

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES RELACIONADOS
CON EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR.**

PRESENTA

KAREN ALEJANDRA AGUILAR GONZÁLEZ

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

OCTUBRE 2014

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



TESIS

**FACTORES PERSONALES Y CONTEXTUALES RELACIONADOS
CON EL CLIMA SOCIAL EN EL AULA EN EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR.**

PRESENTA

KAREN ALEJANDRA AGUILAR GONZÁLEZ

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

DIRECTOR DE TESIS

DR. JUAN CARLOS SÁNCHEZ SOSA

OCTUBRE 2014

DEDICATORIA

Gracias a esas personas importantes en mi vida, que siempre estuvieron para brindarme toda su ayuda, y a las personas que lamentablemente hoy ya no están conmigo físicamente, pero siempre lo estarán en mi corazón; ahora me toca regresar un poco de todo lo que me han brindado en la vida. Con todo mi cariño esta tesis se las dedico a ustedes: Graciela, Nora, José Luis, José, Jesús, Ileana y Miguelito.

AGRADECIMIENTOS

Estoy muy agradecida, en primer lugar, al Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa por la dirección y ayuda incondicional que me ha prestado, tanto académica como personalmente, haciendo posible que este trabajo llegue a su fin.

Agradezco también a la Directora de la Preparatoria 12, que me haya permitido recabar los datos necesarios para investigación y sobre todo por su apoyo en todos los aspectos; al director de la Facultad de Psicología, a mis revisores por sus recomendaciones; así como a todo el personal de la facultad por todo el apoyo brindado durante el proceso de mi carrera.

Asimismo, dedico este trabajo a mi familia, amigas y a todas las personas que estuvieron conmigo en todo momento, brindándome su apoyo incondicional y sobre todo su comprensión, por lo que este trabajo es el reflejo del esfuerzo de muchas personas que, de algún modo han ayudado a que esta investigación pueda existir hoy ante ustedes.

Gracias.

INDICE DE CONTENIDO

<u>CAPITULO 1. Introducción</u>	8
1.1 <u>Antecedentes</u>	9
1.2 <u>Planteamiento del problema</u>	12
1.3 <u>Justificación</u>	
1.4 <u>Objetivos</u>	18
1.4.1 <u>Objetivo General</u>	18
1.4.2 <u>Objetivos Específicos</u>	18
<u>CAPITULO 2. Marco teórico</u>	20
2.1 Modelo ecológico de Bronfenbrenner.....	20
2.2 Concepto de clima social en el aula.....	23
2.3 Factores asociados al clima social en el aula.....	29
2.3.1 Factores escolares.....	29
2.3.1.1 Violencia y victimización escolar.....	29
2.3.2 Factores familiares.....	35
2.3.2.1 Violencia intrafamiliar.....	37
2.3.2.2 Violencia filio-parental.....	37
2.3.3 Factores personales.....	39
2.3.3.1 Sintomatología depresiva.....	39
2.3.3.2 Autoestima.....	40
2.3.3.3 Soledad.....	45
2.3.4 Factores sociales.....	47
2.3.4.1 Actitud ante la autoridad.....	47
<u>CAPITULO 3. Método</u>	51
3.1 Diseño.....	51
3.2 Muestra.....	51
3.3 Instrumentos.....	52
3.4 Procedimiento.....	63
3.5 Analisis de los datos.....	64
<u>CAPITULO 4. Resultados</u>	65
<u>CAPITULO 5. Discusion y conclusiones</u>	75
<u>Referencias</u>	80

INDICE DE TABLAS

Tabla 1 Descripción de la Muestra	52
Tabla 2 Determinación de clima social en el aula	66
Tabla 3 Bondad de ajuste del modelo factorial	67
Tabla 4 Estructura bidimensional de clima social en el aula.....	67
Tabla 5 Clima social en el aula y variables personales	69
Tabla 6 Implicación escolar y variables personales	70
Tabla 7 Apatía escolar y variables personales.....	70
Tabla 8 Clima social en el aula y variables familiares	71
Tabla 9 Implicación escolar y variables familiares	71
Tabla 10 Apatía escolar y variables familiares.....	72
Tabla 11 Clima social en el aula y variables escolares e institucionales.....	73
Tabla 12 Implicación escolar y variables escolares e institucionales.....	73
Tabla 13 Apatía escolar y variables escolares e institucionales	74

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner	22
Figura 2 El círculo del bullying de Olweus.....	31
Figura 3 Punto de inflexión de la curva de sedimentación.....	66

ABREVIATURAS

CSA	Clima Social en el Aula
IMPES	Implicación Escolar
APAES	Apatía Escolar
AEG	Autoestima General
AEMO	Autoestima Emocional
AEPRO	Autoestima de Protección
AERIE	Autoestima de Riesgo
SD	Sintomatología Depresiva
SOL	Soledad
FF	Funcionamiento Familiar
VIOINFA	Violencia Intrafamiliar
VIOFILPA	Violencia Filio-parental Padre
VIOFILMA	Violencia Filio-parental Madre
APOSAIN	Actitud Positiva a la Autoridad Institucional
APTRANO	Actitud Positiva a Transgresión a Normas Sociales
VIOES	Violencia Escolar
AGMAES	Agresión Manifiesta Escolar
AGRES	Agresión Relacional Escolar
VICES	Victimización Escolar
VICRELES	Victimización Relacional escolar
VICMAFES	Victimización Manifiesta Física Escolar
VICMAVES	Victimización Manifiesta Verbal Escolar

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar la relación existente entre el clima social en el aula y las variables personales de autoestima, sintomatología depresiva y soledad, así como con las variables contextuales de funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y filio-parental, violencia y victimización escolar, además de la actitud ante la autoridad institucional de los alumnos que cursan su educación en nivel medio superior. Para el presente estudio descriptivo correlacional se utilizó una muestra de 401 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 15 y 18 años. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario de auto reporte en el que se emplearon escalas validadas en población mexicana. Los resultados obtenidos permiten distinguir dos tipos de clima social en el aula el primero negativo relacionado con la apatía escolar y un segundo factor positivo que hace referencia a la implicación escolar. Respecto a las variables personales se encontraron diferencias en cuanto a las relaciones con la medida general y las subescalas del clima social en el aula, estos datos indican que la implicación escolar se asocia mayormente con la autoestima general, mientras que la apatía escolar guarda mayor relación con la sintomatología depresiva. En relación a las variables familiares se observa que mientras la implicación escolar se relaciona con el funcionamiento familiar, la apatía escolar se asocia a su vez con la violencia intrafamiliar. Respecto a las variables escolares los resultados reportan que las dos dimensiones de clima social en el aula se relacionan con la Victimización escolar y la actitud ante la autoridad institucional. Se constata la incidencia de las variables personales y contextuales en el clima escolar en el aula y se concluye que un análisis específico de las diversas formas de clima social en el aula contribuye a enriquecer la explicación de esta relación interactiva en las aulas.

Palabras clave. Clima social en el aula, autoestima, sintomatología depresiva, funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar.

Abstract

The aim of the present study is analyze the relation that exists between social school climate and some the personal variables like self-esteem, depressive symptomatology and loneliness; also the contextual variables like family function, domestic violence and parental abuse, violence and victimization, and attitude to institutional authority of the students that study their high school degree. For the next descriptive and correlational study used a sample of 401 students, whose ages ranged from 15 to 18 years old.

The information was obtained through a self-report questionnaire in which validated scales were used in the Mexican population. The results obtained allow to distinguish two types of social climate in the classroom the first negative related to school apathy and a second positive factor referred to school involvement. As soon as the personal variables it found differences in the relations with the overall measure and the subscales of the social climate in the classroom, these data indicate that school involvement is associated mostly with general self-esteem, while the school apathy keeps apathy higher relation with the depressive symptomatology. In related to family variables show that while school involvement is related to family functioning, school apathy in turn is associated with domestic violence. Therefore school variable's results report that the two dimensions of social climate in the classroom relate to school victimization and attitude to institutional authority. It confirm the incident of the personal and contextual variables in the school climate in the classroom and it conclude a specific analysis of the various forms of social

climate in the classroom contribute to enriched the explanation of this interactive relationship in the classroom.

Key words: social school climate, self-esteem, depressive symptomatology, functional family, parental abuse.

CAPITULO 1

Introducción

La adolescencia es un fenómeno social e individual que se ve relacionado con todas las dimensiones del desarrollo del ser humano. Debido a que en esta etapa surgen diversos cambios en los cuales el adolescente se ve involucrado y en donde participan una serie de factores, entre los que destacan: la familia, la escuela, el grupo de iguales, la autoestima y la sociedad. Cada uno de ellos representa un contexto en el que el adolescente, aprende los nuevos comportamientos que marcan la evolución de su desarrollo social.

El objetivo de la presente investigación es analizar la relación existente entre el clima social en el aula con algunos factores escolares, familiares, personales y sociales de los adolescentes en el nivel medio superior. Para tener una mejor visión en el proceso de socialización de los adolescentes en la presente investigación se utilizó la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner; debido a que concibe el contexto no sólo como un espacio material, sino que además, otros factores que forman parte de él, incluyendo las actividades que realizan, las relaciones que existen entre sí y los roles que desempeñan.

Por otra parte, el estudio del clima social en el aula tiene gran importancia debido a la necesidad de tener un buen ambiente para un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje que hoy en día requiere la sociedad. Según Sánchez (2009) clima se refiere a una interacción socio-afectiva originada durante la intervención en las aulas y a los elementos que engloba; de la misma forma, para Moos (1974) el ambiente es un factor decisivo para el bienestar del ser humano como el formador de su comportamiento. El estudio de Jiménez

y Estévez (2012), hace referencia a investigaciones posteriores que han confirmado la asociación entre cada estilo parental de socialización y un patrón específico de comportamiento en los hijos. Un vínculo muy estrecho entre el clima familiar y el comportamiento violento del hijo en la escuela; por lo tanto las malas relaciones entre padres e hijos (frecuentes conflictos, falta de comunicación y de afecto), afectan a las relaciones sociales de los adolescentes con sus compañeros y con los profesores, como figura de autoridad (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu 2009).

1.1 Antecedentes

El clima social en el aula es un factor preponderante en el desarrollo de los adolescentes, el cual hace referencia a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales, que establecen en el contexto escolar y en el marco en el cual éstas interacciones surgen (Cornejo y Redondo, 2001). Existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como una condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, Casassus (2001) señala que un clima escolar positivo se relaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores.

Por lo general, el clima social en el aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, y pueden expresar sus sentimientos y opiniones, es decir cuando se les escucha, se les considera como personas y pueden realizar aportaciones en diversas actividades (Trianes, 2000). Un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeser y Eccles, 1998), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos académicos, emocionales o

disciplinarios (Felner, Brand, DuBois, Adan, Muhlhall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas que carecen de adaptación (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987; Westling, 2002).

Por otro lado, dentro del aspecto escolar, el clima se ve influenciado por algunos factores que se encuentran fuera del aula, particularmente, por aquellos que suceden en la familia y en entorno donde el estudiante vive. Para favorecer el clima en el aula y por lo tanto el aprendizaje de los estudiantes, es importante considerar lo que sucede en el medio donde los adolescentes se desenvuelven (Claro, 2010).

Un aspecto importante es la relación que existe entre la familia y la escuela, debido a que forman parte de los contextos de socialización en la infancia y en la adolescencia, por lo tanto, es aquí donde el niño y el adolescente aprenden, los valores, normas, creencias y formas de conducta, que la sociedad les exige (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2008). Por lo que es posible que los problemas que el adolescente tenga con los padres, como principales figuras de autoridad informal, influyan negativamente hacia otras figuras de autoridad formal, tal es el caso de los policías y maestros, por lo cual esta actitud incurra a su vez en la conducta violenta del adolescente (Emler, Ohana y Dickinson, 1990).

Por lo tanto el clima social en el aula, hace énfasis a las percepciones subjetivas que los adolescentes tengan con sus padres, especialmente, al funcionamiento familiar, la presencia de conflictos familiares, la calidad de comunicación y la manera de expresarse entre los miembros de la familia (Moos, Moos y Trickett, 1984; Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001).

Considerando los resultados de un estudio realizado por McCloskey y Lichter (2003), muestra que los jóvenes que observaron violencia entre los padres durante su niñez, tienden a desarrollar síntomas depresivos en la adolescencia. La evidencia indica que los jóvenes que provienen de parejas conflictivas tienen mayor probabilidad de presentar depresión durante la adolescencia, así como de agredir físicamente a grupos entre iguales, compañeros y padres.

Por otra parte en el estudio que realizó McHolm, MacMillan y Jamieson (2003) se demostró que existe una relación entre la exposición a uno o más tipos de maltrato en la infancia (físico, sexual o negligencia) y depresión. Otro estudio realizado por Keegan (2002) concluyó que los jóvenes que no participaban en actividades extraescolares ni en las actividades de la comunidad tenían una mayor probabilidad de convertirse en personas aisladas socialmente o desarrollar baja autoestima, lo cual puede resultar en síntomas depresivos. Debido a que el malestar depresivo se ha identificado como el factor de riesgo más importante para la ideación suicida. Esta se presenta de manera diferente en hombres y en mujeres, por lo que se cree que su impacto está matizado por las características de los roles de género (Jiménez, Mondragón, González-Forteza, 2007).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el objetivo principal de la presente investigación es analizar la relación existente entre algunas variables de carácter familiar (funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y violencia filio-parental), personal (autoestima, sintomatología depresiva y soledad), social (actitud ante la autoridad institucional) y escolar (violencia y victimización escolar) con el clima social en el aula, de los alumnos que cursan su educación en el nivel medio superior.

1.2 Planteamiento del problema

Analizar si existe una relación entre, la autoestima, la sintomatología depresiva, la soledad; funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y violencia filio-parental; la violencia y victimización escolar, y la actitud ante la autoridad institucional con el clima social en el aula, de los alumnos que cursan su educación en nivel medio superior.

1.3 Justificación

La presente investigación tiene como propósito analizar la relación que existe entre la autoestima, la sintomatología depresiva, soledad, el funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y violencia filio-parental, la violencia y victimización escolar y la actitud ante la autoridad institucional con el clima social en el aula, dicho estudio está centrado en los estudiantes que cursan sus estudios en el nivel medio superior, debido a que los adolescentes en esta etapa pasan por una serie de cambios los cuales pudieran relacionarse con su entorno, y de tal manera conocer si algunas de estas variables, tienen relación con el clima social en el cual el estudiante convive a diario.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2002) es un organismo dependiente de la UNESCO, este hace referencia al clima social como la variable que ejerce mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes, por lo que al crear un ambiente de respeto, acogedor y positivo promueve fácilmente el aprendizaje en los estudiantes (Valdés et. al., 2008).

