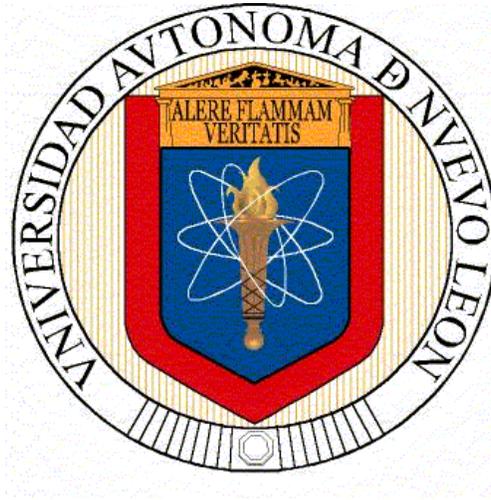


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**VARIABLES CONTEXTUALES Y PERSONALES ASOCIADAS A LA
VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES SUBURBANOS**

PRESENTA

ERIKA NORMA GARCÍA ARANDA

**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

**VARIABLES CONTEXTUALES Y PERSONALES ASOCIADAS A LA
VIOLENCIA ESCOLAR EN ADOLESCENTES SUBURBANOS**

PRESENTA

ERIKA NORMA GARCÍA ARANDA

**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

En la presente Tesis han participado personas de manera directa e indirecta en diversas acciones a las cuales les estoy agradecida.

Mi más profundo agradecimiento al director de esta tesis el Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa por su paciencia, apoyo y sobre todo por compartir sus invaluable conocimientos para la realización de este proyecto.

Así mismo agradezco especialmente al Dr. José Armando Peña Moreno, Director de la Facultad de Psicología (UANL) y al MEC. Luciano Escamilla Reyes, Coordinador de la Preparatoria No. 21 (UANL), por su gran apoyo.

A los revisores el Dr. Luis Antonio Lucio López y a la Mtra. María Esther Rea Barajas por sus acertadas observaciones para el mejoramiento de esta tesis.

Posteriormente a los alumnos de la Preparatoria No. 21 (UANL) por su aporte desinteresado en la participación de esta investigación.

Mi más grande agradecimiento a mis amados padres César Joel García Pérez y Norma Lidia Aranda Hernández que sin su apoyo incondicional a lo largo de mi vida jamás hubiera llegado a este momento.

Finalmente a ti Alfonso Sámano López por tu amor, apoyo y comprensión.

Gracias a todos.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES	9
1.1 Evolución sobre violencia y acoso escolar	9
1.1.1 Objetivos Generales	13
1.1.2 Objetivos Específicos	13
1.2 Justificación	13
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	16
2.1 Modelo Ecológico de Bronfenbrenner	16
2.1.1 Factores Familiares	17
2.1.2 Factores Escolares	21
2.1.3 Factores Individuales	23
2.2 Definiciones	23
CAPÍTULO 3. MÉTODO	27
3.1 Tipo de estudio	27
3.2 Muestra	27
3.3 Instrumentos	28
3.4 Procedimiento	38
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	41
4.1 Análisis descriptivos	41

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	Descripción	Página
Tabla 1	Análisis descriptivo de la muestra	27
Tabla 2	Prevalencia de violencia escolar	41
Tabla 3	Prevalencia de Soledad	42
Tabla 4	Prevalencia de Empatía	43
Tabla 5	Porcentajes de Victimización Escolar	43
Tabla 6	Determinación de Ajuste Escolar	44
Tabla 7	Porcentajes de reputación social No conformista	44
Tabla 8	Porcentajes de Actitud hacia la Autoridad Institucional	45
Tabla 9	Análisis correlacional de violencia escolar con variables personales y contextuales.	46

ABREVIATURAS	
Violencia Escolar	VIOESC
Reputación No Conformista	REPNOCONF
Empatía	EMP
Soledad	SOL

Victimización Escolar	VICESC
Ajuste Escolar	AJESC
Actitud Positiva a la Transgresión de Normas Sociales	APT NOR

Resumen

Esta investigación surge con el propósito de conocer algunos aspectos relacionados con el mundo adolescente y la vida de éste en diversos contextos. Se pretende estudiar una serie de variables contextuales y personales asociadas a violencia escolar en adolescentes suburbanos a través de un enfoque ecológico. De este modo se realiza un estudio correlacional descriptivo no experimental de tipo trasversal. Se utilizó una muestra no probabilística seleccionada de 240 estudiantes de Nivel Medio Superior de un área de la zona noreste del estado de Nuevo León, México. Se empleó un cuestionario con una serie de instrumentos (ajuste escolar, soledad, empatía, reputación, actitud hacia la autoridad institucional, acoso y victimización). Los resultados mostraron una mayor relación de las variables contextuales de reputación social No conformista ($r^o = .626$; $p = .000$) y victimización escolar ($r^o = .606$; $p = .000$) con la variable de estudio al mostrar en ambos casos correlaciones significativas, positivas y elevadas seguidas de la variable ajuste escolar con una correlación significativa, negativa y alta ($r^o = -.447$; $p = .000$). En relación a las variables personales, la mayor correlación se da con la empatía observando una relación significativa, negativa y relativamente alta con esta variable ($r^o = -.484$; $p = .000$), igualmente existe una correlación considerada como alta y positiva con la variable negativa de soledad ($r^o = .370$; $p = .000$). Finalmente con la única variable que no se encontraron relaciones significativas fue con la variable de actitud ante la autoridad institucional. Se concluye que los resultados encontrados son coincidentes con los reportados por diversas investigaciones y favorecen el supuesto de que en las comunidades que propician actividades pro sociales, en este caso la escuela, se muestra un modelo normativo protector

del comportamiento violento lo cual, además, se asocia con un mayor apoyo social, lo que explicaría también los valores altos en la correlación con la variable reputación social que reporta el presente trabajo.

