



UNIVERSIDAD DE MURCIA

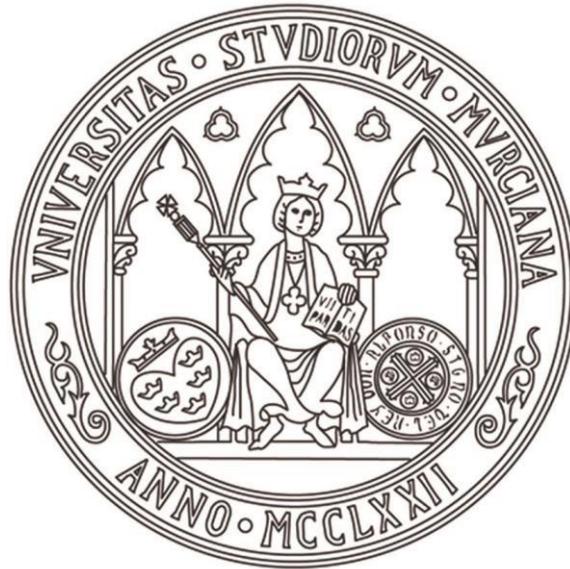
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Evaluación del clima escolar. Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia.

D.^a Carmen María Ruiz Fernández

2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

TESIS DOCTORAL

Evaluación del clima escolar. Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia.

Autor: D.^a Carmen María Ruiz Fernández

Director/es: D. José Antonio Jiménez Barbero, y

D.^a Laura Llor Zaragoza

Tutor: D. Bartolomé Llor Esteban



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Carmen María Ruiz Fernández

doctorando del Programa de Doctorado en

Ciencias Forenses

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Evaluación del clima escolar. Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia.

y dirigida por,

D./Dña. José Antonio Jiménez Barbero

D./Dña. Laura Llor Zaragoza

D./Dña. Bartolomé Llor Esteban (tutor)

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- *La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- *En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 8 de enero de 2024

Fdo.:

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

D. José Antonio Jiménez Barbero, Profesor Titular de Universidad del Área de Enfermería en el Departamento de ENFERMERÍA, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Evaluación del clima escolar. Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia", realizada por D. Carmen María Ruiz Fernández, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 8 de noviembre de 2023

Firma: JOSÉ ANTONIO JIMÉNEZ BARBERO. Para saber más sobre el S.I. - Departamento de Enfermería - Universidad de Murcia - Campus de Espinardo, Murcia



Código seguro de verificación: EUxPMjOy-7+VGtzOV-dSPDJM1b-XtAKs8+3

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2010, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://sede.uu.es/murciasor/>



UNIVERSIDAD DE MURCIA

D. Bartolomé Llor Esteban, Profesor Titular de Universidad del Área de Enfermería en el Departamento de Enfermería, AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada "Evaluación del clima escolar. Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia", realizada por D^a. Carmen María Ruiz Fernández, bajo mi inmediata dirección y supervisión, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 17 de enero de 2024

Firma de D. BARTOLOMÉ LLOR ESTEBAN, Profesor Titular de Universidad del Área de Enfermería en el Departamento de Enfermería, AUTORIZA:



Código seguro de verificación: RUxFMn7F-L7hwMm8i-sqNcZhlm-yfY/S+xU

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 17.3 c) de la Ley 39/2016, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://www.um.es/miicaasv/>

Agradecimientos

A Bartolomé Llor Esteban por haberme involucrado en el mundo de la investigación y confiar en mí durante estos años. A José Antonio Jiménez Barbero por haberme enseñado tanto de una manera tan rápida y flexible, estaré eternamente agradecida. A Laura Llor Zaragoza, por la ayuda recibida desde el comienzo. Y en especial a José Antonio Ruiz Hernández, por su apoyo e implicación en esta tesis.

A mis compañeros de investigación. David Pina López, por las largas horas de trabajo y discusión, pero sobre todo por acompañarme y hacerme el camino más fácil. A Esteban Puente López, por transmitirme sus conocimientos estadísticos y de la lengua inglesa que tanto me han ayudado. Y a María Pagan Escribano y María Catalina Marín Talón como coautoras de los artículos realizados.

A la Facultad de Enfermería de la Universidad de Murcia, al Colegio Oficial de Enfermería de la Región de Murcia y al Servicio de Psicología Aplicada de la Universidad de Murcia, por la confianza, comprensión y apoyo en la realización de esta tesis.

A los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia que han participado en esta tesis, gracias.

A Sofía Villa Ruiz y Eduardo Martínez Gabaldón, así como a todos los compañeros del SEPA y de la Facultad de Enfermería de la Universidad de Murcia, por la ayuda en la recogida de datos.

A mis padres, José Antonio y Carmen, por inculcarme que la educación es la base del desarrollo de la persona y que sin una convivencia positiva nada tiene sentido. A mis hermanos, José Antonio y Jesús Bartolomé, por haber sido mi inspiración y por todo el material tecnológico ofrecido durante tantísimos años, algún día os lo devolveré. Y al resto de mi familia, siempre tan atentos en mis logros y fracasos.

Y, por último, a Peter, mi compañero de vida. Ahora sí que puedes preguntar cuánto me queda, ahora sí puedes leer esta tesis.

Índice

<u>Agradecimientos</u>	11
<u>i. Resumen</u>	21
BLOQUE TEÓRICO	27
<u>ii. Introducción</u>	29
<u>iii. Marco Teórico</u>	33
<u>1. El clima escolar</u>	33
<u>1.1 Constructos de estudio del clima escolar</u>	37
<u>2. La conducta violenta o antisocial</u>	42
<u>2.1 Clasificación y características de la violencia</u>	44
<u>2.2 Modelos teóricos de estudio de la violencia escolar</u>	48
<u>3. La conducta prosocial</u>	53
<u>3.1 Clasificación y características de la conducta prosocial</u>	55
<u>3.2 Modelos teóricos de estudio de la conducta prosocial</u>	57
<u>4. Magnitud del fenómeno</u>	64
<u>4.1 Conducta violenta</u>	64
<u>4.2 Conducta prosocial</u>	72

<u>5. Variables relacionadas con el clima escolar</u>	77
<u>5.1 Actitudes hacia la violencia</u>	78
<u>5.2 Problemas de conducta internalizante</u>	82
<u>5.2.1 Síntomas depresivos..</u>	83
<u>5.2.2 Quejas somáticas...</u>	85
<u>5.2.3 Conducta fóbico-ansiosa.</u>	87
<u>5.2.4 Problemas de relación..</u>	88
<u>5.3 Problemas de conducta externalizante.</u>	91
<u>5.3.1 Agresividad verbal.....</u>	92
<u>5.3.2 Conducta delictiva.</u>	93
<u>5.4 Autoestima.....</u>	95
<u>iv. Justificación y objetivos</u>	99
<u>1. Justificación</u>	99
<u>2. Objetivos generales de esta tesis</u>	102
<u>3. Objetivos específicos de esta tesis</u>	103
<u>BLOQUE EMPÍRICO</u>	105
<u>v. Material y Método</u>	107

<u>1. Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos</u>	107
<u>1.1 Método</u>	107
<u>1.2 Pregunta de investigación</u>	108
<u>1.3 Estrategia de búsqueda</u>	108
<u>1.4 Criterios de inclusión y exclusión</u>	108
<u>1.5 Selección de los estudios</u>	109
<u>1.6 Evaluación de riesgo de sesgo</u>	111
<u>1.7 Tabulación y análisis de datos</u>	111
<u>2. Evaluación del clima escolar en el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE</u>	113
<u>2.1 Método</u>	113
<u>2.2 Procedimiento</u>	113
<u>2.3 Participantes</u>	115
<u>2.4 Instrumentos</u>	118
<u>2.5 Análisis de datos</u>	119
<u>3. Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster</u>	123
<u>3.1 Método</u>	123
<u>3.2 Procedimiento</u>	123

<u>3.3 Participantes</u>	125
<u>3.4 Instrumentos</u>	128
<u>3.5 Análisis estadístico</u>	131
<u>3.5.1 Características de la muestra.</u>	131
<u>3.5.2 Definición del número de clústeres y características en base a las variables de estudio.</u>	132
<u>vi. Resultados y Discusión</u>	135
<u>1.Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos</u>	135
<u>1.1 Instrumentos sobre clima escolar</u>	135
<u>1.2 Instrumentos que solo evalúan la conducta antisocial.</u>	137
<u>1.3 Instrumentos que solo evalúan la conducta prosocial.</u>	142
<u>1.4 Discusión</u>	149
<u>2. Evaluación del clima escolar en el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE</u>	157
<u>2.1 Análisis de factores.</u>	157
<u>2.2 Relación entre las escalas, el sexo y la etapa educativa</u>	163
<u>2.3 Discusión</u>	165
<u>3. Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster</u>	169
<u>3.1 Análisis clúster</u>	169

<u>3.2 Discusión</u>	179
<u>vii. Conclusiones</u>	189
<u>1. Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos</u>	189
<u>2. Evaluación del clima escolar en el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE</u>	191
<u>3. Explorando el clima escolar en los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster</u>	193
<u>viii. Aportaciones del estudio, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones</u>	195
<u>ix. Referencias</u>	199
<u>x. Anexos</u>	291

Índice de tablas

Tabla 1	66
Tabla 2	66
Tabla 3	68
Tabla 4	72
Tabla 5	74
Tabla 6	76
Tabla 7	114
Tabla 8	117
Tabla 9	125
Tabla 10	126
Tabla 11	145
Tabla 12	159

Tabla 13.....	160
Tabla 14.....	164
Tabla 15.....	170
Tabla 16.....	172
Tabla 17.....	168
Tabla 18.....	169
Tabla 19.....	173
Tabla 20.....	173

i. Resumen

Objetivos. La presente tesis doctoral tiene como objetivos principales: (a) conocer qué instrumentos evalúan el clima escolar en población perteneciente a las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria; (b) elaborar y validar un cuestionario de evaluación del clima escolar dirigido a población infanto-juvenil y; (c) explorar el clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes, utilizando un análisis *cluster* con población juvenil matriculada en Educación Secundaria.

Metodología. El trabajo comienza con la elaboración de un estudio que comprende los instrumentos y protocolos existentes de medición del clima escolar, así como aquellos que solo evalúan una parte del mismo. Se realizó una revisión con aproximación sistemática de los cuestionarios y escalas disponibles en las principales bases de datos científicas electrónicas (*Academic Search Premier, CSIC-ISOC, Education Source, ERIC, Medline, Open Dissertations, PsicoDoc, PsycINFO, PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Social Sciences Full Text (H. W. Wilson) y Violence & Abuse Abstracts*). Los criterios de inclusión fueron: (a) estudios escritos en inglés o español; (b) instrumentos administrados a estudiantes (con edades comprendidas entre los 7 y los 19 años); y (c) que reporten propiedades psicométricas. Los criterios de exclusión fueron: (a) no ajustarse al concepto de clima escolar descrito anteriormente; y (b) aquellos destinados a parcelas específicas de la educación. Aunque inicialmente se localizaron 8346 publicaciones, finalmente solo se incluyeron en la revisión 27 cuestionarios.

Seguidamente se desarrolló un cuestionario *ad hoc* autoinformado mediante un diseño de doble estrategia, psicométrico y no experimental, transversal y descriptivo-comparativo. La población de estudio fueron alumnos matriculados en 4^a de Primaria y 2^a de la ESO. Participaron 600 menores, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años, de la Región de Murcia. Para el análisis psicométrico se utilizaron los indicadores de ajuste de Análisis Factorial Exploratorio y Confirmatorio.

Por último, se realizó un estudio mediante la metodología del *clustering* para explorar el clima escolar actual de los centros de Educación Secundaria. La agrupación se realizó de manera empírica en base a las actitudes hacia la violencia, problemas de conducta internalizante y externalizante y autoestima. Se partió de una muestra inicial de 1113 adolescentes matriculados en Educación Secundaria en una localidad de la Región de Murcia, de los que finalmente participaron 502 estudiantes.

Resultados. El primer trabajo obtuvo que solo un instrumento evaluaba el clima escolar, entendido como el conjunto de conductas violentas y prosociales en los escolares. En base a ello, se creó el realizó el Cuestionario CONVIVE, instrumento que conforma el segundo estudio de esta tesis. Formado por 26 ítems divididos en 4 subescalas, evalúa las conductas antisociales y prosociales, tanto aquellas realizadas hacia los demás como las recibidas por los pares. Se observaron diferencias en estas conductas en función al sexo y a la etapa educativa. Finalmente, el tercer trabajo obtuvo dos resultados. El primero reflejó la existencia de dos perfiles de adolescentes: *Grupo Antisocial Receptor* y *Grupo Prosocial*. Mientras que el segundo análisis obtiene tres perfiles: *Grupo Antisocial Receptor*, *Grupo Prosocial* y *Grupo Antisocial Actor*.

Conclusiones. Aunque existen gran multitud de instrumentos de evaluación y medición del clima escolar, tanto solo dos cuestionarios lo evalúan teniendo en cuenta las conductas prosociales y violentas, siendo uno de ellos el Cuestionario CONVIVE, que de manera breve y dinámica explora las manifestaciones conductuales del clima escolar. Además, esta tesis categoriza empíricamente a los adolescentes desde su propia perspectiva, facilitando el conocimiento de las características propias de cada grupo en base a las variables conductuales, actitudinales y psicosociales utilizadas.

Palabras clave: *Psicología del niño y del adolescente, psicología escolar, elaboración de tests, validez de tests, actitudes, comportamiento colectivo, resolución de conflictos.*

Abstract

Objectives. The main objectives of this doctoral thesis are: (a) to know which instruments evaluate school climate in the population belonging to the educational stages of Primary Education and Compulsory Secondary Education; (b) to develop and validate a questionnaire that assesses school climate; and (c) to explore school climate from the students' perspective, using a cluster analysis with students of Compulsory Secondary Education (SCE).

Methodology. The thesis begins with a 'rapid reviews' of the questionnaires and scales available in the main electronic databases (Academic Search Premier, CSIC-ISOC, Education Source, ERIC, Medline, Open Dissertations, PsicoDoc, PsycINFO, PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Social Sciences Full Text (H. W. Wilson) and Violence & Abuse Abstracts) was carried out. Inclusion criteria were: (a) studies written in English or Spanish; (b) instruments administered to students (aged 7-19 years); and (c) reporting psychometric properties. The exclusion criteria were: (a) not fitting the concept of school climate described above; and (b) those aimed at specific areas of education. Although 8346 publications were initially located, finally 27 questionnaires were included in the rapid reviews.

Subsequently, an ad hoc self-report questionnaire was developed using a dual-strategy design, psychometric and non-experimental, cross-sectional, and descriptive-comparative. The sample includes 600 children between 10 and 17 year of age who were in 4th grade of Primary Education and 2nd grade of SCE: Primary and Secondary

Education students from the Región de Murcia. Exploratory and Confirmatory Factorial Analysis fit indices were used for the psychometric study.

Finally, a study was carried out using clustering methodology to explore the current school climate in secondary schools. The clustering explored school climate from the students' perspective, through their empirical grouping based on their attitudes towards violence, internalizing, and externalizing behavior and self-esteem. The initial sample included 1113 adolescents; all the students enrolled in SCE in a town in the Region of Murcia. The final sample consisted of 502 participants.

Results. The first study showed that only one instrument evaluated the school climate, understood as the set of violent and prosocial behaviors in schoolchildren. Based on this, the CONVIVE Questionnaire was created. Consisting of 26-items made up of 4 subscales that evaluate antisocial and prosocial behaviors, both performed towards others and received by peers. Differences were observed in these behaviors as a function of sex and educational stage.

Finally, the third study obtained two results. The first analysis yielded two adolescent profiles: Antisocial Receiving Group and Prosocial Group. The second analysis yielded three profiles: Antisocial Receiver Group, Prosocial Group and Antisocial Actor Group.

Conclusions. Although there are many instruments for the evaluation and measurement of school climate, only two evaluation instruments that takes into account both perspectives of the school climate (prosocial and violent behaviors). One of them being

the CONVIVE Questionnaire, which briefly and dynamically explores the behavioral manifestations of school climate. In addition, this thesis empirically categorizes adolescents from their own perspective, facilitating knowledge of the characteristics of each group based on the behavioral, attitudinal, and psychosocial variables used.

Keywords: Child and adolescent Psychology, School Psychology, Testing, Measuring instrument, Attitudes, Group behaviour, Conflict resolution.

BLOQUE TEÓRICO

ii. Introducción

Este trabajo titulado “Evaluación del clima escolar. Conducta prosocial y antisocial, actitudes hacia la violencia y consecuencias psicosociales en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria de la Región de Murcia”, tiene como objetivo estudiar del clima escolar, en población escolar española, a través de la perspectiva de los estudiantes, y entendiendo que las conductas violentas y prosociales lo conforman. En concreto se analizan qué instrumentos de medición del mismo existen y son más utilizados en la práctica habitual; se analiza la creación de un nuevo cuestionario de evaluación del clima escolar, incluyendo sus propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, así como su puesta en práctica, teniendo en cuenta la perspectiva de los propios estudiantes.