Por lo tanto, se puede decir que la escuela representa una institución formal, en dónde el niño y el adolescente tienen el primer contacto con un contexto de relaciones sociales, en la cual existe una autoridad jerárquica establecida (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000) es también donde se realiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las interacciones entre iguales y otras autoridades (Cava y Musitu, 2002; Moos, 1984).

Sin embargo, el clima escolar suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con un buen clima social en el aula es una organización en donde existe la colaboración entre los directivos y los profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y adolescentes. A su vez, la violencia escolar entre iguales propicia resultados académicos bajos y por lo tanto refleja un clima social negativo. Por el contrario, una convivencia escolar positiva entre los mismos estudiantes, así como también entre profesores y alumnos se relaciona positivamente con el rendimiento académico. Debido a que un entorno de sana convivencia refleja un clima escolar positivo. (LLECE, 2012).

Los vínculos que existen entre la educación y la sociedad son muy estrechos, y ambas se influyen mutuamente. La educación puede contribuir a transformar la sociedad mejorando y fortaleciendo las competencias, los valores, la comunicación, la movilidad (relacionada con las posibilidades y la prosperidad individuales), y la libertad de las personas. Sin embargo, a corto plazo, la educación suele ser un reflejo de la sociedad: los valores y comportamientos que la trascienden son los del conjunto de la sociedad (UNESCO, 2005).

Un estudio realizado por el Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE), muestra que las escuelas pueden ser lugares donde ocurren hechos de violencia física o simbólica que afectan la vida de los estudiantes. Tanto la presencia de robos, peleas, agresiones verbales como vandalismo, son situaciones violentas que tienen lugar en las escuelas de hoy en día (LLECE, 2012).

Otra investigación realizada por Prieto (2005), se muestra algunas de las manifestaciones de violencia en las escuelas de México, entre las cuales se encuentran el robo, el vandalismo así como también la agresión física y verbal; sin embargo, en la investigación también se observó que los entornos que rodean a los alumnos funge un papel primordial en su conducta, debido a que puede influir de manera negativa en su comportamiento hacia la sociedad.

Sin embargo, un estudio realizado por Olweus (2005) con la población de Noruega, mostró que la victimización entre los escolares noruegos aumentó aproximadamente un 50% desde 1983. En consecuencia, los estudios ponen de manifiesto que se trata de un problema existente en todos los países (Akiba, 2004; Cava, Musitu y Murgui, 2007; Gofin, Palti y Gordon, 2002; Liang, Flisher y Lombard, 2007; Smith, 2003) por lo tanto, la preocupación social ha incrementado considerablemente en estas últimas décadas.

La UNESCO/ Brasil (2003); establece que la violencia afecta de manera significativa el ambiente escolar. Debido a que el deterioro de las relaciones perjudica la calidad de las clases y el desempeño académico de los estudiantes. Otro aspecto relacionado con el clima social en el aula es el clima familiar, el cual está constituido por el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia y han mostrado

ejercer una influencia significativa tanto en la conducta, como en el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de los integrantes (Schwarth y Pollishuke, 1995; Zimmer-Gembeck y Locke, 2007).

Un estudio dirigido por Carole Hooven y John Gottman, de la Universidad de Washinton (1997), demostró que aquellos padres que mantenían con sus hijos una positiva relación afectiva tenían hijos más aptos socialmente, y por el contrario, aquellos hijos de padres con una inmadurez emocional son menos hábiles en sus relaciones sociales. Además, estos últimos conocen menos sus propias emociones, tienen menos autocontrol, sufren más altibajos emocionales; están menos relajados biológicamente puesto que presentan un mayor número de hormonas en sangre relacionadas con el estrés y el nivel de activación emocional.

Asimismo, los resultados de un estudio realizado a los estudiantes de España, mostraron cómo la percepción del adolescente con respecto a la calidad de la relación que tienen con sus padres influye en su ajuste emocional así como también en el conductual. De la misma forma Prieto (2005), establece que actualmente los padres no están enseñando a los niños y adolescentes a enfrentar sus conflictos pacíficamente, en general, la violencia que entra en las salas de clase tienen sus raíces en las casas. Lai y Shek (2009) en una investigación con estudiantes de una escuela en Hong Kong, obtuvieron relaciones significativas entre funcionamiento familiar e ideación suicida.

Otro de los problemas que surgen hoy en día en la adolescencia es la depresión, debido a que puede presentarse como un problema transitorio y común, o como una enfermedad peligrosa que puede generar conductas autodestructivas. Según Dallal y

Castillo (2000), la depresión ha sido asociada a la adolescencia porque en esta etapa del desarrollo suelen darse, con frecuencia, molestias relacionadas con el estado de ánimo.

De acuerdo la Organización Mundial de la Salud (2012), los trastornos mentales, especialmente la depresión y los trastornos por consumo de alcohol, son un importante factor de riesgo de suicidio en Europa y América del Norte; en los países asiáticos, sin embargo, tiene especial importancia la conducta impulsiva. El suicidio es un problema complejo, en el que intervienen factores psicológicos, sociales, biológicos, culturales y ambientales. En los últimos 45 años las tasas de suicidio han aumentado en un 60% a nivel mundial. El suicidio es una de las tres primeras causas de defunción entre las personas de 15 a 44 años, y la segunda causa en el grupo de 10 a 24 años; y estas cifras no incluyen los tentativas de suicidio, que son hasta 20 veces más frecuentes que los casos de suicidio consumado.

Los resultados de la encuesta mundial de la salud mental realizada a 17 países, mostraron que en promedio una de cada 20 personas reportaron haber tenido un periodo de depresión, por lo que actualmente se estima que la depresión es un padecimiento que afecta a 350 millones de personas aproximadamente (WHO, 2012).

Por otra parte la autoestima juega un papel importante en la adolescencia y en el clima escolar, debido a que una autoestima alta se ha visto como un factor importante de protección frente a los problemas emocionales y las dificultades en el comportamiento (Cava, Musitu y Vera, 2000; Harter, 1990). Un estudio realizado por Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno (2008) muestran que la actitud del adolescente hacia la escuela y la autoestima del adolescente, influyen en su conducta

violenta en la escuela. Este conjunto de hallazgos permite concluir que mejorar la autoestima en adolescentes puede resultar útil para prevenir un amplio rango de problemas de conducta, emocionales y de salud tanto en la adolescencia como en la vida adulta.

Durante el período de la adolescencia, un primer centro de atención está sobre el vínculo entre soledad y varios aspectos del desarrollo del sí mismo, como también la diferencia de género y el mal ajuste con relación a la soledad. Debido al grado de importancia que estas variables representan en nuestra sociedad, la presente investigación analiza cada una de éstas con el propósito de conocer si existe una relación con el clima social en el aula.

1.4 Objetivos

Objetivo general:

Analizar la relación existente entre variables personales (autoestima, sintomatología depresiva y soledad) y variables contextuales (funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar, violencia filio-parental, actitud ante la autoridad institucional, violencia y victimización escolar) con el clima social en el aula.

Objetivos específicos

1. Determinar valores altos, medios y bajos de clima social en el aula
2. Estimar tipos de clima social en el aula
3. Analizar la relación existente entre el clima social en el aula y las variables personales de autoestima, sintomatología depresiva y soledad
4. Analizar los tipos de clima social en el aula y su relación con las variables personales de autoestima, sintomatología depresiva y soledad.
5. Analizar la relación existente entre el clima social en el aula y las variables familiares de funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y violencia filio-parental.
6. Analizar los tipos de clima social en el aula y su relación con las variables familiares de funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y violencia filio-parental.
7. Analizar la relación existente entre el clima social en el aula y las variables contextuales de actitud ante la autoridad institucional, violencia y victimización escolar.

8. Analizar los tipos de clima social en el aula y las variables contextuales de actitud ante la autoridad institucional, violencia y victimización escolar.

CAPITULO 2

Marco teórico

2.1 Modelo ecológico de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner en su modelo ecológico permite comprender el desarrollo humano que incluye tanto el contexto social, cultural, económico como el político. El cual trata de enfatizarse en el proceso de interacción entre las personas y su ambiente, los cuales influyen entre sí para el desarrollo del individuo.

La ecología del desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los entornos, y por los contextos más amplios en los que están incluidos los entornos (Bronfenbrenner, p 40).

La relación que el ser humano tiene con el ambiente se puede extender a diversos entornos, junto con las influencias externas que de ésta puedan surgir, por lo que el ambiente ecológico funge un papel importante para comprender el desarrollo humano, este ambiente se puede interpretar como el conjunto de estructuras, las cuales son numeradas consecutivamente y se encuentran enlazadas entre sí (Bronfenbrenner, 1979).

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) explica su proceso por medio de cuatro niveles o etapas de interacción que forman parte del desarrollo del ser humano, las cuales son:

- Microsistema
- Mesosistema
- Exosistema
- Macrosistema

El microsistema es el primer nivel del ambiente que rodea a los adolescentes, el cual incluye el hogar, la escuela; es el patrón de actividades, papeles (roles) y las relaciones interpersonales que experimentan las personas en un ambiente con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1979). Es decir forma parte de las interacciones que ocurren en el entorno continuo del individuo y la familia es una de las principales interacciones, debido que una buena relación entre los niños y los padres puede influir de manera importante en su personalidad (Swick y Williams, 2006)

Definido por Bronfenbrenner (1979) “Un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”.

El segundo nivel es “el mesosistema el cual comprende las interacciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente”. Es aquí donde suceden las interacciones entre uno o más microsistemas, ya sea los hogares, las escuelas, así como también pueden ser los grupos. La principal cualidad del mesosistema es que éste

puede ayudar a conectar dos o más entornos o sistemas en los cuales el niño, los padres y la familia viven. Por lo que el mesosistema está o puede permanecer en nuestras vidas en cada etapa (Swick y Williams, 2006).

El tercer nivel se trata del exosistema el cual se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por los que ocurre en ese entorno. (Bronfenbrenner, p 44.) Este nivel está conformado por los ambientes y organizaciones sociales que se encuentran más allá de las experiencias inmediatas de un niño, pero que de cierta forma influyen en él. (Swick y Williams, 2006).

El último nivel es el macrosistema, el cual es el más externo y no se enfoca a ningún ambiente o entorno en particular. Se conforma por leyes, los valores y las costumbres o ideologías de la sociedad en la que vive un individuo. Es el contexto cultural o subcultural de la clase social que influyen en los otros niveles (Bronfenbrenner, 1979). Ver figura 1.

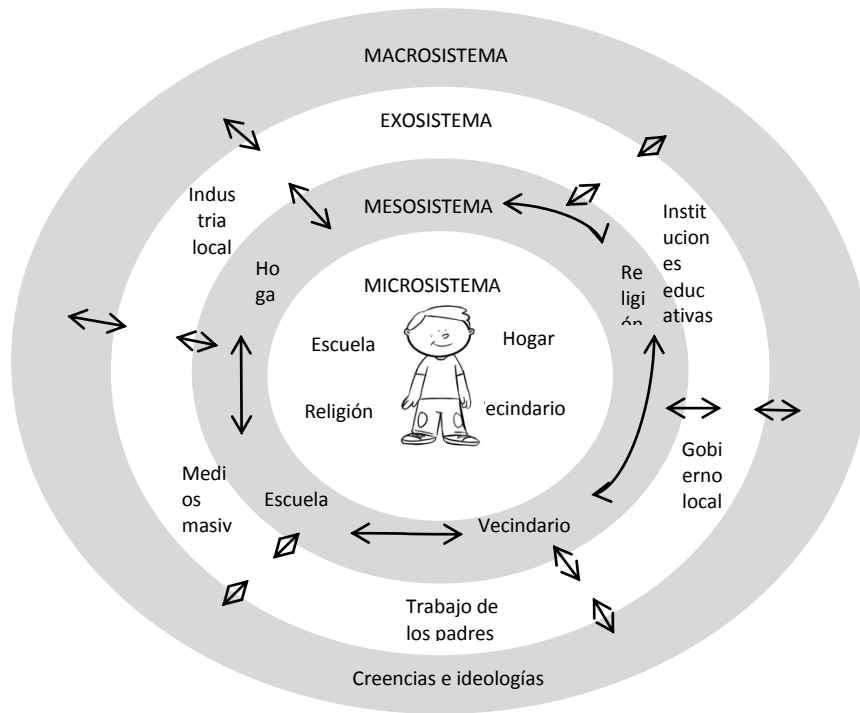


Figura 1. Niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979). Fuente: Penn, H. 2005.

Por otra parte Bronfenbrenner (1994) hace énfasis a una dimensión temporal llamada cronosistema, la cual se refiere a los cambios que suceden en un niño en cualquier otro contexto y en consecuencia afectan en la dirección que siga el desarrollo.

2.2 Clima social en el aula

El término clima definido es por el diccionario de la real academia española como el ambiente, conjunto de condiciones que caracterizan la situación o la circunstancia que rodea a una persona. Es solo una definición que se tiene de lo que representa este término y la relación que tiene con el aula.

Para clarificar la definición de clima social en el aula, destacan algunos autores, como es el caso de Anderson (1982) quien analiza y clasifica los conceptos más utilizados en las investigaciones sobre el clima social en el aula, llegando a identificar cuatro planteamientos teóricos:

- Clima como agente de presión ambiental percibido por los alumnos.
- Clima en función de las características típicas de las personas que participan.
- Clima en función de las percepciones y actitudes de los profesores.
- Clima visto como “calidad de vida” dentro del aula.

Por otra parte Martin Bris (1999) presenta una idea de clima social, la cual resulta integradora de los diversos planteamientos existentes; por lo cual se considera que el clima es una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar, que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y el funcionamiento de la organización, pero a su vez está basada en concepciones colectivas, las cuales influyen en la conducta de los miembros de la organización.

El clima social en el aula, como el conjunto de percepciones que los estudiantes atribuyen en su aprendizaje, puede contribuir tanto de manera positiva o negativa, según sea el caso; Biggs (2005) define el clima como “la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros”.

