

Factores escolares y victimización en adolescentes: el papel de la reputación social y la satisfacción con la vida

Belén Martínez-Ferrer, Amapola Povedano, Manuel J. Ramos y Rosa Varela
Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España)

La violencia escolar constituye uno de los problemas de convivencia escolar más alarmante en nuestras sociedades. Más allá del daño físico y material que entrañan estos actos, la violencia escolar perjudica gravemente a aquellos adolescentes que se ven implicados en este tipo de actos: agresores, espectadores y, sobre todo, víctimas (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002).

Un adolescente es victimizado cuando se encuentra expuesto de forma repetida y a lo largo del tiempo a acciones negativas y coercitivas realizadas por uno o más compañeros de clase (Olweus, 1978). Esta situación de victimización comporta graves consecuencias para el desarrollo y ajuste psicosocial de la víctima, así como depresión, ansiedad, baja autoestima, soledad, estrés, y absentismo escolar. Además la violencia y la victimización inciden negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones sociales que tienen lugar en la escuela, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores y personal educativo (Jesus, 1999; Smith y Brain, 2000). En este sentido, son numerosos los trabajos que han observado que determinadas características del entorno escolar explican la expresión de conductas violentas (por ejemplo, Henry *et al.*, 2000; Rodríguez, 2004). Sin embargo, son escasas las investigaciones que tratan de analizar qué características de este entorno se asocian con el hecho de ser víctima de actos violentos.

El clima escolar percibido por los alumnos proporciona valiosa información sobre la experiencia del adolescente en la escuela, puesto que nos permite conocer la motivación, la implicación y compromiso de los alumnos con la escuela, así como la posición social en el aula. En este sentido, se ha constatado que los alumnos que valoran de modo positivo el clima escolar suelen ser alumnos participativos con un estatus social elevado, mientras que aquellos que muestran una valoración negativa suelen presentar problemas en sus relaciones sociales, estar aislados o rechazados e informar de sentimientos de soledad, aspectos que se relacionan consistentemente con el hecho de ser víctima de violencia (Cullerton-Sen y Crick, 2005; Putallaz *et al.*, 2007). De hecho, investigaciones recientes han puesto de manifiesto que las víctimas perciben su experiencia escolar como poco gratificante (Goldstein, Young y Boyd, 2008; Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom, 2001) y de unas relaciones sociales en este contexto negativas (Putallaz *et al.*, 2007).

Por otra parte, la percepción que el profesor tiene de los alumnos también permite conocer, desde otra perspectiva, el clima escolar y el ajuste social en la escuela del adolescente (Van Houtte, 2005). El profesor no sólo es un observador privilegiado de las dinámicas sociales en la escuela, además constituye un referente social para los adolescentes (Palomero y Fernández, 2002; Reinke y Herman, 2002). En este sentido, existe cierta continuidad entre la valoración que el profesor hace de los alumnos y la de los propios compañeros. Por ejemplo, los estudiantes con una mejor relación con el profesor suelen estar aceptados por sus iguales (Ladd, Brich y Buhs, 1999). Las víctimas, sin embargo, suelen obtener valoraciones negativas de los profesores en el rendimiento académico y la integración social (Putallaz *et al.*, 2007).

Por otra parte, el clima escolar también se relaciona con los sentimientos de bienestar y la satisfacción vital del adolescente. Los adolescentes que perciben un clima social positivo en el aula, presentan mejores sentimientos de bienestar (Estévez, Murgu, Musitu y Moreno, 2008). En el caso de las víctimas, la percepción de un clima escolar negativo para ellos y el aislamiento social contribuyen a una baja satisfacción con la vida y sentimientos de infelicidad (Martínez, Buelga, y Cava, 2007; Toner y Heaven, 2005).

Ante esta realidad escolar, y con el fin de obtener aceptación y reconocimiento de sus iguales, y con ello disminuir la posibilidad de ser víctima de violencia, una posible solución para los adolescentes es la elaboración de una reputación ideal no conformista. Es decir, las víctimas desean proyectar una imagen a sus iguales en términos de transgresión a las normas, que parece funcionar como mecanismo de defensa ante las agresiones y como mecanismo de integración en el grupo social, puesto que los agresores, con frecuencia, son figuras populares, aceptados por sus compañeros (Gini, 2006; Pellegrini y Bartini, 2000).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el propósito general del presente estudio es analizar la influencia del clima escolar percibido por el alumno y por el profesor en la victimización, a través de sus relaciones con la reputación social y la satisfacción con la vida. En otros términos, con este estudio se pretende conocer si el clima

escolar constituye una dimensión que contribuye a que un adolescente se convierta en víctima de violencia. En este sentido se plantean dos hipótesis: (1) el clima escolar percibido por el alumno y por el profesor influyen en la victimización y (2) el clima escolar se relaciona con la satisfacción vital del adolescente y su reputación social, variables que a su vez se relacionan con la victimización.