Este estudio consta de dos grandes partes, una teórica y otra empírica. La parte teórica revisa qué es el clima escolar, a través de su marco conceptual y de los constructos o marcos teóricos que explican de manera más clara este concepto. Es decir, qué teorías se han desarrollado para comprender/estudiar dicho concepto. Debido a que esta noción es difícil de definir puesto que se trata de un conocimiento abstracto, los constructos son la forma más precisa de explicar, conocer y manipular este tipo de fenómenos que difícilmente pueden ser definidos.

Seguidamente, y de manera particular, se estudia, primero, la conducta antisocial o violenta. Teniendo en cuenta su marco conceptual, la clasificación y características de la violencia y los modelos teóricos de estudio de la violencia escolar. En segundo lugar,

se estudia la conducta prosocial; detallando su marco conceptual, la clasificación y características de la conducta prosocial y los modelos teóricos de estudio de la conducta prosocial. Todo ello es debido a que el concepto de clima escolar es demasiado amplio y multidimensional por lo que es difícil de estudiar; y suele hacerse solo desde una o dos parcelas o dimensiones.

A continuación, se expone la magnitud del fenómeno y las variables relacionadas que han sido estudiadas en esta investigación. Comienza con las actitudes hacia la violencia, comprendidas a través de sus cuatro dimensiones explicativas: *actitudes hacia la violencia como forma de diversión, como forma de aumentar la autoestima, como forma de relacionarse y solucionar problemas y violencia percibida como legítima*. Prosigue con los problemas de conducta internalizante, incluyendo dentro de esta problemática los síntomas depresivos, las quejas somáticas, la conducta fóbico-ansiosa y los problemas de relación. También se estudian los problemas de conducta externalizante, es decir, los relacionados con la agresividad verbal y la conducta delictiva. Por último, valora la autoestima y su relación con las conductas antisociales y prosociales.

Finalmente, se expone la justificación de esta tesis y sus objetivos tanto generales como específicos.

El bloque empírico es más amplio. En él se incluye el material y método lo de los tres estudios que componen esta tesis. De manera particular, el primer estudio llamado “Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos” está compuesto por tres partes; método, procedimiento y material. El segundo estudio “Evaluación del clima escolar en

el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE” está formado por cinco subapartados donde se refleja el método del estudio, su procedimiento, participantes, instrumentos utilizados y análisis de los datos. Finalmente, el tercer estudio “Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster” expone el método, su procedimiento, participantes, instrumentos utilizados en la investigación, análisis estadístico, características de la muestra y definición del número de clústeres y características en base a las variables de estudio.

Seguidamente, se exponen los resultados obtenidos en los tres estudios, así como la discusión de cada uno de ellos. Por último, se ofrecen las conclusiones de la tesis doctoral y las aportaciones del estudio, las limitaciones de esta investigación y recomendaciones para futuras investigaciones.

iii. Marco Teórico

1. El clima escolar

El término clima escolar es un concepto polisémico y multidimensional ya que no puede definirse desde perspectivas unilaterales centradas en un único elemento de análisis (Córdoba-Alcaide et al., 2016; García-Raga y López-Martín, 2011; Grazia y Molinari, 2020; Thapa et al., 2013). Varía dependiendo del idioma, de la dimensión de estudio o del elemento de análisis, entre otras. A continuación, se expone la evaluación en cuanto a idioma, más adelante y en siguientes apartados se valorarán las dimensiones de estudio y los elementos de análisis.

En castellano, el término más utilizado para hacer referencia al estudio de todo lo relacionado con la escuela es el de *convivencia escolar*. Este concepto fue definido por la UNESCO (2008), a través del marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental (iniciativa *Educación para Todos*), como la prevención de violencia, la generación de climas escolares constructivos/nutritivos y/o formación ciudadana, como parte de la garantía del derecho y como eje central de las políticas educativas (López, 2014).

Monjas (2010) define la convivencia como

“el establecimiento, mantenimiento y desarrollo de vínculos interpersonales positivos y saludables y el logro de estrategias pacíficas de afrontamiento y solución de conflictos interpersonales” (p. 261).

La convivencia es una construcción colectiva, compleja y dinámica (Viguer y Solé, 2011), entendida como un concepto poliédrico por las múltiples caras que ofrece en función del sujeto que las percibe (Godás-Otero et al., 2008) y a la multidisciplinariedad (Ortega y Del Rey, 2004). Autores como Gázquez et al. (2011), Campo et al. (2009) o Viguer y Aviá (2009) incluyen en la definición de convivencia elementos de la vida social en la escuela y en las aulas; otros como Caso et al. (2010) incluyen los conflictos y los problemas disciplinarios a nivel escolar. Sin embargo, otros como Fullen y Hargreaves (1992) o Kuperminc et al. (1997) utilizan el concepto *clima escolar*, concepto que trataremos posteriormente.

En términos generales, la convivencia escolar es el conjunto de relaciones sociales entre los miembros de la comunidad escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Gómez et al., 2017) que influyen en el desarrollo intelectual y socio-afectivo de los alumnos (Carrasco y Trianes, 2010; Pérez, 2017), así como en la percepción del bienestar personal, sentimientos de pertenencia y sentirse aceptado, o ser valiosos para los demás (Emmons et al., 1996; Trianes, 2010).

Aunque el término convivencia escolar no es exactamente sinónimo de clima escolar (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), a nivel internacional, no existe tampoco una denominación homóloga al término castellano de convivencia. Los conceptos

schoolwide o *social school climate* se corresponderían de una manera más afín a dicho fenómeno. Por un lado, la denominación *schoolwide* o escuela global ha sido utilizada por autores como Burke et al. (2012) o McIntosh et al. (2011), aunque hace referencia a realizar un comportamiento positivo en la escuela (Kubiszewski et al., 2023), por lo que podría tratarse más como un enfoque que como un concepto que trata de definir todo lo que ocurre en ella; mientras que el término *social school climate* es el que cuenta con una mayor tradición investigadora a nivel internacional (Centro Nacional de Clima Escolar de Estados Unidos [National School Climate Council], NSCC, 2007). Hace referencia a la evaluación de las principales esferas de la vida escolar (seguridad, relaciones, enseñanza-aprendizaje, medio ambiente, entre otros).

De manera más particular y entendido a nivel internacional, el término *clima escolar* o *school climate* (Aldridge et al., 2018) es el concepto que mejor explicaría el fenómeno de manera general, siendo el más utilizado en los últimos años. Abarca todos los aspectos relacionados con las diferentes interacciones que se producen en el ámbito escolar o en edad escolar. El Consejo Nacional de Clima Escolar del Centro Nacional de Clima Escolar de Estados Unidos desarrolló de manera consensuada la definición de clima escolar como el carácter y la calidad de la vida escolar (NSCC, 2018), basándose en los patrones de experiencia de la vida escolar de los estudiantes, padres y madres y personal escolar, reflejando las normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza-aprendizaje y estructuras organizativas (NSCC, 2011; Thapa et al., 2013).

El clima escolar incluye las normas, valores y expectativas que apoyan a la comunidad escolar a sentirse social, emocional y físicamente seguras; a comprometer y respetar a los demás; al trabajo conjunto de los estudiantes, sus familias y educadores para desarrollar, vivir y contribuir a una visión escolar compartida; a modelar y cultivar aquellas actitudes que enfatizan los beneficios y la satisfacción obtenida del aprendizaje a través de los educadores; y a que todos los miembros de la comunidad contribuyan en el buen funcionamiento de la escuela y de su entorno (Cohen et al., 2009; NSCC, 2011, 2018; Qin et al., 2018).

Otra definición de clima escolar es la realizada por Ramsey et al. (2016) quienes lo definen como aquel concepto que abarca

“la calidad ambiental dentro de un edificio escolar ... [y] describe características físicas del edificio escolar, las características sociales y demográficas de los estudiantes y el personal, las normas y las interacciones sociales entre los individuos, y las creencias y valores de los individuos dentro de la escuela” (Ramsey et al., 2016, p. 629).

A su vez, el clima escolar engloba enfoques educativos diversos, como la educación para la paz y los derechos humanos, la democracia, la educación inclusiva, el género, los valores, la educación intercultural, cívica y ética, entre otros (UNESCO, 2008).

Aunque el clima escolar se haya definido de múltiples maneras, en general se entiende en términos de proporcionar un ambiente escolar acogedor y de apoyo, de fomento de interacciones sociales positivas entre todos los miembros de la comunidad escolar, de estructuras administrativas integradas y de la promoción del éxito de los estudiantes (Bottiani et al., 2020).

A efectos del presente estudio, el clima escolar y de manera más restrictiva, puede ser definido por el conjunto de conductas de mejora de convivencia o conductas prosociales, así como aquellas de ruptura de la misma o conductas antisociales, por parte de la comunidad escolar. Entendiendo como comunidad escolar a los estudiantes, padres y madres, maestros y profesores, así como todo el personal de los centros educativos. Incluyendo en el propio concepto las actitudes que motivan a cada uno de los miembros de la comunidad a realizar unas u otras conductas.

1.1 Constructos de estudio del clima escolar

Al igual que no existe una definición unilateral sobre qué es el clima escolar (Cohen et al., 2009; Mitchell et al., 2010; Thapa et al., 2013), existen multitud de enfoques o perspectivas de estudio del mismo (Grazia y Molinari, 2021). Esta diversidad provoca que el clima escolar sea un concepto amplio, multifactorial y multidimensional que dificulta el entendimiento del mismo por la población, así como el estudio en una línea común. De igual forma, al ser poco claro y con dominios que se solapan o se separan, la

duplicidad de estudios o la falta de estudio de algunas parcelas provoca que exista “un caos” en el estudio global del mismo, debido al gran número de variables implicadas. Pero difícilmente se puede comprender e interpretar este concepto sin tener un enfoque sistémico que muestre una perspectiva amplia de las relaciones interdependientes de los individuos y grupos que ocurren en el aula (Rudasill et al., 2018). Por todo ello, pocos estudios incluyen más de dos dimensiones de estudio (Cohen et al., 2009; Kohl et al., 2013; Ramelow et al., 2015).

Atendiendo a la literatura actual, se exponen los constructos o marcos teóricos más habituales sobre los que se basan la mayor cantidad de estudios sobre el clima escolar.

1. El clima escolar según Anderson (1982). Su estudio se basa en más de doscientas referencias donde organiza la diversidad de estudio del clima escolar, obteniendo que los modelos más habituales engloban las variables de estudio en torno a cuatro grupos:

Variables ecológicas. Se tienen en cuenta las características del edificio escolar y el tamaño de las aulas.

Milieu o características de las personas o grupos en el ambiente escolar. Se engloban en este grupo las características y moral de los docentes y del alumnado.

Variables del sistema social. Se incluyen variables que tratan sobre los patrones relacionales en las escuelas así como la organización administrativa, los programas institucionales, las agrupaciones de capacidades, los informes del administrador-docente, la toma de decisiones compartida de los profesores, la comunicación efectiva, la relación docente-estudiante, la toma de decisiones compartida de los estudiantes, las oportunidades de participación de los estudiantes, las relaciones comunidad-escuela y la participación de los directores o líderes administrativos.

Variables culturales. Mediante el estudio de los valores y creencias de la comunidad escolar, como el compromiso de los docentes, la cooperación, las normas, expectativas, logros académicos, recompensas y elogios, coherencia, consenso y los objetivos y metas claras de los estudiantes.

2. Dimensiones para analizar la convivencia escolar (Fierro et al., 2010). Este constructo operativiza la definición de clima escolar de la UNESCO (2008), que entiende que la convivencia está formada por tres atributos o dimensiones ideales sobre los que basar el estudio de dicho clima:

Dimensión inclusiva. Entendida como la dignidad de todas las personas. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad.

Dimensión democrática. Referida a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de acuerdos que regulan la vida en común, manejo de diferencias y conflictos.

Dimensión pacífica. Referida a la capacidad de establecer interacciones basadas en el aprecio, respeto, tolerancia, prevención y atención a conductas de riesgo, cuidado de espacios y bienes colectivos, reparación del daño y reinserción comunitaria.

3. Las dimensiones del clima escolar de Wang y Degol (2016). Para estos investigadores, el clima escolar está formado por cuatro dimensiones o dominios denominados: *el clima académico, la comunidad escolar, la seguridad escolar y el entorno institucional.* Esta concepción conceptualiza el clima escolar como un constructo multidimensional con puntos fuertes y limitaciones.

- *El clima académico* hace referencia a las formas en las que se promueven el aprendizaje y la enseñanza. Suele definirse utilizando tres dimensiones: liderazgo, enseñanza-aprendizaje y desarrollo profesional.

- *La comunidad escolar*, referida como la calidad de las interacciones entre los miembros de la escuela. Se subdivide en cuatro dimensiones: calidad de las relaciones interpersonales, conexión, respeto por la diversidad y asociaciones comunitarias.

- *La seguridad escolar* como seguridad física y emocional proporcionada por la escuela y por sus miembros. Se incluye en este dominio lo referente a seguridad física, emocional y orden y disciplina.

- *El entorno institucional* como enclave que desempeña un papel fundamental en el clima escolar a través de la adecuación del entorno escolar, del mantenimiento e infraestructura del edificio escolar y de la accesibilidad y asignación de recursos educativos.

4. *El clima escolar y el comportamiento delinciente (Aldridge et al., 2018).* El clima escolar está formado por seis aspectos que se relacionan con la victimización por acoso escolar y con el comportamiento delinciente. Estos aspectos son: *el apoyo al profesorado, la conexión entre pares, la conexión con la escuela, la afirmación de la diversidad, la claridad de las normas y la denuncia búsqueda de ayuda.* Extrayendo que los sentimientos de apego, pertenencia y conexión con la escuela, así como las reglas claras y apropiadas de la escuela provocan que existan menos conductas delictivas entre los estudiantes. Y que las percepciones más positivas de los estudiantes sobre aspectos del clima escolar (apoyo de los profesores, conexión con la escuela –entendida como el sentimiento de pertenecer y sentirse valorado en ella– y claridad de las normas) se asocian con una menor intimidación o victimización por acoso escolar.

2. La conducta violenta o antisocial

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, causando o teniendo muchas posibilidades de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones o incluso la muerte. Por su parte, Elliot et al. (1998) entienden la violencia como la amenaza o el uso de la fuerza física con la intención de causar lesiones físicas, daños o intimidación a otra persona. Siendo un comportamiento aprendido, injustificado y maligno (Jacinto y Aguirre, 2014; Ortega Ruiz., 1998).

De manera particular, la violencia escolar es aquella que ocurre en el contexto escolar ya sea de manera horizontal (entre pares) o vertical (entre docentes y estudiantes). Grosso modo, la violencia escolar queda bien definida por Torrego (2006) como aquella que afecta a la comunidad escolar y que tiene lugar en contextos educativos.

La violencia es la consecuencia de la agresividad, de la interacción entre los factores biológicos del ser humano y de su cultura, es decir,

“es toda acción u omisión intencional que puede dañar o dañar a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia (el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dado, la defensa de valores que se creen amenazados, etc.), no altera su naturaleza dañina” (Sanmartín, 2004, p. 23).

En cuanto a la conducta antisocial, esta engloba a una amplia variedad de comportamientos que infringen las normas de convivencia preestablecidas (Silva da Santos et al., 2019), como el incumplimiento de las normas sociales, de los derechos personales o de propiedad, la falta de empatía, la delincuencia, e incluso la agresión contra los demás (Bellesi et al., 2019; Burt y Larson, 2007; Kazdin y Buela-Casal, 1999; Malti y Krettenauer, 2013; Waller et al., 2020); ya sea dentro de la familia, de la comunidad o en instituciones educativas (González et al., 2021). Es, por tanto, un concepto multidimensional y multifactorial ya que puede ser caracterizado por la búsqueda del reconocimiento grupal, de manipulación y engaño; es un comportamiento impulsivo, carente de empatía, desobediente e irresponsable (López y Rodríguez-Arias, 2012; Farrington, 2005). Pudiendo definirse como aquel comportamiento voluntario destinado a dañar o perjudicar a los demás (Kavussanu, 2008). Además, varía dependiendo de los límites establecidos por el contexto sociocultural y político concreto de la población, es decir, lo que se considera socialmente aceptable o fuera de la norma en la comunidad escolar de estudio (González et al., 2021).

De nuevo nos encontramos con un concepto que ha sido estudiado a través de una gran variedad de perspectivas y enfoques, lo que dificulta el entendimiento, ya que engloba comportamientos como la delincuencia juvenil, el trastorno antisocial de la personalidad, los problemas de conducta o el comportamiento disruptivo (Nasaescu et al., 2020). Esta multitud de perspectivas de estudio, y la utilización de criterios y procedimientos metodológicos diferentes para estudiar un mismo comportamiento, han dado lugar a que estos constructos hayan sido entendidos, a veces, como sinónimos de un

mismo concepto, en este caso la conducta antisocial, o como conceptos totalmente independientes unos de otros (Silva Dos Santos et al., 2019).