Arón y Milicic (2004) mencionan que existen ambientes que permiten al estudiante sentirse acompañado, seguro, tranquilo y que posibilitan un desarrollo personal positivo. Sentir que lo que aprende es útil y significativo, y que la forma de aprenderlo considera los intereses y características personales, contribuye a generar un clima positivo. Los climas sociales negativos, en cambio, producen estrés, irritación, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado tanto física como mentalmente. Los factores que se relacionan con un clima social positivo son: un ambiente físico apropiado, actividades variadas y entretenidas, comunicación respetuosa entre profesores y alumnos, y entre compañeros, capacidad de escucharse unos a otros y capacidad de valorarse mutuamente.

Sink y Spencer (2005) plantean que el concepto de clima de aula está relacionado con la calidad de la vida en el aula, inferida por las percepciones de los estudiantes acerca del sistema social del aula. Por otro lado, Moos (1984) plantea que estas percepciones se pueden referir a diferentes dimensiones: relaciones, ya sea entre estudiantes y con el profesor, desarrollo personal u orientación a la meta, y el grado de mantenimiento y cambio del sistema. Las percepciones son consideradas como un elemento de importancia dentro del desarrollo del clima en el aula; según Bronfenbrenner (1979), la importancia y la influencia del ambiente en el desarrollo y la conducta de un individuo se refiere más que a su realidad objetiva, a la percepción que la persona tenga de éste. Desde esta idea, más que la claridad objetiva de las reglas y expectativas de la clase, lo que influye en el clima de aula son las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a estas reglas y expectativas.

Con respecto a la relación estudiante-profesor, Beattie y Ollie (1997) plantean que la calidez y la directividad del profesor son dos aspectos que influyen en el clima de aula. De igual manera, elementos de la relación entre estudiantes como el grado de cohesión en el grupo, también influyen en la percepción que ellos tienen acerca de su clima de aula (Baek y Choi, 2002).

Por otro lado, Power, Higgins y Kohlberg (1989) plantean que los estudiantes refieren el desarrollo de una sensación de respeto al sentirse escuchados, y al sentir que sus ideas eran tomadas en serio por los profesores y los directivos de la escuela. Esta sensación de respeto contribuyó al desarrollo de la identificación como miembro y parte responsable del grupo.

Existen diversos estudios que reconocen la existencia de un clima escolar positivo como condición necesaria para lograr buenos aprendizajes. Entre ellos, Casassus (2001) señala que un clima escolar positivo se correlaciona con altos logros y motivación de los estudiantes, productividad y satisfacción de los profesores. Este autor señala que el factor más gravitante de lo que ocurre en el aula es el clima emocional; la calidad de la relación alumno-profesor, la relación entre los alumnos y el medio, el cual genera un espacio estimulante, tanto para los aprendizajes educativos, como para la convivencia social.

Por otra parte Church, Elliot y Gable (2001) encontraron que el ambiente de aula percibido se relaciona con la adopción de metas de logro, lo cual influye positivamente en el desempeño en cuanto a notas y la motivación intrínseca (la cual se entiende como la motivación para realizar una tarea por la naturaleza de la tarea en sí o por el placer de realizarla (Pintrich y Shunk, 2006). Morris y Nunnery (1993) encontraron relaciones

positivas entre un clima de aula positivo y un alto nivel de desempeño en el área de lenguaje.

Loukas (2007) hace énfasis de que el clima social es multidimensional, ya que está compuesto por tres dimensiones: la física, la social y la académica. Cada dimensión considera aspectos importantes:

- Dimensión física: la constituyen la infraestructura de la escuela, el tamaño, el orden y organización de los salones de clase, disponibilidad de recursos y seguridad y comodidad.
- Dimensión social: calidad de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, maestros y trabajadores; trato equitativo entre los estudiantes, maestros y trabajadores; grado de competencia y comparación social entre los estudiantes, el grado en el cual los estudiantes, maestros y trabajadores participan en las decisiones de la escuela.
- Dimensión académica: calidad en las instrucciones; las expectativas de los maestros con respecto a las metas de los estudiantes y; el seguimiento del progreso de los estudiantes, así como su reporte a los alumnos y padres de familia.

Para tener una buena enseñanza y sobre todo un aprendizaje eficaz, los alumnos deben de tener los estímulos necesarios para promover su aprendizaje; por lo tanto es

necesario cumplir con algunos aspectos importantes como lo son la motivación, las estrategias de aprendizaje y un buen clima; asimismo el clima del aula es visto como un constructo amplio y holístico, compuesto de diferentes dimensiones que intervienen en su calidad. En consecuencia, el clima que propicia tanto el maestro como el alumno tiene efectos tanto positivos como negativos en el aprendizaje (Biggs, 2006).

En relación a la investigación realizada por Molina y Pérez (2006) se refiere al clima social desde el punto ecológico, como la relación que existe entre el entorno físico y material del centro, así como también las características de las personas, dentro de las cuales se consideran las interacciones y relaciones sociales. Por otra parte Texeido Saballs y Capell Castañer (2002), afirman que existe un conjunto de factores personales, emocionales y de contacto interpersonal que el profesor debe tener en cuenta para la gestión adecuada del aula, entre los que menciona: la atención individualizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la equidad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, la transparencia, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula.

Otro aspecto importante en señalar es que al enseñar, el profesor no solamente comunica conocimientos, sino que también muestra su personalidad y en atención a ello, hay que destacar la importancia de la conducta no verbal del docente en la configuración del clima de relaciones sociales en el aula y por consiguiente en la formación de actitudes en los alumnos. Es así como, Bonhome (2004) menciona que las relación que el profesor crea con sus alumnos se basa no sólo en contenidos manifestados verbalmente, sino que existen muchísimos otros mecanismos, llenos de significados, tales como la postura, el tono

de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo, todos son portadores de gran información, que siempre está a nuestra disposición, para ser decodificada y darle la interpretación apropiada. El papel del profesor es fundamental en la formación y cambio del autoconcepto académico y social de los estudiantes. El profesor es la persona más influyente dentro del aula por tanto el alumno valora mucho su opinión y el trato que recibe de él.

2.3 Factores asociados al clima social en el aula

El clima social es un concepto que es importante conocer y sobre todo entender, y para esto es necesario conocer los factores que envuelven dicho clima, así como el contexto al que cada uno de ellos pertenece (el escolar, el familiar, el personal y el social).

2.3.1 Factores sociales

Violencia y Victimización escolar

La Organización Mundial de la Salud (2002) define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad y que cause o tenga la probabilidad de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones. En numerosas ocasiones la consecuencia de la violencia familiar es la muerte o la discapacidad de la persona agredida. Entre las víctimas sobrevivientes del género femenino una tercera parte sufre episodios de depresión y están en mayor riesgo de desarrollar conductas suicidas, sufrir de dependencia del alcohol o consumir psicofármacos indebidamente.

En los últimos años se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos. Estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y alumnos (Olweus, 1998; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000).

Por consiguiente, Olweus (1993) definió, la victimización en el contexto escolar como una conducta de persecución ya sea física o psicológica que realiza el alumno contra otro, al cual elige como víctima de repetidas agresiones. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en situaciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos negativos, tales como: disminución de su autoestima, estados de ansiedad e incluso depresión, lo que hace difícil su integración en el contexto escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Los primeros diagnósticos sobre la victimización escolar (Bullying) fueron informados por Olweus y Roland (1989) y por ellos se verificó que uno de cada siete estudiantes presentaban Bullying. Olweus (1983) define el maltrato entre iguales (bullying) como “una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un(a) alumno(a) contra otro/a, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: baja autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.”

La victimización escolar es un fenómeno global que afecta significativamente a los niños y adolescentes, debido a que se considera como un problema serio que no solo tiene efectos a corto plazo, sino que también influye de manera negativa en el clima escolar. Este tipo de victimización es considerado como el ataque físico, verbal y/o psicológico, que causa miedo, angustia o daño hacia la víctima. Este tipo de violencia podría ser de manera directa, tal como la violencia física y verbal, o de manera indirecta, como lo es la exclusión social (Georgiou, Stavrinides, 2012).

Roles en una situación aguda de maltrato.

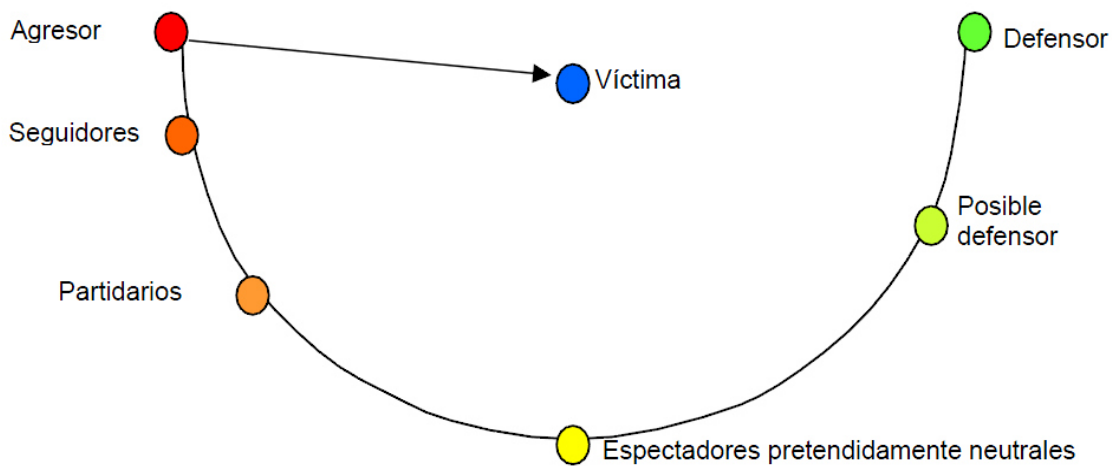


Figura 2. El círculo del bullying de Olweus, 2001 (según Collell, J., y Escudé, C. 2004).

- El agresor o agresores: inician la agresión y toman parte activa.
- Los seguidores: no empiezan la agresión pero toman parte activa.
- Los partidarios: no toman parte activa pero apoyan la agresión mostrando cierto grado de apoyo abierto o bien mostrando su conformidad y que les agrada.
- Los espectadores: pretenden no tomar posición. Adopten la actitud “lo que sucede no me incumbe”, en un intento de neutralidad.

- Los posibles defensores: no les gusta la agresión y piensan que habría que ayudar a la víctima, pero no lo hacen o no saben cómo hacerlo.
- Los defensores: no les gusta la agresión y ayudan a la víctima o lo intentan.

Existen dos teorías que tratan de encontrar relación a dicho problema, una de ellas es la teoría de la atribución de causas, hace relación a que el sentimiento de la propia responsabilidad tendría una influencia motivacional positiva y podría funcionar como motor de una conducta adaptativa (Graham y Juvonen, 2001). El hecho de atribuir la victimización a una causa estable e incontrolable, que a una causa inestable y controlable, puede predecir consecuencias más negativas de cara al futuro. La primera implica atribuciones sobre una fuente relativamente no modificable, mientras que la segunda está asociada a la creencia que en el futuro uno mismo puede evitar el resultado negativo (Graham y Juvonen, 2001).

La otra teoría es la Teoría de la Mente (ToM) (Sutton y Smith 1999) la cual apunta que en la agresión indirecta son necesarias ciertas habilidades cognitivas y sociales, mientras que en la agresión directa no lo son. En la práctica las formas directas se observan ya en el parvulario, mientras que las formas indirectas no empiezan a ser evidentes hasta los 8 o 9 años, cuando ya se ha producido un aumento de las habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales. Las estrategias agresivas indirectas aún no están completamente desarrolladas a los 8 años, pero son realmente prominentes en las chicas a la edad de 11 años (Bjorkqvist, Lagerspetz, y Kaukiainen, 1992).

Molina, y Pérez, (2006) refieren, que es notorio que los sistemas educativos actuales en todo el mundo, se han adaptado a trabajar mediante el recurso de la motivación por

competencia y el alumnado se queja, a veces, de las relaciones hostiles y humillantes que se observan entre los propios compañeros. En pocas palabras, la conducta violenta en la escuela tiene graves consecuencias negativas para la dinámica escolar en general y para las relaciones sociales que en este contexto se establecen (Estévez, Musitu y Herrero, 2005b).

Existen algunos factores que se consideran para explicar la violencia escolar (Prieto, 2005) dentro de los cuales destacan:

- *Familiares*: en donde se consideran algunos problemas como falta de atención, de cariño y comunicación; el divorcio o ausencia de los padres, agresividad o maltrato.
- *Escolares*: dentro de los cuales incluye un ambiente pobre en aprendizaje, la relación del profesor con los alumnos la falta de valores y normas, así como también la falta de autoridad por parte del profesor y directivos.
- *Amistades*: realizan la agresión para pertenecer a un círculo social o por tener una reputación social.
- *Medios de comunicación*: los videojuegos, las películas, la música, así como también las redes sociales contribuyen a dicha causa.

El comportamiento agresivo de los adolescentes ha sido motivo de preocupación para la sociedad, debido a las terribles consecuencias que tiene su ajuste psicosocial y en los climas familiares y escolares (Bausela, 2008; Carrillo, Ripoll-Nuñez, Cabrera y Bastidas, 2009; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Ortey Ballester, 2007). La agresión

escolar es definida, como cualquier tipo de comportamiento agresivo que se da en un plantel educativo, dentro de los cuales se aquéllos destinados a hacer daño a los alumnos, a los docentes, a objetos o material escolar y que puede ser ocasional o darse de manera repetitiva y mantenerse a lo largo del tiempo (Serrano y Iborra, 2005). Por otra parte, un estudio realizado por Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), en donde delimitan la agresión en dos categorías principales, así como sus formas y funciones, las cuales son:

- La agresión manifiesta se refiere a comportamientos que implican un ataque directo hacia otros con la intención de causarle daño (ya sea empujar, pegar, amenazar, insultar, etc.).
- La agresión relacional no implica un ataque directo entre el agresor y la víctima, pero se puede definir como el acto que se dirige a incitar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (la exclusión social, el rechazo social, propagación de rumores, etc.).

Por otra parte las se pueden clasificar en base a su función como defensiva (reactiva) y ofensiva (pura e instrumental), las cuales se exponen a continuación:

- La agresión reactiva se refiere a los comportamientos que esperan una respuesta defensiva ante cualquier provocación, y se relaciona con problemas de impulsividad y autocontrol.

- La agresión ofensiva pura se refiere a las conductas agresivas que se dan sin motivo alguno. Otra de las funciones de agresión, se encuentra la agresión ofensiva instrumental, en la cual hace referencia a una anticipación de beneficios, la cual está controlada por refuerzos externos; este tipo de agresión se ve relacionada con los actos delictivos, así como también con los altos niveles competitivos en lo social y en el liderazgo (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995).

