

UN ANÁLISIS ESTRUCTURAL DEL CONTEXTO ESCOLAR Y SU IMPACTO EN LA GENERACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Arturo Enrique Orozco Vargas

Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Resumen

Esta investigación analizó dos modelos de ecuaciones estructurales con la finalidad de medir el impacto de la relación con profesores, las condiciones físicas del plantel, el ambiente del centro, la exclusión, la organización, la convivencia entre compañeros y el comportamiento académico en la violencia escolar que experimentan los adolescentes. Participaron 185 estudiantes de nivel medio residiendo en una comunidad semirural del Estado de México. El modelo de medición mostró el impacto significativo de las variables latentes de relaciones con compañeros, el clima escolar y la influencia de los profesores en la victimización y los actos de violencia de los estudiantes contra sus compañeros. Los efectos de mayor magnitud se encontraron entre la relación con los compañeros y la experiencia de victimización, seguidos de la influencia de los profesores y el clima escolar. El modelo final indicó que la relación entre compañeros y la influencia de los profesores contribuyeron directamente con los actos de violencia cometidos por el agresor.

PALABRAS CLAVE: violencia escolar, victimización, relaciones entre compañeros, clima escolar, profesores.

Abstract

This research examined two structural equation models with the purpose of measuring the impact of relationships with teachers, school physical conditions, school environment, exclusion, organization, relationships with peers, and academic behaviors on bullying among adolescents. A total of 185 middle school students living in a semi-rural community in the State of Mexico participated in this research. The measurement model provides significant information about the impact of latent variables (peer relationships, school climate, and influence of teachers) on victimization and bullying. Results showed that the most significant effects were between peer relationships and victimization followed by the influence of teachers and school climate. Besides, the final model showed that peer relationships and influence of teachers contributed directly with bullying.

KEY WORDS: bullying, victimization, peer relationships, school climate, teachers.

Introducción

Más de cuatro décadas de estudios a nivel internacional han confirmado que la violencia escolar puede tener efectos devastadores en la vida de las víctimas. No solamente sufren diversas disfunciones psicológicas, sino también presentan múltiples problemas en la escuela entre los que destacan el ausentismo, aislamiento, falta de concentración, problemas cognitivos, dificultades para memorizar, apatía para asistir a la escuela y bajas calificaciones (Brand, Felner, Seitsinger, Burns y Bolton, 2008; Kelley, Thornton y Daugherty, 2005; Nolle, Guerino, Dinkes y Chandler, 2007; Wilson, 2004).

Desde los primeros estudios que se llevaron a cabo, la violencia escolar ha sido entendida en términos generales como un acto de agresión que un estudiante o un grupo de estudiantes ejerce en contra de uno o más de sus mismos compañeros (Dodge y Cole, 1987; Olweus, 1993). Este tipo de violencia puede ser ejercida de manera directa (amenazas, acusaciones falsas, llamadas insistentes sin identificación, grabaciones personales, etc.) o de forma indirecta (conspiraciones, ironías, excluir, humillar, etc.) (García-López, Irurtia, Caballo y del Mar Díaz-Castela, 2011). A partir de entonces, la literatura científica se ha enriquecido con una amplia variedad de definiciones. Citando una de ellas, de acuerdo con Smokowski y Kopasz (2005), la violencia escolar es una forma de agresión por medio de la cual uno o más estudiantes intentan hacer daño o molestar a otro estudiante quien es percibido como incapaz de defenderse por sí mismo.

El estudio de este tipo particular de violencia ha sido abordado desde múltiples perspectivas con el objetivo de determinar aquellos factores que inciden en su etiología, desarrollo y evolución. No solamente el contexto sociocultural en el que se encuentra cada centro escolar influye de manera directa en el riesgo que corre un adolescente para verse involucrado en actos de violencia escolar, sino también dentro de cada institución educativa, los actores (alumnos, maestros, directivos, personal auxiliar y padres de familia) así como las condiciones físicas que posee una escuela, determinarán la prevalencia de la violencia escolar. De ahí la importancia de considerar al clima escolar como uno de los principales elementos relacionados con este tipo de violencia.

El clima que prevalece al interior de un centro educativo es decisivo no solamente para que los alumnos tengan la motivación suficiente para aprender y no abandonar sus estudios, sino también para incrementar el aprovechamiento académico y el desarrollo emocional y social que se consigue al asistir a una escuela (Hill y Werner, 2006). El término clima escolar se refiere a los diversos factores que definen la calidad de las condiciones internas (normas, valores, organización, estructuras administrativas, seguridad, instalaciones, métodos de enseñanza-aprendizaje) y las condiciones externas de la vida escolar (interacciones sociales, participación de los padres, impacto social, cohesión) (Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009; Zullig, Koopman, Patton y Ubbes, 2010).

Siendo el clima escolar un elemento multifacético, diversas investigaciones se han llevado a cabo con la finalidad de determinar su impacto. Por ejemplo, en un estudio con adolescentes, los resultados mostraron que las escuelas que tienen niveles altos de violencia escolar presentan grupos saturados, una infraestructura

deteriorada y están localizados en vecindarios pobres (Khoury-Kassabri, Benbenishty, Avi Astor y Zeira, 2004). De la misma manera, en aquellas instituciones escolares donde la población de estudiantes supera el millar de alumnos, la violencia escolar es considerada como una problemática cotidiana caracterizada no solamente por el trato impersonal entre los alumnos, sino también por la cantidad de problemas que tienen en su organización interna (Bradshaw, Sawyer y O'Brennan, 2009). Recientemente, Espelage, Polanin y Low (2014) encontraron que el clima escolar constituido por los valores, las normas, el liderazgo, los objetivos de la institución y las estructuras organizacionales es un factor determinante en la presencia de la violencia escolar. De la misma manera, los resultados de otra investigación mostraron que los alumnos que percibieron su escuela como un lugar armonioso, expresaron un mayor sentido de pertenencia escolar y tuvieron niveles más altos de involucramiento y experiencias positivas estuvieron implicados en un menor número de episodios violentos (Chan y Wong, 2015).

Además del deseo de aceptación, la pertenencia a un grupo en particular, el cumplimiento de normas, el trabajo académico y las instalaciones del centro educativo, el impacto que tiene las relaciones con los compañeros de clase es determinante en la generación o contención de la violencia escolar. Las relaciones interpersonales entre adolescentes pueden llegar a reforzar la conducta agresiva del perpetrador o por el contrario, la sumisión y vulnerabilidad de la víctima.

