

Angel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora
Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
Ernesto Alonso Carlos Martínez
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme

Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela

Sinopsis

Se realizó un estudio cuantitativo transeccional con el objetivo de establecer si variables tales como el ajuste escolar y el autoconcepto social diferencian a un grupo de estudiantes que reportan conductas de hostigamiento hacia los compañeros en la escuela, versus aquellos que no refieren tales conductas. Participaron en el estudio 937 estudiantes de diez escuelas secundarias públicas del Estado, los cuales fueron divididos en dos grupos, de acuerdo a la frecuencia con la que los estudiantes referían conductas de hostigamiento en la escuela hacia sus compañeros. El primer grupo, se integró por los estudiantes con mas frecuencia de hostigamiento hacia los compañeros (n = 201; 22.4%) y el otro grupo con Ninguna conducta de hostigamiento reportada (n= 727; 77.6%). A través de un análisis discriminante se determinó que el grupo de estudiantes de alto nivel de violencia se diferencia del que reporto un bajo nivel de violencia por presentar una mayor historia de problemas de conducta y un autoconcepto social más negativo.

Abstract

A comparative, quantitative and transactional study was developed to explore differences in self-concept, school adjustment in students with violent behaviors vs. those who do not present these behaviors. Participants were 937, males and females from 10 public secondary school of the state of Sonora in Northern Mexico. Two groups were conformed the first with highest frequencies of reported bullying (n = 201; 22.4%), the other with none (n= 727; 77.6%). Not surprisingly, violent students showed a more negative self concept and a higher incidence of adjustment problems to the school.

Palabras claves: Investigación, Familia, Violencia escolar, Autoconcepto, México.

Keywords: Research, Family, School violence, Self-concept, Mexico.

Fecha de recepción: Septiembre 2012

Fecha de aprobación: Diciembre 2012

Introducción

Antecedentes

En las sociedades actuales existe un mayor acuerdo con respecto a la necesidad de prevenir la violencia en contextos que hasta tiempos recientes eran considerados de índole privada y con sus propias microculturas como la familiar y la escolar. Esto ha provocado que aumentaran los estudios acerca de la violencia en el ámbito escolar. Estos estudios, según Ortega (2010), se han complejizado profundizando en aspectos relacionados con las causas, las consecuencias y los efectos de los diversos métodos de abordaje de la violencia.

La violencia contempla los actos que se ejercen de manera consciente para imponer u obtener algo por la fuerza, y que ocasionan sufrimientos físicos o psíquicos a las otras personas (Gómez, 2005). Por su parte Stephenson y Smith (2008) definen la violencia o intimidación, mejor llamado hostigamiento (Bullying en inglés) como una situación en que un individuo o grupo más dominante, acosa intencionalmente a un individuo o grupo menos dominante. Pearce (2008) sostiene que aunque existen diversas definiciones de hostigamiento que coinciden en que en todas existe un uso deliberado de la agresión, una relación desigual de poder entre el agresor y la víctima, y la intención de infligir dolor físico y emocional. La agresión que se origina en el hostigamiento es fundamentalmente proactiva, es decir no es provocada por alguna conducta o amenaza de la víctima, y está dirigida a la obtención de recompensas sociales como poder, reconocimiento y aceptación por parte del grupo (Salmivalli & Peets, 2008).

El hostigamiento afecta a todos los miembros de la comunidad escolar influyendo negativamente en el clima social de la escuela y en el ambiente de aprendizaje. De manera particular, las víctimas pueden presentar efectos negativos tales como: rechazo a asistir a la escuela, disminución del desempeño académico, ansiedad y depresión, retraimiento, baja autoestima e incluso intentos de suicidio (Cobo & Tello, 2008; Elliot, 2008; Olweus, 1993). Por su parte los agresores, presentan con frecuencia en la juventud y en la vida adulta: conductas antisociales, abuso de alcohol, problemas para asumir responsabilidades, desempleo, rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos (Coloroso, 2004; Olweus, 1993; Pearce, 2008).