Sin embargo, en el modelo de desarrollo de Hawkins, Catalano y Miller (1992) se considera que la conducta agresiva del adolescente es el resultado del desequilibrio de algunas variables, por lo que estas variables actúan en diversos niveles de interrelación de factores de riesgo y protección, influyendo en diversos contextos del adolescente. Por otra parte los alumnos que no aceptan las reglas escolares, presentan una actitud negativa hacia el docente y sobre todo hacia la escuela, problemas en el aula y conductas violentas, a comparación de los alumnos comprometidos en la escuela (Musitu, Veiga, Lila, Martínez, Herrero y Estévez, 2003).

2.3.2 Factores familiares

Funcionamiento familiar

La familia es el centro primario de socialización infantil y juvenil, en el cual se encuentran los modelos a seguir por medio de la educación, de la observación constante del comportamiento de los padres y las formas de relación social establecidas por el núcleo

familiar con otros grupos. Así, esta unidad debe permitirle a los individuos desarrollar sus habilidades, enseñándoles a superar las limitaciones que existen (Dulanto, 2000).

Los resultados escolares de los alumnos son producto de la interacción entre los recursos que aporta la familia y la escuela a la educación de los hijos (Coleman, 1966), es importante tener en cuenta que la contribución de ambas esferas es diferente; mientras que el ambiente social del hogar contribuye a la formación de determinadas actitudes, promueve el autoconcepto y fomenta las atribuciones de esfuerzo, la escuela lo que hace básicamente es proporcionar oportunidades, formular demandas y reforzar comportamientos (García Bacete, 1998).

Ponzetti y Long (1989), Mansouri y Soni (1986), Pérez y Delgadillo (2008), y Satir (1991) consideran que el funcionamiento familiar se caracteriza principalmente por la libertad que muestran los miembros para comunicar lo que sienten, de manera clara y directa, de tal forma que puedan planificar y ser capaces de hacer ajustes, lo que les permite resolver muchos problemas que se manifiestan en la vida cotidiana.

Al respecto Corsi (2003), señala que si en la familia se propicia la comunicación, la motivación, el manejo de la autoridad y una valoración de estudio, esta permitirá un mejor desempeño escolar, por el contrario un ambiente de disputas y reclamos, así como de recriminaciones y devaluación del estudio, limitará el espacio, el tiempo y la calidad en las actividades escolares. Así, Jiménez, Vélez y Hernández (2008); Espinosa, González, Tepançal, Romero y Salcedo (2008), Zarate y Silva (2005), enuncian también la presencia de enfermedades físicas, mentales y psicosociales, cuando el estudiante no percibe a su familia de manera positiva.

Violencia intrafamiliar

Es importante considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tiene lugar en un ambiente aséptico y aislado, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales que afectan al individuo, por lo que desde la perspectiva holística (en la que la persona y su entorno se influyen mutuamente), es necesario tener en cuenta todos los ambientes que rodean al individuo a la hora de explicar su rendimiento escolar, en el que la familia tiene un peso muy importante sobre todo en las primeras etapas educativas. De cierta manera los adolescentes exteriorizan sus problemas en la escuela, debido a que son asociados con un conflicto coactivo entre los miembros de la familia, especialmente con los padres, quienes de manera directa o indirecta refuerzan una reacción agresiva en los adolescentes, tal es el caso del bullying (Georgiou y Stavrinides, 2008).

Violencia filio-parental

Al considerar la familia como un contexto importante en el desarrollo de los adolescentes e incluso como factor preponderante de su comportamiento agresivo, en algunos casos la agresividad que refleja ante los demás es el mismo que tienen en su familia, a esto es lo que se le llama violencia filio-parental. Existen algunos autores que mencionan lo que implica este tipo de violencia, como es el caso de Pereira (2006), el cual define a la violencia filio parental como:

“Las conductas reiteradas de violencia física (agresiones, golpes, empujones, arrojar objetos), verbal (insultos repetidos, amenazas) o no verbal (gestos amenazadores, ruptura de objetos apreciados) dirigida a los

padres o a los adultos que ocupan su lugar. Se excluyen los casos aislados, la relacionada con el consumo de tóxicos, la psicopatología grave, la deficiencia mental y el parricidio” (Pereira, p. 9).

Por otra parte Cottrell (2001), indica que la violencia filio parental hace referencia a la violencia que sufren los padres por parte de sus hijos, la cual es considerada como cualquier acto en donde los hijos provocan alguna especie de temor en los padres, y cuyo acto tenga el objetivo primordial de hacer daño a estos, asimismo menciona que este tipo de violencia se puede clasificar en cuatro dimensiones:

- El maltrato físico, en el cual se consideran los golpes directos, es decir empujones, puñetazos, el romper y lanzar objetos, escupir, pegar, etc.
- El maltrato psicológico, se considera en estos casos la intimidación y la provocación de temor hacia los padres.
- El maltrato emocional, se refiere al engaño malicioso a los padres, mentiras, chantajes emocionales de hacerse algún tipo de daño o irse de la casa, sin tener la intención salirse.
- El maltrato financiero, el cual se refiere a robar dinero y algunas pertenencias de los padres, incurrir en deudas, realizar algún daño en la casa o bienes de los padres, comprar cosas que no se pueden permitir, entre otros.

Sin embargo, Cottrell y Monk (2004) mencionan cuatro niveles en los que interactúan algunos factores que influyen en la violencia filio-parental, los cuales son: *el microsistema, ecosistema, microsistema y ontogenia*.

- El *microsistema* abarca los valores culturales, el modelado social, los valores que intervienen en la violencia, que de cierta manera modelan el poder del agresor y la víctima.
- El *exosistema* hace referencia al aspecto social que intervienen en el funcionamiento individual y personal, dando un ambiente de violencia.
- El *microsistema*, involucra las relaciones familiares que contribuyen al desarrollo de conductas violentas, tales como los conflictos de poder, deficiente comunicación y pocas habilidades para la solución de conflictos.
- Y por último *ontogenia*, en la cual intervienen factores propios de los adolescentes, como anécdotas negativas, el modelado de conductas violentas, consumo de sustancias, problemas de salud así como también problemas académicos.

2.3.3 Factores personales

Sintomatología depresiva

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Carta Magna de 1946, define la Salud como “el estado completo de bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o dolencia”. Paralelamente, la OMS define la Salud Mental como

“un estado de bienestar global que afecta a todas las esferas psicológicas del individuo”. De esta definición se infiere que la salud mental es, por tanto, algo más que la ausencia de trastornos mentales.

Por otra parte, la depresión es considerada como un síndrome, un estado patológico de humor bajo o triste que hace referencia a un conjunto de síntomas que implican un criterio estadístico de normalidad, y por lo tanto, favorecen el establecimiento de diferencias estadísticas cuantitativas y cualitativas en el análisis de la respuesta (Montenegro, 2000). La depresión en la adolescencia puede presentarse como un problema transitorio y común, o como una enfermedad peligrosa que puede generar conductas autodestructivas. Según Dallal y Castillo (2000), la depresión ha sido asociada a la adolescencia porque en esta etapa del desarrollo suelen darse, con frecuencia, molestias relacionadas con el estado de ánimo.

La depresión ha sido conceptualizada como una enfermedad o conjunto de síntomas, que se acompañan de una clara base genética y etiológica, una patología física y un pronóstico particular o respuesta específica a tratamientos. La depresión es tomada entonces como un síndrome, un estado patológico de humor bajo o triste que hace referencia a un conjunto de síntomas que implican un criterio estadístico de normalidad, y por lo tanto, favorecen el establecimiento de diferencias estadísticas cuantitativas y cualitativas en el análisis de la respuesta (Montenegro, 2000). La exploración de la relación entre la depresión sintomatología y la ideación suicida mostraron diferencias significativas por género (más de la mitad de las mujeres en cada estudio tenía sintomatología depresiva), el cual podría estar relacionada con el hecho de que para las mujeres es más viable y permitido

socialmente expresar su depresión o sentimientos suicidas, por el contrario, cuando los hombres expresan este tipo de ideas se percibe socialmente como signo de debilidad.

Con respecto a lo anterior, en 1998 la Organización Mundial de la Salud estimó que para el 2020 la depresión será uno de los trastornos más frecuentes en la población, el cual ocupará el segundo lugar entre las causas de carga de enfermedad (Pardo, Sandoval y Umbrila, 2004). En una investigación realizada por Sánchez-Sosa (2009) se llegó a la conclusión de que existe una relación entre el ajuste escolar y la ideación suicida en los adolescentes, así como también otro de los factores que tienen una mayor relación con la ideación suicida son los factores personales.

La depresión ha sido asociada al síndrome de riesgo en la adolescencia (Maddaleno, 1987). El síndrome de riesgo consiste en la presencia simultánea y covariada de factores de riesgo asociados a la presentación de los cuatro problemas típicos en salud del adolescente: abuso de sustancias, embarazo o iniciación sexual temprana, deserción escolar o problemas de rendimiento académico, y delincuencia.

La depresión también ha sido conceptualizada como una enfermedad o conjunto de síntomas, que se acompañan de una clara base genética y etiológica, una patología física y un pronóstico particular o respuesta específica a tratamientos. La depresión es tomada entonces como un síndrome, un estado patológico de humor bajo o triste que hace referencia a un conjunto de síntomas que implican un criterio estadístico de normalidad, y por lo tanto, favorecen el establecimiento de diferencias estadísticas cuantitativas y cualitativas en el análisis de la respuesta (Montenegro, 2000).

Autoestima

Durante la etapa de la adolescencia, comienza a tener importancia para los adolescentes su aceptación, integración y reconocimiento en la sociedad, por su grupo de iguales. La autoestima es reconocida como la idea valorativa que se tiene de sí mismo, la cual puede estar determinada tanto por la apariencia física como la capacidad intelectual que se tenga, de la misma forma contribuyen a construir su personalidad e identidad, que influye directamente en su conducta (Vernieri, 2006).

La autoestima vista como la forma en que cada persona evalúa el concepto que tiene de sí misma y por lo cual representa las consecuencias del diálogo interno que mantiene para valorar el mundo que le rodea y la posición que ocupa en la sociedad (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). La autoestima influye de manera significativa en la vida de los adolescentes, debido a que si se encuentra alta, mejoran la calidad de vida, se inclinan a tratar a los demás con respeto y de ser solidarios, establecen relaciones positivas y enriquecedoras con los demás, responden positivamente a sus tareas académicas y por lo tanto a enfrentar los problemas que la sociedad tenga.

De lo contrario un adolescente con autoestima baja es más propenso a sufrir de angustia, de tener un bajo rendimiento académico, padecer enfermedades psicosomáticas, carecer de seguridad en sus actos, utilizar algún tipo de droga, mostrar cierto miedo al futuro y sobre todo pasar por síntomas depresivos, hasta tener pensamientos suicidas (Vernieri, 2006).

La autoestima es un pilar de gran interés clínico por su relevancia en los diversos cuadros psicopatológicos (Skager y Kerst, 1989; Silverstone y Salsali, 2003), así como por su asociación con la conducta de búsqueda de ayuda psicológica (Kaplan y Pokorny, 1969; Coopersmith, 1967), con el estrés (Wells y Marwell, 1976) y con el bienestar general (DeNeve y Cooper, 1998; Robins, Hendin, Trzesniewski, 2001). Muy particularmente se ha asociado con cuadros como la depresión (Rosenberg, 1965, Kaplan y Pokorny, 1969, Battle, 1978, Ryan, Puig-Antich, Ambrosini, 1987; Brown, Bifulco, Andrews, 1990; Harter, 1993), los trastornos alimentarios (Baird, Sights, 1986, Walters, Kendler, 1995; Ghaderi, y Scott, 2001), los trastornos de personalidad, la ansiedad (Rosenberg, 1965; Kaplan y Pokorny, 1969), y la fobia social (Baños y Guillén, 2000). Asimismo se ha señalado que el nivel de autoestima es un excelente predictor de la depresión (Kernis, Granneman y Mathis, 1991).

La autoestima forma parte de un recurso psicológico del adolescente en donde interviene como mediador entre el contexto familiar y los problemas de conducta violenta y/o delictiva. (Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007). Diversos autores mencionan que la autoestima es un claro recurso de protección referente a problemas como la depresión, donde el adolescente con una autoestima baja tiene mayor probabilidad de padecer sintomatología depresiva (Jimenez, Murgui y Musitu, 2007; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000).

Para evaluar la autoestima se tiene dos perspectivas en función al tipo de medida, en primer lugar (por una parte) y utilizando medidas globales, se logran relaciones de protección, de cierta forma, es una relación importante entre la alta autoestima y el bajo

consumo de alguna sustancia (Laure, Binsinger, Ambard y Friser, 2004; Nóbrega, Ferreira, Paredes y Anjos, 2004; Schroeder, Laflin y Weis, 1999). En segundo lugar, otros estudios indican que elevadas puntuaciones en ciertas dimensiones de la autoestima (social y física) pueden ser un importante factor de riesgo para el desarrollo de problemas en la conducta exterior de los adolescentes (Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Musitu y Herrero, 2003; O'Moore y Kirkham, 2001).

Soledad

Durante el período de la adolescencia, un primer centro de atención está sobre el vínculo entre soledad y varios aspectos del desarrollo del sí mismo, como también la diferencia de género y el mal ajuste con relación a la soledad. La adolescencia es un período del desarrollo del ser humano caracterizado por una serie de cambios físicos, psicológicos, sociales y espirituales. Debido a que son tantos los cambios y tan rápidos, que esto hace que los procesos adaptativos no sean suficientes, por lo que se produce necesariamente un estado de estrés tanto en el joven como en su entorno, así como también en lo familiar y en lo social (Cuny, 2001).

El sentimiento de soledad (*loneliness*), es un elemento característico de la condición humana, debido a que es probable que todas las personas experimenten este sentimiento durante el curso de su vida, ya sea en forma transitoria o duradera (Rotenberg y Hymel, 1999.) El sentimiento de soledad podría surgir, por la necesidad de pertenencia, de establecer lazos sociales estables con personas significativas, tal y como lo sugieren Baumeister y Leary (1995), debido a que el sentimiento de soledad es una reacción cognitiva y afectiva ante el temor de perder esos lazos.