Método

Sujetos

Los participantes en este estudio fueron 1884 adolescentes escolarizados en centros de educación secundaria ubicados en entornos rurales y urbanos de España. El rango de edad está comprendido entre los 11 y los 17 años (media 13,7; desviación típica 1,4); siendo el 52% chicos y el 48% chicas. Participaron en el estudio siete centros de Valencia, Alicante y Castellón (1319 adolescentes de la Comunidad Valenciana) y cuatro centros de Sevilla, Córdoba y Málaga (565 adolescentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía). La selección de las escuelas se realizó de forma aleatoria a partir del censo de los centros de las respectivas comunidades autónomas. Previamente a la configuración definitiva de la muestra, se llevaron a cabo análisis de diferencias de medias, teniendo en cuenta su ubicación (centros urbanos y rurales) en la Comunidad Valenciana y en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre los centros urbanos y rurales, ni entre las Comunidades Autónomas. Por tanto, podemos considerar que la muestra seleccionada para el estudio es representativa de la comunidad educativa en España.

Procedimiento

Los centros educativos participantes en el estudio fueron seleccionados aleatoriamente entre el total de escuelas públicas de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana y de Andalucía. Tras la obtención de los permisos correspondientes de la dirección de los centros educativos, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado donde se explicaron los objetivos y alcance del estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo en la presente investigación.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un periodo regular de clase. El profesor-tutor del curso siempre estuvo presente. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y anónima.

Instrumentos

Escala de Clima Escolar -CES- (Moos, Moos y Trickett, 1984; adaptación al castellano de Fernández, Ballesteros y Sierra, 1984). Esta escala está formada por 29 ítems con dos opciones de respuesta (Verdadero/ Falso) que informan del clima social del aula, a través de tres dimensiones: implicación (i.e. "Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase"), amistad y ayuda entre alumnos (i.e. "En clase, los alumnos/ as llegan a conocerse bien unos a otros") y ayuda del profesor (i.e. "Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los demás"). La consistencia interna (alpha de Cronbach) de las subescalas en nuestros datos fue de .60, .60 y .75 respectivamente.

Escala de Percepción del Alumno/a por el Profesor/a. Se pidió a los profesores-tutores que estimaran en una escala que va de 1 (muy malo) a 10 (muy bueno): el ajuste del alumno en la escuela (i.e. "La relación del alumno/a con sus compañeros"), el rendimiento académico (i.e. "Nivel de esfuerzo del alumno/a"), la implicación de la familia en la escuela (i.e. "Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del alumno/a") y la relación entre el profesor y el alumno (ejemplo de ítem: "Su relación con este alumno/a"). La fiabilidad, medida a través del alpha de Cronbach, fue de .96 para el ajuste social, .93 para el rendimiento académico, .90 para la dimensión de implicación de la familia y para la dimensión de relación profesor-alumno .93.

Escala de Satisfacción Vital (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985, adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Esta escala proporciona un índice general de satisfacción con la vida, entendida como un indicador general de bienestar subjetivo. La escala consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) (i.e. "Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera"). La consistencia interna medida a través del alpha de Cronbach fue de .74.

Escala de Reputación Social no Conformista. Esta escala es una adaptación de las subescalas de autopercepción no conformista y *self* público ideal no conformista de la Escala de Reputación de Carroll, Houghton, Hattie y Durkin (1999). La adaptación consta de 15 ítems con un rango de respuesta que va de 1 (nunca) a 4 (siempre) que miden la reputación ideal del adolescente como persona no conformista que transgrede las normas ("Me gustaría que los demás pensasen que soy un/a chico/a rebelde"). La consistencia interna medida a través del alpha de Cronbach para esta escala fue de .79.

Escala de Victimización en la Escuela (Mynard y Joseph, 2000). Esta escala está compuesta por 20 ítems que hacen referencia a la victimización en la escuela, con un rango de respuesta de 1 -nunca- a 4 -siempre-. La escala está compuesta por tres dimensiones: Victimización Física (i.e. "Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad), Victimización Verbal (i.e. "Algún compañero/a me ha insultado") y Victimización Relacional (i.e. "Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas). El alpha de Cronbach para las tres subescalas en esta muestra fue .89, .71 y .70 respectivamente.