Palabras clave: violencia escolar, reputación social, empatía, soledad, actitud hacia la autoridad, ajuste escolar, victimización escolar, adolescentes.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

1.1 Evolución sobre violencia y acoso escolar

La violencia y acoso escolar son parte ya de las aulas en las instituciones educativas de nuestro país. Anteriormente la violencia en las escuelas solo se presentaba como actos de vandalismo, pero en la actualidad ha mostrado conductas graves como agresión verbal y física hacia compañeros. De hecho Olewus (1998) menciona que la violencia y acoso escolar es un problema real que aqueja desde hace mucho tiempo a las escuelas. Es posible considerar algunas obras literarias en las que ya se hace énfasis en que muchos de nosotros, de nuestros padres y abuelos lo vivieron, por lo que ya nos habíamos acostumbrado a la idea de verlo como algo común en los planteles educativos. Por tanto, como lo manifiesta Jesús (1999) el procedimiento de aprendizaje se ve perjudicado en los salones de clase, así como las relaciones que se desarrollan dentro del aula entre los estudiantes. Algunos investigadores acentúan que la violencia escolar ejerce un triple impacto en el funcionamiento y funciones de la escuela debido a que: desalienta y desmotiva laboralmente al docente, produce en los centros educativos un abandono de sus objetivos primordiales de aprendizaje, ya que la atención recae en la aplicación de reglamentos disciplinarios. Por último, también provoca el descuido de los objetivos de formación humana del alumnado, al enfocar la atención en aquellos adolescentes que muestran más problemas de disciplina (Trianes, Sánchez y Muñoz,

2001). Así mismo, la violencia escolar ocasiona graves resultados negativos en las víctimas.

Los conflictos en las aulas surgen a partir de la convivencia que se da entre iguales, los adolescentes tenderán a resolverlos de algún modo lo que dará como resultado a la violencia escolar. Como lo menciona Lera (2002) la violencia escolar radica en situaciones que serán repetitivas e intencionales. Cada que los episodios de violencia reincidan la parte que perdió intentará ganar haciendo uso de insultos, poder e imposición que probablemente ya ha padecido con anterioridad. La persona pretenderá poner sus intereses ante los demás ante los sentimientos de malestar que generan rencor y dentro de los cuales quedan pocas posibilidades de que se llegue a una comprensión mutua. Cuando se manifiesten este tipo de condiciones se puede considerar como problemas de convivencia, si es que estas no se realizan de forma repetitiva hasta conseguir la victimización de una de las partes entonces estaría presentándose un caso de violencia escolar.

Cuando se habla de problemas de violencia; los adolescentes dejarán de considerarse como iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000). Alguno de ellos se tomará el papel de superior, será prepotente y dará lugar a la violencia y acoso escolar el cual se traduce como abusar, intimidar y actuar como tirano. Esto coincide con el término que definen Lera y García-Mora (2000) de “bullying” el cual hace referencia a un toro envistiendo a alguien y ejerciendo su poder de matón sobre los demás.

De otro modo, la violencia y acoso escolar incluye conductas que se catalogan dentro de la agresión manifiesta o relacional como de la agresión reactiva o proactiva. De tal manera que, ser parte de victimización escolar resulta en que un alumno puede ser sometido a una gran variedad de conductas por parte de otro alumno que: expresa cosas desagradables de él, le hace burla, le pone sobrenombres; o le ignora por completo, le aísla socialmente, lo aparta del grupo de amigos y lo relega de las actividades a propósito; o le golpea, patea, empuja y amenaza; o cuenta mentiras y falsos rumores y trata de convencer a los demás de que no se relacionen con él (Olweus, 1999). Algunos agresores se inclinarán por la violencia física, mientras que otros no actuarán tan abiertamente y preferirán hacer uso de la persuasión y la manipulación (Rodríguez, 2004).

Retomando algunas otras definiciones podemos darnos cuenta de que: Olweus (1983), la determina 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 superar por sus propios medios”. Asimismo Olweus (1998), en una investigación anterior, añade que “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos”, y estima como acción negativa “toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada”.

En el contexto social siempre hay un vínculo de poder en virtud de la fuerza, el tamaño, la habilidad, la personalidad, o la jerarquía. Estas características pueden emplearse de manera abusiva, lo que se estime como abuso dependerá del entorno social y cultural, pero es inevitable cuando se analiza el comportamiento humano. Como Smith, Bowers, Binney y Cowie (1993) comentan en relación al abuso es sistemático, repetitivo y deliberado se le califica como violencia y victimización escolar.

Ahora bien, cuando se analiza el conflicto que se propone se sigue presentando la dificultad de reconocer los incidentes. Resulta ser más sencillo de ubicar a un estudiante victimizado que a un alumno acosador. Las víctimas se dan en las aulas con mayor frecuencia que los acosadores. En algunas situaciones, sólo a través del tiempo y la repetición de los comportamientos agresivos del estudiante acosador, posibilitan revelarlo. Las características de reincidencia e intencionalidad son determinantes para identificar a un agresor, pero no para una víctima, que puede soportar las acciones violentas de distintos integrantes de la sociedad sin que estos lo hagan de forma recurrente. De tal modo, que no porque no exista o no se pueda identificar al estudiante acosador, esto no quiere decir que no exista un estudiante victimizado, sino por el contrario, en muchos de los casos el problema se presenta de modo ocasional. Por último, es necesario identificar tanto a los agresores y víctimas prestando atención a la convivencia diaria que se presenta en el entorno escolar, para así tomar las medidas pertinentes y evitar que trasciendan los conflictos a niveles incontrolables.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo General

Analizar la relación existente entre variables contextuales y personales con la violencia escolar en adolescentes suburbanos.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Determinar la prevalencia de la violencia escolar, estimando la ausencia, así como sus valores moderados y altos.
- Estimar la incidencia de las variables personales analizadas: soledad y empatía. Considerando la ausencia y los valores moderados y altos de cada una de las variables.
- Establecer valores bajos medios y altos de las variables ajuste y victimización escolar.
- Estimar el índice de las variables actitud ante la autoridad institucional y reputación social, considerando su ausencia, así como sus valores medios y altos.
- Analizar la relación existente entre las variables de estudio.