En México, al igual que en muchos otros países, los fenómenos de violencia en las escuelas y, en particular el hostigamiento, se han hecho cada vez más evidentes. Un grupo de estudios de creciente importancia, muestran la realidad de estos fenómenos, ejemplo de los mismos son los realizados por Velázquez (2005) quien señala que el 64% de los estudiantes de bachillerato reportaron abuso por parte de sus compañeros durante su vida escolar; Vázquez, Villanueva, Rizo y Ramos (2005) refieren que el 71.8% de los alumnos de bachillerato reconocen haber observado violencia en la escuela y que la mayoría (56.5%) ocurría entre alumnos; Prieto, Carrillo y Jiménez (2005) hallaron que un porcentaje importante de los estudiantes de bachillerato, acudía a la violencia como una forma de defensa: agresión física (59.8%), insultos (50%) y amenazas (50%); Avilés y Monjas (2005) refieren que un 11.6% de los estudiantes reconocen estar envueltos en situaciones de maltrato como víctimas, y 5.7% como agresores; El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), (2006) encontró que el 11% de los alumnos, reconocen haber participado en peleas, 43.6% dicen que en las escuelas les han robado, 14% refieren haber sido lastimados por otros alumnos y 13.6% reciben burlas de los compañeros; Castillo y Pacheco (2008) reportaron que un 52.8% de los estudiantes de secundaria afirmaban sufrir de apodosos ofensivos, 48.8% de insultos, 22.2% de golpes y 22.9% de exclusión social. Ponce (2012) encontró que un 21.5% de estudiantes de secundaria, reconocieron llevar a cabo frecuentemente o casi siempre conductas de hostigamiento en la escuela contra los compañeros; por otra parte un 12.1% señalan que son víctimas de la violencia con frecuencia

o siempre y 30.9% en algunas ocasiones.

Las causas del fenómeno de hostigamiento son multifactoriales (Ortega & Córdova, 2010; Stephenson & Smith, 2008; Sús, 2005). Sin embargo, varios autores indican que los factores tales como el autoconcepto y el ajuste escolar de los estudiantes, constituyen factores asociados a la presencia de tales conductas (Díaz, 2005; Muñoz, 2008; Palomero & Fernández, 2001; Torre, Cruz, Villa & Casanova, 2008).

Objetivo general

Considerándose la frecuencia con que se reporta la presencia de hostigamiento en las escuelas en México, y la influencia que en la misma puede ejercer el autoconcepto social y el ajuste escolar del estudiante, en el presente estudio se pretendió establecer si estas dos variables (autoconcepto social y ajuste escolar) diferencian a estudiantes que reportan conductas de hostigamiento hacia los compañeros en la escuela, versus aquellos que no refieren tales conductas.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles variables relativas al autoconcepto social y el ajuste escolar diferencian a los grupos de estudiantes que reportan o no conductas de hostigamiento en la escuela hacia los compañeros?
2. ¿Qué porcentajes de las diferencias entre ambos grupos de estudiantes son explicadas por las variables que los diferencian?

Revisión de la literatura

Ajuste escolar y conductas de hostigamiento en la escuela

El éxito escolar trae como consecuencias: un autoconcepto escolar más positivo (Wegner, García, Nishimura & Hishinura, 2010), una mayor autoestima, expectativas más altas por parte de los docentes (Shunk, 1997) e incluso de los propios padres (Valdés & Urías, 2010); y por último, éste éxito se asocia a una mayor motivación hacia el estudio (Woolfolk, 2006).

El éxito escolar es valorado tanto a través del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje preestablecidos, como por la adaptación a las normas sociales y, en especial las de convivencia dentro de la escuela. El no poder cumplir con el logro de los objetivos de aprendizaje, ocasiona que los estudiantes no puedan acreditar los cursos y/o obtengan bajas calificaciones. Por otra parte, aquel que no logra cumplir con las normas sociales de la escuela es catalogado como un problemático con las consecuentes implicaciones que tiene esta etiqueta en la autoestima y la conducta del estudiante.