Uno de los factores que explican el impacto que tienen las relaciones interpersonales en la violencia escolar son las diversas transiciones que experimentan los estudiantes durante su adolescencia. En muchos casos, estas transiciones generan estrés, lo cual a su vez produce un comportamiento más violento, mismo que emplearán para ocupar un lugar en la nueva estructura social. De manera particular, los adolescentes que cambian de escuela o aquellos que transitan a una nueva etapa escolar pueden emplear diversos actos violentos como un mecanismo para aliviar el estrés que traen consigo el enfrentarse a un ambiente desconocido para ellos (Espelage y Holt, 2001). Similarmente, los estudiantes que no son capaces de establecer relaciones armónicas con sus compañeros, tienen constantes problemas de indisciplina, les cuesta trabajo conducirse de una forma socialmente aceptable y tienen por amigos a alumnos que forman parte de pandillas, son más propensos a convertirse en perpetradores de la violencia escolar (Orpinas y Home, 2006; Piko, Fitzpatrick y Darlene, 2005).

Por otra parte, de acuerdo con Ortega-Ruiz, Del Rey y Casas (2016) las relaciones entre compañeros son un elemento clave para explicar la violencia escolar. Aunque existen excepciones, se ha encontrado consistentemente que las víctimas de la violencia escolar tienen un perfil pasivo, mientras que los agresores se muestran generalmente seguros (Avilés, Irurtia, García-Lopez y Caballo, 2011). Tanto para la víctima como para el agresor, el apoyo y la amistad que establecen con sus compañeros de escuela son definitivos en la reducción de la violencia escolar (Hodges, Malone y Perry, 1997). Además de ello, un estatus adecuado dentro del grupo así como relaciones de amistad sólidas y duraderas con sus compañeros son considerados dos de los principales factores de protección (Erginoz, 2015). Específicamente, en un estudio con adolescentes se encontró que

las víctimas de la violencia escolar tendían a tener menos amigos en comparación de los agresores y de aquellos alumnos que eran al mismo tiempo agresores y víctimas (Moultapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger, 2004). Siendo que las víctimas de la violencia escolar tienen más dificultades para establecer un contacto social satisfactorio con sus compañeros, las amistades que logran crear son un recurso muy valioso para evitar los episodios de violencia. Para estos alumnos, una amistad les puede proporcionar la confianza necesaria para enfrentar a los agresores (Bollmer, Milich, Harris y Marris, 2005).

Junto con las autoridades escolares, los maestros son un elemento clave para comprender el fenómeno de la violencia escolar. Las relaciones interpersonales que los estudiantes establecen con sus maestros son consideradas como uno de los principales factores de protección en contra de la violencia escolar y un elemento prioritario para evitar la deserción escolar, indisciplina, ausentismo y bajo rendimiento (Espelage y Swearer, 2004). Así mismo, los alumnos que establecen las relaciones más positivas con sus profesores son aquellos que se involucran en menos episodios de violencia (Richard, Schneider y Mallet, 2012).

De manera particular, la supervisión por parte de los maestros es un factor que aumenta o disminuye la presencia de actos de violencia. Por ejemplo, según Devoe y Kaffenberger (2005), en aquellos lugares del plantel educativo donde los profesores tienen poca presencia física, las probabilidades de darse un incidente de violencia escolar se incrementan considerablemente. Por el contrario, una supervisión adecuada permite que los alumnos quienes son víctimas de la violencia escolar ubiquen los sitios más vigilados por sus maestros. Aun cuando los estudiantes se encuentren jugando en las áreas recreativas, la supervisión de los profesores y demás personal de la escuela coadyuva a disminuir los actos de violencia escolar (Leff, Power, Costigan y Manz, 2003). Al saberse observados, los agresores tienden a cohibirse y en la mayoría de los casos postergan la agresión, mientras que las víctimas se sienten protegidas por sus mismos profesores incrementando así la confianza en ellos.

Recientemente se ha encontrado que el aumento de la violencia en contra de los propios compañeros está relacionado significativamente con el poco apoyo, tanto emocional como instruccional, que reciben los alumnos para tener éxito en sus labores académicas. Específicamente, la falta de apoyo emocional por parte de los profesores no solamente va coartando el ejercicio de su autoridad frente los alumnos más violentos sino también su capacidad para prevenir y erradicar los distintos actos violentos que ocurren al interior de las escuelas (Ertesvåg, 2016). En otra investigación que examinó diversas reacciones de parte de los profesores ante la violencia escolar, los resultados revelaron que la mayoría de los profesores se sienten confiados para apoyar y aconsejar a los alumnos que han sido víctimas de algún episodio violento. Por otra parte, con respecto a los perpetradores, estos mismos profesores manifestaron su disposición a encauzar el comportamiento de los alumnos más agresivos (Yoon, Sulkowski y Bauman, 2016).

Siendo estos factores primordiales para prevenir y disminuir los incidentes de violencia escolar, el principal objetivo de esta investigación fue desarrollar y confirmar un modelo para identificar y explicar la relación que pudiese existir entre el clima escolar, la relación entre compañeros y la influencia de los profesores en