1.2 Justificación

La violencia escolar se ha multiplicado últimamente en México, en investigaciones realizadas por Lucio (2008) se muestra que los adolescentes de

preparatoria, al menos cinco de cada cien por aula, están siendo agredidos físicamente sin que se tomen acciones para frenarlo. Una de las causas se relaciona a que la atención que reciben los jóvenes ha disminuido, es decir, los padres, en muchos de los casos, deben cumplir con actividades la mayor parte del tiempo al día, por lo que el vínculo con los hijos se ve limitado en cuanto a la convivencia y si a esto se le agrega el hecho de que los adolescentes pasan por diversas etapas de rebeldía, pues prácticamente la ayuda o atención por los padres pasa a segundo plano. Según Garaigordobil y Oñederra (2009) los adolescentes confían más en sus amigos que otras personas para informarles sobre el acoso escolar del que sufren.

En cuanto a las autoridades educativas, están demasiado ocupados en cumplir con su trabajo, obtener buenos resultados y acreditar la mayor cantidad de alumnos, quedando hasta ahí su labor dentro del centro educativo. Por lo que los estudiantes tampoco reciben atención por parte de ellos. De hecho, como establece Lucio (2008) para los centros educativos es difícil aceptar que en las aulas se viven este tipo de problemas, pero es necesario aceptarlo y sobre todo legislarlo. De tal modo, que la supervisión o la ayuda que puedan recibir los adolescentes, por alguien de mayor edad y que pueda ser considerado como guía está quedando de lado conforme avanzamos en nuestra sociedad. Ahora bien, la violencia del que estamos siendo víctimas en los últimos años en nuestro país ha generado que los estudiantes entiendan esto como algo “normal”, se están acostumbrando al hecho de que esto se produce de manera natural, dando como resultado, que se conviertan a muy temprana edad en agresores o víctimas.

Las estadísticas son preocupantes, ya que el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF México) en su Informe Nacional Sobre Violencia y Salud (2006) reporta que dos niños con menos de 14 años mueren cada día a causa de la violencia en México, si esto está pasando cada día, por qué no nos preocupamos por atender más a nuestros jóvenes y tomamos cartas en el asunto, y no solo se hace énfasis en el papel de los padres o profesores, sino en todo el contexto en el que ellos se desenvuelven, así como las causas individuales que puedan estar presentes en ellos.

Para finalizar, el periódico Milenio (2014) reporta que México es considerado primer lugar internacional en casos de violencia y acoso escolar a través de la investigación realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por lo tanto, mediante este análisis sobre los estudiantes de Educación Media Superior se busca aprender y sobre todo entender los resultados tan perjudiciales que se producen a partir de la violencia escolar y de esta manera contribuir a la prevención y erradicación de este problema.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Modelo ecológico de Bronfenbrenner

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002) establece que el desarrollo humano se propicia mediante una relación mutua entre el proceso de crecimiento del sujeto y el ambiente en la que la persona se desenvuelve. Este proceso es continuo a lo largo de la vida del ser humano porque permite que tanto el humano como el ambiente se desarrollen en conjunto, de hecho Bronfenbrenner señala que la interacción entre ambos es bidireccional permitiendo que se manifieste una correlación (García, 2001).

El desarrollo individual, considerado dentro del enfoque ecológico, se lleva a cabo por medio de la interacción que el individuo establece con la familia (ecosistema inmediato) y otros ambientes (Gracia y Musitu, 2000). Desde esta teoría, los problemas de la conducta del adolescente no dependen únicamente de él como persona sino también del contexto en el que este se desarrolla. De este modo este enfoque propone realizar modificaciones al medio en el que se desenvuelve la persona y no a su conducta.

Desde el punto de vista de la teoría de Bronfenbrenner (2002) el ambiente ecológico se muestra como un conjunto de estructuras ordenadas en diferentes niveles, donde dentro de cada nivel se abarca otro. Los niveles están denominados como el

microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El microsistema es el primer nivel y es por medio del cual el sujeto evoluciona mediante la familia y escuela, además de que incluye todas las actividades, roles y relaciones que se presenten en esta interacción de familia y escuela. El mesosistema comprende la correspondencia de dos o más entornos en los que el individuo incluido, por ejemplo: el hogar, la escuela y su comunidad. Para el exosistema entornos más amplios, se establecen las relaciones no directas que pudieran afectar ambientes en los que la persona participa, tales como: relaciones de trabajo de los padres, amigos, hermanos, etc. Por último el macrosistema, abarca la cultura y subcultura (sistemas económicos, sociales, legales, políticos, etc.) en la que se desarrolla el sujeto y los individuos de la sociedad y que propician manifestaciones en los otros niveles.

Por lo tanto el modelo ecológico propuesto por Bronfenbrenner (2002) resulta ser el marco teórico ideal que explica la conducta violenta y de victimización en adolescentes, ya que contempla todos los entornos en los que se desenvuelven. De este modo enseguida se muestra la relación de los factores contextuales e individuales asociados a la violencia y victimización escolar.

2. 1.1 Factores familiares

El ambiente familiar es donde se desarrollan aprendizaje y habilidades, por lo que si sus miembros no actúan con calidad, se puede producir un factor de riesgo que incite a aprender a responder con agresividad e incongruencia a los iguales (Trianes,

2000). Por lo contrario cuando el clima familiar es positivo se caracteriza porque se da la unión afectiva entre padres e hijos lo que permite que se dé una comunicación empática y familiar lo cual favorece el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Gracia y Musitu, 2000), mientras que un clima familiar negativo se contrapone al mostrar un contexto donde no existe ninguno de los componentes mencionados y constituye uno de los factores de riesgo más directamente relacionados con los problemas de conducta en niños y adolescentes (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004). Cuando se habla de clima familiar negativo Estévez, Musitu y Herrero (2005) han reconocido algunas variables familiares que pueden influir en el comportamiento agresivo de los hijos y que se presentan a continuación como resultado de sus trabajos de investigación.

- Carencia de afecto, apoyo e implicación por parte de los padres.
- Permisividad y tolerancia de la conducta agresiva del hijo.
- Disciplina inconsistente, inefectiva y demasiado severa.
- Estilo parental autoritario y uso excesivo del castigo.
- Problemas de comunicación familiar.
- Conflictos frecuentes entre cónyuges.
- Utilización de la violencia en el hogar para resolver los conflictos familiares.
- Problemas psicológicos y conductuales en los padres.
- Rechazo parental y hostilidad hacia el hijo.

- Falta de control o control inconsistente de la conducta de los hijos.
- Interacciones agresivas entre los hermanos.