Diversos estudios han evidenciado que el bajo desempeño académico, constituye un factor de riesgo para la violencia escolar. Es decir, los estudiantes con bajo desempeño académico, constituyen un grupo que tiende a presentar con mayor frecuencia conductas de hostigamiento en la escuela (Lozano & García, 2000; Morales, 2008; Muñoz, 2008; Torregrosa, Ingles & García, 2011, Villareal, Sánchez & Gonzalo, 2010; Wegner et. al., 2010).

Por otra parte, diversos autores han señalado de manera consistente que los estudiantes que presentan problemas de conducta, rechazo a la autoridad escolar y dificultades en las relaciones con profesores y compañeros, tienden a comportarse con mayor frecuencia de forma violenta hacia los compañeros de la escuela (Cava, Musitu & Murgui, 2006; Ellickson & McGuigan, 2000; Díaz, 2005; Martínez, Musitu, Amador & Monreal, 2010; Saavedra, Villata & Muñoz, 2007)

Autoconcepto y violencia escolar

Dentro de las variables que se han investigado en estudiantes con conductas de hostigamiento, el autoconcepto ha sido una de las más abordadas. Esto se debe a que se ha demostrado que se relaciona con un adecuado funcionamiento tanto personal como social y profesional que permiten la satisfacción personal y el desarrollo del individuo en general (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008). El autoconcepto se refiere a un sistema de creencias complejo y dinámico que un individuo considera verdadero con respecto a sí mismo (Purkey, 1970). Por su parte Torre et al. (2003) definen el autoconcepto como los conocimientos o representaciones que los individuos poseen con respecto a sus atributos personales y limitaciones.

Este constructo es el resultado de un proceso de análisis y valoración de la información derivada de la propia experiencia así como de las relaciones con los demás, constituyéndose así en un esquema perceptual a partir del cual se interpretan tanto la experiencia pasada como los eventos presentes y futuros, motivo por lo cual tiene una gran influencia en la conducta y el bienestar emocional del sujeto (González, Núñez, González & García, 1997).

El autoconcepto en su estudio inicial fue considerado como un fenómeno unidimensional, es decir, se supuso que éste era el mismo en las distintas áreas de la vida de un individuo; sin embargo, pronto los datos empíricos mostraron que la autoimagen del individuo tendía a ser tan diversa como las distintas áreas de la vida; esto llevó a asumirse la postura de la multidimensionalidad del autoconcepto, el cual se definió como el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo, que se estructuran en una organización jerárquica, compuesta tanto por los autoconceptos académico como no académico; este último, a su vez incluye los autoconceptos: social, personal y físico (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Marsh, 1990).

En este trabajo se abordó particularmente el autoconcepto social, el cual según Esnaola et al. (2008), se asocia de manera significativa con rasgos psicológicos como son: estabilidad emocional, sociabilidad y finalmente, responsabilidad. El autoconcepto social comprende la autopercepción del individuo con respecto a sus habilidades en los distintos contextos en los que mantiene relaciones sociales y evalúa en ellos: aceptación, competencia y responsabilidad social (Goñi & Fernández, 2007).

Houbre, Tarquino, Thuillier y Hergot (2006) refieren que los estudios del autoconcepto social en los estudiantes con conductas de hostigamiento, no son concluyentes y en muchos casos resultan contradictorios. Los autores sostienen que esto se puede explicar por los diversos instrumentos de medida utilizados (unidimensionales vs. multidimensionales), así como por los tipos de grupos entre los cuales se establece la comparación.

Mientras que algunos sostienen que el grupo de estudiantes agresores presentan un mejor autoconcepto social y emocional las víctimas e incluso que los propios observadores (Torre et al., 2008; Estévez, Martínez & Musitu, 2006), otros autores refieren que los estudiantes con conductas de hostigamiento, se caracterizan por poseer un autoconcepto social más desfavorable (Fuentes, García, Gracia & Lila, 2011; Houbre et al., 2006; Jankauskiere, Kardelis, Sukys & Kardeliere, 2008; Martínez, Ingles, Piqueras & Oblitas, 2010).

