life Research*, 15, 719-724.

Castellón Castillo, S. y Ledesma Alonso (2012). El funcionamiento familiar y su relación con la socialización infantil. Proyecciones para su estudio en una comunidad suburbana de Sancti Spíritus. Cuba. Recuperado en www.sld.cu/galerías/pdfsitios/.salud_familiar_pdf.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (en prensa). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*. 29(2), 540-548.

Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

- Cava, M. y Musitu, G. (2006). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social, 15*(3), 319-333.
- Cava, M., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents *Psychological Reports, 101*, 275-290.
- Cava, M. J., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consumo de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema, 20*(3), 389-395.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 21-34
- Cava, M., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology, 13*(1), 156-165
- Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20* (2), 183-192.

- Cramer, K. y Barry, J. (1999). Conceptualization and measures of loneliness: A comparison subscales. *Personality and Individual Differences*, 27, 491-502.
- Crick, R. y Grotpeter, J. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Debaryshe, B.D., y Fryxell, D. (1998). A developmental perspective on anger: Family and peer contexts. *Psychology in the Schools*, 35, 205 – 216.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). Adolescence and delinquency. *Oxford: Blackwell*.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D. y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19, 108-113.

Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 33-44.

Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, 24*(4), 473-483.

Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology, 3*(2), 177-186.

Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology, 3*, 177-186.

Expósito, F. y Moya, M. C. (1999). Soledad y Apoyo Social. *Revista de Psicología Social, 2*(3), 319-339.

Franz, D. y Gross, A. (2001). Child sociometric status and parent behaviors. *Behavior Modification, 25*, 3-20

- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gifford-Smith, M. E., y Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235–284
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A. y Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education, 18* (3), 309-325.
- Gutiérrez, M. y Gonzales, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 13*(3), 339-355.
- Helsen, W. F., Starkes, J. L., y Van Winckel, J. (2000a). Effect of change in selection year on success in male soccer players. *American Journal of Human Biology, 12*, 729 – 735.
- Herrero, J., Estévez, E. y 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.

Hughes JN, Cavell TA, Willson V. Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*. 2001; 39:289–301.

Ireland, J. y Power, C. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 298-312.

Jiménez, T., Musitu, G., Ramos, M. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37(8), 959-974.

Jiménez, T.I. y Lehalle, H. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 77-89

Kessler, R. y Mroczek, D. (1994). *Final version of our non-specific Psychological Distress Scale*. Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.

Ladd, G. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Ladd, G. y Burgess, K. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.

Ladd, G. y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1325–1348.

Little, T. D.; Henrich, C. C.; Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003b). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122- 133.

Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M. y Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 343-369.

Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia escolar en adolescentes*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia, Facultat de Psicologia.

Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40, 525-543.

- Mestre, V., Frías, D. y Tur, A. M. (1997). Variables personales y empatía. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención* (163- 193). Madrid: Síntesis.
- Mestre, V.; Pérez, E.; Martí Vilar, M.; Samper, P. y Soler, J. (1998). Diferencias psicológicas en razón del género. Una visión multidimensional de la empatía en adolescentes. *Teología Espiritual*, 41(122), 437-452.
- Mestre, V., Pérez Delgado, E., Frías, D. y Samper, P. (1999). Instrumentos de evaluación de la empatía. En E. Pérez Delgado y V. Mestre, *Psicología moral y crecimiento personal* (181-190), Barcelona: Ariel.
- Moral, J., Sánchez-Sosa, J., Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada* ¿15(1), 1-11.
- Moran y Dubois, (2002). Relation of Social Support and Self-Esteem to Problem Behavior: Investigation of Differing Models. *Development and psychopathology*, 8, 399-424.
- Moore, S. (2001). Mandated educational reform in Ontario (1995-2000): A historical policy analysis. Major Research paper. Department of Theory and Policy Studies, Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

- Moreno, D., Esteves, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1), 123-136.
- Montero, L., Maria; Sanchez-Sosa, J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud Mental*, 24(1), 19-27
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava. M. J. (2001). Familia y adolescencia. Madrid, España: Síntesis.
- Musitu, G.; Jiménez, T.; Murgui, S. (2007) Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación *Salud Pública de México*, 49(1), 3-10.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794. Moos, R.; Trickett, E. (1984). *Escala de clima*

social, Adaptación Española de R. Fernández-Ballesteros y B. Sierra. Madrid: TEA Ediciones.