Los factores familiares que desencadenan la conducta violenta en adolescentes son variados, además de que también el nivel sociocultural bajo se considera como un vínculo para la intolerancia ante la desobediencia de los hijos, en comparación con las del nivel sociocultural medio-alto. Los motivos podrían ir desde que los padres suelen ser más jóvenes o estar mal informados, a que la supervivencia les hace estar más centrados en mejorar sus condiciones de vida que en atender las necesidades de los hijos (Vila, 1998). Distintas investigaciones como menciona Vila (1998) en relación a que el nivel sociocultural bajo y medio-alto de las familias se estructuran en los siguientes aspectos:

1. Las familias de nivel sociocultural bajo acentúan la obediencia y el respeto a la autoridad, mientras que las de nivel sociocultural medio-alto enfatizan la curiosidad, la ambición, la independencia y la creatividad.

2. Las familias de nivel sociocultural bajo son más restrictivas y autoritarias que las familias de nivel sociocultural medio-alto, que suelen ser más democráticas.

3. Las familias de nivel sociocultural medio-alto fomentan más la comunicación familiar y utilizan un lenguaje más complejo que las de nivel sociocultural bajo.

4. Las familias de nivel sociocultural medio-alto se muestran más cariñosas y cálidas con sus hijos que las de nivel sociocultural bajo.

Estas diferencias entre ambos tipos de familia explican la manifestación de ciertos tipos de conflictos de ajuste y desajuste de los hijos. Se ha observado que los factores familiares influyen directamente en el desarrollo de problemas de comportamiento de los hijos, por eso hay que destacar que la familia puede influenciar indirectamente en el comportamiento del adolescente con su grupo de iguales. Además algunas investigaciones ha mostrado que de padres atentos, comprensivos y que apoyan a sus hijos, les permite que estos desarrollen habilidades sociales adecuadas para resistir la presión del grupo de sus compañeros y evitar la elección de amigos con problemas de conducta (Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2000). Esto coincide con el modelo propuesto por Patterson, Reid y Dishion (1992) a través del cual se explica la conducta violenta en adolescentes a partir del funcionamiento familiar inadecuado y la asociación con compañeros con conductas inadecuadas.

El modelo propone que un ambiente familiar negativo ocurre por la falta de involucramiento de los padres en la educación y supervisión de los hijos, lo que constituye un factor que da lugar a la posibilidad de que los jóvenes se afilien con similares problemáticos. Por tal motivo, los problemas que se presentan en el seno familiar y la vinculación con adolescentes que manifiestan conductas negativas son las dos variables que dan lugar al desarrollo de conducta violenta en los adolescentes.

2.1.2 Factores escolares

Cuando se habla de los factores que se sitúan dentro de las instituciones de educación se presentan ciertas características que pueden favorecer el desarrollo de comportamientos agresivos (Henry, Guerra, Huesmann, Tolan, Van Acker y Eron 2000). Por ejemplo, la gran cantidad de alumnos en los salones de clase, la falta de reglamentos de comportamiento claros y la posición autoritaria y poco democrática de los profesores. Según Rodríguez (2004) existen escuelas que parecieran como fábricas de violencia por ciertas razones como: (1) la falta tanto de motivación como de estrategias eficientes para hacer frente a los problemas de comportamiento del alumnado, (2) el trato desigual a los alumnos por parte del profesorado, (3) la existencia de dobles mensajes en el aula, por ejemplo cuando el profesor utiliza el castigo como medio para mejorar la conducta de un estudiante en el aula, lo que además, en muchas ocasiones genera un efecto de rebote y más agresividad en el alumno.

Otros factores que también se han relacionado con los problemas de conducta en los alumnos como exponen Cava y Musitu (2002); (1) la realización de actividades altamente competitivas entre los estudiantes, (2) el aislamiento y rechazo social que sufren algunos alumnos, (3) la tolerancia y naturalidad con la que se perciben las situaciones de violencia y maltrato entre compañeros, (4) la poca importancia que se concede al aprendizaje de habilidades interpersonales y (5) el desconocimiento de formas pacíficas de resolución de conflictos. Para contrarrestar estos conflictos, dos importantes acciones que deberían aplicarse en el aula para prevenir problemas de

conducta serían la transmisión de actitudes y valores de democracia y ciudadanía por el profesorado (Jares, 2001) y la creación de momentos de reflexión con los alumnos sobre los problemas de comportamiento en el aula (Rué, 1997). Otra manera de evitar problemas en el aula es como señalan Johnson y Johnson (1999), en las situaciones de aprendizaje cooperativo, puesto que los alumnos interactúan directamente con sus compañeros, se incrementa su conocimiento mutuo y su esfuerzo por ponerse en el lugar del otro.

Las propuestas de mejora para la convivencia escolar dependen en gran medida de los profesores; debido a que de ellos depende el prevenir conflictos que desencadenen conductas violentas en los estudiantes. Cuando el profesor establece contactos positivos con sus alumnos, les ofrece atención personalizada, los trata con respeto y les ofrece apoyo. En consecuencia, disminuyen los comportamientos agresivos en el aula, mientras que por el contrario, cuando el profesor no atiende a sus alumnos y se comporta irrespetuosamente con ellos, fomenta la agresividad en el aula (Reddy, Rhodes y Mulhall, 2003).

Así mismo, los adolescentes que son identificados con comportamientos agresivos elaboran códigos, normas y para relacionarse con otros jóvenes con conductas iguales a las de ellos. Al mantener este tipo de relaciones disminuye sus posibilidades de aprender habilidades sociales adecuadas. Además como referencia Rodríguez (2004) los agresores saben que saldrán impunes de sus conductas puesto que ni las víctimas ni

quien presencie estas acciones reportarán a los profesores lo ocurrido por temor a represalias.

2.1.3 Factores individuales

Este tipo de factores están compuestos por elementos biológicos, genéticos y psicológicos que son vinculados a la conducta violenta. Dentro de los factores genéticos y biológicos se hace referencia a la información genética que se transmite de padres a hijos en donde aparecen ciertas características en estos últimos. Muchas investigaciones concuerdan acerca de la inexistencia de un determinismo genético, impermeable al ambiente, relativo a las características psicológicas y conductuales de la persona (Arranz, 2004). Asimismo lo establecen Anderson y Bushman (2002) dentro de los factores psicológicos relacionados con la conducta agresiva se determinan: tendencia a la impulsividad, falta de empatía, irritabilidad y el mal humor y la actitud positiva hacia la violencia. En consecuencia, los factores individuales que afectan el comportamiento violento de los adolescentes estarán determinados por los elementos genéticos que se hereden de los padres a los hijos así como de los problemas psicológicos que afecten la conducta de los jóvenes.