las experiencias de agresión y victimización de los adolescentes dentro del contexto escolar. Con base en investigaciones llevadas a cabo con anterioridad, el presente estudio propuso las siguientes hipótesis. Primero, los adolescentes que tienen una mala relación con sus compañeros de escuela, informan sobre una percepción negativa del clima escolar y exhiben un mayor número de problemas en el trato con sus maestros cometerán un mayor número de actos de violencia en contra de sus compañeros. Segundo, los adolescentes que tienen dificultades para establecer relaciones satisfactorias con sus compañeros, perciben negativamente el clima de su escuela e informan sobre relaciones distantes con sus maestros estarán en mayor riesgo de convertirse en víctimas de la violencia escolar. Después de haber revisado la literatura, quedó claramente de manifiesto que en México no se han llevado a cabo estudios que aborden el impacto de estos predictores en las experiencias de perpetración y victimización de la violencia escolar empleando modelos de ecuaciones estructurales. Con la finalidad de llenar este vacío en la literatura e ir más allá de la relación entre variables observadas, en la presente investigación se probó un modelo estructural con la finalidad de analizar la relación causal entre variables latentes. Por medio de la construcción de este modelo, fue posible identificar no solamente los factores latentes asociados con la violencia escolar, sino también sus correspondientes indicadores.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 185 estudiantes de nivel medio quienes residen en una comunidad semirural localizada en el Estado de México. El rango de edades osciló entre los 11 y los 17 años ($M= 13,37$; $DT= 0,92$). La muestra estuvo integrada por 53% de mujeres y 47% de hombres, mismos que fueron seleccionados de manera no probabilística. Un 29% de los alumnos se encontraba estudiando el primer grado, un 36% estaba en el segundo grado y el resto de los alumnos (35%) estudiaba el tercer grado (tabla 1). Con respecto al lugar donde se llevó a cabo la presente investigación, es importante enfatizar que se eligió específicamente esta localidad porque es un referente en la región de las condiciones sociales, económicas y políticas que prevalecen en el norte del Estado de México. Es una comunidad que se caracteriza por mantener sus tradiciones culturales y religiosas, la cohesión en las relaciones familiares, la escasa alternancia política, niveles bajos de delincuencia, pandillerismo y uso de drogas y alcohol, un clima de seguridad y tranquilidad con tasas muy bajas de actos criminales, así como jornadas laborales que permiten al mismo tiempo el esparcimiento familiar y social entre semana y sobre todo los fines de semana. De las cinco secundarias que se localizan en esta localidad, solamente una es particular y las cuatro restantes son públicas. La secundaria donde se recolectaron los datos es pública y se eligió por ser la más grande en instalaciones, la que más años tiene de haberse fundado, la que tiene la mayor matrícula de estudiantes y sobre todo porque posee una vasta heterogeneidad (socioeconómica, de creencias religiosas y culturales,

ideologías políticas) en su alumnado. Con respecto al nivel socioeconómico de los alumnos, la mayoría de ellos tiene un nivel medio y medio bajo.

Tabla 1
Porcentajes de mujeres y hombres por grado académico

Nivel escolar	Mujeres	Hombres
Primer grado	51%	49%
Segundo grado	55%	45%
Tercer grado	48%	52%

Instrumentos

La batería de instrumentos incluyó siete escalas dispuestas en orden aleatorio así como una sección inicial de datos sociodemográficos. Se presentan a continuación las características de cada uno de los instrumentos empleados.

- a) "Escala de clima social en el aula" (Pérez, Ramos y López, 2009). Esta escala está constituida originalmente por 15 ítems. En el presente estudio se emplearon únicamente siete ítems que miden la satisfacción grupal. Esta subescala cuenta con cuatro opciones de respuesta (de 1= *Nunca* a 5= *Siempre*). La estructura de la escala implica que las puntuaciones altas representan un nivel de satisfacción más elevado por parte de los alumnos. El coeficiente de Pearson obtenido para esta subescala fue de 0,85 y la varianza explicada del instrumento era aceptable (53,05%) (Pérez *et al.*, 2009).
- b) "Escala de clima escolar para adolescentes" (Caso, Salgado, Rodríguez, Contreras y Urias, 2010). Esta escala evalúa la relación entre alumnos, relación alumno-profesor, relación alumno-director y ambiente escolar. Consta de 24 ítems con un formato de respuesta tipo Likert de cinco opciones (de 1= *Nunca* a 5= *Siempre*). En el presente estudio se emplearon únicamente las subescalas de relaciones con profesores (seis ítems) y condiciones físicas del plantel (cinco ítems). Las puntuaciones altas en cada una de estas subescalas indican que los alumnos tienen buenas relaciones con sus maestros y consideran que las condiciones físicas de su escuela son adecuadas. En la versión original su fiabilidad estuvo dentro de rangos aceptables, teniendo un alfa de Cronbach de 0,80 para la dimensión de relación con profesores y de 0,69 para la dimensión de las condiciones físicas del plantel (Caso *et al.*, 2010).
- c) "Cuestionario de clima social del centro escolar" (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). Este cuestionario evalúa dos dimensiones del clima escolar: el *clima escolar del centro*, el cual se refiere a la capacidad de ayuda, seguridad, comodidad y respeto percibidos en el centro escolar, y el *clima escolar relacionado con los maestros*, el cual mide la percepción de los alumnos sobre el trato dado por los docentes. En la presente investigación solamente se incluyeron los ítems pertenecientes a la primera dimensión. Se utilizó un formato de respuesta Likert con cinco opciones (de 1= *Nunca* a 5= *Siempre*). Una puntuación alta se interpreta como la percepción que tienen los estudiantes de un adecuado clima social en su escuela. En su versión original,

el intervalo entre test y retest fue de nueve meses, obteniéndose una fiabilidad aceptable ($r = 0,61$), explicando un 54,2% de la varianza con un coeficiente de consistencia de 0,77 (Trianes *et al.*, 2006). En investigaciones posteriores, el coeficiente alfa de Cronbach obtenido ha sugerido que es una dimensión internamente consistente ($\alpha = 0,83$) (Guerra, Vargas, Castro, Plaza y Barrera, 2012).