Musitu G, Martínez B y Murgui S (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.

Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

Nolasco Hernández, Alberto la empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 11, núm. 22, agosto-diciembre, 2012, pp. 35-54

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Published in Spanish in 1997 as *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.

Palomero, J. y Fernández, M. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 13-35.

Parkhurst, J.T., y Asher, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behaviour, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231–241.

Patterson, G.R (1982). *A social learning approach: Coercitive family process. Vol. 3.* Eugene, Oregon: Castalia.

Pérez, E., Mestre, M. V., Samper, P., Martí Vilar, M., Fuentes, E., Díez, I., et al. (1999). Intervención en el desarrollo personal y moral. *Psicología Moral y Crecimiento Personal. Su situación en el cambio de siglo.* Barcelona: Ariel.

Prinstein, M., Boergers, J. y Vernberg, E. (2001), Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological functioning of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 477-489.

Reicher S y Emler N (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.

Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., y Stewart, S. L. (2004). Social withdrawal in childhood. In R. A. Barkley y E. J. Mash (Eds.), *Child psychopathology* (2nd ed., pp.372- 406). New York: Guilford Press.

- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Sánchez-Sosa, J.C. (2009). *Un Modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 29(3), 317-342.
- Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). *Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function*. *Journal of Family Practice*, 15, 303-11.
- Sobral, J., Romero, E., Luengo, A. y Marzoa, J. (2000). Personalidad y conducta antisocial: amplificadores individuales de los efectos contextuales. *Psicothema*, 12(4), 661-670.
- Storch, E. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.
- Wentzel, K. (2003). Sociometric Status and Adjustment in Middle School: A Longitudinal Study. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 5-28.
- Wied, M., Goudena, P. y Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (8), 867 - 880.

Woodward, L. J., y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 87-104.

ANEXOS

Escala Breve de Ajuste Escolar

Nos gustaría saber cómo te va en la escuela. Por favor lee cada frase y señala el número con el que más estés de acuerdo. Es decir, en qué grado estás de acuerdo con la frase y crees que es cierta. No hay respuestas correctas o incorrectas. Elige solamente una respuesta por cada frase. No dejes ninguna pregunta en blanco. Piensa como te va en la escuela la mayoría de los días y no cómo te sientes en días o con sucesos específicos.

Escala de respuesta: **1= Completamente en Desacuerdo (CD)**; **2= Bastante en Desacuerdo (BD)**; **3= Ligeramente en Desacuerdo (LD)**; **4 = Ligeramente de Acuerdo (LA)**; **5 = Bastante de Acuerdo (BA)** y **6 = Completamente de Acuerdo (CA)**.

	CD	BD	LD	LA	BA	CA
AJE1. Creo que soy buen estudiante?	1	2	3	4	5	6
AJE2. Disfruto realizando mis tareas escolares?	1	2	3	4	5	6
AJE3. Planeo acabar la preparatoria?	1	2	3	4	5	6
AJE4. Estoy interesado/a en asistir a la Universidad?	1	2	3	4	5	6
AJE5. Tengo buenas calificaciones	1	2	3	4	5	6
AJE6. Tengo problemas con mis compañeros/as de clase	1	2	3	4	5	6
AJE7. Tengo problemas con los profesores de la escuela	1	2	3	4	5	6
AJE8. Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de mi clase	1	2	3	4	5	6
AJE9. Creo que mis compañeros/as de clase se burlan de mi	1	2	3	4	5	6
AJE10. Creo que la escuela es aburrida	1	2	3	4	5	6

Cuestionario de Funcionamiento Familiar, APGAR Familiar

Ahora vas a ver unas frases que describen la relación con tu familia. Piensa en qué medida estas frases responden a tu verdadera situación con ellos.