2.2 Definiciones

A continuación se muestran las definiciones de los principales términos que se mencionan dentro de este proyecto.

Violencia escolar

Olweus (1983) 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 a cabo 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).

Reputación

La reputación social se analiza desde una doble perspectiva: a) qué cree el adolescente que piensan los demás acerca de su reputación (reputación percibida), y b) qué le gustaría que los demás pensasen acerca de su reputación (reputación ideal) (Buelga, Cava, y Musitu, 2012).

Empatía

Nolasco, A. (2012) 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.

Soledad

La 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 socioafectiva, cuyas consecuencias pueden afrontarse de manera negativa o positiva, dependiendo del grado de control que según el sujeto ejerce sobre el déficit relacional (Montero y Sánchez, 2001).

Ajuste escolar

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

Actitud positiva a la transgresión de normas sociales

Actitudes desfavorables hacia la autoridad institucional como la policía, la escuela y el profesorado (Adair, Dixon, Moore, y Sutherland, 2000).

CAPÍTULO 3

MÉTODO

3.1 Tipo de estudio

Estudio correlacional descriptivo con un diseño no experimental de tipo transversal.

3.2 Muestra

Se empleó un muestreo no probabilístico por cuotas, ya que los cuestionarios se aplicaron en grupos de salones de clase, a un 100% de los integrantes del grupo. Desde una población de alumnos N=240 que oscilan entre los 14 y 17 años de edad en un plantel del Nivel Medio Superior, colaborando hombres y mujeres, de distintos municipios en dicha encuesta; así como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1. Análisis descriptivo de la muestra.

		N	%
Sexo	Hombre	133	55.40
	Mujer	107	44.60
Municipio	China	144	60.00
	Gral. Bravo	73	30.40
	Otros	23	9.60
Periodo	Primero	96	40.00

Escolar	Segundo	82	34.20
	Tercero	62	25.80
Clasificación	Tempranos (12-14)	20	8.30
Adolescencia	Medios (15-17)	217	90.40
	Tardíos (18-21)	3	1.30

3.3 Instrumentos

Mediante la aplicación de un cuestionario se utilizaron los siguientes instrumentos:

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, 2008; Jiménez y Lehalle, 2012; 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 Reputación Social (Reputation Enhancement Scale). Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999)

Esta escala es un factor del cuestionario de reputación de Carroll, Baglioni, Houghton y Bramston (1999). Se trata de un factor formado por 15 ítems que obedece a dos situaciones de la reputación social: percepción real de la reputación (α de Cronbach = 0,77, en la versión original de la escala) y percepción ideal de la reputación (α de Cronbach = 0,78, en la versión original). En ambas percepciones de la reputación las dimensiones son las mismas: Autopercepción no conformista (α de Cronbach percepción real = 0,83; α de Cronbach percepción ideal = 0,81), Autopercepción conformista (α de Cronbach percepción real = 0,78; α de Cronbach percepción ideal = 0,77) y Autopercepción de la reputación (α de Cronbach percepción real = 0,77; α de Cronbach percepción ideal = 0,78). El factor de la Autopercepción de la reputación social conceptualmente es el que mejor sintetiza el concepto de reputación, de acuerdo con los mismos autores del cuestionario original (Carroll, Houghton y Baglioni, 2000) y con Emler y Reicher (1995, 2005). La autopercepción de la reputación social mide con 4 ítems y con un rango de respuesta que oscila entre 1 (Nunca) y 4 (Siempre), la reputación real e ideal del adolescente. Esta escala evalúa con los mismos 4 ítems: a lo que cree el adolescente que piensan los demás sobre su reputación, - percepción de reputación real- (por ejemplo, «Los demás piensan que soy popular»; «Los demás piensan que tengo buena reputación»), y b lo que le gustaría que los demás pensasen

sobre su reputación –percepción de reputación ideal- (por ejemplo, «Me gustaría que los demás pensasen que soy un líder»; «Me gustaría que los demás pensasen que soy fuerte»). El coeficiente de consistencia α de Cronbach para la subescala reputación real ha sido de 0,68 y para la subescala reputación ideal de 0,75.

Percepción real de la reputación (los demás piensan que) compuesto de 3 dimensiones:

- Autopercepción no conformista: (ítems: 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)
- Autopercepción conformista: (ítems: 3 + 4 + 11)
- Autopercepción de la reputación: (ítems: 1 + 8 + 10 + 14)

Percepción ideal de la reputación compuesto de 3 dimensiones (me gustaría que los demás piensen que):

- Percepción ideal no conformista: (ítems: 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)
- Percepción ideal conformista: (ítems: 3 + 4 + 11)
- Percepción ideal de la reputación: (ítems: 1 + 8 + 10 + 14).

Las tres primeras dimensiones miden la autopercepción real del respondiente, mientras que las tres últimas miden cómo le gustaría al respondiente ser percibido idealmente en términos de su conducta no conformista, conducta conformista y estatus reputacional respectivamente.

Fiabilidad. Estudios previos con muestras adolescentes han señalado la adecuada consistencia interna de la escala (Carroll et al., 1999; Carroll, Green, Houghton Wood, 2003). Los índices obtenidos en nuestra última investigación medidos a través del alpha de Cronbach fueron, para las tres subescalas del factor autopercepción .85, .65 y .66 respectivamente, y para las tres subescalas del factor self público ideal .78, .62 y .61 respectivamente.

Validez. Se han observado correlaciones significativas de la escala con medidas de autoestima, delincuencia autoinformada, conducta violenta, satisfacción con la vida y consumo de sustancias (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Carroll, Houghton y Baglioni, 2000; Carroll et al., 2003; Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). También se ha documentado una estrecha asociación positiva entre las medidas de esta escala y otras de actitud negativa hacia la autoridad institucional como la escuela, el profesorado y la policía (Estévez, Jiménez y Moreno, 2010). Este instrumento también discrimina entre estudiantes de secundaria sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes con riesgo de implicarse en conductas violentas de aquellos que no (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999). Además, discrimina entre niños y adolescentes con diferentes actitudes hacia la conducta de consumo de sustancias (Houghton, Odgers y Carroll, 1998).