Siguiendo los estudios de otros investigadores como Furlong et al. (2003) que consideran la conducta antisocial una manifestación de la violencia escolar debido a que puede darse en la comunidad escolar, ya sea entre alumnos, profesores o personal de los centros (Varela et al., 2019), e implica múltiples factores como el daño a las instalaciones escolares, el absentismo escolar o el abandono escolar, en esta tesis consideramos que el término conducta antisocial puede ser considerado sinónimo de conducta violenta en el ámbito escolar.

2.1 Clasificación y características de la violencia

La violencia puede ser clasificada de múltiples formas atendiendo al punto de vista que se opte:

- Atendiendo a las conductas que la promueven, se distinguen dos tipos de violencia (Cosi et al., 2009; Dodge y Coie, 1987):

- a) *Violencia reactiva*: se basa en el modo de frustración-agresión de Berkowitz (1990), donde la conducta agresiva es una reacción de ira ante la frustración.

b) *Violencia proactiva*: se basa en el aprendizaje social de Bandura (1973), donde la conducta agresiva es entendida como aprendida y controlada por recompensas externas.

- Mediante “el triángulo de la violencia” de Galtung (1998):

Para Johan Galtung, existen tres tipos de violencia que son interdependientes, es decir, puede extenderse y llegar a afectar a los otros tipos; puesto que las personas cuando son influenciadas pueden modificar su desarrollo físico y mental. Por tanto, la violencia se clasificaría en:

a) *Violencia cultural o simbólica*: es la suma de todos los mitos y traumas que sirven para justificar la violencia directa. Utiliza la legitimación de la violencia.

b) *Violencia estructural*: ocurre cuando las personas son influenciadas por otras. Se manifiesta mediante relaciones de poder desiguales. Se subdivide en vertical (a través de la represión y explotación) y horizontal (entre iguales).

c) *Violencia directa*: la que ejerce directamente un actor. Es la consecuencia de la violencia cultural y estructural. Utiliza a actores violentos que se rebelan contra las estructuras, empleando la cultura para legitimar el uso de la violencia.

- En cuanto al número de participantes, se subdividiría en dos tipos (Scandroglio et al., 2002):

a) *Violencia individual*

b) Violencia grupal

- Si tenemos en cuenta a los actores de la conducta violenta:

a) *Violencia autoinfligida*: pensamientos y acciones autodestructivas (Castillo-Pulido, 2011).

b) *Violencia interpersonal entre pares*: comportamiento deliberado entre iguales.

c) *Violencia interpersonal entre alumnos y docentes*

d) *Violencia entre docentes*

e) *Violencia entre la familia y los docentes*

- En cuanto a su naturaleza, y siendo la clasificación más utilizada y común (Defensor del Pueblo, 2007; Modecki et al., 2014; Nickerson, 2019; UNESCO, 2019):

a) *Violencia física*: ya sea directa (pegar, atacar, pelear) o indirecta (robar, esconder, destrucción de la propiedad).

b) *Violencia verbal*: directa (insultar) o indirecta (poner motes, hablar mal a espaldas de la persona).

c) *Violencia psicológica*: incluye el abuso verbal, emocional y la exclusión social.

d) *Violencia sexual*: a través de comentarios sexuales, bromas y discriminación por género.

- Con respecto a sus manifestaciones (Pacheco-Salar, 2017):

a) *Estructural*: a través de las desigualdades construidas en los contextos sociales (exclusión social, discriminación, marginación o explotación) (Ávilés, 2006).

b) *Cultural*: mediante los valores, creencias e ideologías que justifican y promueven la violencia (Binaburo y Muñoz, 2007).

c) *Simbólica*: sostenida por el lenguaje y representaciones culturales (Toro, 2002).

d) *Directa*: ya sea violencia física, verbal, psicológica, sexual o económica.

- Por otro lado, Olweus (1993, 1998) realiza una distinción en función a la simetría de poder y a la duración del maltrato, obteniendo diferentes conceptualizaciones de la violencia en el entorno escolar:

a) *Violencia escolar*: cualquier tipo de violencia en el ámbito escolar, ya sea de manera puntual o reiterada en el tiempo.

b) *Acoso escolar o bullying*: repetición en el tiempo de conductas violentas intencionadas donde existe un desequilibrio de poder entre los implicados.

Este fenómeno consta de tres características definitorias que deben darse necesariamente para que la conducta violenta en el ámbito escolar sea considerada como acoso escolar: la intencionalidad, la repetitividad y el desequilibrio de poder.

Por tanto, es muy importante tener en cuenta que los comportamientos relacionados con el fenómeno de acoso escolar o *bullying* constan fundamentalmente de conductas violentas, pero no todas las conductas violentas deben ser catalogadas como *bullying*.

2.2 Modelos teóricos de estudio de la violencia escolar

La violencia escolar es un fenómeno social existente desde la antigüedad (Varela et al., 2021), pero que ha sido objeto de estudio en los últimos años, y de manera más específica desde la década de los años setenta, por los acontecimientos de suicidio acontecidos en los países nórdicos (Olweus, 1973, 1978).

Es estudiada a través de tres enfoques en cuanto al origen de la misma (Albaladejo, 2011; Gorriz, 2009; Pacheco-Salar, 2017; Valdivieso, 2009):

- ***Enfoque biológico.*** Considera que la violencia es natural al ser humano. Se incluyen la Teoría instintivista y la Teoría genética.

a) *La teoría instintivista* es aquella que defiende que la violencia, la agresión y el conflicto son naturales al ser humano y son un mecanismo necesario para la supervivencia

(Fisas-Armengol, 1987). Está integrada por dos vertientes, la primera comenzó a través de los estudios de Freud como revisión a su interior teoría sexual (Freud, 1905), que más tarde daría lugar a la Teoría del psicoanálisis; y del libro “El origen de las especies” de Darwin (1859). Y la segunda es la vertiente de la etología, cuyos máximos exponentes fueron Lorenz y Ardrey. Para Lorenz (1963), la agresión surge de la selección natural; asimismo, refiere que ayuda a aumentar las posibilidades de sobrevivir y conservar la especie. Explica, a través de un modelo ejemplificado de tipo hidráulico, que cada persona almacena un potencial de energía; mientras que no haya estímulos que desencadenen la agresión ésta va aumentando, hasta que de repente “explota”, dando lugar a la agresión. Sin embargo, para evitar esta agresión dirigida al otro, aconseja realizar descargas continuas y controladas de energía, pero de manera socialmente aceptables (ejemplo, realizar deporte).

La diferencia entre el carácter instintivo de la agresividad que expone Freud y los etólogos es que, para Freud un instinto es una tendencia propia de lo orgánico vivo a la reconstrucción de un estado anterior (Freud, 1920). Mientras que para los etólogos un instinto es una pauta fija de acción que ha sido determinada filogénicamente para reaccionar a un estímulo específico (Montagu, 1976). Aunque ambas corrientes defienden que la agresión es inevitable.

Por otro lado, Ardrey (1976) asoció al instinto agresivo del hombre una función adaptativa.

b) Por su parte, la *Teoría genética* refiere que la violencia es el resultado de alteraciones patológicas, orgánicas, bioquímicas u hormonales del propio ser humano (Albadalejo, 2011).

En cuanto a la relación entre estudios genéticos y conducta antisocial y agresividad, el metaanálisis de Rhee y Waldman (2002) reflejó que la genética explicaba el 44% de la varianza en agresividad, frente al 56% de los factores ambientales. De igual forma, la investigación de Raudino et al. (2013) determina que existe evidencia de continuidad intergeneracional en los problemas de conducta, es decir, los problemas de conducta de los padres se asocian, directa o indirectamente, con comportamientos de crianza deteriorados que van a influir en los riesgos de conducta antisocial en los hijos.

• ***Enfoque psicológico.*** Se engloban en este enfoque:

a) Las *Teorías psicoanalíticas*, cuyo padre es Freud, donde la violencia es la expresión de impulsos agresivos y afectivos negativos e innatos y afectivos negativos que la persona es incapaz de interiorizar. Es decir, la agresión es algo inevitable.

b) La *Teoría del condicionamiento*:

- *clásico*: la violencia se produce cuando un estímulo se asocia a otro. Es decir, un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. Nace con el experimento original de Pavlov, donde el sonido de la campana se asocia con el reflejo de la salivación.

- *operante*: la violencia se aprende mediante castigos y/o recompensas. Es decir, la frecuencia en que ocurre una conducta se ve modificada o alterada debido a las consecuencias que ésta produce. Por lo que el aprendiz opera con el entorno y recibe una recompensa o castigo por realizar determinada conducta. La caja de Skinner es el experimento más representativo de esta corriente (en una caja había una serie de palancas donde al presionarlas se producía una luz o un sonido, y se obtenía alimento cada vez que aquello ocurría).

c) La *Teoría de la personalidad*, donde se defiende que existen rasgos que aumentan la posibilidad de implicarse en conductas violentas. Entendiendo a la personalidad como el grado de posibilidad de responder de una manera u otra ante una situación en particular (Beck et al., 1995).

d) La *Teoría de la frustración-agresión* de Dollard et al. (1939), donde se considera que la agresividad es consecuencia de la frustración de la persona. La frustración siempre conduce a la agresión, y la agresión siempre es consecuencia de la frustración. Pero la agresión no tiene porqué ir dirigida a la causa de la frustración, si no que puede ir dirigida a otra, por tanto, existe una forma de desplazamiento de la agresión.

- ***Enfoque social***. Se incluyen:

a) *Teoría del aprendizaje social* de Bandura (1961, 1963): la violencia es el resultado de la observación e imitación de los otros.

El más significativo de sus experimentos es el estudio del muñeco bobo. En este experimento los niños ven una película donde otros niños pegan al muñeco bobo mientras gritaban “estúpido”. Tras ver la película los niños recrean el mismo comportamiento: pegar al muñeco y gritar “estúpido”.

b) *Teoría sociológica y sociocultural*: la violencia es la manifestación de la cultura, de la economía y la política de la sociedad. El ambiente o contexto social interactúa con la persona, otorgando valores positivos o negativos a la violencia. Se incluyen aquí factores como la raza, el género o la clase social.

Esta teoría refiere que a lo largo de la historia la violencia ha ido muy ligada a la actualidad y a los cambios políticos. Ha sido recurso en las guerras como medio para conseguir vencer al bando contrario, por lo que crea una desorganización social que afecta a cualquier esfera de la sociedad.

El mayor referente es Durkheim (1987), para quien la relación entre la persona y la sociedad depende de la relación entre el volumen de la conciencia colectiva y el de la conciencia individual. Es decir, la violencia sería el resultado de la fuerza de la conciencia colectiva sobre el individuo. Si todas las conciencias vibran al unísono no existe violencia (la conciencia colectiva ejerce su poder sobre la individual), por el contrario, difícilmente la conciencia individual va a modificar la colectiva, por lo que esta seguirá su propia

inclinación y se produciría una disociación colectiva, pudiendo provocar violencia hacia los otros.

3. La conducta prosocial

El término de conducta prosocial nació en la década de los setenta a raíz del trágico asesinato de Catherine Susan Genovese, el 13 de marzo de 1964, en Kew Gardens (Queens, Nueva York). “Kitty” fue apuñalada por un asaltante tras salir de trabajar. Hubo 38 testigos. Aunque gritó durante más de media hora pidiendo auxilio, solo consiguió que sus vecinos gritasen al asaltante. De los 38 testigos, solo una vecina llamó a la policía; y lo hizo 50 minutos después. Dos minutos tras la llamada, la policía llegó al lugar de los hechos, donde solo encontró a Kitty, a la vecina que había llamado y a otra mujer. La triste noticia fue relatada por el periodista del New York Times, Martin Gangsberg, quien escribió que Kitty había sido perseguida y golpeada por un hombre y que nadie llamó a la policía durante el asalto (Dunlap, 2016). Recalcando que la única vecina que lo hizo tardó casi una hora en hacerlo, es decir, después de comenzar los ataques y tras la muerte de la víctima. El resto de vecinos achacaban que no querían verse envueltos en aquel asunto. Este suceso marcó el comienzo del estudio psicológico de los testigos y de la conducta de ayuda hacia los demás.

A lo largo de los años, la conducta prosocial ha hecho referencia de manera tradicional al altruismo, a la preocupación por los demás, a los valores y objetivos

interiorizados en base a las recompensas concretas o a la evitación del castigo (Eisenberg et al., 2006; Eisenberg et al., 2015).

Autores como Mussen y Eisenberg-Berg (1977) incluyen el altruismo en la definición de conducta prosocial, determinando que es un tipo de conducta prosocial. Quedando definido de manera separada como “aquellas acciones voluntarias planeadas para beneficiar a otro, las cuales están intrínsecamente motivadas” (Eisenberg y Mussen, 1989). Además, existe una rama de investigación de la conducta prosocial que realiza una distinción entre qué es altruismo y qué es conducta prosocial. Esta diferenciación se realiza puesto que evidencian que existe una motivación específica que modifica la utilización de uno u otro término. Mientras que la conducta prosocial hace referencia a aquellos comportamientos voluntarios cuyo fin es el ayudar o beneficiar a otros (Caprara et al., 2012; Eisenberg y Shell, 1986; Pakaslahti et al., 2002), el altruismo conlleva que la motivación conductual sea por motivos o valores internos que no busquen la recompensa externa (Holmgren et al., 1998).

González (1992) definió a la conducta prosocial como

“toda conducta social positiva con o sin motivación altruista. Positiva significa que no daña, que no es agresiva. A su vez se entiende por motivación altruista el deseo de favorecer al otro con independencia del propio beneficio. Por el contrario, la motivación no altruista es aquella que espera o desea un beneficio propio además del, o por encima del, ajeno. Como se ve, la definición incluye un

aspecto conductual (alude a conductas) y otro motivacional (alude a motivaciones)". (p. 70-72).

De manera consensuada, la conducta prosocial se ha definido como aquellas conductas específicas de compartir, cooperar, ayudar o donar que han contribuido a la satisfacción de las necesidades de relación, autonomía y competencia (Jackson y Tisak, 2001; Tian et al., 2018). Es decir, aquellas acciones voluntarias realizadas con el fin de ayudar y beneficiar a otros (Auné y Attorresi, 2017; Eisenberg y Fabes, 1998), existiendo una valoración positiva de la sociedad (Parra-Esquivel, 2012; Aguirre-Dávila, 2015). Además, es un indicador de adaptación escolar y social del alumnado (Guevara et al., 2007).

Es importante tener en cuenta que la prosocialidad hace referencia a los rasgos o características de personalidad tendientes a ayudar y proteger a otros, y no al comportamiento en particular, que es el definido como conducta prosocial (Auné y Attorresi, 2017; Caprara et al., 2010).

3.1 Clasificación y características de la conducta prosocial

- En base a su naturaleza, el comportamiento prosocial se clasifica en seis subtipos (Carlo y Randall, 2002; Carlo et al., 2003):

a) *Tendencia prosocial pública*: se incluyen aquellas conductas cuya intención es beneficiar a los otros (reconocimiento social, aprobación social).

b) *Tendencia prosocial emocional*: conductas que benefician a los demás a través de situaciones o condiciones emocionalmente evocadoras (es necesario que la persona tenga una percepción de necesidad de ayuda, así como empatía para ayudar al otro).

c) *Tendencia prosocial de emergencia*: conductas de ayuda ante emergencias o crisis (es necesario, al igual que en la anterior tendencia, que la persona tenga una percepción de necesidad de ayuda).

d) *Tendencia prosocial altruista*: conducta voluntaria motivada por la búsqueda de bienestar en los otros (no es necesario que exista una percepción de necesidad).

e) *Tendencia prosocial anónima*: conducta de ayuda sin conocimiento del otro.

f) *Tendencia prosocial de complacencia u obediencia*: conducta de ayuda ante una solicitud, ya sea verbal o no verbal.

• De manera común, la literatura diferencia tres dimensiones principales en el concepto de conducta prosocial (Martí-Vilar y Lorente-Escriche, 2010):

a) La *empatía*. Es la conducta mediadora ante cualquier conducta prosocial. Es definida como aquella respuesta afectiva derivada de la aprehensión o comprensión del estado emocional del otro (Eisenberg et al., 2006). Sería algo similar a lo que otra persona

sentiría en esa situación determinada, es decir, ponerse en el lugar del otro (Eisenberg et al., 2005).

b) El *altruismo*. Es la actitud intrínseca voluntaria dirigida al beneficio de los demás. Su motivación es la preocupación por el otro o por los valores, objetivos y recompensas propias interiorizadas (Eisenberg et al., 2006).

c) Las *conductas de ayuda*. Hacen referencia a las conductas positivas que se realizan para beneficiar a otro (Garaigordobil, 1995).