Resultados

Se efectuó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995; Bentler y Wu, 2002) para analizar la influencia de los factores escolares, de la reputación social y de la satisfacción vital en la victimización en adolescentes. Previamente al cálculo del modelo se realizó un análisis correlacional exploratorio entre las variables que del estudio (Ver Tabla 1). Los resultados muestran correlaciones significativas entre todas las variables, por lo que se incluyeron en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo, media y desviación típica (D.T.)

	AULMPL IC	AULAM IS	AULAPR OF	PROFAJU ST	PROFREN DI	PROFIMPL IC	PROFREL AC	SATISF A	IDENOCO N	VICTVE RB	VICTFISI C	VICTR ELAC
AULMPLIC	1											
AULAMIS	.414**	1										
AULAPROF	.351**	.325**	1									
PROFAJUST	.051*	.193**	0,035	1								
PROFRENDI	0,01	.134**	.128**	.469**	1							
PROFIMPLIC	0,013	0,043	0,018	.367**	.503**	1						
PROFRELAC	.071**	.096**	.098**	.520**	.545**	.541**	1					
SATISFA	.183**	.225**	.195**	.189**	.214**	.089**	.104**	1				
IDENOCON	-.062**	-.047*	-.099**	-.047	-.161**	-.077**	-.087**	-.119**	1			
VICTVERB	-.092**	-.188**	-.041	-.171**	-.075**	-.036	-.078**	-.244**	.049*	1		
VICTFISIC	-.054*	-.158**	-.025	-.168**	-.122**	-.043	-.127**	-.211**	.083**	.665**	1	
VICTRELAC	-.090**	-.176**	-.015	-.164**	-.073**	-.033	-.068**	-.272**	0,036	.825**	.633**	1
Media	13,91	16,24	15,22	13,15	11,22	12,27	13,44	14,81	9,78	11,55	5,48	16,98
D.T.	2,219	2,237	2,77	3,489	4,246	4,229	3,473	3,192	3,467	4,418	2,028	6,545

* $p < .05$; ** $p < .01$

A partir de los resultados obtenidos en el análisis correlacional se decidió incluir todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales. Las variables observables y los factores latentes incluidos en el modelo fueron: Percepción del Profesor (indicadores: ajuste en la escuela, rendimiento, implicación de la familia y relación profesor-alumno), Clima Escolar (indicadores: implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda del profesor), Satisfacción Vital, Reputación Social y Victimización (indicadores: victimización física, verbal y relacional). En la tabla 2 se presentan las variables latentes incluidas en el modelo, sus respectivos indicadores, el error estándar y la probabilidad asociada para cada indicador en la variable latente correspondiente. En el caso de las variables observables compuestas por un indicador la carga factorial toma un valor de 1 y un error de 0.

Tabla 2. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada

Variables	Carga Factorial
Modelo General	
Percepción del Profesor	
Ajuste	1 ^a
Rendimiento	1.29*** (.06)
Implicación Familia	1.25*** (.06)
Relación Profesor-Alumno	1.15*** (.05)
Agresión Física	1 ^a
Clima Escolar	
Implicación en el Aula	1 ^a
Amistad y Ayuda entre Alumnos	1.03*** (.07)
Ayuda del Profesor	1.05*** (.08)
Victimización	
Victimización Verbal	1 ^a
Victimización Física	.35*** (.01)
Victimización Relacional	1.42*** (.03)

Estadísticos robustos. Error estándar entre paréntesis.