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). 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). 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).

Escala de Soledad. UCLA Loneliness Scale. Russel (1996). Adaptación Expósito y Moya (1993)

La escala cuenta con 20 ítems. 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 (Ireland y Power, 2004; Russell, 1996) y la fiabilidad test retest en el período de un año es también satisfactoria y toma valores de entre .73 y .92. 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).

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; Crick y Grotpeter, 1996; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; 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 sociométrico 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 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 Kaiser, definieron tres factores que explican el 59.6% 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.

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 Emler y Reicher (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, 2010; 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, Estévez, Murgui y Musitu, 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, 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 (Cava et al., en prensa).

3.4 Procedimiento

Una vez seleccionadas las escalas a utilizar se aplicaron 240 cuestionarios a estudiantes del Nivel Medio Superior pertenecientes a varios municipios del Estado de

Nuevo León. 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 las instituciones los resultados del estudio y el compromiso de atender las posibles necesidades detectadas producto de la investigación.

Posterior a determinar el número de alumnos del centro académico, se procedió a informar al director sobre el propósito la investigación, con el fin de solicitar la autorización para 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.

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

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivos

Una vez presentada la fundamentación teórica, planteados los objetivos y descrita 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 la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos planteados en esta investigación.

Con el fin de estimar la prevalencia de violencia escolar de la muestra empleada, se consideraron tres rangos los cuales fueron definidos en función de los valores medios y la desviación estándar obtenida. En la Tabla 2 se presentan los valores observándose que el 40.8 % de los participantes expresaron tener relaciones sin violencia con sus compañeros de clase, el 46.3% manifiesta una violencia escolar moderada, mientras que casi un 13% de los encuestados admite valores altos de violencia escolar.

Tabla 2. Prevalencia de violencia escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Sin Violencia Escolar	98	40,8
Moderada Violencia Escolar	111	46,3

Alta Violencia Escolar	31	12,9
Total	240	100,0

En relación al segundo objetivo planteado sobre el análisis de las variables de carácter personal se puede observar en la Tabla 3 las tendencias de las respuestas de los alumnos encuestados en relación a la variable soledad en donde el 18.8% de los casos no reporta puntuaciones que denoten soledad, mientras que el 61.3% de los casos responden con valores moderados y el 20.0% manifiestan valores altos de soledad.

Tabla 3. Prevalencia de Soledad

	Frecuencia	Porcentaje
Sin Soledad	45	18,8
Soledad Moderada	147	61,3
Soledad Grave	48	20,0
Total	240	100,0

Por otra parte, en la Tabla 4 se muestran los resultados obtenidos respecto a la los niveles de empatía que reportan los estudiantes de nivel medio superior. Los puntajes obtenidos revelan que el 6.3% expresan niveles bajos de empatía con sus compañeros. Asimismo, el 57.9% dice sostener una relación empática regular, siendo el 35.8% de los encuestados quienes reportan puntuaciones altas en empatía.

Tabla 4. Prevalencia de Empatía

	Frecuencia	Porcentaje
Poca Empatía	15	6,3
Regular Empatía	139	57,9
Alta Empatía	86	35,8
Total	240	100,0

Los resultados relacionados con el tercero y cuarto objetivos se expresan a continuación.

Las variables relacionadas con el contexto escolar: Victimización y ajuste escolar se observan en las Tablas 5 y 6. Los valores expresados por los estudiantes encuestados reportan que un 12.9% manifiestan estar exentos de victimización, mientras que el 78.3% admite una victimización moderada y el 8.8% experimenta una victimización constante. Ver Tabla 5.

Tabla 5. Porcentajes de Victimización Escolar

	Frecuencia	Porcentaje
Sin Victimización	31	12,9
Victimización moderada	188	78,3
Victimización Constante	21	8,8
Total	240	100,0

En la Tabla 6 se observan valores altos medios y bajos en relación al ajuste escolar observándose que el 27.1% 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 6. 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

Respecto al cuarto objetivo de investigación que refiere a las variables relacionadas con el contexto comunitario los resultados se observan en las tablas 7 y 8.

En la Tabla 7 se expresan los niveles de reputación social No conformista reportadas por los alumnos de educación media superior que respondieron al cuestionario, en donde el 62.5% manifiestan una baja reputación social No conformista mientras que el 32.1% y el 5.4% consideran una mediana y alta reputación respectivamente.

Tabla 7. Porcentajes de reputación social No conformista

	Frecuencia	Porcentaje
Baja Reputación No Conformista	150	62,5

Mediana Reputación No conformista	77	32,1
Alta Reputación No conformista	13	5,4
Total	240	100,0

En cuanto a la actitud ante la autoridad institucional de los jóvenes encuestados los resultados se observan en la Tabla 8. En dicha tabla el 42.1% de los alumnos expresa no tener una actitud hacia la transgresión de normas, por su parte, una cantidad importante de jóvenes que sobrepasa el 40% admite una regular actitud positiva a la transgresión de normas sociales, para finalmente el 17.1% asumir una elevada actitud hacia la transgresión de las normativas sociales.

Tabla 8. Porcentajes de Actitud hacia la Autoridad Institucional.

	Frecuencia	Porcentaje
Sin actitud positiva a transgresión de normas	101	42,1
Regular actitud positiva a la transgresión de normas	98	40,8
Alta actitud positiva a la transgresión de normas	41	17,1
Total	240	100,0

Para dar respuesta al quinto y último objetivo de la presente investigación, en la Tabla 9 se presentan las correlaciones entre violencia escolar en adolescentes con las variables de estudio. Encontrando que los factores con un mayor coeficiente de correlación

son las variables contextuales de reputación social No conformista ($r^o = .626$; $p = .000$) y victimización escolar ($r^o = .606$; $p = .000$) al mostrar en ambos casos correlaciones significativas, positivas y elevadas seguidas de la variable ajuste escolar con una correlación significativa, negativa y alta ($r^o = -.447$; $p = .000$). En relación a las variables personales, la mayor correlación se da con la empatía observando una relación significativa, negativa y relativamente alta con esta variable ($r^o = -.484$; $p = .000$), igualmente existe una correlación considerada como alta y positiva con la variable negativa de soledad ($r^o = .370$; $p = .000$). Finalmente con la única variable que no se encontraron relaciones significativas fue con la variable de actitud ante la autoridad institucional.