- En cuanto a la dimensionalidad de la conducta prosocial, existen gran cantidad de variables de tipo psicológico que son consideradas como precursoras de la conducta prosocial como la empatía, el juicio moral, la regulación y estabilidad emocional, el altruismo o las conductas de ayuda (Marín-Escobar, 2014; Aguilar-Cartagena, 2014; Plazas et al., 2010).

3.2 Modelos teóricos de estudio de la conducta prosocial

Se han establecido tres períodos históricos de estudio de estas conductas (Chacón, 1986; González-Portal y Flores, 1988):

a) *Modelos internalistas* (desde 1964 hasta 1968): se considera que las predisposiciones a las respuestas son causas generales de las conductas.

b) *Modelo situacionista* (1968-1977): la conducta prosocial es entendida como una respuesta ante estímulos.

c) *Modelo interaccionista* (desde 1977): la conducta prosocial se explica como función de la interrelación entre las características personales y las variables de la situación.

Con respecto a las clasificaciones, existen dos grandes corrientes. Por un lado, Martí-Vilar y Martí-Noguera (2011) la realizan a través de las diferentes perspectivas de estudio de las conductas prosociales, es decir, a través de tres modelos diferentes:

❖ ***Modelo diacrónico***. Es aquel que intenta explicar teóricamente la conducta prosocial a través de tres hipótesis:

a) La *perspectiva biológica y sociobiológica* entiende que las conductas prosociales no son únicas de la especie humana. Engloba tres modelos explicativos:

- La selección familiar: se basa en que un hecho es beneficioso si aumenta las probabilidades de que un individuo pueda sobrevivir, emparejarse y crear descendencia.

- La reciprocidad: una buena acción puede provocar que después sea recíproca (Trivers, 1972).

- La individualidad: la conducta prosocial está motivada por el beneficio individual.

b) La *perspectiva psicoanalítica* explica la naturaleza y origen de la conducta prosocial a través de las tres estructuras básicas de la personalidad descritas por Freud: ello, yo y super-yo. Esta perspectiva tiene dos modelos explicativos:

- El modelo restrictivo: el desarrollo individual es el resultado de la interacción entre una tendencia egoísta y una altruista.

- El modelo evolutivo: el desarrollo de la moral es un proceso creativo que comienza en la infancia y madura a través de la moral, los valores y las actitudes.

c) *El aprendizaje social* de Eisenberg y Mussen (1989).

- El condicionamiento operante: la conducta prosocial es el resultado del refuerzo directo.

- La propuesta observacional: la observación e imitación facilitan la adquisición de conductas prosociales.

- Los reguladores cognitivos de Bandura (1977, 1986): las conductas prosociales están motivadas por diferentes motivos dependiendo de la etapa vital. En la infancia existe una priorización de recompensas extrínsecas, en la niñez de recompensas sociales y en la edad adulta de los valores interiorizados.

d) Los *modelos cognitivos-evolutivos* exponen que la persona es activa sobre su ambiente, al igual que el ambiente actúa sobre la persona.

- El crecimiento sociomoral de Piaget (1932) y de Kohlberg (1975): el razonamiento y el juicio moral están desarrollados en estadios. Para Piaget existen tres fases: heteronomía, fase intermedia y autonomía. Para Kohlberg existen tres niveles de adquisición: preconvencional, convencional y posconvencional.

- El razonamiento crítico de King (1986): el pensamiento tiene “tres caras”; la cara empírica, el desarrollo adecuado del pensamiento interpretativo y el pensamiento evaluativo.

❖ **Modelo sincrónico.** Es aquel que intenta explicar las razones por las que las personas llevan a cabo o no conductas prosociales en diferentes situaciones. Estas razones serían:

a) Las *propuestas normativas*: explican el concepto de “norma”. Se engloba en este enfoque a:

- La responsabilidad social, aunque no predice dicha conducta (Zumalabe, 1994; Latané y Darley, 1970).

- Las normas personales específicas o reglas interiorizadas, entendidas como la intensidad de la obligación moral, los sentimientos de obligación moral y la neutralización de la conducta de ayuda.

- El proceso de decisión. Para Latané y Darley (1970) cuanto mayor es el número de personas que presencian una situación de emergencia, menor es la probabilidad de que actúen. Las causas serían la ambigüedad de la situación y la difusión de la responsabilidad.

b) La *activación emocional*: como determinante de la aparición de las conductas prosociales. Depende de las presiones de la situación externa. Las razones serían:

- La activación aversiva: la observación del malestar ajeno crea un estado aversivo de malestar propio (Pillivain et al., 1969; Pillivain y Pillivain, 1972).

- La activación empática: la observación de malestar ajeno genera una motivación altruista de querer aliviarlo.

- La propuesta integradora: la ayuda proviene de la empatía y de la ansiedad como motivaciones altruistas y egoístas.

c) La *orientación prosocial*: referida a la atribución de causalidad, de responsabilidad social, del razonamiento moral y de valores prosociales.

❖ *Otros modelos*. Son aquellos que no encuadran dentro de los dos anteriores.

a) La *fisiología moral*: la moral humana es consecuencia de la evolución de la especie humana.

b) El *modelo de los rasgos*: algunas personas poseen disposiciones innatas o adquiridas que contribuyen a la conducta prosocial.

c) Los *modelos humanistas*: el altruismo es innato al ser humano.

Por otro lado, Eisenberg et al. (2015) definen que las conductas prosociales parecen estar afectadas por diferentes influencias como la herencia genética y los procesos biológicos, los valores y prácticas culturales, los estilos de crianza, y los compañeros y experiencias en el ámbito escolar. Estas influencias son:

a) *Influencias genéticas*. Estas teorías indican que las conductas prosociales no son únicas de la especie humana. Por ejemplo, algunos insectos sacrifican sus propias vidas para proteger a sus nidos (Wilson, 2004).

b) *Influencias biológicas*. Los estudios de influencias biológicas o neurofisiológicas determinan que las conductas prosociales surgen como comportamientos neurológicos mediados por el sistema límbico del cerebro o por el neocórtex frontal, entre otros (Fan et al., 2011; Hastings et al., 2014).

c) *Influencias culturales*. El comportamiento prosocial varía dependiendo de la cultura a la que se pertenece. Según Knafo et al. (2009) las culturas más tradicionales con

familias extensas tienden a tener un comportamiento prosocial menor hacia personas desconocidas que aquellas sociedades con tamaños familiares más pequeños, como, por ejemplo, la sociedad estadounidense. Aunque la mayoría de la bibliografía actual ha comprobado que los niños de sociedades rurales son más cooperativos que los de culturas urbanas (por ejemplo, Knight y Carlo, 2012).

d) Influencias por valores, creencias, razonamiento moral y responsabilidad social. De igual forma que las influencias culturales, las influencias por valores y creencias dependen de la cultura y de la sociedad en sí. Estudios sobre el tema han desarrollado que la sociedad occidental valora los actos prosociales basados en la motivación endógena de las personas, sin coste para la sociedad, mientras que las personas de culturas más tradicionales valoran dichas acciones prosociales como la respuesta a las necesidades de los demás, siendo obligaciones recíprocas (Jacobsen, 1983).

e) Influencias por los estilos de crianza. Los hijos con buenos apegos con sus progenitores tienden a ser más prosociales (Nickerson et al., 2008; Yoo et al., 2013). En cuanto a los estilos parentales, el estilo indulgente y el *authoritative* se relacionan con las conductas prosociales (García et al., 2020a; García et al., 2020b; Ruiz-Hernández et al., 2019).

f) Influencias de socialización extrafamiliar. Se engloban dentro de este grupo a las experiencias con los iguales y aquellas dadas en el ámbito escolar. Fabes et al. (2012) encontraron que aquellos niños que se relacionaban con otros niños prosociales

demostraban una mayor respuesta emocional y comportamiento prosocial en la escuela, debido probablemente a que los iguales son agentes importantes de socialización para los niños, comportándose unos a otros como modelo de los otros.

4. Magnitud del fenómeno

4.1 Conducta violenta

La mayoría de los casos de violencia escolar son predecibles y evitables (Servicio Secreto de Estados Unidos [United States Secret Service], 2019).

Teniendo en cuenta los datos ofrecidos por la Organización Mundial de la Salud que coordina una serie de estudios de medición del fenómeno de la violencia escolar a nivel internacional, uno de cada tres alumnos ha sido víctima de algún comportamiento de tipo violento en el último año (UNESCO, 2019).

Desde 2003, la *Encuesta mundial sobre la salud de los estudiantes en la escuela* o GSHS (*Global school-based student health survey*) evalúa la prevalencia de las conductas violentas entre pares en 96 países de África, Asia, América Central, América del Sur, regiones del Mediterráneo Oriental y del Pacífico Occidental. Esta encuesta se realiza cada 3-5 años a estudiantes de entre 13 y 17 años de edad. En su última versión (OMS, 2018), la prevalencia de dichas conductas difiere de unas zonas a otras. Los valores más bajos se dan en la zona de América Central (prevalencia ataques físicos, 20.5%; *bullying*, 22.8%; peleas físicas, 25.6%) y los más elevados en la zona del Pacífico

(ataques físicos, 48.84%), África subsahariana (*bullying*, 48.2%) y Norte de África (peleas físicas, 46.3%).

A su vez, y desde 1983, el *Estudio sobre el comportamiento sanitario de los niños en edad escolar* o HBSC [Health behavior in school-aged children study] analiza las conductas violentas de los adolescentes de 11, 13 y 15 años de 48 países de Europa, América del Norte e Israel. Actualmente se está realizando la próxima versión (*Estudio HBSC 2022*), específicamente se están recogiendo datos de los alumnos de 5º-6º de Educación Primaria, 1º-2º y 3º-4º de Educación Secundaria, así como los estudiantes de Bachillerato, Grado Medio y Formación Profesional Básica. Si tenemos en cuenta su versión más actual publicada (OMS, 2016), la prevalencia de las conductas violentas se sitúa entre el 8,7% y el 55,5%, dependiendo de la zona y del tipo de violencia. (Ver datos más específicos en la Tabla 1 y Tabla 2). En cuanto a las peleas físicas, la media de todos los países participantes en el estudio fue del 32%. Específicamente, las mayores tasas de prevalencia se dieron en Bélgica (zona francófona), República Checa y Eslovaquia (51, 44 y 37%, respectivamente); mientras que las tasas más bajas se dieron en Portugal, Groenlandia e Islandia (22, 22 y 15 %, respectivamente).

De manera más específica y con respecto a la violencia tipo *bullying*, desde el punto de vista de la víctima de acoso escolar, la prevalencia media fue del 28%. Siendo Lituania el país con mayores tasas en todas las franjas de edad, entorno al 53%; y Armenia el país con tasas más bajas en las tres franjas de edad: 11%, 8% y 6%, respectivamente.

Con respecto a la violencia tipo *bullying*, si tenemos en cuenta los datos de los agresores, la prevalencia media fue del 26%, siendo Letonia el país con la tasa más alta en las tres franjas de edad (54%, 64% y 55%, respectivamente) y Suecia el país con las tasas más bajas (7%, 8% y 8%, respectivamente).

Tabla 1

Violencia escolar a nivel internacional, por edad. Prevalencias medias.

Tipo de violencia	Edad			Global
	11 años	13 años	15 años	
Peleas físicas	35%	33%	27%	32%
Victimización por <i>bullying</i>	32%	30%	23%	28%
Perpetración de <i>bullying</i>	24%	28%	26%	26%

Fuente: Estudio sobre el comportamiento sanitario de los niños en edad escolar o HBSC (WHO, 2016).

Tabla 2

Violencia escolar a nivel internacional, por países. Prevalencias medias.

Tipo de violencia	País	Edad		
		11 años	13 años	15 años
Peleas físicas	Bélgica	51%	-	-
	Rep. Checa	-	44%	-
	Eslovaquia	-	-	37%
Victimización por <i>bullying</i>	Lituania	57%	54%	29%
Perpetración de <i>bullying</i>	Letonia	54%	64%	55%

Fuente: Estudio sobre el comportamiento sanitario de los niños en edad escolar o HBSC (WHO, 2016).

Asimismo, si tenemos en cuenta los estudios realizados a nivel nacional, uno de cada diez alumnos manifiesta haber sido víctima de violencia entre pares, según el estudio realizado por Save the Children (2017). Además, según la encuesta HBSC (OMS, 2016), estar envuelto en peleas físicas al menos una vez en el último año, tiene una prevalencia media del 39% a los 11 años, del 31% a los 13 años y del 23% a los 15 años en menores escolarizados en España. Con respecto al *bullying*, ser receptor de acoso escolar tiene una prevalencia media del 19% a los 11 años, del 17% a los 13 años y del 11% a los 15 años. Mientras que ser perpetrador de acoso escolar tiene una prevalencia en torno al 16% a los 11 años, 19% a los 13 años y 17% a los 15 años.

Otro estudio, es este caso del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), programa que evalúa de manera internacional a más de 80 países de todo el mundo lo que saben o son capaces de hacer los estudiantes al finalizar la Educación Secundaria; y teniendo en cuenta su informe español (PISA, Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), el índice de exposición a cualquier tipo de acoso entre los estudiantes varía dependiendo de la zona geográfica, siendo los países con mayores índices de exposición Nueva Zelanda, Letonia y Malta. Y los países con los índices más bajos, Portugal, Japón y Países Bajos. En cuanto a España, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla presentan los índices más bajos, y Extremadura, Castilla y León y La Rioja, los índices más altos. La Región de Murcia se encuentra en la quinta posición en cuanto a mayor índice de exposición. España participa en este programa desde su primera edición en el año 2000, realizándose un informe de manera trienal. Además, cada ciclo trienal evalúa las competencias troncales (ciencias, lectura y matemáticas), así

como una competencia innovadora, como la resolución colaborativa de problemas (2015), la competencia global (2018) o el pensamiento creativo (2022).

La encuesta HBSC de 2014 (*Estudio sobre el comportamiento sanitario de los niños en edad escolar*) también evaluó aquellas conductas en la Región de Murcia (Moreno et al., 2018). Con respecto a estar envuelto en peleas físicas, el 21% de los adolescentes de entre 11-12 años refirieron que participaron en una pelea física en el último año, frente al 8.8% de los adolescentes de 17-18 años. Haber sido maltratado en los últimos dos meses tuvo una prevalencia media del 9%, mientras que haber maltratado a otro compañero en este período de tiempo fue del 12%. (Ver datos específicos por edad en la Tabla 3).

Tabla 3

Violencia escolar en la Región de Murcia. Prevalencias.

Tipo de violencia	Edad			
	11 años	13 años	15 años	17 años
Estar envuelto en peleas físicas	21%	19.2%	11.9%	8.8%
Ser maltratado en los últimos 2 meses	7.3%	13.9%	9.3%	5.7%
Maltratar a otros compañeros 1 o 2 veces en los últimos 2 meses	6.6%	13.8%	15.8%	12.1%

Fuente: Encuesta HBSC-14 para la Región de Murcia (Moreno et al., 2018).

Por otro lado, el Informe 2021 sobre la situación de la convivencia escolar en la Región de Murcia creado por el Observatorio para la Convivencia Escolar (disponible en [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8320&IDTIPO=100&RASTRO=c792\\$m4001,5316](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=8320&IDTIPO=100&RASTRO=c792$m4001,5316)), extrae que existen tres tipologías de faltas contrarias a las normas de convivencia (leves, graves y muy graves), a través de un cuestionario cumplimentado por los centros educativos. Según los datos del último informe realizado (curso escolar 2020-2021), la categorización de las conductas violentas según la etapa educativa (Educación Secundaria y Educación Primaria) y la prevalencia de su ocurrencia fue (ver Tabla 4):

- *Faltas leves.* Aquellos actos de indisciplina, desobediencia, incorrección o consideración hacia el profesorado y personal laboral de los centros conformaron el 29.85% de las faltas registradas, seguido de las conductas que impiden o dificultan el derecho a la educación o el desarrollo normal del centro son las más habituales en los adolescentes matriculados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), constituyendo el 26.82% de las faltas cometidas de esta categoría.

En cuanto a la Educación Primaria (EP), las conductas que impiden o dificultan el derecho a la educación o el desarrollo normal del centro y los actos de indisciplina, desobediencia, incorrección o consideración hacia el profesorado y personal laboral de los centros constituyeron el 16.24% y 24.09%, respectivamente; mientras que la desconsideración, insultos o agresiones entre compañeros, cuando por su entidad no sean consideradas graves, constituyeron el 35.67%.

En términos de prevalencia, el 80.15% de las faltas leves son cometidas por adolescentes de entre 11-17 años (ESO), frente al 8.65% que son cometidas por los menores entre 7-11 años (EP). Con respecto al total del alumnado que comete alguna falta leve, el 70.37% son estudiantes de ESO y el 14.49% lo son de EP. En cuanto a sexo, el 69.72% de los estudiantes que comenten faltas leves en la ESO son niños, frente al 81.67% de los niños de EP.