		Casi Nunca	A veces	Casi Siempre
FF1	¿Estás satisfecho(a) con la ayuda que recibes de tu familia cuando tienes un problema?	1	2	3
FF2	¿Conversan entre ustedes (familia) los problemas que tienen en casa?	1	2	3
FF3	¿Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa?	1	2	3
FF4	¿Estás satisfecho(a) con el tiempo que tu familia y tu pasan juntos?	1	2	3
FF5	¿Sientes que tu familia te quiere?	1	2	3

Escala de Autoestima

Ahora, vas a encontrar una lista de frases que describen formas de ser y de comportarse. Piensa en qué medidas estás de acuerdo con estas frases.

AE1.	Hago bien los trabajos escolares	1	2	3	4	5
AE2.	Hago fácilmente amigos	1	2	3	4	5
AE3.	Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
AE4.	Soy muy criticado en casa	1	2	3	4	5
AE5.	Me cuido físicamente	1	2	3	4	5
AE6.	Mis profesores me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
AE7.	Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
AE8.	Muchas cosas me ponen nervioso	1	2	3	4	5
AE9.	Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
AE10.	Me buscan para realizar actividades deportivas	1	2	3	4	5
AE11.	Trabajo mucho en el salón de clases	1	2	3	4	5
AE12.	Es difícil para mí hacer amigos	1	2	3	4	5
AE13.	Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
AE14.	Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
AE15.	Me considero elegante	1	2	3	4	5
AE16.	Mis profesores me estiman	1	2	3	4	5
AE17.	Soy una persona alegre	1	2	3	4	5
AE18.	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	1	2	3	4	5
AE19.	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
AE20.	Me gusta como soy físicamente	1	2	3	4	5
AE21.	Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
AE22.	tengo dificultades para hablar con desconocidos	1	2	3	4	5
AE23.	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor	1	2	3	4	5
AE24.	Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
AE25.	Soy bueno haciendo deporte	1	2	3	4	5
AE26.	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	1	2	3	4	5
AE27.	Tengo muchos amigos	1	2	3	4	5
AE28.	Me siento nervioso	1	2	3	4	5
AE29.	Me siento querido por mis padres	1	2	3	4	5
AE30.	Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5

Escala de Malestar Psicológico

Las siguientes preguntas describen formas en que la gente actúa o se siente. Marca la opción que mejor se adecue a tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes (Por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

En el último mes	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas Veces	Siempre
MP1. ¿Con qué frecuencia te has sentido cansado(a), sin ningún motivo?	1	2	3	4	5
MP 2. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso(a)?	1	2	3	4	5
MP 3. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan nervioso(a) que nada te podía calmar?	1	2	3	4	5
MP 4. ¿Con que frecuencia te has sentido sin esperanza?	1	2	3	4	5
MP 5. ¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto(a) o intranquilo(a)?	1	2	3	4	5
MP 6. ¿Con que frecuencia te has sentido tan impaciente que no has podido mantenerte mucho tiempo en un lugar(a)?	1	2	3	4	5
MP 7. ¿Con qué frecuencia te has sentido deprimido(a)?	1	2	3	4	5
MP 8. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan triste que nada podía animarte?	1	2	3	4	5
MP 9. ¿Con que frecuencia has sentido que todo lo que haces te cuesta un gran esfuerzo?	1	2	3	4	5
MP 10. ¿Con que frecuencia te has sentido inútil?	1	2	3	4	5

Escala de Soledad

Las siguientes frases describen cómo se siente a veces la gente. Debes indicar con qué frecuencia el contenido de la frase describe la forma en que te sientes. Para ello rodea uno de los cuatro números. Por ejemplo: “¿Con qué frecuencia te sientes feliz?” Si nunca te sientes feliz deberías rodear con un círculo el número 1: NUNCA; si siempre te sientes feliz, deberías rodear el número 4: SIEMPRE.