Al juicio de los autores del presente estudio, el análisis de la investigación: a) los estudios deben abordarse desde una perspectiva multidimensional; b) los estudiantes con conductas de hostigamiento en la escuela, presentan un autoconcepto social y emocional más alto que el de las víctimas; c) los estudiantes con conductas de hostigamiento tienden a poseer un autoconcepto familiar y escolar más bajo que el resto de los grupos y d) que el autoconcepto de los estudiantes con conductas de hostigamiento es más bajo en lo social, emocional, escolar

y familiar que el de los estudiantes que no se ven involucrados de manera alguna en conductas de hostigamiento en la escuela.

Método

Tipo de estudio

Se utilizó un estudio cuantitativo de corte transversal con el objetivo de predecir la pertenencia o no al grupo de estudiantes con conductas de hostigamiento en la escuela a partir del conocimiento de características tanto de su autoconcepto social como del ajuste escolar.

Participantes

La población estuvo constituida por los estudiantes de escuelas secundarias públicas de tres municipios del Sur de Sonora. Se llevó a cabo un muestreo polietápico; en una primera etapa se seleccionaron de manera aleatoria a diez escuelas secundarias con un total de 7,000 estudiantes inscritos en todas ellas, y posteriormente se llevó a cabo un muestreo aleatorio estratificado por grado escolar de los estudiantes de dichas escuelas. El tamaño de la muestra se seleccionó tomando como base una probabilidad de éxito del 50% y un nivel de confianza del 95.5%. En total participaron en el estudio 937 estudiantes de dichas escuelas.

La muestra se dividió a su vez en dos grupos, de acuerdo a la frecuencia con la que los estudiantes referían conductas de hostigamiento en la escuela hacia sus compañeros. El primer grupo, se integró por los estudiantes con mayor frecuencia de hostigamiento hacia los compañeros ($n = 201$; 22.4%) y el otro grupo con Ninguna conducta de hostigamiento reportada ($n = 727$; 77.6%) del total.

Instrumentos

Caracterización de la violencia en escuelas secundarias. Elaborado por Ponce (2011) con base en los instrumentos desarrollados a su vez por Del Rey y Ortega (2005) y Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006); a través de este instrumento se pretendió obtener información relativa a los antecedentes de los estudiantes y sus familias, así como la frecuencia con que presentaban distintos tipos de violencias en la escuela, sus formas más frecuentes y las estrategias utilizadas para el manejo de la misma dentro de la escuela por parte de los diferentes actores

El grado de ajuste escolar. Fue evaluado a través del promedio académico en primaria y el actual en secundaria, así como, las referencias de haber recibido reportes por problemas de conducta tanto en primaria como en secundaria.

Cuestionario multidimensional de Autoconcepto. Para la medición del autoconcepto social, se utilizaron las subescalas del De la Rosa y Díaz (1991). Para obtener las respuestas al mismo, se siguió utilizando una escala tipo Likert, pero en esta ocasión con siete opciones de respuesta que van desde Nada (1) hasta Mucho (7), esto último con el propósito de dar mayor variabilidad a los puntajes. Buscando fortalecer las propiedades psicométricas del instrumento arriba mencionado, se realizó un análisis factorial con rotación Oblimin y extracción de máxima verosimilitud, mediante el cual se extrajeron dos factores que lograron explicar el 43.8% de la varianza total de los puntajes. Estos factores fueron conceptualizados como: Autoconcepto social positivo o prosocial, el cual se definió como las atribuciones de cualidades valoradas positivamente de manera social y que tienden a favorecer el establecimiento de relaciones interpersonales armónicas; el segundo llamado Autoconcepto social negativo o disocial, el cual se relaciona con la presencia de cualidades que por lo general se valoran de manera negativa y que se asocian con dificultades en las relaciones interpersonales.

Procedimiento para la recolección de información y análisis de datos

Para la recolección de la información se les pidió autorización a los directores de las escuelas y se invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria en la aplicación del instrumento, garantizándoseles la confidencialidad de los resultados. Para el análisis de los datos se utilizó el SPSS. v. 17 para estadísticos descriptivos e inferenciales multivariados.