- *Faltas graves.* En la ESO, las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la comunidad educativa, así como la introducción en el centro de objetos peligrosos es la falta grave más prevalente (19.29%). Seguidamente, los actos de falta de respeto, amenazas, insultos, coacciones o agresión contra el profesorado es la segunda falta grave más habitual (16.66%); las amenazas, insultos o actos violentos entre compañeros que no causan un daño grave corresponden con el 15.63% de las faltas y la comisión de una falta leve tras haber sido corregido durante el curso por la comisión de otras tres faltas leves, un 13.80%.

En EP, amenazar, insultar o tener actos violentos contra los compañeros es la falta más habitual (41.74%), seguida de los actos violentos cometidos contra el profesorado o cualquier miembro de la comunidad escolar (26.74%).

En términos de prevalencia, el 75.35% de estas faltas graves se dan en la ESO frente al 8.76% de EP. Con respecto al total del alumnado que comete alguna falta grave, el 72.30% son estudiantes de ESO y el 10.14% lo son de EP. En cuanto a sexo, el 71.07%

de los estudiantes que comenten faltas graves en la ESO son niños, mientras que el 79.37% de los niños lo hacen en EP.

- *Faltas muy graves.* En la ESO, el 32.02% de estas faltas se corresponde con los actos graves de agresión, insultos, amenazas o actitudes desafiantes hacia el profesorado y el resto del personal del centro, así como el acoso físico o moral a través de cualquier vía o medio contra la comunidad escolar; mientras que el 31.78% se corresponde con aquellas conductas violencia que atentan gravemente contra los compañeros.

En EP, el 45.79% de las faltas muy graves son debidas a la violencia hacia los compañeros y el 34.61% son aquellas ejercidas hacia el profesorado y personal laboral de los centros.

En términos de prevalencia, el 68.05% de las faltas son cometidas por los estudiantes de la ESO, frente al 17.30% de las cometidas por los matriculados en EP. Siendo el 70.37% del alumnado de ESO los que comenten faltas muy graves, y el 16.10% del alumnado de EP. En cuanto a sexo, el 79.38% de los alumnos de ESO eran chicos y el 83.95% de los alumnos causantes de faltas muy graves eran niños de EP.

Tabla 4

Faltas contrarias a las normas de convivencia en la Región de Murcia, según etapa educativa y sexo varón. Prevalencias medias.

Tipo de falta	Alumnado que comete las faltas		Sexo (niños)	
	EP	ESO	EP	ESO
Leve	14.49%	70.37%	81.67%	69.72%
Grave	10.14%	72.30%	79.37%	71.07%
Muy grave	16.10%	70.37%	83.95%	79.30%

Fuente: Observatorio para la Convivencia Escolar de la Región de Murcia (Curso escolar 2020-2021).

4.2 Conducta prosocial

En cuanto a la conducta prosocial, el Estudio sobre el comportamiento sanitario de los niños en edad escolar o HBSC (OMS, 2016) valora esta conducta a través del estudio del apoyo (social entre compañeros, familiar y percibido entre compañeros), la experiencia escolar positiva y la satisfacción vital. Los resultados de esta encuesta (ver Tabla 5) muestran altos índices de apoyo social entre compañeros en la mayoría de países participantes, situándose los datos de prevalencia de dichas conductas entre el 35.5% y el 89%. En cuanto al apoyo percibido entre compañeros, la prevalencia de aquellos que creen que este apoyo es alto se sitúa entre el 33-81%. En lo referido al apoyo familiar, los

resultados mostraron que existe un alto apoyo social percibido, situándose las prevalencias entre 35.5-91.5%. En relación a la experiencia escolar positiva, los valores que se obtuvieron en relación al gusto por la escuela oscilaron entre el 5-79.5%. Por último, la proporción de menores que informan de una alta satisfacción vital oscila entre 73-95.5%.

Tabla 5*Conducta prosocial a nivel internacional. Prevalencias por países.*

Conducta prosocial	País	Edad		
		11 años	13 años	15 años
Países con mayor prevalencia				
Apoyo social entre compañeros	Rep. Macedonia del Norte	89%	-	-
	Países Bajos	-	86%	84.5%
Apoyo social percibido entre compañeros	Hungría	79%	77.5%	-
	Suiza	-	-	81%
Apoyo familiar	Albania	91.5%	88%	83.5%
Experiencia escolar positiva	Albania	79.5%	61.5%	-
	Armenia	-	-	58%
Alta satisfacción vital	Albania	95.5%	94.5%	-
	Armenia	-	-	90%
Países con menor prevalencia				
Apoyo social entre compañeros	Bulgaria	47.5%	35.5%	39%
Apoyo social percibido entre compañeros	Ucrania	35.5%	-	36.5%
	Groenlandia	-	33%	-
Apoyo familiar	Groenlandia	46.5%	35.5%	49.5%
Experiencia escolar positiva	Estonia	15.5%	6.5%	-
	Bélgica*	-	-	5%
Alta satisfacción vital	Bélgica*	76%	-	-
	Groenlandia	-	78%	-
	Rep. Macedonia del Norte	-	-	73%

Nota. * Zona francófona de Bélgica.

Fuente: Estudio sobre el comportamiento sanitario de los niños en edad escolar o HBSC (WHO, 2016).

El informe PISA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019) también evalúa el sentido de pertenencia al centro educativo, a través de la cooperación y competitividad. La cooperación y el sentido de pertenencia están fuertemente asociados de manera positiva en Dinamarca, Noruega y Finlandia; mientras que la competencia y el sentido de pertenencia lo están en Turquía, Colombia y México. En España, la competencia entre los compañeros y su sentido de pertenencia al centro educativo están negativamente asociados. Con respecto a la satisfacción de los estudiantes con su vida, el 67% de los países de la OCDE están moderadamente o muy satisfechos con su vida, siendo los países con mayores tasas México, Rumanía y Países Bajos, mientras que las tasas más bajas se dan en Turquía, Japón y Reino Unido. En España, país que ocupa la séptima posición, la tasa media es del 74% (proporción más alta que la media de los países de la OCDE). De igual forma, el 68% de los participantes a nivel internacional refieren que su vida tiene un sentido o propósito claro, siendo los países con un índice mayor México y Colombia; mientras que Japón y Reino Unido son los que presentan los índices más bajos. En cuanto a España, los adolescentes de 15 años encuentran un mayor sentido a la vida que la media de los países de la OCDE y que la mayoría de los países participantes en el informe.

A nivel nacional, la HBSC 2018 (Moreno et al., 2019) determina que la conducta prosocial es la entendida como las conductas de apoyo de los iguales o compañeros, la satisfacción con el grupo de iguales o compañeros y el gusto por la escuela. En cuanto al apoyo de los iguales, el 61% refiere que este apoyo recibido por sus amigos es alto, frente al 10.9% que refiere un bajo apoyo por parte de sus compañeros. Con relación a la satisfacción con los iguales, la satisfacción de la red social es alta en el 66% de los

participantes y en el 47.9% en el caso de la satisfacción con sus compañeros. En lo referido al gusto por la escuela, varía mucho dependiendo de la edad, oscilando los valores entre el 47.9% en los menores de 11 años y el 12.8% en los de 15 años.

Con respecto a la Región de Murcia (ver Tabla 6), el gusto por la escuela es mayoritariamente aceptable, variando entre el 21,6% al que le gusta mucho o el 14,6% que no le gusta nada. En cuanto a las conductas propias y de los iguales, el 29,6% refiere que la mayoría de sus compañeros son amables y serviciales, considerándose el 38,5% aceptados por los iguales tal como son (Moreno et al., 2018).

Tabla 6

Conductas prosociales en la Región de Murcia, prevalencias.

Conducta prosocial	Prevalencia
Gusto por la escuela	
Le gusta mucho	21.6%
Le gusta un poco	37.9%
No le gusta mucho	25.9%
No le gusta nada	14.6%
Conductas propias y de los iguales	
La mayoría de los compañeros son amables y serviciales	29.6%
Son aceptados por los iguales tal como son	38.5%

Fuente: Estudio HBSC 2018 (Moreno et al., 2019).

5. Variables relacionadas con el clima escolar

Son muchas las variables explicativas que intervienen en el clima escolar (), abarcando aspectos que van desde las características propias de la persona, de las familias o de la comunidad escolar (Chan y Wong, 2015; Chen et al., 2020; Eugene et al., 2021; Gallego et al., 2019; Huang y Cornell, 2018; Ruiz-Hernández et al., 2019; Yang et al., 2020), hasta aquellas relacionadas con la cultura o la educación (Clark, 2020; Daily et al., 2019; Dickhäuser et al., 2021; Reynolds et al., 2017; Smith et al., 2020), el deporte (García-Hermoso et al., 2019), o incluso, los medios de comunicación o nuevas tecnologías (van Dyke et al., 2023; Eirich et al., 2022; Moreno-Ruiz et al., 2018).

Tomando como referencia el constructo de Wang y Degol (2016), mediante sus indicadores seguridad y comunidad escolar, y los conceptos de comportamiento violento y prosocial, las variables estudiadas en esta tesis doctoral son:

- Variables centrales del estudio: clima escolar, conducta antisocial y prosocial.

- Variables actitudinales: actitudes hacia la violencia.

- Variables psicosociales: conducta internalizante, conducta externalizante y autoestima.

5.1 Actitudes hacia la violencia

El estudio de las actitudes surge con Thomas y Znaniecki (1918-1920), aunque el término fue utilizado inicialmente por Jung (1923).

Actualmente y de manera general, se entiende a las actitudes como

“evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud. Esta disposición evaluativa puede influenciar a las cogniciones, las respuestas afectivas, la intención conductual y la conducta en sí misma del individuo” (Zanna y Rempel, 1988).

Otra definición ampliamente utilizada viene dada por Eagly y Chaiken (1998) que la entienden como “una tendencia psicológica que se expresa evaluando una entidad determinada con un cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad” (p. 269).

Las actitudes hacia la violencia han sido ampliamente utilizadas como variable de estudio desde la perspectiva de la prevención (a través de programas de mejora de la convivencia escolar) como en la minimización de conflictos escolares. Teniendo en cuenta los resultados del reciente metaanálisis de Pina-López et al. (2022), los programas de prevención de comportamientos violentos que incluyen las actitudes hacia la violencia tienen un tamaño de efecto moderado y las intervenciones que incluyen dichas actitudes son eficaces en la mejora del clima escolar.

En base a los modelos teóricos de Brown et al. (2011) y Fazio (1990) que sugieren que las actitudes predisponen a actuar de una forma no deliberada, y teniendo en cuenta los trabajos de Ruiz-Hernández et al. (2009, 2020), entendemos que existen cuatro dimensiones explicativas de dicho comportamiento: *actitudes hacia la violencia como forma de diversión, como forma de aumentar la autoestima, como forma de relacionarse y solucionar problemas y violencia percibida como legítima.*

Para Ruiz-Hernández et al. (2009, 2020), en la *violencia como forma de diversión*, esta es utilizada como excusa para la burla o el chiste, menospreciando al otro a través de apodosos o del uso de anécdotas “divertidas”; cuando se utiliza para *aumentar o mejorar la autoestima*, se justifica la forma de actuar como la finalidad necesaria para obtener ese refuerzo social, económico o personal, es decir, sintiéndose mejor consigo mismo; cuando se destina *como forma de relacionarse o solucionar problemas* de nuevo aprovecha el hecho para obtener el fin deseado; por último, aquella *violencia que es percibida como legítima* sería la forma de justificar la defensa y la justicia, es decir, la persona tiene la creencia que a través de la violencia (entendida como positiva) va a defenderse del otro o va a vengar la violencia que ha sido recibida anteriormente por lo que va a utilizar insultos o golpes para defenderse o defender al otro.

Las actitudes hacia la violencia están vinculadas con otros factores como:

a) se ha relacionado la motivación intrínseca con tener comportamientos prosociales que conducen a un descenso en las actitudes hacia la violencia (Sánchez-Oliva et al., 2012);

b) el compromiso del alumnado hacia las normas; en las escuelas donde los profesores evitan los abusos entre compañeros de clase, los alumnos muestran más actitudes contra la violencia escolar (Álvarez-García et al., 2013; Veenstra et al., 2014);

c) la percepción de normas injustas se asocia a una participación mayor en conductas de intimidación a los otros (Kupchik y Farina, 2016);

y d) el rechazo hacia la autoridad institucional aumenta la participación en comportamientos violentos y desviados (Cava et al., 2013; Gómez-Ortiz et al., 2017).

Diversos estudios han relacionado ser receptor de conducta antisocial con bajas actitudes hacia la violencia (Lee et al., 2020; Orozco-Vargas y Mercado-Monjardín, 2019; Pina-López et al., 2021).

Desde el punto de vista del perpetrador de la conducta violenta o agresor, estos suelen tener altas actitudes hacia la violencia y un déficit de estrategias no violentas para afrontar la resolución de conflictos (Orozco-Vargas y Mercado-Monjardín, 2019; Ruiz-Hernández et al., 2020). Es llamativo que muchos jóvenes aprueben conductas violentas para ganar la aceptación y el apoyo del grupo de compañeros conflictivos (Henneberger et al., 2017; Levey et al., 2019).

Teniendo en cuenta lo anterior, la literatura sugiere que existe una fuerte relación entre las actitudes hacia la violencia y los problemas de conducta externalizante (agresividad verbal y conducta delictiva). Es más, está extendido y es usual el

pensamiento de que la violencia está justificada en la resolución de problemas, por lo que comúnmente es utilizada para controlar al otro. Es por ello por lo que se ha normalizado el uso de la fuerza como medida de ayuda para mejorar el estatus social o el respeto social de la persona (Santander, 2018; Serrano-Patten y Bacuilima-Navas, 2017).

En cuanto a la conducta prosocial, es concebible que los adolescentes con habilidades de toma de perspectiva frente a la violencia o con capacidad para entender las emociones de los demás tengan conciencia de las consecuencias negativas que dicha violencia puede tener en la víctima, lo que les impediría perpetrarla (Espelage et al., 2017). Los alumnos prosociales expresan mayores actitudes pro-víctima y presentan hacia los agresores actitudes más negativas (Goian, 2020; Rigby y Bortolozzo, 2013).

Desde el punto de vista del sexo, los chicos presentan mayores niveles de actitudes hacia la que las chicas violencia (Anand et al., 2019; Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2018; Ruiz-Hernández et al., 2020).

5.2 Problemas de conducta internalizante

Achenbach y Edelbrock (1984) agruparon bajo el término *problemas de conducta internalizante* o *internalización* al conjunto de sintomatologías que abarca desde problemas de conducta de tipo depresivo o fóbico-ansioso, hasta los problemas de relación y las quejas somáticas. Por lo que dicha conducta es entendida como las perturbaciones asociadas a estados o experiencias subjetivas de tensión psicológica.

Para Soler et al. (2010), “las alteraciones de las emociones o protestas internalizantes están relacionadas con inestabilidad anímica, obsesiones, problemas somáticos, nerviosismo, inseguridad, miedos, fobias, tristeza, apatía, disforia, inquietud, tensión, preocupación y responsabilidad, entre otros indicios” (p. 2).

En cuanto a sexo, diferentes estudios indican que las chicas presentan puntuaciones más altas en problemas internalizantes (ansiedad, depresión, quejas somáticas, entre otros) que los chicos (Alarcón y Bárrig, 2015; Babicka-Wirkus et al., 2023; Hernández-Navor et al., 2017). Por el contrario, los chicos presentan mayores puntuaciones en problemas externalizantes (Alarcón y Bárrig, 2015).

Debido al amplio grupo de problemas de conducta que se incluyen bajo este término, existen multitud de estudios que abordan dichos problemas y su relación con el clima escolar y la conducta antisocial en particular.

Cabe destacar que no se han encontrado estudios que relacionen la conducta prosocial con el riesgo de presentar sintomatología congruente con trastornos de conducta internalizante y/o externalizante.

5.2.1 Síntomas depresivos. Teniendo en cuenta los factores del cuestionario de Achenback y Edelbrock (Youth Self Report, YSR, 1984), los síntomas depresivos que aparecen en los adolescentes son aquellos relacionados con los sentimientos de soledad y confusión, el llanto, los intentos de hacerse daño o incluso suicidarse, los pensamientos de no sentirse querido, de minusvalía, de sentirse fuera del grupo, deprimido o pensar que los demás quieren fastidiarle.

Según múltiples investigaciones, la depresión se da tanto en las víctimas como en los perpetradores o actores de violencia escolar (Polanin et al. 2019).

Desde el punto de vista de la víctima de violencia escolar, la depresión puede ser tanto la causa como la consecuencia de dicha victimización. Por un lado, los adolescentes con síntomas depresivos tienen más posibilidades de ser víctimas de violencia escolar como apuntan Claes et al. (2015), Jochman et al. (2017) o Thomas et al. (2016). Por contra, ser víctima de violencia es considerado un predictor de sintomatología depresiva como defienden Copeland et al. (2013), Davis et al. (2019, 2020), Youngju (2021); Kwan et al. (2020), Lee y Vaillancourt (2019), o Moore et al. (2017).