Perlman y Peplau (1981) identifican el sentimiento de soledad como una experiencia desagradable que ocurre cuando las relaciones de la persona es deficiente de cierta manera, por lo que esta deficiencia se produce cuando la persona se encuentra insatisfecha en su necesidad de relacionarse socialmente con su entorno, experimentando una variedad de estados emocionales poco agradables, de los cuales el sentimiento de abandono y deserción son probablemente los que predominan.

Sin embargo, Kupersmidt, Coie, y Dodge (1990) menciona que los niños y adolescentes que experimentan sentimientos de soledad tienen problemas en sus relaciones sociales. Asimismo, este sentimiento está aunado con una amplia gama de problemas emocionales, sociales y conductuales. Entre los problemas emocionales se incluye baja autoestima, depresión y ansiedad social. En lo referente a problemas sociales, se remarca la victimización, rechazo de los pares y la ausencia de amistades leales. Por otro lado, Larson (1999) considera que el sentimiento de soledad en los adolescentes es un elemento importante en su desarrollo.

La mayoría de los aspectos relativos al ajuste emocional de los adolescentes se han relacionado con su comportamiento violento, debido a que los adolescentes que presentan problemas de conducta violenta suelen mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava, Musitu y Murgui, 2007), así como también una autoestima más negativa en determinados contextos como el familiar y el escolar (Estévez, Martínez, y Musitu, 2006), incluyendo menores niveles de satisfacción con sus vidas en general (MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, K., 2005; Martínez, Buelga y Cava, 2007).

2.3.4 Factores sociales y/o comunitarios

Actitud hacia la autoridad

Hablar de autoridad es hablar de lazos que se encuentran socialmente unidos, y de relaciones presentes en diversos contextos, tales son el familiar, el religioso, el académico, así como también en todos los espacios en los cuales el adolescente o las personas convivan, por lo que una autoridad puede ser vista como la figura que muestra el representante ideal para la sociedad (Castilho, R, 2011).

La autoridad es la influencia potencial de un individuo sobre otro u varios. Esta influencia se ejerce sobre la cognición, las actitudes, el comportamiento y su expresión. La autoridad ejerce una influencia negativa, cuando representa un referente cuando uno o varios individuos quieren oponerse (Kohlberg, Hersh, Reimer y Paolitto, 2002).

La autoridad dentro de un grupo de personas puede motivar de cierta forma el actuar de los demás, tanto de manera positiva como de manera contraria. En todo grupo de personas o contexto se puede observar una figura de autoridad, ya sea en la familia, en la oficina, en la escuela, lugares públicos y en todos aquellos lugares donde el adolescente interactúe. De cierta forma en las familias los padres pueden generar buenos o malos climas y relaciones interpersonales satisfactorias. (Barreiro, 2007).

Los niños que están socializados en el contexto familiar, tienden a tener buenas relaciones con los padres, quienes representan una autoridad institucional. Es con los padres

con quienes tienen de pequeños su primera experiencia ante cierta autoridad, la cual puede ser de frustración en cuanto a sus deseos o comportamiento. La manera en como ellos responden y la adaptación que tengan a ciertas limitaciones, puede tener implicaciones importantes en su comportamiento como adolescente más adelante (Heaven, 1994).

De cierta forma el rol que los padres como autoridad, puede jugar un papel importante en las actitudes de los adolescentes, Baumrind (1971) menciona a lo que llama estilos parentales, en donde clasifica la autoridad parental en tres tipos, autoritario, democrático y tolerante o permisivo, cada uno de ellos con cualidades que describen cada tipo de autoridad. Los padres autoritarios son rígidos y controladores, los cuales pueden dar como resultado hijos propensos a problemas académicos, inseguros y con actitud hostil hacia sus compañeros; los padres democráticos son flexibles, razonables, y basan su autoridad en la confianza, sin dejar fuera los límites y las reglas, éstos tipos de padres contribuyen para que la sociedad tenga adolescentes autosuficientes, con alta autoestima y una buena actitud; por último los padres tolerantes o permisivos, son padres responsables y complacientes con pocas exigencias y ejerce un limitado control de la situación, el producto de estos padres sería hijos impulsivos, irresponsables, con poco autocontrol, y su motivación se centra en ellos mismos (Berzonsky, 2004).

La orientación que los adolescentes tengan hacia las distintas figuras de autoridad es importante para comprender la conducta transgresora que en determinado caso pudieran tener, debido a que forma parte de su proceso evolutivo en la etapa de la vida (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

En todos los contextos existe una relación recíproca que implica un constante proceso de acomodación mutua entre el individuo y las propiedades cambiantes del entorno. Así, el desarrollo del individuo implica la capacidad para utilizar estrategias para reorganizar los sistemas circundantes de acorde a sus necesidades (Bronfenbrenner, 1979). En el caso del aula, un estudiante que ha desarrollado competencias sociales puede utilizarlas en clase en la relación con sus compañeros y profesores, pero además, también puede utilizarlas en otros ambientes (familiar), generando cambios en ambos.

Por otra parte, en el ambiente escolar, el profesor es la primera expresión de autoridad institucional con la cual la mayoría de los actores sociales desde la infancia hasta la adolescencia entran en relación. Debido a que se han realizado varios trabajos en lo que mencionan que existe una fuerte relación y valoración tanto de las figuras parentales así como también de los maestros y la escuela, por lo que se encuentran asociados negativamente con las conductas delictivas a lo largo de todo el desarrollo evolutivo del adolescente (Gottfredson y Hirschi, 1990; Thornberry, 1996; Veiga, 2001).

Los resultados de la investigación realizada por Martínez-Ferrer (2007) indican que la actitud del adolescente hacia la escuela y la autoestima escolar del adolescente influyen en la implicación de los adolescentes en conductas violentas en la escuela. En otros estudios previos se ha constatado que la actitud hacia la escuela se encuentra vinculada con la violencia (Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Hoge, Andrews y Leschied, 1996; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

Se ha observado en otros trabajos que la actitud hacia la escuela ejerce un doble efecto en la conducta violenta: cuando esta actitud es positiva protege al adolescente de la participación en actos violentos (Moncher y Miller, 1999; Thornberry, 1996), pero cuando es negativa constituye un factor de riesgo en la expresión de estas conductas (Hoge, Andrews, y Leschied, 1996; Loeber, 1996).

Diversos estudios han planteado que el desarrollo de la agresión está relacionado con elementos como abuso materno de sustancias, pobreza familiar, victimización criminal familiar (Conduct Problems Prevention Research Group, CPPRG, 1999), maltrato infantil (maltrato físico y negligencia) (Widom, 1989), relaciones problemáticas con pares en la escuela y dificultades académicas (Tremblay, Mâsse, Pagani y Vitaro, 1996), entre otros. Como podemos observar, estos elementos corresponden a factores de diferentes sistemas a los que pertenece el adolescente, como la familia y la escuela.

Si se tiene en cuenta que la suma de las distintas influencias que cada uno de estos factores ejerce sobre el adolescente, puede aumentar la probabilidad de que éste desarrolle o no conductas agresivas, podemos dividir los estudiantes según el nivel de riesgo en el que se encuentran. Aunque los niños en un aula comparten el mismo ambiente relacional y el mismo profesor, cada uno de los estudiantes tiene una relación distinta con sus compañeros y con su profesor, y además tiene unas experiencias diferentes a nivel familiar que pueden facilitar que el niño mantenga un nivel alto de conductas agresivas a futuro (CPPRG, 1999) o desarrolle conductas delictivas en la adolescencia o en la adultez (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walder, 1984). Un aspecto importante es el que comparte Heaven (1994) ya

que como resultado de su investigación encontró que existen una relación significativa entre la negatividad de las actitudes hacia la autoridad y la delincuencia en los adolescentes.

Es decir, la experiencia personal de cada estudiante puede convertirlo en un estudiante con mayor riesgo, que probablemente requiere de una intervención más intensiva para prevenir el desarrollo de la agresión.

CAPITULO 3

Método

3.1 Diseño

En este estudio se utilizó un diseño no experimental, el tipo de estudio es correlacional trasversal.

3.2 Muestra

Para esta investigación la muestra estuvo conformada por 401 estudiantes que cursan sus estudios en el nivel medio superior. Los adolescentes de la muestra tienen edades que oscilan entre los 15 y 18 años, participando hombres y mujeres, de diferentes municipios en dicha encuesta; así como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 1. Descripción de la Muestra

		N	%
Genero	Hombre	199	49.60
	Mujer	202	50.40
Municipio	Cadereyta	356	89.20
	Juárez	42	10.50
	Otros	3	.30
Clasificación Adolescencia	Medios (15-17)	391	90.40
	Tardíos (18-21)	8	1.30

3.3 Instrumentos

Las variables relacionadas con el clima social en el aula se agruparon en: variables contextuales y variables personales. Las variables contextuales fueron: funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar, actitud ante la autoridad institucional y violencia y victimización escolar. Las escalas fueron las siguientes:

Classroom Environment Scale (CES). Escala de Clima Social en el Aula (CES-30) Moos, Moos y Trickett. Junto con otras escalas para la medición del clima social en la familia (family environment scale, FES), en el trabajo (work environment scale, WES) y en instituciones penitenciarias (CIES). La escala se centra en la evaluación del clima psicosocial en el aula, basándose en las percepciones compartidas por los miembros del grupo escolar, conceptualizando el ambiente como un sistema dinámico, que incluye tanto la conducta docente como la interacción profesor alumno y la interacción entre alumnos.

El CES original consta de 90 ítems, es una escala dicotómica cuya opción es entre falso o verdadero, cuenta con nueve subescalas de 10 ítems cada una (implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación) las cuales se agrupan en cuatro grandes dimensiones relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio (Cava y Musitu, 2000).

Para este estudio se utilizó la versión reducida de 30 ítems (Moos, Moos y Trickett, 1984). Tomando como base la adaptación al castellano de Fernández-Ballesteros y Sierra, (1984), se cambió la opción dicotómica de respuestas a una escala tipo lickert con cinco opciones de respuesta Sánchez-Sosa (2009); (Nunca, Casi nunca, algunas veces, bastantes

veces y muchas veces) con la finalidad de obtener respuestas más específicas. Esta escala en la adaptación en población Mexicana presenta tres factores agrupados por los constructos de Implicación Escolar (1,2,6,8,9,10,11,12,14,17,19,20,24,28) Apatía Escolar (3,5,13,15,18,21,23,25,27,29) y Rechazo Escolar (4,7,16,22,26,30).

La consistencia interna para las subescalas en esta solución reportan para el factor implicación escolar una consistencia óptima $\alpha=.84$ mientras que las otras dimensiones se sitúan con niveles de consistencia adecuados (Apatía $\alpha=.71$ y Rechazo $\alpha=.67$). Al considerar esta solución factorial, para la determinación de cada uno de los factores se tomarían la sumatoria simple de los ítems. Sin embargo al evaluar el constructo global de clima social en el aula se tendrían que invertir los ítems de las dimensiones de apatía y rechazo

La validez concurrente presenta correlaciones significativas y positivas con valores medios bajos con comunicación familiar madre/padre ($r=.322$; $p=.000$), ajuste escolar ($r=.314$; $p=.000$) y correlaciones significativas negativas también con valores medios bajos con autoestima general ($r= -.359$; $p=.000$), estrés ($r= -.357$; $p=.000$) y con sintomatología depresiva ($r= -.314$; $p=.000$).

Escala de Sintomatología Depresiva. Center of Epidemiological Studies Depression Scale (CESD). Autor Radloff (1977). Adaptación: Grupo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología.

Nº de ítems: 20 es una escala unifactorial

Población a la que va dirigida: Todas las edades a partir de los 18 años, aunque también puede utilizarse en edades inferiores siempre y cuando haya garantías de su comprensión.

Codificación

Ánimo Depresivo: ítem

1+2+3+4*+5+6+7+8*+9+10+11+12*+13+14+15+16*+17+18+19+20.

La estimación de la escala se obtiene mediante la suma de todos los reactivos por que se tienen que invertir los valores de los reactivos redactados en sentido inverso (4, 8, 12,16). A mayor puntaje mayor ánimo depresivo.

Propiedades psicométricas:

Fiabilidad: La fiabilidad de la escala global según el alpha de Cronbach es de .92.

Validez: Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo familiar y comunicación familiar y positivamente con el conflicto familiar, la percepción de estrés y los problemas de conducta y victimización en la escuela. En la literatura científica existe documentación abundante sobre su validez convergente con otras escalas que miden sintomatología depresiva.

Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A)
Cava, Estévez, Buelga y Musitu (2012). 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, 2013) 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., 2013; 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 (Cava et al, 2012).

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, 2005b; Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009; Storch y Masia-Warner, 2004). Muestran 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 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 el sexo, 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).

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 autoconcepto en dicho factor.

Configuración de las variables de AF5:

Académico

ítem01+ítem06+ ítem11+ ítem16+ ítem21+ ítem26.

Social

ítem 02+ ítem07+ ítem17 + ítem27+ (ítems inversos 12+22).

Emocional

(todos los ítems son inversos ítem03+ ítem08+ítem13+ítem18+ítem23+ítem28).

Familiar

ítem09+ítem19+ítem24+ítem29+(ítems inversos 04+ 14).

Físico

ítem05+ítem10+ítem15+ítem20+ítem25+ítem30.

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 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 (Cramer y Barry, 1999; Ireland y Power, 2004; 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).

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 cinco 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 complementado 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, 2008).

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 (Rangel,

Valerio, Patiño y García, 2004). 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-SatterwhiteFamilyFunction 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 violencia intrafamiliar (Grupo LISIS 2013). Este instrumento consta de 15 reactivos tipo Likert, con un rango de respuesta que oscila entre 1 (Nunca) y 5 (Muchas veces). Este instrumento, proporciona una medida general de violencia intrafamiliar en donde a mayor puntuación, mayor es el índice de violencia presentada entre los miembros de la familia. La puntuación se obtiene mediante la suma simple, pues todos los reactivos están redactados en una misma dirección. El coeficiente de fiabilidad obtenido a partir del Alphade Cronbach fue de 0.85.

3.4 Procedimiento

Para poder aplicar los cuestionarios, primero se solicitó la colaboración voluntaria de los alumnos y se les garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. En cada aula se entregaron a cada estudiante los cuestionarios correspondientes y se asignó un encuestador para cada grupo, así como también un sobre para colocar el cuestionario una vez contestado, que serviría para respetar la confidencialidad de sus respuestas. Una vez que todos terminaron, se les agradeció su valiosa cooperación, y se les hizo notar que su opinión sería de gran ayuda para la investigación. Para llevar a cabo el procedimiento correspondiente a la aplicación de las encuestas, se tomaron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión

- Edad comprendida entre los 15 y 18 años.
- Que se encuentren cursando el nivel medio superior
- Que estén inscritos en la dependencia.
- Que quieran cooperar de manera voluntaria para contestar el cuestionario.