- d) "Cuestionario de violencia escolar" (CUVE3- ESO; Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2012). Este cuestionario evalúa los diversos tipos de violencia escolar que los adolescentes identifican que cometen sus compañeros o sus profesores. El instrumento está compuesto de ocho factores: violencia verbal de alumnado hacia alumnado, violencia verbal de alumnado hacia profesorado, violencia física directa y amenazas entre estudiantes, violencia física indirecta por parte del alumnado, exclusión social, violencia a través de las tecnologías de la información y de la comunicación, disrupción en el aula y violencia de profesorado hacia alumnado. En la presente investigación solamente se empleó la subescala de exclusión social la cual consta de seis ítems que se contestan en una escala Likert con cinco opciones de respuesta (de 1= *Nunca* a 5= *Siempre*). A mayor puntuación mayor es la exclusión que informa el alumno encuestado. La consistencia interna de esta dimensión es de 0,74 (Álvarez-García, Margarita, Rodríguez y Núñez, 2015).
- e) "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-IV; Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012). Este cuestionario está formado por 36 ítems que se contestan en una escala Likert de cuatro puntos (de 1= *Nunca* a 4= *Muchas*). Los estudiantes deben señalar el número de ocasiones en las que han agredido, han sido víctimas de un evento violento o han sido testigos de actos violentos dentro de su centro escolar. El cuestionario consta de cinco subescalas: Comportamientos intimidatorios (acosador), Victimización recibida (acosado), Observador activo en defensa del acosado, Acoso extremo/Ciberacoso y Observador pasivo. Sin embargo, se decidió no incluir la subescala de Acoso extremo/Ciberacoso por no ser objeto de estudio de la presente investigación. Dependiendo de las puntuaciones que iban obteniendo en cada subescala, se determinó el nivel de violencia o victimización de cada alumno. En su conjunto el instrumento explicó el 54,65% de la varianza. La primera dimensión (acosador) tuvo un valor propio de 9,29, la segunda dimensión (acosado) tuvo un valor propio de 7,08, la tercera dimensión (observador activo) tuvo un valor propio de 3,46 y el último factor (observador pasivo) tuvo un valor propio de 1,99. Con respecto a la consistencia interna del instrumento, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,81. Específicamente, la fiabilidad de cada dimensión fue de 0,90, 0,87, 0,78 y 0,61 respectivamente (Caballo *et al.*, 2012).
- f) "Escala de clima social escolar" (CES; Moos y Trickett, 1974). Esta escala mide nueve factores (Implicación, Afiliación, Ayuda, Tarea, Competitividad, Organización, Claridad, Control e Innovación) que conforman las relaciones entre estudiantes, las relaciones entre profesores y alumnos, así como la estructura organizativa que tiene cada salón de clases. El instrumento tiene un total de 90 ítems organizados en cuatro dimensiones (Relaciones, Desarrollo

personal, Estabilidad y Sistema de cambio). Los participantes responden a una de las dos opciones que tiene cada ítem (verdadero o falso). En este estudio solamente se incluyeron las subescalas de Organización y Control. Una puntuación alta en cada subescala indica que los alumnos perciben que existe una buena organización dentro de su centro escolar y de la misma manera, que el profesor controla de manera apropiada el cumplimiento de las reglas que ha establecido en el salón de clase. Su fiabilidad está dentro de rangos aceptables, pues las nueve dimensiones se encuentran entre 0,74 y 0,86. Recientemente, los valores de consistencia interna reportados en una investigación con adolescentes fueron de 0,69 para la dimensión control y de 0,88 para la dimensión de organización (Delgado, Mahecha y Clavijo, 2010).

- g) "Escala de competencia social" (*School Social Behavior Scale*; Merrell, 2002). Esta escala mide el comportamiento de los estudiantes dentro de un ambiente escolar. Originalmente, esta escala es contestada por el maestro u otra persona que labora dentro del plantel escolar y conoce de cerca a los alumnos. Para lograr que este instrumento quedara incluido en la batería que contestaron los participantes, los ítems fueron modificados para que los mismos alumnos pudieran realizar una autoevaluación de su comportamiento. La escala está organizada en tres dimensiones: Autorregulación (10 ítems), Relaciones entre compañeros (14 ítems) y Comportamiento académico (8 ítems). Para los fines que persigue esta investigación, solamente las dos últimas subescalas fueron incluidas. Siendo que esta escala fue diseñada originalmente en inglés, en un primer paso se tradujo de este idioma al español por un investigador que tiene dominio del idioma inglés. Posteriormente, otro investigador quien es bilingüe tradujo la versión del español al inglés con la finalidad de cotejarla. Después de hacer las correcciones necesarias, la escala quedó lista para su aplicación. La escala tiene un formato de respuesta Likert de cinco opciones (de 1= *Nunca* a 5= *Siempre*), siendo las puntuaciones más altas indicadores de una buena relación entre los alumnos así como un comportamiento académico adecuado. Con respecto a los índices de fiabilidad, la consistencia interna ha oscilado entre 0,96 y 0,98. La fiabilidad test-retest fue adecuada (entre $r = 0,76$ y $r = 0,82$) y la fiabilidad interevaluadores está entre de 0,72 y 0,83 (Merrell, 2002).

Procedimiento

Una vez que se seleccionó la comunidad semirural donde se llevó a cabo el estudio, se pidió una entrevista con el director del plantel educativo para solicitar su autorización y darle a conocer los objetivos de la investigación. Otorgado el permiso, se seleccionaron de manera aleatoria los grupos que iban a participar. Conociendo cuáles eran los grupos, se habló directamente con los maestros para indicarles el día y la hora en la cual los alumnos contestarían los instrumentos. El día de la recolección de datos, se les explicó a los alumnos participantes la finalidad del estudio y se les pidió su colaboración para contestar los instrumentos. A los alumnos que voluntariamente aceptaron responder el cuestionario, se les entregaron individualmente todas las escalas. Después de haber revisado las

instrucciones de cada instrumento, se les aclararon las dudas que tenían. Dadas las últimas indicaciones, los participantes comenzaron a responder los instrumentos. El tiempo que les llevó completar el cuestionario osciló entre 28 y 51 minutos. Al terminar la sesión, se les agradeció su participación y siguieron con sus labores escolares.

Análisis de datos

Las variables independientes que se incluyeron en los diversos análisis son: satisfacción de los alumnos, relación con profesores, condiciones físicas del centro educativo, ambiente escolar, exclusión, organización escolar, control de normas, convivencia y comportamiento académico. Las variables dependientes son: violencia física, violencia verbal, victimización física y victimización verbal. En un primer momento se realizaron análisis descriptivos para identificar las características sociodemográficas de los participantes. Posteriormente se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas, el cual precedió a los dos modelos de ecuaciones estructurales que se construyeron con la finalidad de probar las hipótesis propuestas.

Resultados

En la tabla 2 se presentan las medias y las desviaciones estándar de cada una de las variables de estudio. Al llevar a cabo un análisis de los datos, no se encontraron datos atípicos, ni valores perdidos. Con la finalidad de determinar el impacto que tienen los predictores en la violencia escolar, en un segundo momento se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas. Los resultados encontrados se muestran en la tabla 3.