Haciendo un estudio más profundo, Kochel et al. (2012) encontraron que los padres y profesores informaron de la depresión como la sintomatología predictiva de la

victimización entre iguales. Siendo posible que la aparición de dicha sintomatología depresiva en la niñez sea una de las causas de la prevalencia de victimización en la adolescencia y en la edad adulta (Halliday et al., 2021; Shanahan et al., 2015; Sourander et al., 2000).

Desde el punto de vista de los actores de la violencia o agresores, estudios como el de Sincek et al. (2017) refieren que estos adolescentes presentan los niveles más altos de depresión, estrés y ansiedad, así como el nivel más bajo de autoestima, es decir, presentan el mayor riesgo de problemas psicosociales. De igual forma, Cañas et al. (2020b) y Gereš et al. (2018) concluyen que los agresores presentan altas puntuaciones en sintomatología depresiva y ansiedad social general.

En cuanto a sexo, la gran mayoría de estudios sobre el tema refieren que las chicas presentan habitualmente más sintomatología depresiva que los chicos (Davis et al., 2019; Halliday et al., 2021; Kim et al., 2018, 2019; Krygsman y Vaillancourt, 2017; Malecki et al., 2015; Salavera y Usán, 2019).

5.2.2 Quejas somáticas. El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su 4ª edición (DSM-IV-TR; American Psychiatric Association, APA, 2000), definió la somatización como la preocupación por síntomas físicos persistentes, sin causa médica aparente, que obliga a la búsqueda de atención médica, provocando un deterioro significativo social y en otras áreas de actividad de la persona. Sin embargo, en su 5ª edición (DSM-V; APA, 2013) eliminó el trastorno por somatización argumentando que es difícil probar que un síntoma no está causado por una enfermedad; a partir de esta 5ª edición se utilizan los términos síntomas somáticos y trastornos relacionados para referirse al concepto.

Una definición ampliamente utilizada es la entendida por McClintock-Greenberg (2014) o Ponce y Neilsen (2017) donde el término quejas somáticas o somatización hace referencia a aquellos problemas de cansancio y/o agotamiento, así como problemas físicos, sin causa médica conocida o demostrable (dolores de cabeza, náuseas y mareos, dolores de estómago o vómitos).

Para Reijntjes et al. (2011) las quejas somáticas funcionan como antecedentes y consecuencias de la victimización por los iguales, siendo habitual encontrar problemas psicosomáticos en estos adolescentes (Modin et al., 2015; Vernberg et al., 2011). Las experiencias negativas en la escuela, y especialmente la violencia escolar, son factores de riesgo para la aparición de quejas somáticas, sobre todo problemas de dolor (Gini et al., 2014; Malhi y Bharti, 2021; Östberg et al., 2018; Vaičiūnas y Šmigelskas, 2019). A su vez, la aparición de quejas somáticas en la infancia predice la somatización en la edad adulta (Kroska et al., 2018).

De igual forma, las quejas somáticas aumentan el riesgo de presentar un comportamiento negativo al convertirse en una carga para la capacidad de la autogestión del bienestar, además de superar el “umbral personal de vulnerabilidad”, lo que da lugar a la aparición de problemas psicosociales en los adolescentes como la agresión a los pares, el consumo de sustancias y la delincuencia en general, es decir, problemas de tipo externalizante (Malas et al., 2017; Skrove et al., 2015; Zaharakis et al., 2018).

Diversas investigaciones han determinado que en el caso de las chicas, la presencia de la situación de victimización ya es causa suficiente para convertirse en el estresor necesario para que el propio cuerpo genere una situación de alarma clínica física. La persona crea una vulnerabilidad donde la preocupación por la propia vida y el sufrimiento por dicha sintomatología va *in crescendo* y donde la adaptación social se hace cada vez más difícil (Gini y Pozzoli, 2013; Hoftun et al., 2012; Jochman et al., 2017; Monks et al., 2009).

Por el contrario, existen estudios que contradicen que las chicas tengan más problemas de quejas somáticas que los chicos (Agatston et al., 2012; Beck, 2008; Dray et al., 2017) o donde no aparecen distinciones en cuanto al género (Haug et al., 2004; Tingstedt et al., 2018).

5.2.3 Conducta fóbito-ansiosa. Esta conducta es entendida como el conjunto de signos y síntomas relacionados con el nerviosismo, miedos, ansiedad excesiva, tics y tendencia a preocuparse.

Numerosos estudios subrayan que los adolescentes expuestos a violencia suelen presentar problemas de ansiedad, así como otros problemas mentales (Arseneault, 2018; Babae et al., 2021; Duru y Balkis, 2018; Hellfeldt et al., 2019; Hinduja y Patchin, 2020; Pabian y Vandebosch, 2016; Price et al., 2013; Wolke y Lereya, 2015), así como en la edad adulta (Halliday et al., 2021; Shanahan et al., 2015; Zych et al., 2015).

Estos adolescentes antisociales presentan altos niveles de estrés general, al igual que las víctimas (Garaigordobil y Machimbarrena, 2019), incluso algunos estudios apuntan a un mayor grado de ansiedad entre estos jóvenes (Kowalski y Limber, 2013), siendo una de las posibles causas de convertirse en perpetradores de ciberbullying (Antoniadou y Kokkinos, 2015).

En cuanto a sexo, las chicas refieren mayores tasas de conducta fóbito-ansiosa que los chicos (Dabkowska y Dabkowska-Mika, 2015; Halliday et al., 2021).

5.2.4 Problemas de relación. En base a los factores del cuestionario de Achenbach y Edelbrock (YSR, 1984), los problemas de relación son aquellos relacionados con el aislamiento del estudiante del resto de iguales. Se incluirían en este punto aspectos como el deseo de estar solo, la timidez, el sentimiento de desconfianza y presentar una actitud reservada.

De la misma forma, múltiples estudios indican que el apoyo social es un factor protector en la relación entre la exposición a la violencia escolar y el bienestar psicológico del adolescente (Cooley et al., 2015; Duru y Balkis, 2018), entendiendo el apoyo social como la provisión de recursos psicológicos y materiales con la intención de ayudar a hacer frente al estrés (Chu et al., 2010).

En el caso del grupo de iguales, es evidente que, para evitar las relaciones violentas y un buen clima general entre los compañeros, servirá como un factor preventivo (Aldridge y McChesney, 2018; Villarejo-Carballido et al., 2019; Wachs et al., 2018; Wolgast y Donat, 2019). Y es que tener una red de iguales fuerte y sentir apoyo social provoca que las potenciales víctimas violencia escolar sean más resilientes a la hora de enfrentarse a las relaciones de la escuela (Foster et al., 2017; Martínez-Sánchez et al., 2019; Wolgast y Donat, 2019).

Los adolescentes que sufren victimización tienden a mostrar niveles más altos de problemas de relación con lo iguales (O'Connor, 2021). Es importante tener en cuenta que una gran red de compañeros amortigua los efectos perjudiciales de la victimización (Kochel et al., 2017). Por lo que aquellos adolescentes con problemas de relación tienen

una mayor probabilidad de presentar problemas de tipo psicosocial, especialmente sintomatología depresiva. Estudios como los de Davis et al. (2019) o Midgett y Dumas (2019) refieren que aquellos adolescentes que no se sienten parte de la escuela tienen niveles más altos de depresión, puesto que tienen en cuenta que la amistad es un factor de protección que media la relación entre la depresión y la victimización en adolescentes.

Las relaciones entre el grupo de iguales definen en gran multitud de ocasiones la posición de sus miembros frente a comportamientos. Wenger (1998) refirió que las perspectivas socioculturales pueden ser utilizadas para explorar cómo al grupo de iguales aprende y negocia sus propias normas y prácticas. Los miembros aprenden las pautas de interacción establecidas en el grupo y participan en la comunidad utilizándolas, reforzando de esta manera su sentido de pertenencia. Es decir, los jóvenes se convierten en quiénes son a través de la puesta en prácticas de patrones familiares y comunitarios.

Desde el punto de vista de la violencia escolar, el acoso o la violencia dirigida a otros es más común en grupos de compañeros en los que la agresión, la dominación y las formas negativas de interacción están normalizadas. Hamarus y Kaikkonen (2008), en su análisis cualitativo sobre los relatos de acoso, revelaron que dicho acoso tenía elementos rituales que reforzaban la pertenencia al grupo. Para estos investigadores, el acoso tiene una dimensión cultural, formada por normas de grupo establecidas que sirven para "ajusticiar" a los que no se consideran parte del grupo.

Del mismo modo, la no participación en situaciones violentas contribuye también a la identidad de la persona al señalar la no pertenencia a un grupo (Wenger, 1998),

aunque este comportamiento puede estar supeditado al estatus relativo en el grupo de iguales, ya que dicho estatus influye en la decisión de intervenir o no, y no tanto al deseo del adolescente de participar o no hacerlo (Forsberg et al., 2014).

La violencia dirigida a otros y la victimización es menos probable que ocurra en las escuelas donde los estudiantes experimentan un clima escolar positivo caracterizado por normas sociales que promueven comportamientos prosociales, relaciones positivas y de apoyo y donde los estudiantes se sienten a salvo de daños y humillaciones (Cerdea et al., 2019; Espelage et al., 2014; Jenkins et al., 2016; Thapa et al., 2013). Por tanto, tener amistades de alta calidad favorece presentar comportamientos menos violentos o disminuir las conductas violentas, funcionando como un factor de protección social (Cuadros y Berger, 2016; Malti et al., 2015).

En relación al sexo, los chicos tienen peores relaciones sociales con los pares que las chicas (Ruiz-Hernández et al., 2020).

5.3 Problemas de conducta externalizante. Los problemas externalizantes hacen referencia a las conductas negativas que se dirigen al entorno externo, como son la violencia, el crimen, la hiperactividad, el abuso de sustancias, la posesión de armas o las conductas desviadas de las normas que generan daño (Arslan, 2019; Chen et al., 2013; Graber, 2004; Hamner et al., 2015; Kulkarni et al., 2021; Lee et al., 2020; Leshem et al., 2015; Torres-Rosado et al., 2023). Es decir, son conductas que implican la comorbilidad de trastornos asociados a la conducta, a la impulsividad o al consumo de sustancias (Eaton et al., 2015; Goings, et al., 2022; Krueger y Eaton, 2015; vanMeter et al., 2020).

Si tenemos en cuenta el trabajo de Achenbach y Edelbrock (1984), los problemas de conducta externalizantes hacen referencia al conjunto de sintomatologías relacionadas con la agresividad verbal y la conducta delictiva.

La literatura científica ha relacionado los problemas de conducta externalizante con un clima escolar negativo (Reaves et al., 2018). De igual forma, Muniz et al. (2019) refieren que las experiencias infantiles adversas predicen no solo las conductas internalizantes, sino que lo hacen de manera significativa con las conductas externalizantes.

En lo referido al sexo, los chicos muestran mayores tasas de conductas externalizantes que las chicas (Ogden et al., 2021; Xie et al., 2011), a excepción del trabajo de Babicka-Wirkus et al. (2023) que manifiesta que no existen diferencias en cuanto al sexo.

5.3.1 Agresividad verbal. Partiendo del *Youth Self Report* (Achenback y Edelbrock, 1984), se entiende como agresividad verbal a los comportamientos relacionados con la participación en discusiones, la tendencia a gritar, levantar la voz o hablar demasiado, así como aspectos más personales como ser terco o tener un carácter fuerte.

Otros autores como Infante y Wigley (1986) lo definen como el acto de “atacar” el autoconcepto de una persona para cambiar o modificar la posición de la persona en un tema de comunicación o para causar dolor psicológico en dicha persona (Infante, 1995). Pudiendo realizarse tanto de manera directa como indirecta (Card et al., 2008; Wang et al., 2009).

La agresividad verbal destruye las relaciones sociales (Rancer y Avtgis, 2014). La recepción de mensajes agresivos e hirientes va a provocar que la víctima experimente la soledad social y emocional, así como otros problemas psicosociales (Aboujaoude et al., 2015; Brighi et al., 2012; Olenik-Shemesh et al., 2012).

La agresividad verbal, también, se ha correlacionado de manera moderada y fuerte con actos posteriores de agresión física (Åslund et al., 2009; Poling et al., 2019), así como con el rechazo de los compañeros (Poling et al., 2019) o el uso problemático de internet y las redes sociales (Carli et al., 2013; Eden y Roberto, 2021; Mak et al., 2014; Rodríguez y Fernández, 2014; Zhu et al., 2021).

En relación con el sexo, es más habitual en chicos que en chicas (Bradshaw et al., 2013; Hartley et al., 2015; Perkins et al., 2014; Zhang et al., 2020).

5.3.2 Conducta delictiva. En base a Achenbach y Edelbrock (1984) entendemos por conducta delictiva a las conductas que provocan el destrozo de pertenencias, ya sean propias o ajenas, la agresividad física, la participación en peleas, relacionarse con compañeros problemáticos, amenazar a los demás o desobedecer en la escuela.

Según los estudios de Pouwels et al. (2019) o Vaillancourt et al. (2013) las conductas externalizantes a edad temprana aumentan las probabilidades de ser víctima de violencia escolar en las etapas futuras. Y es que la victimización entre pares se ha asociado con el aumento de probabilidad de sufrir un arresto futuro, así como con la delincuencia más general (Schwartz et al., 2018; Walters y Espelage, 2017, 2018), en contraposición a investigaciones como la de Walters y Espelage (2020) que refieren que la victimización entre pares no predice directamente la delincuencia.

Gran cantidad de estudios vinculan la exposición a la violencia escolar como un factor de riesgo importante que contribuye de forma independiente a la aparición de patologías y dificultades psicológicas, independientemente de la sintomatología de salud mental preexistente, la predisposición genética o las dificultades psicosociales familiares (Bowes et al., 2010).

La bibliografía consultada enfatiza que los agresores pueden haber experimentado relaciones problemáticas o desestabilizadoras en el núcleo familiar (especialmente con sus progenitores) que han desencadenado el comportamiento agresivo o con los demás como estrategia de afrontamiento contra los problemas mentales y psicosociales subyacentes de la situación vivida (Plexousakis et al., 2019; Tsaousis, 2016).

Y es que los delincuentes juveniles tienden a haber sufrido más experiencias infantiles adversas (traumas, violencia recibida, problemas psicosociales, entre otros) en comparación con la población general; siendo la causa de esta delincuencia la que puede derivarse de las propias experiencias negativas infantiles (Baglivio y Epps, 2016; Fox et al., 2015). De igual forma, los jóvenes son más propensos a delinquir cuando perciben que sus iguales también lo hacen (Jensen y Akers, 2017; McMillan et al., 2018).

Para Polanin et al. (2021) ser perpetrador de violencia escolar se relaciona con delitos contra la propiedad, pero no con la participación en delitos en general. Refiere que los estudiantes que perpetraban actos de violencia en la escuela eran más propensos a participar en otros delitos, a experimentar problemas de salud mental y a tener peores calificaciones en el futuro. Además, según el metaanálisis de Ttofi et al. (2011) causar violencia a edad temprana en la escuela está vinculada a un aumento de violencia y delincuencia en la edad adulta.

Un metaanálisis reciente también encontró que los estudiantes que perpetraron violencia escolar tenían más probabilidades que otros de participar en otros tipos de delitos, de experimentar problemas de salud mental (Nock et al., 2007; Reef et al., 2011)

y presentar una disminución en el promedio de calificaciones futuras (Polanin et al., 2020).

Es importante tener en cuenta que el apoyo social disminuye la probabilidad de participar en conductas delictivas (Bax y Hlasny, 2019; Micalizzi et al., 2019) y el consumo de sustancias (Cutrín et al., 2017; Micalizzi et al., 2019).

Desde el prisma del sexo, las chicas suelen participar en actos delincuentes no agresivos, aunque en menor medida que los chicos que participan tanto en actos agresivos como no agresivos (Liu y Miller, 2019; Unnever y Chouhy, 2019).

5.4 Autoestima. Fue definida por Rosenberg (1965) como la autoevaluación del propio papel social cuyo potencial influye en el desarrollo del comportamiento.

La autoestima se ha vinculado con el clima escolar. Según el metaanálisis de van Geel et al. (2018), puede ser tanto la causa como la consecuencia de la victimización entre pares. Por un lado, una mayor autoestima puede reducir la probabilidad de sufrir procesos psicológicos negativos (Lee et al., 2014), por contra, tener una menor autoestima se relaciona con ser víctima o agresor de violencia escolar (Đuraković et al., 2014).

Una amplia evidencia ha relacionado la victimización con una menor autoestima (Choe et al., 2021; Leeuwis et al., 2015; Swearer et al., 2010; Tsaousis, 2016), siendo esta victimización la que predice prospectivamente una menor autoestima. Asimismo, una menor autoestima también predice la futura victimización por parte de los iguales (van

Geel et al., 2018). Además, esta baja autoestima aumenta las posibilidades de sufrir problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad adulta (Boulton, 2013; Norrington, 2021).