Criterios de exclusión

- Alumnos mayores a los 18 años.
- Alumnos menores a los 15 años.

- Alumnos que no quieran contestar el cuestionario voluntariamente

3.5 Análisis de datos

Para el análisis de los datos se utiliza el paquete estadístico SPSS 20. En la investigación se realizará una correlación de las variables entre el funcionamiento familiar, la autoestima, sintomatología depresiva, la soledad, el funcionamiento familiar, la violencia intrafamiliar, la violencia y victimización escolar y la actitud ante la autoridad con el clima social en el aula, enfocado en los alumnos de escolaridad media superior, en la cual se espera encontrar resultados significativos para este estudio.

CAPITULO 4

Resultados

En capítulos anteriores se plasmó el marco conceptual y teórico que fundamenta la presente investigación, además de definir objetivos, muestra empleada, así como la descripción del procedimiento y las técnicas utilizadas en el análisis de los datos. Con la finalidad de dar cumplimiento a los objetivos planteados, en este capítulo, se describirán los análisis estadísticos sobre la información recabada.

Para determinar la percepción de los alumnos sobre el clima social en el aula, 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 clima social en el aula observándose que el 82.10% de los participantes consideran que existe un clima social en un valor medio considerado como aceptable, el 16.10% estiman valores altos de clima social en el aula, mientras el 1.8% valora un pobre clima social.

Tabla 2. Determinación de clima social en el aula

	Frecuencia	Porcentaje
Valores bajos de clima social en el aula	7	1.8
Valores medios de clima social en el aula	311	82.1
Valores altos de clima social en el aula	61	16.1
Total	379	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 3, se obtuvo una estructura bidimensional.

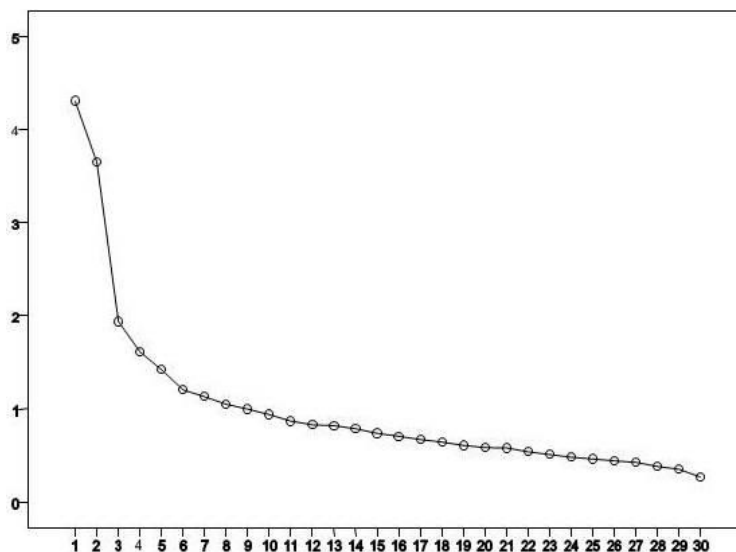


Figura 3. Punto de inflexión de la curva de sedimentación

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 ($KMO = .785$). Asimismo, los estadísticos del test de la esfericidad de

Bartlett rechazan la hipótesis nula de variables independientes ($\chi^2_{(435)}=2579$, $p=.000$). Ver tabla 3.

Tabla 3. Bondad de ajuste del modelo factorial

Índices de bondad de ajuste		Coeficiente
Medida de adecuación muestral de Káiser-Meyer-Olkin.		.785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2579.592
	Gl	435
	Sig.	.000

La solución factorial encontrada explica el 26.55% de varianza con una fiabilidad de la escala total de α .74. En este modelo bidimensional el primer factor denominado Apatía Escolar (APAES) está constituido por 15 reactivos (3, 4, 5, 7, 13, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 26,27, 29 y 30). El segundo factor que mide Implicación Escolar (IMPES) está integrado por los 15 reactivos restantes (1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 17, 19, 20, 24, 25 y 28). La fiabilidad interna para las subescalas reporta para el factor de apatía escolar una consistencia interna de α .78 y para el factor de implicación escolar de α .77. Ver tabla 4

Tabla 4. Estructura bidimensional de clima social en el aula

	26.55 % Varianza Explicada	
	Consistencia interna de la escala total α .74	
	Componente APAES	IMPES
	α .78	α .77
CSA1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen.	-.198	.478
CSA2. En el salón, los alumnos/as se llegan a conocer bien unos con otros.	-.138	.538
CSA3. Los profesores/as dedican muy poco tiempo a hablar con sus alumnos.	.411	.156
CSA4. Los alumnos/as en clases están distraídos.	.493	-.133
CSA5. Los alumnos/as no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.	.465	-.223
CSA6. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as	.266	.367
CSA7. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que acaben las clases.	.466	-.033
CSA8. En el salón se hacen muchas amistades.	-.133	.497
CSA9. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad.	.145	.545
CSA10. En clases casi todos ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as.	-.311	.548

CSA11. En clase se forman equipos para realizar proyectos o tareas con facilidad.	-.043	.440
CSA12. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as.	.096	.620
CSA13. Muy pocos alumnos/as toman parte en las actividades o tareas de las clases.	.283	.250
CSA14. En clases, a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.	-.102	.519
CSA15. A veces, los profesores/as ridiculizan al alumno por no saber la respuesta.	.445	-.014
CSA16. Muchos alumnos/as se distraen en clase haciendo garabatos o pasando papelitos.	.583	.011
CSA17. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus tareas.	-.090	.516
CSA18. Los profesores/as hablan a los alumnos/as como si trataran con niños pequeños.	.536	.128
CSA19. A veces los alumnos/as presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho.	.150	.459
CSA20. Si en clase queremos hablar de un tema, los profesores/as buscan el tiempo para hacerlo.	.040	.551
CSA21. En el salón, los alumnos/as no tiene muchas oportunidades de conocerse entre si.	.448	.010
CSA22. En clase muchos alumnos/as parecen estar medio dormidos.	.675	-.072
CSA23. En el salón se tardan mucho tiempo en conocerse todos/as por su nombre.	.407	.039
CSA24. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as	.141	.473
CSA25. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajo o tarea extra por su cuenta	.157	.394
CSA26. En el salón hay alumnos/as que no se llevan bien	.596	-.074
CSA27. Los profesores/as no confían en los alumnos/as	.502	-.082
CSA28. A los alumnos/as realmente les gustan las clases	-.215	.446
CSA29. Algunos compañeros no se llevan bien en el salón	.593	-.158
CSA30. En clase, los alumnos/as deben tener cuidado con lo que dicen	.315	.091

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

Con el fin de realizar un análisis detallado sobre las relaciones entre variables personales y contextuales con el clima social en el aula 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.

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 tres variables personales. Sin embargo como se puede observar la relación más alta refiere a las variable negativa de sintomatología depresiva ($r^0 = -.308$; $p = .000$), mientras que para las variables de soledad y autoestima se obtuvieron correlaciones similares ($r^0 = -.293$; $p = .000$) y ($r^0 = .296$; $p = .000$) respectivamente. En relación a los diferentes tipos de autoestima la mayor relación se encuentra con la autoestima emocional. Ver tabla 5.

Tabla 5. Clima social en el aula y variables personales

	CSA	AEG	AEMO	AEPRO	AERIE	SD	SOL
CSA	1.000						
AEG	.296**	1.000					
AEMO	.264**	.618**	1.000				
AEPRO	.260**	.812**	.284**	1.000			
AERIE	.200**	.846**	.411**	.505**	1.000		
SD	-.308**	-.624**	-.544**	-.496**	-.441**	1.000	
SOL	-.293**	-.681**	-.426**	-.562**	-.598**	.634**	1.000

A fin de dar respuesta al cuarto objetivo, en la tabla 6 se muestra el análisis de los tipos de clima social en el aula extraídos de la solución factorial con las variables personales. Encontrando que la dimensión de implicación escolar guarda relaciones significativas con todas las variables excepto con la autoestima emocional. Asimismo, los resultados muestran una mayor relación con la variable positiva de autoestima ($r^0 = .278$; $p = .000$) y valores similares con la autoestima de protección ($r^0 = .254$; $p = .000$) y la autoestima de riesgo ($r^0 = .269$; $p = .000$).

Tabla 6. Implicación escolar y variables personales

	IMPES	AEG	AEMO	AEPRO	AERIE	SD	SOL
IMPES	1.000						
AEG	.278**	1.000					
AEMO	.092	.618**	1.000				
AEPRO	.254**	.812**	.284**	1.000			
AERIE	.269**	.846**	.411**	.505**	1.000		
SD	-.188**	-.624**	-.544**	-.496**	-.441**	1.000	
SOL	-.189**	-.681**	-.426**	-.562**	-.598**	.634**	1.000

Por otra parte, en los resultados se muestra que la apatía escolar guarda una estrecha relación con variables de tipo emocional al presentar las mayores correlaciones con la sintomatología depresiva ($r^0 = .301$; $p = .000$), soledad ($r^0 = .255$; $p = .000$) y autoestima emocional ($r^0 = -.297$; $p = .000$). Ver tabla 7.

Tabla 7. Apatía escolar y variables personales

	APAES	AEG	AEMO	AEPRO	AERIE	SD	SOL
APAES	1.000						
AEG	-.225**	1.000					
AEMO	-.297**	.618**	1.000				
AEPRO	-.185**	.812**	.284**	1.000			
AERIE	-.095	.846**	.411**	.505**	1.000		
SD	.301**	-.624**	-.544**	-.496**	-.441**	1.000	
SOL	.255**	-.681**	-.426**	-.562**	-.598**	.634**	1.000

El análisis del clima social en el aula con variables familiares corresponde al quinto objetivo de la presente investigación. En la tabla 8 se observa que las variables que muestran mayor relación con el clima social en el aula son las relacionadas con la violencia intrafamiliar ($r^0 = -.267$; $p = .000$), violencia filio-parental al padre ($r^0 = -.230$; $p = .000$). El

funcionamiento familiar y la violencia filio-parental a la madre presentan correlaciones bajas aunque significativas, ($r^o = .176$; $p = .000$) y ($r^o = -.168$; $p = .000$) respectivamente.

Tabla 8. Clima social en el aula y variables familiares

	CSA	FF	VIOINFA	VIOFILPA	VIOFILMA
CSA	1.000				
FF	.176**	1.000			
VIOINFA	-.267**	-.367**	1.000		
VIOFILPA	-.230**	-.133*	.659**	1.000	
VIOFILMA	-.168**	-.211**	.707**	.719**	1.000

El noveno objetivo que hacer referencia a la relación existente entre los tipos de clima social en el aula y las variables familiares de funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar y violencia filio-parental, está representado en las tablas 9 y 10.

La tabla 9 muestra que la implicación escolar guarda una relación positiva y significativa con el funcionamiento familiar ($r_o = .196$; $p = .000$), así como una relación negativa y significativa con la violencia intrafamiliar ($r_o = -.133$; $p = .000$), no así con la variable de violencia filio-parental.

Tabla 9. Implicación escolar y variables familiares

	IMPES	FF	VIOINFA	VIOFILPA	VIOFILMA
IMPES	1.000				
FF	.196**	1.000			
VIOINFA	-.133*	-.367**	1.000		
VIOFILPA	-.060	-.133*	.659**	1.000	
VIOFILMA	-.079	-.211**	.707**	.719**	1.000

En relación a la apatía escolar, en la tabla 10, se observan relaciones significativas con todas las variables de estudio en especial con la variable de violencia intrafamiliar ($r = .296$; $p = .000$) y violencia filio-parental con el padre ($r = .255$; $p = .000$). Se destaca que la variable menos relacionada es funcionamiento familiar ($r = -.123$; $p = .005$)

Tabla 10. Apatía escolar y variables familiares

	APAES	FF	VIOINFA	VIOFILPA	VIOFILMA
APAES	1.000				
FF	-.123*	1.000			
VIOINFA	.295**	-.367**	1.000		
VIOFILPA	.255**	-.133*	.659**	1.000	
VIOFILMA	.174**	-.211**	.707**	.719**	1.000

En las tablas 11, 12 y 13 se dan respuesta a los últimos dos objetivos los cuales tienen que ver con las variables contextuales tanto escolares como institucionales.

La tabla 11 presenta las relaciones existentes entre el clima social en el aula con las variables institucionales de actitud positiva ante la autoridad institucional, que es con la que presenta una mayor correlación ($r = .356$; $p = .000$), y actitud positiva a la transgresión de normas sociales con una correlación significativa y negativa ($r = -.142$; $p = .000$).

En cuanto a las variables escolares de violencia se observa que el clima social en el aula guarda una mayor relación con la agresión de tipo relacional ($r = -.217$; $p = .000$). Sin embargo las correlaciones más altas relacionadas con el ámbito escolar se presentan en torno a la victimización escolar: victimización escolar ($r = -.274$; $p = .000$), victimización

relacional ($r = -.261$; $p = .000$), victimización manifiesta física ($r = -.208$; $p = .000$) y victimización manifiesta verbal ($r = -.283$; $p = .000$).

Tabla 11. Clima social en el aula y variables escolares e institucionales

	CSA	APOSAIN	APTRANO	VIOES	AGMAES	AGRES	VICES	VICRELES	VICMAFES	VICMAVES
CSA	1.000									
APOSAIN	.356**	1.000								
APTRANO	-.142**	-.177**	1.000							
VIOESC	-.187**	-.299**	.417**	1.000						
AGMAES	-.153**	-.313**	.465**	.900**	1.000					
AGRES	-.217**	-.259**	.306**	.901**	.647**	1.000				
VICES	-.274**	-.264**	.166**	.365**	.327**	.325**	1.000			
VICRELES	-.261**	-.234**	.134*	.330**	.273**	.313**	.968**	1.000		
VICMAFES	-.208**	-.272**	.235**	.390**	.402**	.308**	.761**	.658**	1.000	
VICMAVES	-.283**	-.272**	.157**	.350**	.325**	.303**	.940**	.851**	.700**	1.000

En contraparte, se pudo constatar en la tabla 12 como la implicación escolar se relaciona solamente con dos variables. La primera, positiva y significativamente con la actitud positiva a la autoridad institucional ($r = .332$; $p = .000$), y la segunda, aunque con menor correlación de una manera negativa con la victimización manifiesta verbal ($r = -.110$; $p = .005$).