Tabla 2
Medias y desviaciones típicas de las variables de estudio

Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>
Satisfacción con el grupo	12,58	3,96
Relación con profesores	15,77	4,90
Condiciones físicas del plantel	10,41	4,08
Ambiente escolar	17,99	6,67
Exclusión	8,17	5,10
Organización	4,97	1,60
Control de normas	5,41	1,86
Convivencia	31,17	10,17
Comportamiento académico	19,30	6,05
Violencia física	4,55	2,38
Violencia verbal	10,36	3,68
Victimización física	3,92	1,87
Victimización verbal	14,07	3,62

Tabla 3
Correlaciones entre las variables de estudio

Variable	1	2	4	5	6	7	9	10	11	12
1. Satisfacción	--									
2. Relación con profesores	0,44*	--								
3. Condiciones físicas	0,33*	0,42*	--							
4. Ambiente escolar	0,59*	0,70*	0,63*	--						
5. Exclusión	-0,10	-0,05	-0,23*	-0,17	--					
6. Organización	0,39*	0,10	0,27*	0,46*	-0,05	--				
7. Control de normas	0,19	0,27	0,09	0,21*	0,09	0,25*	--			
8. Convivencia	0,69*	0,40*	0,21	0,53*	0,23*	0,41*	0,11	--		
9. Comportamiento académico	0,64*	0,39*	0,18	0,48*	0,21*	0,38*	0,19	0,78*	--	
10. Violencia física	-0,06	-0,34*	-0,32*	-0,05	0,31	-0,20	-0,04	-0,08	-0,21*	--
11. Violencia verbal	0,04	-0,40*	-0,23*	-0,08	0,34*	-0,06	0,03	-0,17	-0,22*	0,80*
12. Victimización física	-0,15	-0,07	-0,07	0,03	0,40*	-0,03	-0,18	-0,23*	-0,04	0,49*
13. Victimización verbal	-0,22*	-0,19	-0,21*	-0,30*	0,33*	-0,28*	-0,30*	-0,25*	-0,22*	0,50*
										0,47*
										0,76*

Nota: * $p < 0,05$.

La última fase de análisis incluyó dos modelos de ecuaciones estructurales con la finalidad de evaluar la bondad de ajuste de ambos modelos empleando la estimación de máxima probabilidad. El objetivo general de este análisis consistió en estimar un modelo de medición y compararlo con un modelo estructural así como reducir el impacto del error de medición (Anderson y Gerbing, 1988). El análisis estadístico de modelación de ecuaciones estructurales fue empleado para desarrollar un modelo con la finalidad de predecir la violencia escolar por medio del paquete estadístico AMOS versión 22. Para desarrollar el modelo, los ítems de las diversas escalas fueron usados para crear variables observadas las cuales estarían asociadas específicamente con un variable latente. Las variables observadas son variables que pueden medirse directamente. Las variables latentes son variables que no son observadas o medidas directamente (Schumacker y Lomax, 1996). Por medio del programa estadístico AMOS se comparó la matriz de covarianza estimada basada en el modelo propuesto con la matriz de covarianza observada proveniente de los datos recolectados en la muestra con el objetivo de determinar el ajuste. En el presente estudio se empleó la modelación de ecuaciones estructurales porque se analizó más allá de la relación entre las variables observadas, la relación causal entre las variables latentes.

Con la finalidad de evaluar el ajuste del modelo y siguiendo las recomendaciones de Hu y Bentler (1999), se consideraron diversos índices de referencia. El índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), y la raíz del residuo cuadrático promedio (RMSEA).

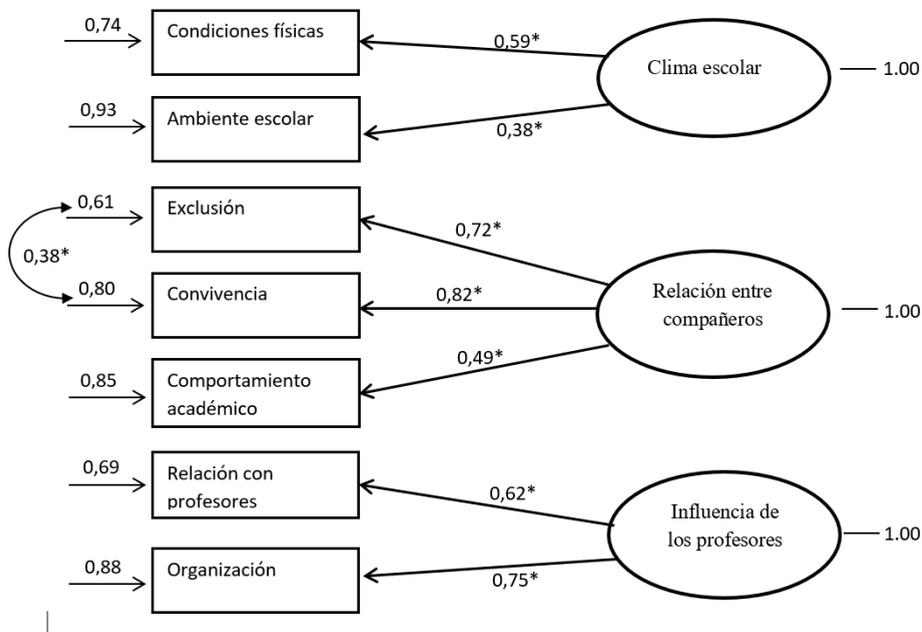
Con base en los hallazgos que se han documentado en la literatura científica, nueve variables observadas fueron seleccionadas para crear con ellas los modelos de medición de las tres variables latentes (Relación entre compañeros, Clima escolar, Influencia de los profesores). En un primer momento, se probó un modelo de medición el cual incluyó las 3 variables latentes y sus respectivas variables observadas. El objetivo de este procedimiento fue determinar si las variables observadas que se seleccionaron eran indicadores adecuados para la variable latente correspondiente. El ajuste del modelo de cada una de las variables observadas fue analizado lo que reveló que la variable Satisfacción con el grupo mostrara una relación no significativa con la variable latente de relación entre compañeros ($r= 0,09$). De la misma manera, la variable Control de normas fue considerada un indicador débil teniendo una relación no significativa con la variable latente de influencia de los profesores ($r= 0,11$). En consecuencia, estas dos variables fueron removidas y se volvió a evaluar el modelo con siete variables observadas. Al llevar a cabo esta especificación del modelo se obtuvieron indicadores adecuados de las variables latentes con valores de correlación que oscilaron entre 0,38 y 0,82 (figura 1).