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

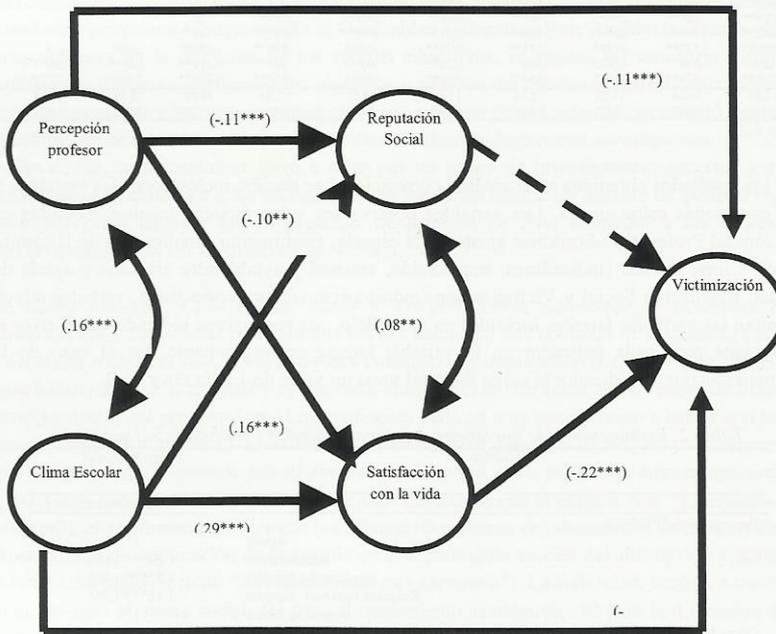
El coeficiente Mardia Normalizado nos indica que el modelo no se ajustó a la distribución normal (Coeficiente Mardia Normalizado = 25.47), por lo cual se utilizaron estimadores robustos. El modelo mostró un ajuste adecuado a los datos, tal y como se puede apreciar en los indicadores de ajuste: $S-B \chi^2 (44, N = 1746) = 207.10, p < .0001$; CFI =

.96, IFI = .97, NNFI = .95, y RMSEA = .04 (intervalo 90% de confianza: .04 - .05). Se consideran aceptables índices CFI, IFI y NNFI con valores iguales o superiores a .95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 11% de la varianza de la Victimización en la Escuela.

En la Figura 1 se puede observar el modelo estructural obtenido, con los correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Se obtuvo una correlación significativa entre la percepción del alumno por el profesor y el clima escolar del adolescente ($r = .16, p < .001$), así como entre la reputación social y la satisfacción vital ($r = .08, p < .01$). Además, los efectos totales estandarizados (suma de los efectos directos e indirectos) de la percepción del alumno por el profesor y del clima escolar en la victimización resultaron significativos ($\beta = -.14, p < .001$ y $\beta = -.18, p < .001$ respectivamente).

En relación con los efectos directos, los resultados indican que tanto la percepción del alumno por el profesor como el clima escolar muestran una relación negativa y significativa con el hecho de ser víctima en la escuela ($\beta = -.11, p < .001$ y $\beta = -.11, p < .001$ respectivamente). La satisfacción vital del adolescente también se relaciona de modo negativo con la victimización en la escuela ($\beta = -.22, p < .001$). Respecto de los efectos indirectos, los resultados señalan que la percepción del profesor y el clima escolar se relacionan indirectamente con la victimización a través de su vínculo con la satisfacción vital del adolescente ($\beta = .16, p < .001$ y $\beta = .29, p < .001$ respectivamente).

Figura 1. Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística



Las líneas discontinuas indican relaciones no significativas
 * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < 0.001$

Discusión

El presente estudio tenía como propósito general analizar la influencia del clima escolar en la victimización a través de su vínculo con la reputación social y la satisfacción vital. En este sentido, planteamos como hipótesis que el clima escolar percibido, tanto desde la perspectiva del alumno como desde la del profesor (evaluación del alumno por el profesor) se relaciona con la victimización de un modo directo y también indirecto, es decir, a través de su vínculo con la reputación social y la satisfacción con la vida.

En relación con la primera hipótesis, nuestros datos indican que la percepción de un clima escolar negativo, caracterizado por una escasa implicación del alumnado en la vida escolar, la inexistencia de relaciones de amistad y

ayuda entre iguales y por el alejamiento del profesor, se relaciona con el hecho de ser víctima de actos violentos. Estos resultados son congruentes con las investigaciones que sugieren que las víctimas de violencia informan de una experiencia escolar y unas relaciones sociales en el aula negativas (Goldstein *et al.*, 2008; Natving *et al.*, 2001; Putallaz *et al.*, 2007). Nuestros resultados sugieren que la percepción negativa del clima escolar parece situar al adolescente en una situación de vulnerabilidad ante la violencia, asumiendo el rol de víctima. Además, dicha valoración negativa condiciona la petición de ayuda ante esta situación de riesgo puesto que, desde la perspectiva de la víctima, sus compañeros no establecen relaciones de ayuda ni se implican en la escuela y, paralelamente, tampoco encuentra una clara disponibilidad del profesor para brindarle ayuda. Precisamente una de las características de las víctimas es la dificultad que experimentan para comunicar su situación, recibir ayuda y superar el proceso de victimización. En este sentido, un clima escolar negativo parece influir no sólo en que el adolescente sea víctima de acoso sino también en la estabilidad temporal, una vez el adolescente es victimizado por sus iguales.