Actualmente se ha ampliado el estudio a la relación entre victimización, autoestima y problemas de salud mental, obteniendo que la autoestima media en la relación entre victimización y depresión o ansiedad (Wang, 2011), por lo que una alta autoestima en la víctima la protege de obtener puntuaciones más altas en sintomatología depresiva o ansiosa (Dittrick, 2018; Wang, 2011). Además, diferentes estudios han demostrado que las consecuencias de la violencia experimentada, ya sea física o a través de medio tecnológicos, puede dar lugar a la depresión y a la reducción de la autoestima de las víctimas, incluso una década después (Van Tiel, 2020; You et al., 2016). Por el contrario, una alta autoestima en las víctimas las protege de obtener puntuaciones más altas en sintomatología depresiva o ansiosa (Dittrick, 2018; Wang, 2011).

Xin et al. (2007) sostienen que las personas con baja autoestima tienen asociaciones sociales más débiles con los demás y se ajustan menos a las normas sociales, lo que aumenta el riesgo de agredir al otro. Aunque una mayor autoestima se relaciona con niveles más bajos de victimización (Choe et al., 2021), la autoestima se ha correlacionado negativamente con el ciberacoso, es decir, un nivel más bajo de autoestima provoca que los estudiantes presenten un mayor índice de ciberacoso, específicamente como autores del mismo (Lei et al., 2020).

En sentido contrario, los adolescentes prosociales muestran altos niveles de autoestima (Fu et al., 2017).

En cuanto a las diferencias de sexo, los chicos reportan una mayor autoestima que las chicas (Derdikman-Eiron et al., 2011; Magnusson y Nermo, 2018; Moksnes y Reidunsdatter, 2019). Ser chica y tener una autoestima baja se relaciona con la aparición de síntomas internalizantes, como la depresión o la ansiedad (Pereira da Silva et al., 2022).

iv. Justificación y objetivos

1. Justificación

La importancia del estudio sobre el clima escolar surge, principalmente, por el auge en el estudio específico de dicho concepto y la concreción del mismo, y segundo, como comprensión de la relación entre las dos variables principales que lo conforman (conducta antisocial y prosocial).

Aunque la conducta antisocial o violencia escolar (como es entendida en este trabajo) está siendo ampliamente estudiada desde hace medio siglo (Olweus, 1973, 1978), sigue siendo uno de los principales problemas que ocurren en el contexto escolar en todos los países del mundo (UNESCO, 2019). Como se ha recogido anteriormente en el apartado sobre la magnitud del problema, su prevalencia se sitúa entre el 7.1 y el 74%, en los diferentes países del mundo (OMS, 2016, 2018). Por el contrario, no existen estudios que aborden la prevalencia de conductas prosociales a nivel internacional, por lo que se hace necesario un estudio más amplio que aborde esta problemática.

Si tenemos en cuenta la relación de las conductas antisociales y prosociales y su relación con los menores; en cuanto a los receptores de conductas antisociales, se ha observado que suelen sentirse ajenos a la escuela o la perciben como insegura, presentan dificultades sociales (rechazo o falta de aceptación), suelen tener un círculo social limitado, presentan altos índices de ausentismo escolar, bajo rendimiento escolar y suelen abandonar la educación formal antes de terminar la ESO, en comparación con aquellos

que no están expuestos a esta problemática (Varela et al., 2019; Zych et al., 2019). Son más propensos a experimentar problemas internalizantes (ansiedad, depresión, ideación suicida o intentos de suicidio) (Cañas et al., 2020a; Fredrick et al., 2020; Murshid e Irlandés, 2021; Tsaosis, 2016; Wu et al., 2021), y suelen consumir más tabaco, alcohol y/o cannabis que los no expuestos (Kutsyuruba et al., 2015).

Los perpetradores de conducta antisocial suelen tener bajas habilidades sociales, poca tolerancia a la frustración, baja empatía (Estévez et al., 2019), altas actitudes hacia la violencia y déficit de estrategias no violentas para afrontar la resolución de conflictos (Jiménez-Barbero et al., 2016a; Ruiz-Hernández et al., 2020). Tienen una mayor fuerza física y menos control de impulsos (Álvarez-García et al., 2018), suelen ser abusivos, arrogantes (Carrera-Fernández et al., 2021), se perciben a sí mismos como perdedores, se sienten solos, suelen presentar sintomatología depresiva e ideación suicida (Jochman et al., 2017; Tsaosis, 2016; Wu et al., 2016), así como trastornos de conducta externalizante (Jiménez-Barbero et al., 2016b; Ren et al., 2021). Les cuesta conciliar el sueño, suelen consumir mayor cantidad de sustancias con respecto a los no expuestos (Jochman et al., 2017; Kelly et al., 2015; Pichel et al., 2022) y tienen bajo rendimiento escolar e insatisfacción en el aprendizaje (Nickerson, 2019; Riffle et al., 2021).

Por el contrario, los menores prosociales presentan un mejor ajuste psicológico en la infancia y adolescencia que se asocia a indicadores positivos (Mostafa y Pál, 2018), como mejor rendimiento, adaptación académica y sentimiento de pertenencia a la escuela (Aldridge y Fraser, 2016; Duggins et al., 2016), compromiso cívico, satisfacción social y vital o buenas interacciones sociales con los compañeros (Berg y Cornell, 2016; Gerbino

et al., 2018; Luengo-Kanacri et al., 2017;). Suelen ser optimistas, de pensamiento positivo, con mayor autoestima y menor absentismo escolar o consumo de sustancias, confían en sus posibilidades de cambiar y mejorar la vida (Kutsyuruba et al., 2015) y tienen mayor cantidad de amistades que los menos prosociales (Freitas et al., 2019; Musitu-Ferrer et al., 2019; Varela et al., 2019).

A esta problemática social, se le une, además, la complejidad de no existir un consenso a nivel internacional referente a los indicadores de medición del clima escolar (Aldridge et al., 2018; Anderson, 1982; Gottfredson et al, 2005; McEvoy y Welker, 2000; Wang y Degol, 2016).

Por todo ello, en esta tesis se llevó a cabo un análisis de la literatura científica que analizase la situación actual del clima escolar y cómo se evalúa. Al no existir un consenso en la misma sobre su valoración, y a pesar de los múltiples estudios que afirman evaluarlo de manera global tan solo un cuestionario lo hacía como es entendido en este trabajo. El cuestionario al que hacemos referencia es el Teenage Inventory of Social Skills de Inderbitzen y Foster (1992), sin embargo, y aunque evalúa el clima de manera global, no hace una distinción entre los actores y receptores de conducta. Es por ello por lo que se desarrolló el Cuestionario CONVIVE (Ruiz-Hernández et al., 2021). Este cuestionario *ad hoc* autoadministrado se creó abordando el estudio desde las esferas de seguridad y comunidad escolar de Wang y Degol (2016). Estas esferas tratan aspectos relacionados con los conceptos de comportamiento antisocial (acoso, actitudes y estrategias escolares, calidad de las relaciones) y comportamiento prosocial (disciplina, normas, actitudes, respeto a la diversidad), que para nuestro criterio conforman el clima escolar (la conducta

antisocial o violencia escolar y la conducta prosocial o de mejora de la convivencia escolar). Posteriormente y utilizando el nuevo cuestionario, se exploró el clima escolar a través de la obtención de perfiles de adolescentes mediante un estudio *clúster*, es decir, desde la perspectiva de los estudiantes.

2. Objetivos generales de esta tesis

Esta tesis está basada en tres objetivos principales:

- a) Conocer qué instrumentos evalúan el clima escolar en población perteneciente a las etapas educativas de Educación Primaria y Educación Secundaria.

- b) Elaborar y validar un cuestionario de evaluación del clima escolar dirigido a población infanto-juvenil.

- c) Explorar el clima escolar desde la perspectiva de los estudiantes, clasificando a los adolescentes matriculados en Educación Secundaria en grupos significativos en función a sus patrones de respuesta.

3. Objetivos específicos de esta tesis

En base a los objetivos principales se han marcado una serie de objetivos específicos.

En relación al primer objetivo:

a) Valorar los instrumentos de medición del clima escolar existentes en la bibliografía en base a las dimensiones que evalúe (clima escolar en su totalidad, conducta prosocial y conducta antisocial).

En cuanto al segundo objetivo, hemos marcado tres objetivos específicos:

a) Evaluar el clima escolar en la población juvenil de la Región de Murcia, en base a las conductas prosociales y antisociales, incluyendo tanto las realizadas hacia otros (actor) como las recibidas (receptor).

b) Confirmar las propiedades psicométricas del instrumento creado.

c) Discernir las diferencias en cuanto al sexo y etapa educativa.

Por último, y en correspondencia con el tercer objetivo, nos marcamos dos objetivos específicos:

a) Agrupar empíricamente a los estudiantes de Educación Secundaria en función a las variables relacionadas con el clima escolar (conductas prosociales y antisociales).

b) Investigar la existencia de posibles diferencias de los grupos en cuanto a las variables actitudinales (actitudes hacia la violencia), psicosociales (conducta internalizante y externalizante) y autoestima.

c) Comparar los perfiles obtenidos empíricamente con los que se describen en la bibliografía.

BLOQUE EMPÍRICO

v. Material y Método

Este apartado presenta la metodología utilizada y los resultados obtenidos en esta tesis. Se subdivide en tres subapartados para estudiar de manera más específica los objetivos planteados en este estudio.

1. Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos.

Referencia: Ruiz-Fernández, C.M., Llor-Zaragoza, L., y Marín-Talón, M. C. (2022). Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos. En: L. Rodríguez-Franco, M. D. Seijo-Martínez, y F. Fariña-Rivera. (Eds), Ciencia psicológica al servicio de la justicia y la ley (pp. 369-384). Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

1.1 Método

Para la realización de este estudio se optó por una revisión con aproximación sistemática (Booth et al., 2012) de los cuestionarios y/o escalas disponibles en las principales bases de datos, tal y como se explicará más adelante. Para su realización se ha seguido las recomendaciones de la guía PRISMA (Page et al., 2021).

1.2 Pregunta de investigación

La pregunta de investigación inicial fue: ¿Qué instrumentos de medición del clima escolar en población infanto-juvenil existen?

1.3 Estrategia de búsqueda

Se realizó una búsqueda de trabajos científicos, en febrero de 2021, utilizando, entre otras, las siguientes palabras clave: *scale, questionnaire, school climate, convivencia escolar, school violence y prosocial behaviour*, en los campos *título, resumen y palabras clave o descriptores*.

Las bases de datos de búsqueda utilizadas fueron: *Academic Search Premier, CSIC-ISOC, Education Source, ERIC, Medline, Open Dissertations, PsicoDoc, PsycINFO, PsycArticles, Psychology and Behavioral Sciences Collection, Social Sciences Full Text (H. W. Wilson) y Violence & Abuse Abstracts*.

1.4 Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de los estudios se consideraron una serie de criterios de inclusión: (a) el estudio tenía que estar escrito en inglés o español; (b) se seleccionaron aquellos instrumentos administrados a estudiantes; (c) debían aparecer las propiedades psicométricas de los mismos; y (d) la muestra utilizada debía encontrarse entre los 7 y los 19 años.

Los criterios de exclusión fueron: (a) no ajustarse al concepto de clima escolar descrito anteriormente; (a) estar publicados en un formato diferente a un artículo científico, tesis o libro académico; y (c) aquellos destinados a parcelas específicas de la educación (por ejemplo, el deporte).

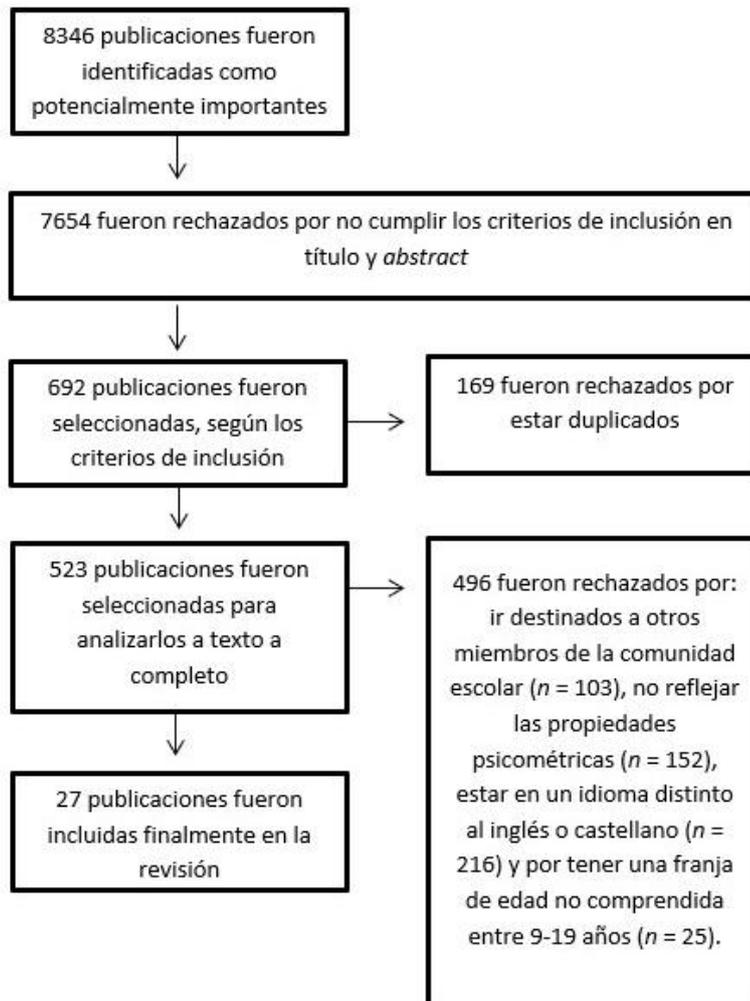
1.5 Selección de los estudios

Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente, la selección de estudios se realizó de la siguiente forma. Primero se preseleccionaron los artículos en base a la lectura de título y abstract, a través de las bases de datos que se han referenciado anteriormente. Seguidamente se estudiaron aquellos trabajos que mostraban potencial para la selección. Tras rechazar aquellos que estaban duplicados por estar publicados en varias bases de datos, se seleccionaron las publicaciones potenciales, que fueron analizadas a texto completo. Tras una nueva aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron los estudios que los cumplían todos. Cada estudio excluido fue revisado nuevamente por otro miembro del equipo investigador, con experiencia en el campo, con el fin de garantizar la exclusión.

La figura 1 describe el proceso de inclusión/exclusión del estudio.

Figura 1

Diagrama de flujo de la información a través de las diferentes fases de revisión



1.6 Evaluación de riesgo de sesgo

Para evaluar el riesgo de sesgo de los estudios seleccionados se utilizó una adaptación de la lista de comprobación Strobe (von Elm et al., 2008).

1.7 Tabulación y análisis de datos

Los estudios seleccionados fueron agrupados en tres secciones según el concepto de medición o evaluación (estudio del clima escolar, conducta antisocial o conducta prosocial). Todos los instrumentos debían incluir el nombre de la escala/cuestionario, de sus autores, su fiabilidad o consistencia interna, la edad a la que es destinada, el número de ítems que la conforma y su rango de respuesta a los mismos.

2. Evaluación del clima escolar en el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE.

Referencia: Ruiz-Hernández, J. A., Ruiz-Fernández, C. M., Pina_López, D., Llor-Zaragoza, L., Pagán-Escribano, M., Jiménez-Barbero, J. A., y Puente-López, E. (2021). Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire. *Youth & Society*, 54(1). <https://doi.org/f2kh>

2.1 Método

Se elabora y valida un cuestionario de nueva creación cuya pretensión es la evaluación del clima escolar, incluyendo las conductas prosociales y antisociales, no entendidas como *bullying*. Para ello, se sigue un diseño de doble estrategia, psicométrico y no experimental, transversal y descriptivo-comparativo. Donde se evalúan tanto las conductas realizadas hacia otros (actor) como las recibidas (receptor). Confirmando las propiedades psicométricas del nuevo instrumento y estudiando las diferencias en función al sexo y a la etapa educativa.

2.2 Procedimiento

Para la creación del nuevo instrumento de evaluación del clima escolar (Cuestionario CONVIVE) se contactó con el Observatorio para la convivencia escolar de la Región de Murcia (España). Este organismo seleccionó al azar 10 centros educativos,

5 colegios de Educación Primaria (CEIP) y 5 institutos de Educación Secundaria (IES) de todos los disponibles en la Región de Murcia.

En la siguiente tabla se exponen los centros participantes:

Tabla 7

Centros participantes en la creación del Cuestionario CONVIVE.