Una vez que el modelo de medición presentó un ajuste adecuado, se hipotetizó en un modelo estructural que las relaciones con profesores, las condiciones físicas del plantel, la exclusión, el ambiente escolar, la organización, la convivencia entre compañeros y el comportamiento académico estarían relacionadas directamente con la agresión y/o la experiencia de victimización. Específicamente, fue hipotetizado que el clima escolar, la relación entre

compañeros y la influencia de los profesores estarían relacionados negativamente con la violencia y la victimización. De esta manera, un modelo con clima escolar, relación entre compañeros y la influencia de los profesores, así como dos variables latentes adicionales (violencia y victimización) fue construido y probado con la finalidad de determinar su bondad de ajuste.

Figura 1

Modelo final de medición de las relaciones entre compañeros, el clima escolar y la influencia de los profesores

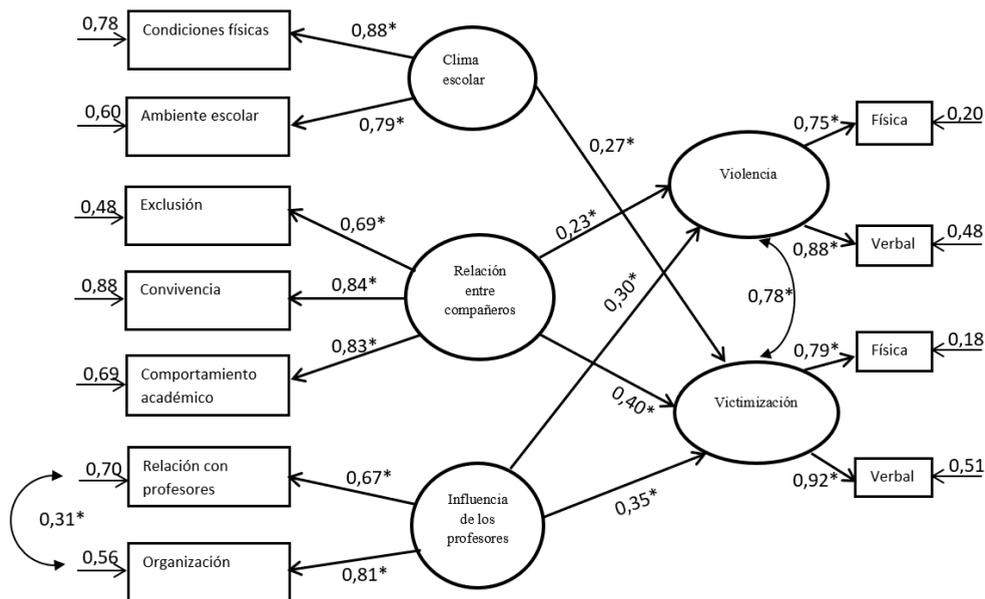


Nota: * $p < 0,05$ (coeficientes estandarizados).

Al llevar a cabo el análisis de bondad de ajuste, los resultados mostraron un ajuste adecuado del modelo ($\chi^2 = 88,39$; $p = 0,38$); CFI= 0,96; TLI= 0,98; RMSEA= 0,05; GFI= 0,92; AGFI= 0,88. Los resultados mostraron una asociación significativa entre las variables latentes y la violencia perpetrada por el agresor, así como entre las variables latentes y la experiencia de victimización. Sin embargo, una inspección detallada de los pesos de las cargas mostró que el clima escolar estaba relacionado muy débilmente con la variable latente de violencia ($r = 0,09$); por consiguiente, esta trayectoria fue removida. El modelo modificado fue probado nuevamente y mostró un mejor ajuste ($\chi^2 = 72,47$; $p = 0,51$); CFI= 0,97; TLI= 0,98; RMSEA= 0,04; GFI= 0,98; AGFI= 0,94. Los resultados de este modelo incluyendo los pesos de las cargas de regresión estandarizada son presentados en la figura 2.

Figura 2

Modelo final para clima escolar, relación entre compañeros e influencia de los profesores prediciendo violencia y victimización



Nota: * $p < 0,05$ (coeficientes estandarizados).

Discusión

La presente investigación contribuye con el estudio del fenómeno de la violencia escolar al examinar simultáneamente las relaciones con compañeros, el clima escolar y la influencia de los profesores como predictores de los actos violentos cometidos por el perpetrador y de la victimización que experimentan los adolescentes. Mientras que numerosos estudios en México y Latinoamérica han explorado los efectos que tienen diversos factores inherentes al contexto académico en la violencia escolar, esta investigación cubre un vacío en la literatura científica al emplear un modelo de ecuaciones estructurales para analizar estas relaciones. Específicamente, dos modelos de ecuaciones estructurales fueron diseñados y probados estadísticamente para medir el impacto de la relación con profesores, las condiciones físicas del plantel, el ambiente del centro, la exclusión, la organización, la convivencia entre compañeros y el comportamiento académico en la violencia escolar que experimentan los adolescentes.

El modelo de medición de tres factores proporcionó evidencia significativa del impacto de estas variables latentes en la victimización y los actos de violencia que comenten los perpetradores en contra de sus mismos compañeros de escuela. En

un primer momento, la evaluación del modelo de medición permitió identificar la relación entre compañeros, el clima escolar y la influencia de los profesores como variables latentes. La modelación de ecuaciones estructurales aportó la evidencia empírica necesaria para confirmar que las variables observadas que se seleccionaron en el modelo fueron indicadores adecuados de las tres variables latentes. Debido a que en México, no hay registro de investigaciones que hayan incluido modelos de ecuaciones estructurales para medir variables latentes relacionadas con la violencia escolar, los resultados del presente estudio son pioneros en la generación de nueva información. Estos hallazgos permitirán en el futuro continuar con la mejor comprensión de la violencia escolar y los factores que la originan, perpetúan y acrecientan.

Con respecto al modelo de ecuaciones estructurales que examinó los efectos de las relaciones con compañeros, el clima escolar y la influencia de los profesores como predictores de la victimización y la violencia escolar, los resultados permiten comprender desde una perspectiva más integral la influencia de estos factores en la experiencia de victimización y el comportamiento del perpetrador.