En estrecha relación con el clima escolar, la percepción que el profesor tiene del alumno también nos permite conocer su experiencia escolar y detectar si se encuentra en situación de vulnerabilidad ante el acoso escolar. Nuestros resultados apoyan los obtenidos por otros autores (Ladd *et al.*, 1999; Putallaz *et al.*, 2007). Los alumnos que, desde la perspectiva del profesor, obtienen un bajo rendimiento, se implican de modo tangencial en la escuela y se encuentran poco integrados tanto con sus compañeros como con el propio profesor se muestran más proclives a devenir víctimas. En definitiva, el clima escolar, tanto desde la perspectiva del alumno como de los profesores, parece erigirse como un elemento clave que nos puede informar de la probabilidad de que un alumno desempeñe el rol de víctima de acoso escolar, puesto que una experiencia negativa en este ámbito parece asociarse a la victimización.

En relación con la segunda hipótesis, los resultados muestran una relación indirecta con la victimización a través de la satisfacción vital, pero no a través de la reputación social. Los datos sugieren que el clima escolar constituye un elemento que configura la satisfacción vital del adolescente, lo cual puede explicar la relación entre la satisfacción vital y la victimización obtenida en el presente estudio y en investigaciones precedentes (Martínez *et al.*, 2007; Flouri y Buchanan, 2002; Toner y Heaven, 2005). De hecho, nuestros resultados apuntan que la influencia de la satisfacción vital en la victimización puede explicarse, en parte, por la importancia de la experiencia escolar en la satisfacción vital. Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, una institución en la cual se imparten contenidos, se crean lazos de amistad, relaciones sociales, se establecen pautas de interacción con figuras formales de autoridad y se prepara a los adolescentes para ser ciudadanos idóneos de la sociedad a la que pertenecen. Por ello, el clima escolar resulta central en el bienestar y satisfacción de los adolescentes.

Por otra parte, el clima escolar negativo se asocia con la reputación social, conceptualizada como la reputación ideal no conformista. Cuando los adolescentes se sienten integrados en su aula y perciben una experiencia escolar positiva, en otros términos, cuando el adolescente considera el contexto escolar como un lugar de apoyo y ayuda en el que se establecen relaciones satisfactorias y se permite la implicación en temas escolares, el deseo de obtener protagonismo y de establecer relaciones sociales satisfactorias no parece obtenerse a través un código de conductas que cuestionan el ámbito escolar. Cabe destacar que, en contra de lo esperado, no hemos encontrado relación entre la reputación social y la victimización. Este resultado puede atribuirse a que ese deseo de ser aceptado por sus iguales en términos no conformistas no interviene en el proceso de convertirse en víctima de violencia porque estos adolescentes carecen de un grupo de pertenencia que les proporcione apoyo.

Consideramos que los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren líneas de intervención relevantes para la prevención de la violencia escolar desde una perspectiva centrada en la víctima. En este sentido, los programas de prevención de la violencia deben implicar a la institución escolar para la potenciación de un clima escolar positivo, en el cual se creen espacios y vías de participación de los adolescentes y se fomente la ayuda y amistad entre los iguales y la ayuda del profesor. La creación de un clima escolar positivo no sólo resulta un elemento importante no sólo en la prevención de situaciones de victimización, también en la satisfacción vital y, por tanto, en el bienestar de los adolescentes.

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2008-01535/PSIC: "Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia" subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Referencias

- 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, 314-319.

- Batista, J.M., y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Cullerton-Sen, C. y Crick, N.R. (2005). Understanding the effects of physical relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147-160.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- 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. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Flouri, E. y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating Role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44, 51-65.
- Goldstein, S.E., Young, A. y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 641-657.
- Guterman, N.B., Hahn, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*. Porto: Edições ASA.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R. y Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59-81.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- 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), 293-303.
- Moos, R.M., Moos B.S. y Trickett, E.J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Natvig, G., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 561-575.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Palomero, J.E. y Fernández, Mª. R. (2002). La formación del profesorado ante el fenómeno de la violencia y convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 15-35.
- Pellegrini, A.D. y Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Reinke, W. M. y Herman, K. C. (2002). Creating school environments that deter antisocial behaviors in youth. *Psychology in the Schools*, 39, 549-559.
- Smith, P.K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Toner, M.A. y Heaven, P. (2005). Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 38, 579-590.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.