Resultados

Primeramente se presentan los resultados de las pruebas univariadas, a través de las cuales se estableció si las variables consideradas en el estudio discriminaban o no diferencias entre ambos grupos de estudiantes. Como se puede apreciar a continuación, todas las variables consideradas establecieron diferencias significativas entre los grupos (ver tabla 1).

Variables.	Lambda de Wilks	F	gl	p
Problemas de conducta en primaria	.93	56.03	767	.00
Problemas de conducta en secundaria	.92	60.64	767	.00
Autoconcepto prosocial	.95	32.74	767	.00
Autoconcepto disocial	.96	29.75	767	.00
Promedio académico primaria	.99	6.46	767	.00
Promedio académico secundaria	.98	12.94	767	.00

* $p \leq .05$

Resultados del análisis discriminante

Para establecer si las variables discriminaban de manera conjunta las diferencias entre los estudiantes que reportaron o no problemas de violencia hacia sus compañeros, se realizó un análisis discriminante con el método paso a paso. Como primer paso, se constató el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo empleado en el presente estudio, con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados: a) Tamaño de la muestra, este excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por cada variable discriminante; b) Normalidad univariada, fue establecida a través del análisis de la asimetría y la curtosis que tuvieron valores cercanos a 0 y c) Homocedasticidad, aunque los resultados de la prueba M de Box ($M=81.94$; $p=.000$), llevan a rechazar la hipótesis nula de igualdad de las varianzas, se tuvo en cuenta que esta prueba es muy sensible en muestras grandes a violaciones pequeñas del supuesto de igualdad de varianzas que no afectan la correcta clasificación de los casos en los grupos (Cea, 2004) y, finalmente d) Colinealidad, este supuesto no se evaluó ya que el método paso a paso protege por sí solo de la inclusión de variables colineales.

La función discriminante resultó estadísticamente significativa para diferenciar a los grupos con y sin hostigamiento y explicó el 14.5% de la varianza entre los grupos de estudiantes con y sin reportes de violencia hacia los compañeros en la escuela y lograron clasificar correctamente al 68 de los casos. El análisis discriminante por pasos, señala que las variables que diferenciaron de manera significativa a los estudiantes con y sin hostigamiento, fueron: Reportes de conducta en secundaria (.681); Reportes de problemas de conducta en primaria

(.655), Autoconcepto prosocial (-.501) y Autoconcepto disocial (.477) (Ver tabla 2).

Tabla 2. Variables de predicción en el análisis discriminante diferenciación de estudiantes con y sin violencia hacia los compañeros en la escuela.

	Coeficientes	
	estandarizados	estructura
Problemas de conducta secundaria	.431	.681
Problemas de conducta primaria	.536	.655
Autoconcepto prosocial	.441	.501
Autoconcepto disocial	-.276	-.477
λ de Wilks	.854	
(X^2 ; p)	(120.29; .000)	
Correlación canónica	.381	

* $p \leq .05$

Si se analiza el sentido de los coeficientes estandarizados y de estructura, se puede concluir que el grupo de estudiantes con conductas de hostigamiento en la escuela hacia los compañeros se caracterizan por: a) Mayor presencia de reportes de conducta en primaria y secundaria; b) Un autoconcepto prosocial menor y c) Un autoconcepto disocial mayor.

Discusión

Los resultados del presente estudio, mostraron en primer lugar que el fenómeno de la violencia escolar es un fenómeno que debe ser abordado desde una perspectiva multifactorial, lo cual quedó evidenciado en que los aspectos relativos al autoconcepto y el ajuste escolar, sólo lograron explicar una pequeña proporción de la varianza total de las diferencias, entre los grupos de estudiantes con y sin presencia de conductas de hostigamiento en la escuela hacia los compañeros. Sin embargo, el hecho de que el autoconcepto social y los antecedentes de problemas de conducta en la escuela, permitieran discriminar a ambos grupos de estudiantes, evidencia que ambos tipos de variables juegan un papel significativo en el fenómeno de la violencia escolar.