NUNCA	POCAS VECES	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
1	2	3	4

SOL1	Con qué frecuencia sientes que te entiende la gente que te rodea.	1	2	3	4
SOL2	Con qué frecuencia sientes que te falta compañía.	1	2	3	4
SOL3	Con qué frecuencia piensas que no hay nadie a quien puedas pedir ayuda.	1	2	3	4
SOL4	Con qué frecuencia te sientes solo/a.	1	2	3	4
SOL5	Con qué frecuencia sientes que formas parte de un grupo de amigos/as.	1	2	3	4
SOL6	Con qué frecuencia piensas que tienes mucho en común con la gente que te rodea.	1	2	3	4
SOL7	Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti.	1	2	3	4
SOL8	Con qué frecuencia piensas que tus intereses e ideas no son compartidas por quienes te rodean.	1	2	3	4

SOL9	Con qué frecuencia piensas que eres una persona sociable y amistosa	1	2	3	4
SOL10	Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente.	1	2	3	4
SOL11	Con qué frecuencia te sientes rechazado/a.	1	2	3	4
SOL12	Con qué frecuencia piensas que tus relaciones sociales no son importantes.	1	2	3	4
SOL13	Con qué frecuencia piensas que nadie te conoce realmente bien.	1	2	3	4
SOL14	Con qué frecuencia te sientes aislado/a de los demás.	1	2	3	4
SOL15	Con qué frecuencia piensas que puedes encontrar compañía cuando lo deseas.	1	2	3	4
SOL16	Con qué frecuencia sientes que hay gente que realmente te comprende.	1	2	3	4
SOL17	Con qué frecuencia te sientes tímido/a.	1	2	3	4
SOL18	Con qué frecuencia sientes que estás con gente alrededor, pero que no están realmente contigo.	1	2	3	4
SOL19	Con qué frecuencia sientes que hay gente con quien puedes hablar.	1	2	3	4
SOL20	Con qué frecuencia piensas que hay gente a quien puedes pedir ayuda.	1	2	3	4

Empatía

Escala de Índice de Empatía en Niños y Adolescentes. Index of Empaty for Children and Adolescents. (IECA).

Las siguientes preguntas describen formas en que la gente actúa o se siente. Marca la opción que mejor se adecue a tu situación actual, teniendo en cuenta el último mes (Por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

En el último mes	Nunca	Pocas veces	A veces	Muchas Veces	Siempre
MP1. ¿Con qué frecuencia te has sentido cansado(a), sin ningún motivo?	1	2	3	4	5
MP 2. ¿Con qué frecuencia te has sentido nervioso(a)?	1	2	3	4	5
MP 3. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan nervioso(a) que nada te podía calmar?	1	2	3	4	5
MP 4. ¿Con que frecuencia te has sentido sin esperanza?	1	2	3	4	5
MP 5. ¿Con qué frecuencia te has sentido inquieto(a) o intranquilo(a)?	1	2	3	4	5
MP 6. ¿Con que frecuencia te has sentido tan impaciente que no has podido mantenerte mucho tiempo en un lugar(a)?	1	2	3	4	5
MP 7. ¿Con qué frecuencia te has sentido deprimido(a)?	1	2	3	4	5
MP 8. ¿Con qué frecuencia te has sentido tan triste que nada podía animarte?	1	2	3	4	5
MP 9. ¿Con que frecuencia has sentido que todo lo que haces te cuesta un gran esfuerzo?	1	2	3	4	5
MP 10. ¿Con que frecuencia te has sentido inútil?	1	2	3	4	5

Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Violencia Escolar

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a comportamientos que hace la gente en relación con otras personas. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos en los últimos doce meses.

Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
------------	------------------	-------------------	--------------

BUL1	Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4
BUL2	Si alguien me hace daño o me molesta no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
BUL3	Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
BUL4	Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
BUL5	Si alguien me desagrada o me molesta, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1	2	3	4
BUL6	Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
BUL7	Soy una persona que pelea a golpes con los demás	1	2	3	4
BUL8	Cuando alguien me amenaza, yo lo amenazo también	1	2	3	4
BUL9	Soy capaz de llegar a los golpes para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
BUL10	Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás	1	2	3	4
BUL11	Cuando alguien me hace daño o me molesta, lo golpeo	1	2	3	4
BUL12	Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
BUL13	Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
BUL14	Cuando alguien me desagrada, lo agredo, lo insulto o lo golpeo	1	2	3	4

BUL15	Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4
BUL16	Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4
BUL17	Cuando alguien me desagrada, lo trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4
BUL18	Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1	2	3	4
BUL19	Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4
BUL20	Cuando alguien consigue hacerme enojar, le hago daño o lo molesto	1	2	3	4
BUL21	Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
BUL22	Soy una persona que no deja a los demás que entren en mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
BUL23	Cuando alguien me desagrada, chismorreo o cuento rumores sobre esa persona	1	2	3	4
BUL24	Para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4
BUL25	Para conseguir lo que quiero, hago daño o molesto a los demás	1	2	3	4

Victimización Escolar

A continuación, verás unas frases que se refieren a comportamientos que algunos estudiantes realizan en la escuela. Por favor, contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a de la escuela se ha comportado así contigo.

VIC1	Algún compañero/a me ha golpeado para hacerme daño de verdad	1	2	3	4
VIC2	Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran estar conmigo	1	2	3	4
VIC3	Algún compañero/a se ha metido conmigo	1	2	3	4
VIC4	Algún compañero/a me ha gritado	1	2	3	4
VIC5	Cuando algún compañero/a se ha enojado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos	1	2	3	4
VIC6	Algún compañero/a me ha insultado	1	2	3	4
VIC7	Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1	2	3	4
VIC8	Cuando algún compañero/a se ha enojado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado.	1	2	3	4
VIC9	Algún compañero/a me ha amenazado	1	2	3	4
VIC10	Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado para conseguir lo que él/ella quería	1	2	3	4

VIC11	Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad	1	2	3	4
VIC12	Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	2	3	4
VIC13	Algún compañero/a me ha robado	1	2	3	4
VIC14	Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha hecho a un lado a propósito para que me sienta mal	1	2	3	4
VIC15	Algún compañero/a me ha dado una paliza	1	2	3	4
VIC16	Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1	2	3	4
VIC17	Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros	1	2	3	4
VIC18	Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1	2	3	4
VIC19	Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as	1	2	3	4
VIC20	Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1	2	3	4

VICC. Cuando has respondido a las preguntas anteriores, ¿en quién estabas pensando?	
En un compañero especialmente	1
En una compañera especialmente	2
En un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan	3
En una compañera especialmente, acompañada de un grupo de amigos/as que le apoyan	4
En varios compañeros/as que son un grupo de amigos	5
En varios compañeros/as que no son amigos entre sí	6

VICF. Estas situaciones que te han ocurrido en la escuela, ¿con qué frecuencia te han pasado?	
Nunca me han pasado esas cosas	1
Solo me han pasado 1 o 2 veces en el curso	2
Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	3
Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	4
Me han pasado todos o casi todos los días del curso	5

Actitud ante la Autoridad Institucional

En esta página vas a encontrar una lista de opiniones relacionadas con la escuela, los profesores, la ley, la policía... Por favor, dinos en qué medida estás de acuerdo con estas opiniones, rodeando el número que mejor se ajuste a tu opinión personal, siguiendo la siguiente numeración del 1 al 4.

1	2	3	4
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo

AAI1	Los profesores son justos a la hora de evaluar	1	2	3	4
AAI2	La policía está para hacer una sociedad mejor para todos	1	2	3	4
AAI3	Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida.	1	2	3	4
AAI4	Es normal saltarse la ley si no se causa daño a nadie.	1	2	3	4
AAI5	Los profesores tratan igual a todos los estudiantes.	1	2	3	4
AAI6	Si viese a alguien robar se lo diría a la policía.	1	2	3	4
AAI7	Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores.	1	2	3	4
AAI8	Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.	1	2	3	4
AAI9	Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos.	1	2	3	4
AAI10	Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es saltársela	1	2	3	4