La literatura científica ha documentado consistentemente los efectos de la convivencia entre estudiantes en el fenómeno de la violencia escolar. La evidencia empírica que aportaron los resultados de los análisis de ecuaciones estructurales permitió identificar que las relaciones interpersonales que establecen los alumnos con sus compañeros son determinantes en la presencia o ausencia de actos de violencia en una institución educativa. En el mismo contexto, un estudio llevado a cabo por Salmivalli, Voeten y Poskiparta (2011) reveló resultados semejantes a los de la presente investigación encontrando que son los mismos compañeros de las víctimas quienes con su comportamiento, apoyo y amistad las defienden de los agresores. Esta situación conduce paulatinamente a un decremento de la violencia en el plantel educativo. De la misma manera, en otro estudio, los resultados mostraron que las víctimas de la violencia escolar que reciben apoyo de algunos de sus compañeros tienen más recursos para afrontar de mejor manera los efectos negativos que conlleva la violencia escolar (Rutter, 2001). El mismo patrón se encontró en otra investigación llevada a cabo recientemente al mostrar que la empatía afectiva reduce significativamente el número de actos violentos que se comenten en contra de las víctimas (Saarento, Boulton y Salmivalli, 2015).

Es importante señalar que además del impacto de las relaciones entre compañeros, el clima escolar continúa siendo un factor que tiene repercusiones muy importantes en la incidencia de la violencia escolar. Consistente con investigaciones previas (p. ej., Bear, Gaskins, Blank y Chen, 2011), las condiciones físicas de la escuela y el ambiente escolar estuvieron relacionados negativamente con los actos de violencia perpetrados por el agresor y con la experiencia de victimización. Una posible explicación de esta asociación negativa tiene que ver no solamente con el buen estado y la limpieza de las instalaciones, sino también con el cuidado que los mismos alumnos tienen por su escuela. La procuración de un ambiente escolar que en el plano físico y en el de las relaciones humanas sea agradable, ordenado, respetuoso y organizado es un elemento clave para la proliferación o contención de los actos de violencia en una institución educativa (Cohen *et al.*, 2009). Por otra parte, el impacto del clima escolar en la violencia

escolar se puede explicar también por el nivel de seguridad que posee cada centro escolar. De acuerdo con Gage, Prykanowski y Larson (2014), la seguridad escolar incluye no solamente la protección que cada alumno recibe de sus maestros y autoridades escolares en el plano social, físico e intelectual, sino también el correcto establecimiento de las normas, valores y reglas institucionales. En este contexto, la literatura científica ha documentado que mientras más seguro se sienta un alumno, menor será su involucramiento en actos violentos.

El último de los objetivos fue analizar el impacto que tiene la influencia de los profesores en la experiencia de victimización. Consistente con otros estudios internacionales (Maldonado-Carreño y Votruba-Drzal, 2011; Wentzel, Battle, Russell y Looney, 2010), los resultados de esta investigación confirmaron nuevamente la función tan importante que desempeñan los profesores como factores de protección. En la mayoría de los casos, los estudiantes que sufren diversos actos de violencia en su escuela, confían en que sus maestros actuarán contundentemente para controlar y erradicar la conducta del agresor. Recientemente, Di Stasio, Savage y Burgos (2016) encontraron que los estudiantes con una mejor percepción de la relación que han establecido con sus profesores la cual se caracteriza por el respeto, la atención, la calidez, el cuidado, el compromiso, el apoyo y la imparcialidad reportaron los menores índices de victimización.

Cabe destacar que los efectos de mayor magnitud se encontraron entre las variables latentes de relación con los compañeros y la experiencia de victimización. Investigaciones previas habían recabado datos empíricos los cuales mostraban que aquellos estudiantes quienes habían no solamente establecido relaciones sólidas de amistad o compañerismo, sino también desarrollado un mayor número de actitudes prosociales, reportaron niveles más bajos de victimización (Bollmer, Milich, Harris y Marris, 2005; Mouttapa, Valente, Gallaher, Rohrbach y Unger, 2004). De la misma manera, en otro estudio llevado a cabo recientemente, los resultados revelaron que los alumnos con un apego seguro hacia sus compañeros eran menos propensos a convertirse en víctimas o agresores (Murphy, Laible y Augustine, 2017). Al igual que estas investigaciones, los hallazgos encontrados en el presente estudio confirman la misma tendencia. Por otra parte, la victimización no se puede entender sin el control y el poder que caracteriza a los perpetradores. Swearer, Grills, Haye y Cary (2004) afirmaron que la incidencia de victimización incrementa en la medida que el agresor se da cuenta algunos compañeros no reciben el suficiente apoyo de parte de sus compañeros.

Para concluir, cabe mencionar que una de las principales fortalezas de esta investigación fue la inclusión de diversas variables en un modelo de ecuaciones estructurales lo cual permitió enfatizar la importancia y necesidad de considerar e integrar la influencia de estos factores. De esta manera, será posible entender con mayor profundidad las causas que generan la experiencia de victimización.

Dentro de las limitaciones que tuvo la presente investigación, señalamos el contexto sociogeográfico en el que se llevó a cabo la recolección de datos. Siendo una comunidad semirural, los adolescentes reciben directamente la influencia de los valores, normas y tradiciones fuertemente arraigados en estos contextos. Como consecuencia de ello, su comportamiento y forma de relacionarse con sus pares,

maestros y autoridades escolares es muy distinto al que suele presentarse en un ambiente urbano. Esta limitación puede superarse si investigaciones posteriores incluyen datos provenientes de contextos urbanos con la finalidad de contrastar los hallazgos encontrados en este estudio y ampliar así, las generalizaciones del mismo.

Una segunda limitación está relacionada con las características propias de los autoinformes. Aunque son una forma de conocer de primera fuente las incidencias académicas y conductuales de los estudiantes de un plantel educativo, estudios posteriores deberían incluir además del autoinforme de los alumnos, instrumentos de medición que contesten los padres de familia y maestros con la finalidad de confirmar la percepción que tiene cada estudiante de sí mismo. De esta manera, será posible conocer desde una perspectiva distinta, no solamente la relación que establecen los alumnos con sus compañeros y profesores, sino también el involucramiento que tiene cada estudiante con la violencia escolar ya sea como agresor o como víctima.

Finalmente, la recogida de datos fue transversal, lo cual puede considerarse como una limitación. Debido a que diversos autores han afirmado que el fenómeno de la violencia escolar no se mantiene inmutable, particularmente cuando los alumnos transitan de una etapa escolar a otra, es indispensable llevar a cabo estudios longitudinales que permitan identificar cambios significativos en la conducta del agresor y de la víctima. Con ello será posible trazar nuevas trayectorias en la incidencia de la violencia escolar y esclarecer efectos bidireccionales.