Los hallazgos del presente estudio, permiten afirmar que el grupo de estudiantes que presentó un alto nivel de violencia hacia sus pares en la escuela, se diferencia del grupo con bajo nivel de violencia, por presentar una historia de mayores problemas de conducta en la escuela (Cava et. al., 2006; Ellickson & McGuigan, 2000; Díaz, 2005; Martínez et. al., 2010; Saavedra et. al., 2007; Sánchez & Valdés, 2003) así como por un autoconcepto social más negativo y caracterizado por una menor percepción de cualidades prosociales a la par que una mayor de disociales; todo lo anterior coincide con los hallazgos de Fuentes et. al., 2011; Houbre et. al., 2006; Jankauskiere et. al., 2008; Martínez et. al., 2010). Esto lleva a suponer que los problemas de conducta y la presencia de un autoconcepto social negativo, constituyen factores de riesgo de orden individual para la presencia de conductas de hostigamiento en la escuela de los estudiantes hacia los compañeros.

Aunque existieron diferencias significativas entre los grupos de estudiantes con alto y bajo nivel de violencia en lo relativo al promedio académico, éste no resultó una variable con poder discriminativo entre ambos grupos, lo cual contradice los hallazgos de Lozano & García

(2000); Morales (2008); Muñoz (2008); Torregrosa et. al. (2011), Villareal et. al. (2010) y Wegner et. al. (2010). Sin embargo, se sugiere que los presentes hallazgos sean tomados con cautela, ya que el promedio se tomó a partir de un autoreporte de los estudiantes, donde es posible cierta tergiversación del mismo; por lo cual resulta conveniente para otros estudios, considerar indicadores más objetivos del mismo para verificar si se replican los resultados y poder decir con certeza si esta es una variable que diferencia o no a los estudiantes con alto y bajo nivel de violencia hacia los compañeros.

Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten sostener las siguientes conclusiones en lo relativo a las diferencias entre los grupos de estudiantes con alto y bajo nivel de violencia hacia sus pares en la escuela: a) Existe un mayor historial de problemas de conducta en la escuela, por parte del grupo de los estudiantes con alto nivel de violencia; b) Los estudiantes con conductas escolares de hostigamiento, poseen un autoconcepto social más negativo; c) Es necesario considerar factores propios del estudiante entre los se encuentran el historial de problemas de conducta y el autoconcepto social negativo, como factores de riesgo para la presencia de violencia escolar y d) Los resultados también ponen de manifiesto que el fenómeno de la violencia escolar, no puede ser explicado únicamente por factores provenientes del propio estudiante, por lo que se hace necesario considerarse además las características de los sistemas escolares y sociales.

Estos resultados permiten asimismo sugerir, la necesidad de considerar la atención psicológica a los estudiantes con conductas de hostigamiento en la escuela, como parte esencial de cualquier programa de atención y prevención de la violencia escolar y en particular, la de desarrollar programas que realicen de manera efectiva, intervenciones tempranas con los estudiantes que presentan problemas de conductas (Koko & Pulkkinen, 2000) que favorezcan el desarrollo de un autoconcepto social prosocial, el cual a su vez sea facilitador del desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto y la tolerancia. Lo anterior es un elemento que promueve el establecimiento de relaciones interpersonales que favorecen el desarrollo de sus integrantes (Garaigordobil, Cruz & Pérez, 2003).