Tabla 12. Implicación escolar y variables escolares e institucionales

	IMPES	APOSAIN	APTRANO	VIOES	AGMAES	AGRES	VICES	VICRELES	VICMAFES	VICMAVES
IMPES	1.000									
APOSAIN	.332**	1.000								
APTRANO	-.061	-.177**	1.000							
VIOES	-.063	-.299**	.417**	1.000						
AGMAES	-.057	-.313**	.465**	.900**	1.000					
AGRES	-.053	-.259**	.306**	.901**	.647**	1.000				
VICES	-.068	-.264**	.166**	.365**	.327**	.325**	1.000			
VICRELES	-.055	-.234**	.134*	.330**	.273**	.313**	.968**	1.000		
VICMAFES	-.060	-.272**	.235**	.390**	.402**	.308**	.761**	.658**	1.000	
VICMAVES	-.110*	-.272**	.157**	.350**	.325**	.303**	.940**	.851**	.700**	1.000

Finalmente en la tabla 13 se muestran las relaciones de la apatía escolar con las variables escolares e institucionales, encontrando que las mayores correlaciones se obtienen con las variables de victimización escolar: Victimización escolar ($r = .292$; $p = .000$), victimización manifiesta verbal ($r = .285$; $p = .000$) y victimización relacional ($r = .276$; $p = .000$).

Tabla 13. Apatía escolar y variables escolares e institucionales

	APAES	APOSAIN	APTRANO	VIOES	AGMAES	AGRES	VICES	VICRELES	VICMAFES	VICMAVES
APAES	1.000									
APOSAIN	-.227**	1.000								
APTRANO	.150**	-.177**	1.000							
VIOES	.187**	-.299**	.417**	1.000						
AGMAES	.138*	-.313**	.465**	.900**	1.000					
AGRES	.233**	-.259**	.306**	.901**	.647**	1.000				
VICES	.292**	-.264**	.166**	.365**	.327**	.325**	1.000			
VICRELES	.276**	-.234**	.134*	.330**	.273**	.313**	.968**	1.000		
VICMAFES	.218**	-.272**	.235**	.390**	.402**	.308**	.761**	.658**	1.000	
VICMAVES	.285**	-.272**	.157**	.350**	.325**	.303**	.940**	.851**	.700**	1.000

CAPITULO 5

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación existente entre factores personales (autoestima, sintomatología depresiva y soledad) y contextuales (funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar, violencia filio-parental, actitud ante la autoridad institucional, violencia y victimización escolar) con el clima social en el aula.

En relación a los factores personales, los resultados obtenidos sugieren que existe una estrecha asociación entre la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad con el clima social en el aula, sin embargo se encontró que la variable de sintomatología depresiva es la variable negativa más alta, en donde se entiende que a menor sintomatología depresiva mayor clima social, y en relación a los diferentes tipos de autoestima la mayor relación se encuentra con la autoestima emocional. En esta línea, recientes investigaciones han mostrado que los adolescentes que presentan problemas de conducta violenta suelen mostrar mayores sentimientos de soledad (Cava, Musitu y Murgui, 2007) así, distintos autores señalan que la autoestima es un recurso claro de protección frente a problemas de carácter internalizante como la depresión, donde los adolescentes con menores niveles de autoestima obtienen las mayores puntuaciones en pruebas de sintomatología depresiva (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007; McCullough, Huebner y Laughlin, 2000).

Por otra parte, los resultados apuntan que en relación a los tipos de clima social se obtuvieron relaciones significativas entre la dimensión de implicación escolar con todas las variables personales excepto con la autoestima emocional, así como también los resultados

mostraron una mayor relación con la variable de autoestima general, indicando valores similares con la autoestima de protección y de riesgo. Estudios previos, demuestran que una elevada autoestima durante la adolescencia es considerada como un importante factor de protección frente a problemas emocionales y dificultades comportamentales (Cava, Musitu y Vera, 2000; Harter, 1990). Por el contrario en la apatía escolar, se sugiere que existe una estrecha relación con las variables emocionales de sintomatología depresiva, soledad y autoestima emocional.

En lo correspondiente al ámbito familiar, en nuestros resultados se observa que existe una relación entre las variables relacionadas con la violencia intrafamiliar y la violencia filio-parental al padre con el clima social en el aula. Por el contrario, en lo referente al funcionamiento familiar y a la violencia filio-parental a la madre existe poca relación pero significativa, con el clima social en el aula. Sin embargo, hay estudios que han mostrado la relación inversa, e indican que las madres suelen ser más frecuentemente las víctimas de las agresiones de sus hijos(as) (Bobic, 2002; Brezina, 1999; Gallagher, 2004; Patterson et al., 2002; Ulman y Straus, 2003).

Por consiguiente, observamos que la implicación escolar tiene una relación positiva y significativa con el funcionamiento familiar, es decir a mayor funcionamiento familiar mayor implicación escolar; por el contrario la implicación escolar tiene una relación negativa pero significativa con la violencia intrafamiliar, es decir a menor violencia intrafamiliar mayor implicación escolar; y en lo corresponde a la violencia filio-parental no se encontró relación.

En lo referente a la apatía escolar, se observó que existe una relación positiva con las variables de violencia intrafamiliar y violencia filio-parental con el padre, destacándose por su poca relación el funcionamiento familiar. En efecto, estudios previos han señalado que los padres que previamente han sido víctimas de violencia intrafamiliar, ya sea durante su infancia o por parte de su pareja, responden también como víctimas a la violencia de sus hijos adolescentes, dejando a un lado su rol de adulto o de persona con autoridad. Por lo tanto, nos encontramos ante los patrones aprendidos a lo largo de las generaciones, en los que los hijos y padres deben posicionarse ante dos únicos roles posibles, agresor y agredido, lo que no hace más que perpetuar este tipo de interacciones familiares conflictivas (Downey, 1997).

Finalmente en el ámbito contextual, en primer lugar el estudio mostró una relación existente entre la actitud positiva ante la autoridad institucional y la actitud positiva a la transgresión de normas sociales con el clima social en el aula, observando que la actitud positiva a la transgresión de normas sociales indicaba una relación negativa pero significativa. Por otro lado estudios anteriores señalan que los adolescentes que menos se implican en conductas violentas tienden a informar de una actitud favorable hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Moncher y Miller, 1999; Thornberry, 1996), mientras que aquéllos más violentos presentan actitudes más negativas hacia la escuela, los profesores y los estudios (Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000), e informan de una pobre autoestima escolar (Andreou, 2000; Cava et al., 2006; Estévez, Martínez et al., 2006; O'Moore y Kirkham, 2001).

En segundo lugar, en relación a las variables escolares, se observó que existe un vínculo importante entre el clima social en el aula con la agresión de tipo relacional y la victimización escolar, en la cual esta última, es la que mostró una estrecha relación negativa pero significativa, en cuanto a la victimización manifiesta verbal, es decir a menor victimización manifiesta verbal mayor clima social en el aula. No obstante, estudios realizado por Estévez, Musitu y Herrero, 2005 mostraron que la conducta violenta en la escuela tiene graves consecuencias negativas para la dinámica escolar en general y para las relaciones sociales, en el ámbito escolar.

Sin embargo en cuanto a la implicación escolar, se observó que solo tuvo relación con la actitud positiva a la autoridad institucional y con la victimización manifiesta verbal. Tal y como se menciona en investigaciones anteriores, en las cuales hace énfasis a la medida de actitud hacia la autoridad institucional y hacia la escuela se relaciona con la conducta violenta en la adolescencia (Estévez, Murgui, et al., 2007; Emler y Reicher, 1995).

Así, por otro lado, se encontró una relación existente entre la apatía escolar con las variables escolares e institucionales, específicamente con las variables de victimización escolar, victimización manifiesta verbal y relacional. Sin embargo, la mayor parte de las investigaciones anteriores se han centrado en examinar el perfil de aquellos alumnos que presentan problemas de agresión manifiesta, mientras que el estudio de la violencia relacional, conducta agresiva más sutil y menos visible pero que puede tener consecuencias negativas para el ajuste psicosocial adolescente como las derivadas de la violencia manifiesta (Crick y Grotpeter, 1996); asimismo se tiende a considerar la violencia

relacional como más aceptable, particularmente durante el período de la adolescencia temprana (Underwood, Galen y Paquette, 2001).

Finalmente, es importante mencionar que los resultados del presente estudio deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal y correlacional del diseño, que no permite establecer las relaciones causales fundamentadas entre las variables; para ello sería necesario llevar a cabo un estudio longitudinal con medidas de las variables en varios tiempos. No obstante, esta investigación aporta datos interesantes para la comprensión de determinadas relaciones entre las variables.

Así, los resultados muestran la importancia de analizar la relación existente entre factores personales (autoestima, sintomatología depresiva y soledad) y contextuales (funcionamiento familiar, violencia intrafamiliar, violencia filio-parental, actitud ante la autoridad institucional, violencia y victimización escolar) con el clima social en el aula, desde un punto de vista ecológico. Aun y cuando el objetivo de este estudio fue el de analizar la relación existente entre las variables mencionadas, considero que este trabajo podría orientar a futuras investigaciones en las que precisamente se profundicen en las relaciones aquí analizadas, contribuyendo de este modo, en la mejora sustancial de la convivencia en los adolescentes de nivel medio superior.

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.
- 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.
- Akiba, M. (2004). Nature and correlates of Ijime—Bullying in Japanese middle school. *International Journal of Educational Research*, 41, 216-236
- Alonso, J., Herdman, M., Pinto, A. y Vilagut, G. (2010). *Desarrollo de un Instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud*. Investigación en proceso financiada por el Instituto de Salud Carlos III. Disponible en: http://www.imim.es/programesrecerca/epidemiologia/es_trastdepressius.html
- Anderson, C.S. (1982). The search of school climate: A review of research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368 – 420.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26 (1), 49-56.
- Arón, A. y N. Milicic. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Santiago: Andrés Bello.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). *Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes*. *Psicothema*, 12, 314-320.

- Baek, S.G. y Choi, H.J. (2002). The relationship between student's perceptions of classroom environment and their academic achievement in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 3(1), 125-135.
- Baird, P. y Sights, J.R. (1986). Low self-esteem as a treatment issue in the psychotherapy of anorexia and bulimia. *Journal of Counselling Development*, 64, 449-451.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-esteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Battle, J. (1978). Relationship between Self-esteem and Depression. *Psychological Report*, 42, 745-746.
- Baumeister, R.F., y Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 3, 497-529.
- Baumrind, D. (1971). Current theories of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
- Bausela, E. (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Intervención Psicosocial*. (17) 3. 369-370.

- Berzonsky, M. (2004) Identify style, parental authority, and identify commitment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 213-220.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birch, S.H. y Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bonhome, C. (2004). *La empatía*. Disponible en: www.proyectopv.org/1-verdad/empatia.htm.
- Brenlla, M. y Aranguren, M. (2010). Adaptación argentina de la Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10). *Revista de Psicología*, 28(2), 311-342.
- Bris, M. y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón*, 59(1), 113-151.
- Bronfenbrenner, U. (1994) Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, (3)2, 37-43.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, G., Bifulco, A. y Andrews, B. (1990). Self-esteem and depression. III: Etiological issues. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 25, 235-243.

- 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.
- Carrillo, S., Ripoll-Nuñez, K., Cabrera, V. y Bastidas, H. (2009). Relaciones familiares, calidad de vida y competencia social en adolescentes y jóvenes colombianos. *SUMMA Psicológica*, 6(3), 75-84.
- Carroll, A. (2002). At-risk and not at-risk adolescent girls in single-sex and mixed-sex school settings: an examination of their goals and reputations. *Westminster Studies in Education*, 25, 147-162.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, non-delinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Casassus, J., Cusato, S., Froemel, J.E., Palafox, J.C., Willms, D., Sommers, A. M, et al. (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica*. Informe técnico. Santiago: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO.

- Cava, M. J. y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Musitu, G. (2002). *La convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). 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., 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., 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., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 297-311.
- 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 Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.

- Church, M., Elliot, A., y Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Claro, S. (2010) *Clima escolar y desarrollo integral de niñas y niños. Historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. Santiago: RIL editores.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, F., Weinfeld, F. y Robert, L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.
- Coll, C. y Solé, I. (2004). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios (Eds.) *Desarrollo psicológico y educación vol.2 Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Collell, J., y Escudé, C. (2004), Rol de las emociones en los procesos de maltrato entre alumnos. *Àmbits de Psicopedagogia*, 12, 21-26.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman and Company.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 11-52.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.

- Cottrell, B. (2001). *Parent abuse: the abuse of parents by their teenage children*. Ottawa: Health Canada, Family Violence Prevention Unit.
- Cottrell, B. y Monk, P. (2004). Adolescent-to-parent abuse. A qualitative overview of common themes. *Journal of Family Issues*, 25(8), 1072-1095.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's maltreatment by peers: Victims of relational aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Cuny, J. (2001). Actitud y sentimiento de soledad en un grupo de adolescentes universitarios de Lima. *Persona 4*. 111-128.
- Dallal, E. y Castillo, J. (2000). Depresión en la adolescencia. E. En Dulanto (Ed.), *El adolescente* (pp. 1300-1331). México: Mc Graw Hill.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria, 1999-2006*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- Demyttenaere, K., Bruffaerts, R., Posada-Villa, J., Gasquet, I., Kovess, V, Lepine, J.P., Angermeyer, M., Bernert, S., et al. (2004). Prevalence, severity, and unmet need for treatment of mental disorders in the World Health Organization World Mental Health Surveys. *JAMA*, 291, 2581–90. DOI: 15173149.
- DeNeve, K. y Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.

- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dulanto, E. (2000). Desarrollo afectivo. En E. Dulanto (Ed.), *El adolescente* (pp. 208- 220). México: McGraw Hill.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Emler, N., Ohama, J. y Dickinson, J. (1990). Children´s representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Espinoza, S. M., Gonzáles, S., Tepancal, G. E., Romero, D. I. y Salcedo, G. C. (2008). *Familias mexicanas y sus problemáticas con hijos adolescentes*. Primer congreso Internacional de Psicología UAEM. Memorias.
- Estévez, E. (2006). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Estévez, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2005). The influence of violent behavior and victimization school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- 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 Sánchez, E. (2012). *La familia: funciones, estructura y estabilidad*.