Referencias

- Álvarez-García, D., Margarita Mercedes, J., Rodríguez, F. J. y Núñez, J. C. (2015). Adaptación y validación del cuestionario CUVE³-EP para la evaluación de la violencia escolar en centros de enseñanza básica de la República Dominicana. *Anales de Psicología*, 31, 859-868.
- Alvarez-García, D., Núñez, J. C. y Dobarro, A. (2012). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en educación primaria y en educación secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31, 191-202.
- Anderson, J. C. y Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-Lopez, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Ayyash-Abdo, H. y Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147, 265-284.
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J. y Chen, F. F. (2011). Delaware school climate survey student: its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49, 157-174.
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126.
- Bollmer, J., Milich, R., Harris, M. y Maras, M. (2005). A friend in need: the role of friendship quality as a protective factor in peer victimization and bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 701-712.

- Borg, M. G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, 41, 137-153.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. y O'Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: the influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204-220.
- Brand, S., Felner, R., Seitsinger, A., Burns, A. y Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507-535.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. y Iruiria, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 625-647.
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L. A. y Urias, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de clima escolar para adolescentes*. Unidad de Evaluación Educativa. Reporte Técnico 10-002. Universidad Autónoma de Baja California.
- Chan, H. C. O. y Wong, D. S. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: assessing the psychological, familial, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3224-3234.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Delgado, V. M. P., Mahecha, M. L. R. y Clavijo, M. S. O. (2010). Adaptación y validación de la Escala de clima social escolar (CES). *Actualidades Investigativas en Educación*, 10, 1-13.
- Demaray, M. K y Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- DeVoe, J. y Kaffenberger, S. (2005). *Student reports of bullying: results from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey*. Statistical Analysis Report. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Di Stasio, M. R., Savage, R. y Burgos, G. (2016). Social comparison, competition and teacher-student relationships in junior high school classrooms predicts bullying and victimization. *Journal of Adolescence*, 53, 207-216.
- Dodge, K. A. y Cole, J. D. (1987). Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Eder, D. (1995). *School talk: gender and adolescent culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Erginoz, E., Alikasifoglu, M., Ercan, O., Uysal, O., Alp, Z., Ocak, S., Oktay, G., Ekici, B., Yucel, I. K. y Albayrak-Kaymak, D. (2015). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 27, 1591-1603.
- Ertesvåg, S. K. (2016). Students who bully and their perceptions of teacher support and monitoring. *British Educational Research Journal*, 42, 826-850.
- Espelage, D. L. y Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: peer influences and psychosocial correlates. En R. Geffner y M. Loring (dirs.), *Bullying behaviors: current issues, research, and interventions* (pp. 123-142). Nueva York, NY: Haworth Press.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. y Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287-305.

- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2004). *Bullying in American schools: a social ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- García-López, L. J., Irurtia, M. J., Caballo, V. E. y del Mar Díaz-Castela, M. (2011). Ansiedad social y abuso psicológico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 223-236.
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A. y Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: a latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29, 256-271.
- Gofin, R., Palti, H. y Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: victims and perpetrators. *Public Health*, 116, 173-178.
- Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. y Barrera, P. (2012). Percepción del clima escolar en estudiantes de enseñanza media de Valparaíso de colegios municipales, particulares subvencionados y particulares. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38, 103-115.
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K. y Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hill, L. G. y Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools*, 43, 231-246.
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J. y Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk asinteracting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032-1039.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112, 1231-1237.
- Kelley, R., Thornton, B. y Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education*, 126, 17-25.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Avi Astor, R. y Zeira, A. (2004). The contributions of community, family and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.
- Leff, S. Power, T., Costigan, T. y Manz, P. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review* 32, 418-431.
- Maldonado-Carreño, C. y Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within-and between-child analysis. *Child Development*, 82, 601-616.
- Merrell, K. W. (2002). *School Social Behavior Scales* (2ª ed.). Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1974). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. y Unger, J. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-335.
- Murphy, T. P., Laible, D. y Augustine, M. (2017). The influences of parent and peer attachment on bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1388-1397.
- Nolle, K., Guerino, P., Dinkes, R. y Chandler, K. (2007). *Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: findings from the school survey on crime and safety, 2005-06 (NCES 2007-361)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

- Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among school children: long-term consequences and an effective intervention program. En S. Hodgins (dir.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Orpinas, P. y Home, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6, 91-102.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 35, 221-252.
- Piko, B. F., Fitzpatrick, K. M. y Darlene, R. W. (2005). A risk and protective factors framework for understanding youth's externalizing problem behavior in two different cultural settings. *Child Adolescent Psychiatry*, 14, 95-103.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vemberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Richard, J. F., Schneider, B. H. y Mallet, P. (2012). Revisiting the whole-school approach to bullying: really looking at the whole school. *School Psychology International*, 33, 263-284.
- Rigby, K (1998). The relationship between health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary schoolchildren. *Journal of Health Psychology*, 3, 465-476.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. y Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24.
- Saarento, S., Boulton, A. J. y Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: student-and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61-76.
- Salmivalli, C., Voeten, M. y Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child y Adolescent Psychology*, 40, 668-676.
- Schumacher, R. E. y Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Nueva Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shields, A. y Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology* 30, 349-363.
- Smokowski, P. R. y Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: an overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101-110.
- Swearer, S., Grills, A., Haye, K. y Cary, P. (2004). Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: implications for intervention. En D. Espelage y S. Swearer (dirs.), *Bullying in American schools: a social ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227-244). Mahwah, NJ: Lawrence, Erlbaum.
- Trianes, M., Blanca, M., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social de la clase y centro. *Psicothema*, 18, 266-271.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L. y Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 193-202.

- Williams, C., Horwood, J., Northstone, K., Herrick, D., Waylen, A. y Wolke, D. (2006). The timing of patching treatment and a child's wellbeing. *British Journal of Ophthalmology*, *90*, 670-671.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *The Journal of School Health*, *74*, 293-299.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L. y Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, *15*, 91-113.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. y Ubbes, V. A. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28*, 139-152.

RECIBIDO: 22 de diciembre de 2016

ACEPTADO: 2 de julio de 2017