Referencias

- Avilés, J. & Monjas, J. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario (CIMEI) (Avilés, 1999)- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales. *Anales de Psicología*, 21 (1), 27-41.
- Castillo, C. & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (28), 825-842.
- Cava, M., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (003), 367-373.
- Cea, M. (2004). Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. España: Síntesis.
- Cobo, P. & Tello, R. (2008). *Bullying en México. Conducta violenta en niños y adolescentes*. México: Cuarzo.
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. USA: Harper Colling.
- De La Rosa, J. & Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), 15-33.
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 805-832.
- Díaz, M. (2005). Por qué se produce la violencia y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Ellickson, P. & McGuigan, K. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90 (4), 566-572.
- Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 39-55). México: Fondo de Cultura Económica.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela. *Intervención Psicosocial*, 15 (2), 223-232.
- Fuentes, M., García, J. & Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000) Agresión in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *American Psychological Association*, 36 (4), 463-472.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. & Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo con otros factores conductuales cognitivos y emocionales de la personalidad en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 113-134.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- Gómez, J., Luengo, A., Romero, E., Villar, P. & Sobral, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta delictiva. *International Journal of Clinical Health Psychology*, 6 (003), 581-597.
- González, J., Nuñez, J., González, S. & García, M. (1997). Autoconcepto autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (2), 179-194.
- Houbre, B., Tarquino, C., Thuiller, T. & Hergot, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, XXI (2), 183-202.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). Informe sobre calidad de la Educación Básica. *Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*. México: INEE.
- Jankauskiere, R., Kardelis, K., Sukys, S. & Kandeliere, L. (2008). Association between school bullying and psychosocial factor. *Social Behavior and Personality*, 36 (2), 145-162.
- Lozano, L. & García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 12 (2), 340-343.
- Marsch, H. (1990). Causal ordering of academic self- concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Martínez, A. Inglés, C., Piqueras, J. & Oblitas, L. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28 (1), 74-84.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. & Monreal, G. (2010). Violencia escolar en adolescentes rechazados y aceptados: un análisis de sus relaciones con variables familiares y escolares. *Psicología, teoría y práctica*, 12 (2), 3-16.
- Morales, H. (2008). Factores asociados y trayectorias del desarrollo del comportamiento antisocial durante la adolescencia: Implicaciones para la prevención de la violencia juvenil en América. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), 129-142.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional de Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (39), 1195-1228.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Australia: Blackwell Publishing.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-32). España: Alianza Editorial.
- Ortega, R. & Córdova, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). España: Alianza Editorial.
- Palomero, J. & Fernández, M. (2001). La violencia escolar. Un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 19-38.
- Pearce, J. (2008). ¿Qué se puede hacer con el agresor? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 157-186). México: Fondo de Cultura Económica.
- Ponce, D. (2011). Percepción de estudiantes de secundaria acerca de la violencia en sus escuelas. Tesis de Maestría. Resultados preliminares. México: ITSON.
- Prieto, M., Carrillo, J. & Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 1027-1045.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood, NJ: Prentice Hall
- Torre, J., Cruz, M., Villa, M. & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1 (2), 57-70.
- Torregrosa, M., Ingles, C. & García, J. (2011). Aggressive behavior as a predictor of self-concept: A study with a sample of Spanish compulsory secondary education students.

- Psychosocial Intervention, 20 (2), 201-212.
- Saavedra, F., Villata, M. & Muñoz, M. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite*, 2 (15), 39-60.
- Sánchez, P. & Valdés, A. (2003). El menor infractor una categoría infundada en el sistemas de educación especial en México. *Perfiles Educativos*, XXV (099), 72-90.
- Salmivalli, C. & Peets, K. (2008). Bullying en la escuela un fenómeno grupal. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 81-104). México: Fondo de Cultura Económica.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje* (7ma. ed.). México: Pearson.
- Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 938-1004.
- Stephenson, P. & Smith, D. (2008). ¿Por qué algunas escuelas no tienen acosadores? En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 56-78). México: Fondo de Cultura Económica.
- Valdés, A. & Urías, M. (2010). Familia y logro escolar. En A. Valdés & J. Ochoa (eds.), *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (pp.). México: Pearson.
- Vázquez, R., Villanueva, A., Rizo, A. & Ramos, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y la no violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1047-1070.
- Velázquez, C. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 7, 739-764.
- Villareal, M., Sánchez, J. & Gonzalo, M. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencias UANL*, XIII (4), 413-420.
- Wegner, E., García, O., Nishimura, S. & Hishinura, E. (2010). Educational performance and attitudes towards school as risk-protective factors for violence: a study of the Asian/Pacific islander youth violence prevention center. *Psychology in the School*, 47 (8), 789-802.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (gna. ed.). México: Prentice Hall.

DATOS DE LOS AUTORES

Angel Alberto Valdés Cuervo
Instituto Tecnológico de Sonora
angel.valdes@itson.edu.mx

Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
psanchez@uady.mx

Ernesto Alonso Carlos Martínez
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme
profesorinvestigador@gmail.com