En G. Musitu (ed.), *Mujer y Migración: Los nuevos desafíos en América Latina* (pp. 121-158). México: Trillas.

Estévez, E., Jiménez, T.I. (2012). La familia en el mundo contemporáneo. En G. Musitu

(Coord.), *Adolescencia y Familia: Nuevos desafíos en el Siglo XXI* (Cap.1). México: Editorial Trillas.

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., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive

rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.

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*, XXIV, 473-483.

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., Musitu, G. y Moreno, D. (2008) Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005a). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005b). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, 81-89.

Felner, R., Brand, S., DuBois, D., Adan, A., Muhlhall, P. y Evans, E. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environmental experiences and socio emotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.

Fernández-Ballesteros, R. y Sierra, B. (1984). *Escalas de clima social: familia, trabajo, instituciones penitenciarias y centro escolar. Manual: Investigación y publicaciones psicológicas*. Madrid: Tea Ediciones S.A.

García Bacete, F. J. (1996). La participación de las familias en la educación de los hijos. En R.A. Clemente y C. Hernández (Eds.). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*pp.257-282.Málaga: Aljibe.

- García, F. J. y Musitu, G. (1993b). Un programa de intervención basado en la autoestima: análisis de una experiencia. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 15(1), 57-78.
- Georgiou, S. N., y Stavriniades, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29, 574–589.
- Ghaderi, A. y Scott, B. (2001). Prevalence, incidence and prospective risk factors for eating disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 104, 122-130.
- Gilman, R. y Huebner, S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18, 192-205.
- Gofin, R., Palti, H. y Gordon, L. (2002). Bullying in jerusalem schools: Victims and perpetrators. *Public Health*, 116, 173-178.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Gottfredson, M. y Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Graham, S., y Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school. The plight of the vulnerable and victimized*, (pp. 49-72). New York: Guilford Press.

- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global selfworth: a life-span perspective. En J. Kolligian y R. Sternberg (eds.). *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp.67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: the puzzle of low self-regard* (pp. 87-111). New York: Plenum.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F. y Miller, J. Y. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Haynes, N., Emmons, C. y Ben-Avie, M. (1997) School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- Heaven, P. (1994) Orientation to authority and delinquency. En P. Heaven (Ed.) *Contemporary Adolescence: A Social Psychological Approach*, (192-214). Sidney: MacMillan.
- Hersh R., Reimer J. y Paolitto D. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea Ediciones, S.A.
- Hodges, E. y Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.

- Hoge, R., Andrews, D. y Leschied, A. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry ad Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Ireland, J. L. y Power, C. L. (2004). Attachment, Emotional Loneliness and Bullying Behaviour: A Study of Adult and Young Offenders. *Aggressive behavior*, 30, 298-312.
- Jiménez, A., Mondragón, L. y González-Fortaleza, C. (2007). Self-esteem, depressive symptomatology, and suicidal ideation in adolescents: results of three studies. *Salud Mental* 30(5), 20-26.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24, 259-271.
- Jiménez, T., 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*, 8,227-236.
- 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, 227-236.

Jiménez, Vélez y Hernández (2008). *Funcionalidad familiar y estado de salud del adolescente*. Primer congreso internacional de psicología UAEM. Memorias.

Kaplan, H. y Pokorny, A. (1969). Self-derogation and psychosocial adjustment. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 149, 421-434.

Keegan, M. (2002). Influences and mediators of the effect of poverty on young adolescent depressive symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(3), 231- 239.

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

Kessler, R., Andrews, G., Colpe, L., Hiripi, E., Mroczek, D., Normand, S., et al. (2002). Short screening scales to monitor population prevalence's and trends in non-specific psychological distress. *Psychological Medicine*, 32, 959-956.

Kessler, R., Barker, P, Colpe, L., Epstein, J., Gfroerer, J., Hiripi, E. et al. (2003). Screening for serious mental illness in the general population. *Archives General Psychiatry*.60(2),184-9.

Kuperminc, G., Blatt, S. y Leadbeater, B. (1997) Relatedness, self-definition and early adolescent adjustment. *Cognitive Therapy and Research*, 21, 59-78.

- Kuperminc, G., Leadbeater, B. y Blatt, S. (2001) School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology, 39*(2).141-159.
- Kupersmidt, J. B. y Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development, 61*, 1350-1362.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2012) *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* OREALC/UNESCO Santiago. Ediciones UNESCO.
- Ladd, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being like by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development, 61*, 312-331.
- Lai, S. y Shek, D. (2009). Social Problem Solving, Family Functioning, and Suicidal Ideation Among Chinese Adolescents. In Hong Kong. *Adolescence, 44*, 391-406.
- Larson, R.W. (1999). The uses of loneliness in adolescence. En K.J. Rotenberg y S. Hymel (Eds.). *Loneliness in childhood and adolescence*, New York: Cambridge University Press.
- Liang, H., Flisher, A.J. y Lombard, C.J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Journal of Child Abuse and Neglect, 31*, 161-171.

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, 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, 343-369.

Llece/Unesco (2002). *Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos*. Santiago de Chile: OREALC.

Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change and pathways in male juvenile problem behaviors and delinquency. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 28-67). New York: Cambridge University Press.

Loukas, A. (2007). What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, 5(1), 1-8.

MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R., y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, Risk-Taking Behaviors and Youth Violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(11), 1495-1518.

Maddaleno, M. (1987). *Adolescencia en Chile y factores de riesgo*. Santiago: Bibliografías chilenas.

- Mansour, S. y Soni, A. (1986). *Validez y confiabilidad del FES-R*. (Tesis inédita de maestría)
Universidad de las Américas, México.
- Martín Bris, M (2000). Clima de Trabajo y Organizaciones que Aprenden. *Educación*, 27(2), 103-107.
- Martin Bris, M. (1999). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martínez, B., Murgui, S., y Musitu, G. (2007). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8(3), 679-692.
- Martínez, M., Buelga, S., y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 5-15.
- Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ocho y Monreal-Gimeno (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 679-692.
- McCloskey, L., y Lichter, E. (2003). The contribution of marital violence to adolescent aggression across different relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(4), 390-412.
- McCullough, G., Huebner, E. S. y Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.

- McHolm, A., MacMillan, H., y Jamieson, E. (2003). The relationship between childhood physical abuse and suicidality among depressed women: Results from a community sample *The American Journal of Psychiatry*, *160*(5), 933-938.
- Miranda, I., Cubillas, M., Román, R. y Valdez, E. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados. *Revista Salud Mental*, *32*, 495-502.
- Molina, N. y Pérez, I. (2006) El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, *27*(2), 193-219.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A., y Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, *15*, 87-105.
- Moncher, F. J. y Miller, G. E. (1999). Non-delinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, *34*, 577-591.
- Montenegro, H. (2000). Depresión en la infancia y la adolescencia. En H. Montenegro y H. Guajardo (Eds.). *Psiquiatría del niño y del adolescente* (pp. 135-150). Santiago de Chile: Mediterráneo.
- Moos, R. (1974). *Work Environment Scale, Manual*. Palo Alto, CA: Consulting psychologists. Prees.
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1984). *Escala de clima social: Familia, trabajo, instituciones correccionales y aulas*. Madrid. TEA Ediciones.

- Moos, R., y Trickett, E. (1974): *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- 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.
- Morris, V.G. y Nunnery, J.A. (1993) *Teacher empowerment in a professional development school collaborative: Pilot assessment*. Technical Report 931101, Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy. College of Education, Memphis State University.
- Musitu G, Martínez, B. y Murgui, S (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.
- Musitu, G. y Herrero, J. (2003). El rol de la autoestima en el consumo moderado de drogas en la adolescencia. *Sociotam: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 13, 285-306.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava. M. J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.

- 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.
- Musitu, G., Jiménez, T. y Estévez, E. (2009). *Relaciones familiares y ajuste en el adolescente*. Madrid: Instituto Acción Familiar.
- Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J. y Estévez, E. (2003). Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad Institucional en adolescentes: el rol de la escuela. En M. F. Patrício (Ed.), *Por uma Escolagem Violência: A escola Cultural. Uma resposta* (pp. 649-658). Portugal: Porto Editora.
- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. *Human development. An international perspective*, 8, 353-365.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (ed.): *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

Organización de las naciones unidas (2003). *El enfrentamiento de la violencia en las escuelas: Brasil*. UNESCO/BRASIL

Organización de las Naciones Unidas (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. 7 Place de Fontenoy; 75732 París 07 SP/UNESCO*

Organización Mundial de la Salud (2000). *Prevención del Suicidio. Un Instrumento para Médicos Generalistas*, Ginebra, Suiza.

Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe Mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: OMS.

Organización Mundial de la Salud (2012). *Estadísticas Sanitarias Mundiales 2012*. Ginebra: OMS

Organización Mundial de la Salud OMS (1996). Informe sobre la salud en el mundo 1996.

Disponible en: <http://www.who.int/whr/2002/es/index.html>

Orte, C. y Ballester, L. (2007). Prevención del comportamiento delictivo en la comunidad.

Psychosocial Intervention. (16) 2. 269-281. España.

Pardo, A., Sandoval, D. y Umbrila, Z. (2004) Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 13-28

- Parker, J. G. y Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children “at risk”? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parker, J. y Eccles, J. (1998) Adolescents perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Penn, H. (2005). *Understanding Early Childhood: Issues and Controversies*. England: McGraw-Hill education.
- Pereira, R. (2006). Violencia filio-parental: un fenómeno emergente. *Mosaico*, 36, 8-9.
- Pérez, A., y Delgadillo, G. (2008). *Funcionamiento en familias incestuosas*. Primer congreso internacional de psicología UAEM. Memorias.
- Perlman, D., y Peplau, L.A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. En R. Gilmour y S. Duck (Eds.). *Personal relationships, Vol. 3: Personal relationships in disorder*, (31-44). London: Academic Press.
- Pintrich, P. y Schun, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Ponzetti, J. y Long, E. (1989). Healthy family functioning: a review and critique. *Family Therapy*, 16(1), 43-50.

- Power, F.C., Higgins, A., y Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Prieto, M. (2005) Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Prinstein, M., Boergers, J. y Vernberg, E. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Robins, R.W., Hendin, H.M. y Trzesniewski, K.H., (2001). Measuring global self-esteem: construct validation of a single item measure and the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27, 151-161.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Rotenberg, K.J., y Hymel, S. (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Rubini, M. y Pombeni, M.L. (1992). *Cuestionario de conductas delictivas*. (trabajo inédito) Universidad de Bolonia. Facultad de Ciencias de la Educación.

- Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness scale (version 3): reliability validity and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 20-40.
- Ryan, N., Puig-Antich, J. y Ambrosini, P. (1987). The clinical picture of major depression in children and adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 36, 698-700.
- Sánchez Arroyo, J.F. 2009. *Análisis del clima de aula en Educación Física. Un estudio de casos.*(Tesis doctoral inédita), Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Málaga.
- Sánchez-Sosa, J.C. (2009). Un Modelo explicativo de conducta alimentaria de riesgo en adolescentes escolarizados. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Disponible en <http://www.uv.es/lisis/sosa/tesis-sanch-sosa.pdf>.
- Satir, V. (1991). *Nuevas relaciones en el núcleo familiar*. México: Pax.
- Schwartz S y Pollishuke M (1995). *Aprendizaje activo*. Madrid: Narcea.
- Serrano, A. E Iborra, I (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Silverstone, P.H. y Salsali, M. (2003). Low self-esteem and psychiatric patients: part I – The relationship between low self-esteem and psychiatric diagnosis. *Annals of General Hospital Psychiatry*, 2(1), 2 -14.

- Sink, C. y Spencer, L. (2005). My Class Inventory—Short Form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48.
- Skager, R. y Kerst, E. (1989). Alcohol and drug use and self-esteem: a psychological perspective. En A.M. Mecca N. J. Smelser, (Eds.). *The social importance of self-esteem* (pp 248-293). Berkeley: University of California Press.
- Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge.
- Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Sutton, J. y Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the Participant Role Scale approach. *Aggressive Behaviour*, 25, 97–111
- Swick, K. y Williams, R. (2006). An analysis of Bronfenbrenner's bio-ecological perspective for early childhood educators: implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Educational* 3 (5), 235-246.
- Teixidó, J. y Capell, D. (2002) *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas*.
- Thornberry, T. P. (1996). Empirical support for interactional theory: a review of the literature. En J. D. Hawkins (Ed.), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 198-235). New York: Cambridge University Press.

- Top, L., Hudson, S. y Maher, L. (2010) Mental Health Symptoms Among Street-Based Psychostimulant Injectors in Sydney's Kings Cross. *Substance Use & Misuse*, 45, 1180–1200.
- Trianes, M. V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe. UNICEF Innocenti Research Center. Early marriage: child spouses. *Innocent Digest*, 7, 115-122
- Trickett, E., Leone, P., Fink, C. y Braaten, S. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Valdés, H., Treviño, E., Acevedo, C., Castro, M., Carrillo, Costilla, Bogova, D. y Pardo, C. (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen Ejecutivo del Primer Reporte de Resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>.
- Veiga, F. H. (2001). Students' perceptions of their rights in Portugal. *School Psychology International*, 22(2), 174-189.
- Vernieri, M. (2006). *Adolescencia y autoestima*. 2ª ed. Buenos Aires: Bonum.
- Videon, T. (2002). The effects of parent-adolescent relationships and parental separation on adolescent well-being. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 489-503.

- Villarreal-González, M. (2009). Un Modelo Estructural del Consumo de Drogas y Conducta Violenta en Adolescentes Escolarizados. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León. Disponible en <http://www.uv.es/lisis/m-villarreal/tesis-m-villarreal.pdf>
- Walters, E. y Kendler, K. (1995). Anorexia nervosa and anorexic-like syndromes in a population-based female twin sample. *American Journal of Psychiatry* 152, 64–71.
- Wells, E. y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Westling, M. (2002) A two level analysis of classroom climate in relation to social context. Group composition and organization of special support. *Learning environments Research*, 5, 253-274.
- World Health Organization (2012). *World suicide prevention day*. Disponible en http://www.who.int/mediacentre/events/annual/world_suicide_prevention_day/en/accessed 16.6.2012.
- Zárate, R. E. y Silva, R. A. (2005). *Estructura Familiar y Habilidades Sociales en Menores Infractores*. XIII Congreso Mexicano de Psicología.
- Zimmer-Gembeck, M. y Locke, E. (2007). The socialization of adolescent coping: Relationships at home and school. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16.