Tabla 9. Análisis correlacional de violencia escolar con variables personales y contextuales.

	VIOESC	REPNOCONF	EMP	SOL	VICESC	AJESC	APTNR
VIOESC	1						
REPNOCONF	,626**	1					
EMP	-,484**	-,449**	1				
SOL	,370**	,329**	-,428**	1			
VICESC	,606**	,439**	-,384**	,457**	1		
AJESC	-,447**	-,394**	,467**	-,473**	-,462**	1	
APTNR	-,027	,051	-,028	-,139*	-,027	-,013	1

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

En el presente trabajo se ha estudiado la relación entre la violencia escolar en adolescentes y algunos factores personales (empatía y soledad) comunitarios (reputación social y actitud ante la autoridad) y escolares (victimización y ajuste escolar).

Los resultados de esta investigación respecto al primer objetivo sobre la estimación de la violencia escolar en los que se reporta un 12.9% de violencia escolar alta son similares a los reportados en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que de acuerdo a Muñoz (2008) es de un 11% en alumnos de nivel secundaria. Sin embargo si comparamos estas cifras a las obtenidas por la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT 2012) respecto a la violencia en adolescentes (4%) encontramos datos muy distantes en cuanto a la incidencia de violencia que de acuerdo a Benítez y Justicia (2006) estas diferencias pueden deberse, entre otras, a las diversas formas de definición del concepto que se mide, a las diferencias en los instrumentos utilizados y a las características de la muestra.

Por otra parte, sobre los datos descriptivos de las variables personales y contextuales señalados en el segundo, tercero y cuarto objetivo, se puede destacar el dato obtenido en relación a la victimización escolar, en donde más del 80 % de los estudiantes revelan ser víctimas de violencia escolar moderada y alta. Considerando

estos resultados, esta tendencia podría estar relacionada con la cifra que presenta la OCDE de la que se menciona que 19 millones de estudiantes de los 26 millones que se tienen registrados, posicionan a México como primer lugar internacional en Bullying (Excélsior, 2015). Estos son datos coincidentes con los reportados por el INEE en el 2008, en los que se menciona que los porcentajes de niños, niñas y adolescentes que han sido víctimas o tienen conocimiento de hechos de maltrato, acoso u hostigamiento escolar sistemático (Bullying) entre pares se sitúan entre el 50% y el 70% de la población estudiantil, en Argentina, Brasil y Bolivia (Muñoz, 2008).

En el quinto y último objetivo de esta investigación, se muestran las correlaciones entre violencia escolar en adolescentes con las variables de estudio. Encontrando que los factores con un mayor coeficiente de correlación son las variables contextuales de reputación social No conformista ($r^0 = .626$; $p = .000$) y victimización escolar ($r^0 = .606$; $p = .000$) al mostrar en ambos casos correlaciones significativas, positivas y elevadas.

Respecto a la reputación social, se observa que los datos obtenidos son similares a los reportados por Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009) quienes además de encontrar una correlación similar, manifiestan que la reputación presenta una relación directa y positiva con la conducta violenta relacional. Así, los resultados obtenidos por la presente investigación y que, además coinciden con los reportados por Moreno et al., (2009) parecen confirmar la hipótesis planteada por Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999) quienes sostienen que el deseo o motivación por conseguir reconocimiento social,

o, en otras palabras, por fraguar un determinado estatus social, constituye un factor de riesgo frente a la participación en comportamientos antisociales y violentos en la adolescencia. Propiciando con esto que los jóvenes agresores pasen a ser una especie de líderes disfuncionales que son admirados y a la vez temidos por los alumnos de su grupo.

En cuanto a la relación encontrada con la victimización escolar de acuerdo a los datos obtenidos podemos suponer que el agresor también asume el rol de víctima, estableciéndose una relación de bidireccionalidad similar al observado en otras formas de violencia (Strauss, 2013; Rey, Mateus y Bayona, 2010). Igualmente, la variable ajuste escolar reporta una correlación significativa, negativa y alta ($r^o = -.447$; $p = .000$). Lo cual es coincidente con los resultados presentados por Martínez, Povedano, Amador y Moreno (2012) en la que se detalla que un elevado ajuste escolar como la percepción de un clima positivo se relaciona de modo negativo con el hecho de ser víctima de actos violentos.

Los hallazgos anteriormente reportados, favorecen también la tesis que sostiene que en las comunidades que propician actividades pro sociales, en este caso la escuela, se muestra un modelo normativo protector del comportamiento violento (Cooley-Strickland et al., 2011) lo cual, además, se asocia con un mayor apoyo social, lo que explicaría también los valores altos en la correlación con la variable reputación social que reporta el presente trabajo.

En relación a las variables personales, la mayor correlación se da con la empatía observando una relación significativa, negativa y relativamente alta con esta variable ($r^0 = -.484$; $p = .000$). Estos datos, confirman el supuesto que acuerdo a la investigación desarrollada por Moreno, Estevéz, Murgui y Musitu (2009) asume que bajos niveles de empatía puede ser un factor de riesgo para el desarrollo de comportamientos violentos en la escuela. Igualmente existe una correlación considerada como alta y positiva con la variable negativa de soledad ($r^0 = .370$; $p = .000$). A este respecto, Cava, Musitu, Buelga y Murgui (2010) señalan que las víctimas de acoso escolar manifiestan mayores sentimientos de soledad.

Por otra parte, aun y cuando autores como Estévez, Murgui, Moreno y Musitu (2007) aseguran que los adolescentes con actitudes favorables hacia la autoridad institucional informan de un autoconcepto general más positivo a la vez que se involucran menos en actividades violentas, en comparación con aquellos que muestran actitudes negativas hacia la autoridad formal. La correlación entre esta variable y la violencia escolar no fue significativa en este estudio.

Es importante señalar que los resultados de este trabajo deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal de los datos, asimismo las limitaciones de la técnica estadística utilizada no nos permite establecer relaciones causales entre las variables por lo que el realizar investigaciones que integren análisis de direccionalidad y causalidad estadística, como el análisis de regresión o el modelamiento estructural ayudaría a la confirmación de los resultados aquí observados.

Asimismo es necesario contemplar que las respuestas proporcionadas por los adolescentes a través de auto informes podrían estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos (García y Gracia, 2009). Por lo que se sugiere que para futuros estudios sería necesario recabar información de distintos interlocutores (alumnos, padres y profesores). Aunque, a este respecto, la fiabilidad y validez de los auto informes de los adolescentes para la medición de conductas de riesgo ha demostrado ser aceptable (Fisher, Evans, Muller y Lombard, 2004). Pese a las limitaciones, este trabajo supone la confirmación de algunas tesis en torno al conocimiento de la violencia escolar, sin embargo se sugiere la necesidad de ahondar en su estudio para prevenir este tipo de violencia.

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.
- Anderson, C. A. y Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Benítez, L. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: Descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 151-170.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development*, 53, 413-425.
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.

- 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.
- Carroll, A., Baglioni A., Houghton, S. y Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: an examination of goal orientations and social reputations. *Br J Educ Psychol*, 69 (3), 377-92.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S. y Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children. *School Psychology International*, 21, 115-135.
- Carroll, A., Houghton, S. Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.

- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192.
- Cava, M.J. 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. 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., 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. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M.J., 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. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.

Cava, M.J., 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.

Cooley-Strickland, M., Quille, T.J., Griffin, R.S., Stuart, E.A., Bradshaw, C.P., y Furr - Holden, D. (2011). Efectos de la exposición de los adolescentes a la violencia en la comunidad: el proyecto MORE. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 131-148

Crick, R. N. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.

Dekovic, M., Wissink, I. B. y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.

Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.

- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds). *The social psychology of inclusion and exclusion* (211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- 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, 177-186.
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344.
- 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., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.

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

Flisher, A.J., Evans, J., Muller, M., y Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence*, 27(2), 207-212

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (2006). Informe Nacional Sobre Violencia y Salud. Recuperado de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III\(2\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Nacional-capitulo_II_y_III(2).pdf).

Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y Violencia Escolar en la Comunidad Autónoma Vasco. *Psicothema*, 21(1), 83-89.

García, F.A. (2001). *Marco Ecológico – Modelo Integral en Atención Temprana*. Ponencia presentada en la XI Reunión Interprofesional sobre poblaciones de alto riesgo. Noviembre, Madrid.

García, M. (2015). *México ocupa el primer lugar a nivel internacional en bullying*. Periódico: Excélsior. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/09/10/1045113>.

García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? evidence from spanish families. *Adolescence*, 44(173), 101-131.

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

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.

Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., Van Acker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.

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(1), 671-690.

Houghton, S., Odgers, P. y Carroll, A. (1998). Reputations, self-concepts and coping strategies of volatile solvent users. *Journal of Drug Education*, 28(3), 199-210.

Instituto Nacional de Salud Pública. Encuesta nacional de Nutrición y Salud 2012. México, D.F.: México. Recuperado de: <http://www.insp.mx/ensanut/>.

Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness, and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30(1), 298-312.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.

Jesús, S. N. (1999). *¿Cómo prevenir y resolver el estrés de los profesores y la indisciplina de los alumnos?* Madrid: ASA Ediciones.

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

Jiménez, T.I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: El rol de la reputación

social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 227-236.

Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. 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.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Lera, M.J. (2002). *Un modelo para la educación en valores*. Sevilla: Perspectivas.

Lera, M.J., y García Mora, S. (2000). *Formación para educar en valores*. Paper presented at the IX congreso INFAD. Infancia y adolescencia. La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza, Cádiz, 27,28 y 29 de abril 2000.

Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(1), 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.

Lucio, L.A., (2008). *Legislar para enfrentar la violencia en las aulas*. Ponencia presentada en el Congreso Virtual Interinstitucional los Grandes Problemas Nacionales. Junio, Monterrey, México.

Martínez, B., Povedano, A., Amador, L.V. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología* 28(3), 875-882.

Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, 40(1), 525-543.

Mestre, V., Pérez, E., Samper, P. y Martí, M. (1998). Educación familiar y desarrollo de la afectividad en los hijos. *Familia*, 16(1), 47-63.

Montero, L. y Sánchez, J.J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico; un análisis conceptual. *Salud Mental*, 24(1), 19-27.

Moral, J., Sánchez-Sosa, J.C. y Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.

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.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195- 1228.
- 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(1), 779-794.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37(3), 247-258.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(1), 169-178.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-34.

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys.

En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.

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

Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (eds.): *The nature of school bullying* (pp. 28-48). Londres: Routhledge.

Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.

Patterson, G. R., Reid, J. B. y Dishion, T. J. (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.

Pérez-Delgado y Mestre (1999). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel, S. A.

Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), 479-491.

- Reddy, R., Rhodes, J. E. y Mulhall, P (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Rey-Anaconda, C. A., Mateus-Cubides, A., y Bayona-Arévalo, P. (2010). Malos tratos ejercidos por adolescents durante el noviazgo: diferencias pro sexo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 169-181.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66(1), 53-56.
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Segrin, Ch. (2003). Age moderates the relationship between social support and psychosocial problems. *Human Communication Research*, 29(3), 317-342.
- Smith, P., Bowers, L., Binney, V. y Cowie, H. (1993). Relationships of children involved in bully/victim problems at school. En S. Duck (Ed.), *Learning about relationships, understanding relationship processes Series* (pp. 184-212). Londres: Sage Publications.

- 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(1), 351-362.
- Straus, M. A. (2013). Addressing violence by female partners is vital to prevent or stop violence against women: Evidence from the multisite batterer intervention evaluation. *Violence Against Women*, 20(7), 889-899.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41(1), 73-93.
- Valadez, B. (2014). *México es el primer lugar de bullying a escala internacional*. Periódico: Milenio. Recuperado de http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Vitaro, F., Brendgen, M. y Tremblay, R. E. (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(1), 313-325.

Wied, M., Goudena, P.P. y Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), 867-880.