Etapa educativa	Nombre del centro educativo	Población
Educación Primaria	CEIP Campoamor	Alcantarilla
	CEIP Aníbal	Cartagena
	CEIP San Miguel	Molina de Segura
	CEIP Virgen de Guadalupe	Murcia
	CEIP Miguel Delibes	Puerto de Mazarrón
Educación Secundaria	IES Oróspeda	Archivel
	IES Diego Tortosa	Cieza
	IES Ibáñez Martín	Lorca
	IES Alfonso X el Sabio	Murcia
	IES Castillo Puche	Yecla

Una vez seleccionados los centros se contactó con los mismos y se realizó una entrevista inicial con los directores, jefes de estudios y las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) de cada centro. Todos ellos quisieron participar activamente en esta investigación. El estudio estuvo centrado en la participación del alumnado de 4º de

Primaria y de 2º de ESO por ser la franja de edad con mayor tasa de problemas de convivencia. Asimismo, se programó una reunión informativa conjunta con los profesores y los padres de cada aula, donde se solicitó el consentimiento informado de estos últimos. Fue aplicado el cuestionario creado a los estudiantes que aceptaron participar y contaron con la autorización de sus padres y/o tutores legales. Se declaró el carácter voluntario de la participación y el anonimato de los datos aportados. Los participantes no se beneficiaron de su participación en esta investigación.

Los datos se obtuvieron en el primer semestre de 2017 durante las horas de tutoría, en presencia de al menos un miembro del equipo de investigación y del tutor del grupo. Una vez cumplimentados, los cuestionarios se codificaron, evitando así la identificación del participante.

Los criterios de exclusión fueron: (a) tener menos de 7 años; (b) tener más de 19 años; (c) no haber completado todo el cuestionario; (d) haber obtenido una puntuación por encima de la desviación estándar de la media del grupo en la subescala de Deseabilidad social o haber respondido “No muy sincero” o “Mentí mucho” en el ítem de sinceridad autodeclarada.

2.3 Participantes

Se utilizó una muestra inicial de 823 niños (50,4% niñas), de los cuales 223 fueron eliminados por presentar alguno de los criterios de exclusión que se han descrito anteriormente. La muestra final estuvo formada por 600 niños, 50,7% niñas ($n = 304$),

con edades comprendidas entre los 10 y los 17 años ($M = 14,38$, $DT = 1,85$), que cursaban 4º de Educación Primaria (23%) y 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (77%), pertenecientes a 10 centros educativos de la Región de Murcia, seleccionados aleatoriamente por el Observatorio de la Convivencia Escolar de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En cuanto a las características sociodemográficas y socioeducativas de los participantes (ver Tabla 6), la puntuación media más frecuente del último trimestre fue notable (37,8%), el nivel de estudios más común de los padres y de las madres fue el de estudios básicos (37,8% y 38,3%, respectivamente), y la mayoría de los niños vivían con ambos padres (80,3%).

Tabla 8

Variables sociodemográficas y socioeducativas de los participantes en la creación del Cuestionario CONVIVE.

Variables	N (%)
Sexo	
Chicos	296 (49.3)
Chicas	3.4 (50.7)
Etapa educativa	
Primaria	138 (23.0)
Secundaria	462 (77.0)
Nota media del último trimestre	
Suspenso	87 (14.5)
Aprobado	195 (32.5)
Notable	227 (37.8)
Sobresaliente	91 (15.2)
Nivel educativo del padre	
Sin estudios	73 (12.5)
Estudios básicos	223 (38.3)
Estudios medios	128 (22.1)
Estudios superiores	158 (27.1)
Nivel educativo de la madre	
Sin estudios	58 (9.9)
Estudios básicos	208 (35.4)
Estudios medios	119 (20.3)
Estudios superiores	202 (34.4)
Convivencia familiar	
Vivo con mi padre y con mi madre	478 (80.3)
Vivo con mi madre	94 (15.8)
Vivo con mi padre	15 (2.5)
No vivo con mis padres	8 (1.4)

2.4 Instrumentos

El protocolo utilizado fue una batería de cuestionarios autoadministrados formado por un total de 131 ítems. Incluye variables sociodemográficas y socioeducativas, el instrumento objeto de estudio y la Deseabilidad Social dentro del procedimiento de control metodológico del sesgo de respuesta.

A) Las variables sociodemográficas (vistas en la Tabla 8) hacían referencia al sexo del menor, etapa educativa en la que está matriculado, nota media del último trimestre, nivel educativo del padre y de la madre, y convivencia familiar (con quién vive).

B) *El Cuestionario de Conductas de Convivencia Escolar (CONVIVE)*. Este instrumento, validado en este estudio, fue diseñado originalmente con 52 ítems, con 5 opciones de respuesta (1 = *Nunca*; 5 = *Diariamente*). En su elaboración se tuvo en cuenta el meta-análisis de Jiménez-Barbero et al. (2016a) y las recomendaciones de la normativa legal de la región donde se aplicó (Resolución de 4 de abril de 2006, publicada en el BORM). Explora la conducta prosocial y antisocial realizada y recibida por los compañeros.

Para la evaluación de la "conducta antisocial" se diseñaron dos escalas de 16 ítems que evalúan las conductas violentas percibidas por el niño (*Receptor de conductas antisociales*) y la violencia ejercida hacia el otro (*Actor de conductas antisociales*). Asimismo, para la "conducta prosocial" se propusieron otras dos escalas que evaluaban

al *Actor de Conducta Prosocial* y al *Receptor de Conducta Prosocial*, con 10 ítems cada una.

C) La *Subescala de Deseabilidad Social del "Cuestionario de Autocontrol Infantil y Adolescente"* (CACIA) de Capafons y Silva (1998), está compuesta por 14 ítems dicotómicos ($\alpha = .63$). Se incluyó en el procedimiento de control metodológico para detectar a los encuestados que pudieran completar la batería de cuestionarios de forma distorsionada. En el presente estudio se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .65.

D) Además, se complementó el protocolo con un ítem de sinceridad autoinformada de 4 opciones sobre la actitud al contestar la batería (1 = *muy sincero*, 4 = *mentí mucho*).

2.5 Análisis de datos

Para calcular el ajuste del modelo, se siguió la propuesta de Brown (2014). Se realizó un análisis factorial individualizado de cada una de las cuatro escalas, proporcionando estadísticas de ajuste para el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). El AFE se realizó con correlaciones policóricas utilizando el método de mínimos cuadrados no ponderados. Para la selección de factores se utilizó el Análisis Paralelo (AP) y la rotación varimax normalizada. Para el AFE se utilizaron los estadísticos de ajuste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y de esfericidad de

Bartlett. También se calcularon estadísticas basadas en los residuos: el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Para el análisis del AFC se calcularon el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste no normalizado (NNFI). Por último, se calculó el alfa de Cronbach para evaluar la fiabilidad de la consistencia interna. Todos estos indicadores se calcularon para cada escala.

Para la selección de los ítems de cada escala, se consideraron aquellos con cargas factoriales superiores a 0,40 y los ítems que no cargaban más de 0,30 en dos o más factores simultáneamente, y se eliminaron el resto. Para el ajuste de las escalas se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: los valores debían estar dentro del rango recomendado de KMO (se consideran adecuados los valores cercanos a 1); el estadístico de esfericidad de Bartlett debía ser significativo (los valores cercanos a 0 indican que los datos están relacionados y son adecuados para el análisis factorial); cada factor debía tener al menos 3 ítems; los valores de GFI y AGFI debían ser superiores a .95; los valores de CFI y NNFI debían ser mayores de .90, y los estadísticos RMSEA y SRMR debían ser menores o cercanos a .08 (Carpenter, 2018). Este análisis se realizó con el programa Factor.10.8 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). Se analizó la dependencia lineal, o grado de covariación, entre las cuatro dimensiones del cuestionario con el coeficiente de correlación de Pearson.

Las pruebas de Levene y de Kolmogorov-Smirnov mostraron la ausencia de homogeneidad de la varianza y de normalidad en la distribución, por lo que se utilizaron

pruebas no paramétricas. El *estadístico U de Mann-Whitney* se utilizó para comparar las medias entre dos factores de dos niveles. Para las pruebas no paramétricas se calculó la magnitud del *efecto r* de Rosenthal (Rosenthal, 1991). Estos análisis se realizaron con el SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versión 22.

3. Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster.

3.1 Método

Es este estudio se explora el clima escolar a través de la perspectiva de los estudiantes (constructo de Wang y Degol, 2016), utilizando un análisis *cluster* o análisis de conglomerados, es decir, mediante una técnica multivariante a nivel estadístico, descriptiva, exploratoria, atórica y no inferencial. Con este análisis se pretende agrupar empíricamente a los estudiantes en función a las variables relacionadas con el clima escolar de esta tesis, es decir, las conductas antisociales y prosociales. Además, se investiga la existencia de posibles diferencias entre los grupos en función a otras variables como son la autoestima, la conducta internalizante y externalizante y las actitudes hacia la violencia. Finalmente se comparan los perfiles obtenidos en esta investigación con los descritos en la bibliografía actual.

3.2 Procedimiento

Para la recogida de datos se siguió la misma estrategia que en el estudio anterior, pero sólo participaron los centros educativos de una única localidad de la Región de Murcia (Cieza), municipio que ya participó en el segundo estudio. En primer lugar, se organizó una entrevista inicial con todos los directores de los centros educativos y con

los representantes políticos de la localidad. Los centros contaban con 1755 adolescentes matriculados divididos en 65 grupos (18 grupos de 1º de ESO, 17 de 2º de ESO, 16 de 3º de ESO y 14 de 4º de ESO). En segundo lugar, se realizó una sesión informativa con las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA) donde se solicitó el consentimiento informado a los padres y/o tutores legales. En tercer lugar, y antes de la administración final del protocolo, se realizó una sesión informativa para alumnos y tutores, donde se exponía el carácter voluntario de la participación y la garantía del anonimato. Finalmente, el protocolo fue aplicado a aquellos menores que cumplieran los criterios de inclusión que se describen posteriormente. La recogida de datos se realizó en el primer semestre de 2018, en las horas de tutoría, ante la presencia de al menos un miembro del equipo investigador y del tutor del grupo.

Los criterios de inclusión fueron: (a) estar matriculado en Educación Secundaria Obligatoria; (b) la aceptación por parte de los representantes del Centro Educativo de participar en el estudio; (c) la aceptación de los progenitores, por parte del consentimiento informado; (d) la aceptación de los propios menores, a través del consentimiento informado.

Los criterios de exclusión fueron: (a) no asistir a clase el día de la recogida de datos; (b) presentar un déficit cognitivo que impidiese al adolescente la correcta cumplimentación del protocolo; (c) no contestar al 100% de los ítems del instrumento utilizado; y (d) mostrar deseabilidad social (obtener +1 desviación típica (DT) de la media grupal) o poca sinceridad (a través de la pregunta autoinformada: contestar “no muy sincera” o “mentí mucho”).

Tabla 9

Centros participantes en el estudio: Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster.

Centro educativo	Nombre del centro educativo
Público	IES Diego Tortosa
	IES Los Albares
Privado-concertado	Colegio Cristo Crucificado
	Colegio Miguel de Cervantes
	Colegio Madre del Divino Pastor
	Colegio Jaime Balmes
	Colegio Juan Ramón Jiménez

3.3 Participantes

El estudio incluyó a todos los estudiantes matriculados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de Cieza (Murcia). Se partió de una muestra inicial de 1113 adolescentes, de los que 679 provenían de dos centros educativos de titularidad pública y 434 de cinco centros de tipo privado-concertado (cooperativas de enseñanza concertada). De la muestra inicial se excluyó a 259 adolescentes por no asistir a clase el día de la recogida de datos. Además, fueron excluidos 352 estudiantes por mostrar un patrón de deseabilidad social o contestar “No muy sincera” o “He mentado mucho” en la pregunta autoinformada de sinceridad. Es decir, fueron excluidos 611 adolescentes. Por tanto, la muestra final constó de 502 participantes.

La información sociodemográfica y socioeducativa de los participantes se resume en la Tabla 10.

Tabla 10

Variables sociodemográficas y socioeducativas de los participantes en la creación del Cuestionario CONVIVE.

Variables	N = 502	%
Edad		
12 años	118	23.5
13 años	162	32.3
14 años	104	20.7
15 años	72	14.3
16 años	35	7.0
17 años	11	2.2
Sexo		
Chico	252	50.2
Chica	250	49.8
Centro Educativo		
Público	334	66.5
Privado-Concertado	168	33.5
Curso		
1° E.S.O.	164	32.7
2° E.S.O.	156	31.1

3º E.S.O.	110	21.9
4º E.S.O.	72	14.3
Nota media del último trimestre		
Suspenso	54	10.8
Aprobado	98	19.5
Bien	127	25.3
Notable	163	32.4
Sobresaliente	60	12.0
País de origen familiar		
España	444	88.4
Otro	58	11.6
Nivel de estudios del padre		
Sin estudios	77	15.3
Estudios básicos	187	37.3
Estudios medios	109	21.7
Estudios superiores	115	22.9
Nivel de estudios de la madre		
Sin estudios	80	15.9
Estudios básicos	179	35.7
Estudios medios	105	20.9
Estudios superiores	138	27.5
¿Con quién vives?		
Con mi padre y con mi madre	433	86.2

Con mi madre	53	10.6
Con mi padre	12	2.4
No vivo con mis padres	4	0.8

3.4 Instrumentos

Se utilizó un protocolo autoadministrado con un total de 124 ítems, que recogía variables sociodemográficas y socioeducativas de los participantes, evaluaba la deseabilidad social y sinceridad, el trastorno de conducta internalizante y externalizante, las actitudes hacia la violencia, la autoestima y las conductas del clima escolar (conductas antisociales y prosociales) como actor y receptor de dichas conductas.

A) Variables sociodemográficas y socioeducativas. Incluye edad, sexo, centro educativo, curso, nota media del último trimestre, país de origen familiar, nivel de estudios paterno y materno y convivencia en el hogar familiar (vistas anteriormente en la Tabla 10).

B) Deseabilidad social. Acorde a los criterios de exclusión, se incluyó la *Subescala de Deseabilidad Social del Cuestionario CACIA* (Cuestionario de Auto-Control Infantil y Adolescente) de Capafons y Silva (1998) con la finalidad de detectar un patrón de respuesta distorsionada. La escala está formada por 14 ítems dicotómicos, mostrando adecuada consistencia interna ($\alpha = .63$). Dicha escala se complementó con un

ítem que evaluaba la sinceridad al contestar al protocolo, con cuatro categorías de respuesta (1 = *Totalmente sincera*, 4 = *He mentado mucho*).

C) Problemas de conducta. Se utilizó el *Cuestionario Autoadministrado Youth Self-Report* de Achenbach (Achenbach y Edelbrock, 1984; Achenbach y Ruffle, 2000), en su versión validada al español por Lemos-Giráldez et al. (2002). Este instrumento consta de dos partes, la primera evalúa habilidades o competencias deportivas, sociales y académicas; la segunda explora la frecuencia de conductas adaptativas o prosociales, así como una amplia gama de conductas-problema. Para nuestro estudio hemos utilizado aquellos ítems que hacen referencia a las conductas problema. Estos ítems, a su vez, se agrupan en problemas de *conducta internalizante* y *externalizante* (α de Cronbach = .836 y α = .744, respectivamente), con un formato de respuesta de 3 categorías donde 1 = *no es verdad o no viene al caso*; 3 = *es muy cierto y le sucede frecuentemente*.

Con respecto a las conductas internalizantes se incluye las variables relacionadas con los síndromes problemas de relación (4 ítems, α = .576), depresión (9 ítems, α = .836), conducta fóbica-ansiosa (4 ítems, α = .431) y quejas somáticas (6 ítems, α = .761). Los ítems relacionados con la *conducta externalizante* evalúan agresividad verbal (6 ítems, α = .703) y conducta delictiva (7 ítems, α = .689).

D) Actitudes hacia la violencia. Se usó el *Cuestionario de Actitudes Hacia la Violencia* de 28 ítems (CAHV-28) de Ruiz-Hernández et al. (2020). Está formado por cuatro escalas unifactoriales que evalúan actitudes hacia la violencia entre pares. Tiene un formato de respuesta de 5 categorías (1 = *Muy en desacuerdo*, 5 = *Muy de acuerdo*).

La primera de las escalas evalúa las actitudes hacia la violencia como forma de divertirse (7 ítems, $\alpha = .795$), la segunda, como forma de aumentar la autoestima (7 ítems, $\alpha = .852$), la tercera, como forma de relacionarse y solucionar problemas (7 ítems, $\alpha = .702$) y la cuarta percibida como legítima (7 ítems, $\alpha = .805$).

E) Autoestima. Se empleó la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (Rosenberg, 1965) en su versión traducida al español por Atienza et al. (2000). Está formada por 10 ítems, cinco redactados de forma positiva y los otros cinco de forma negativa, con un formato de respuesta de cuatro categorías (1 = *Muy de acuerdo*, 4 = *Muy en desacuerdo*), presentando un coeficiente $\alpha = .811$.

F) Conductas del clima escolar (Conducta antisocial y prosocial). Se aplicó el *Cuestionario de Conductas de Convivencia Escolar (CONVIVE)* de Ruiz-Hernández et al. (2021). Está formado por 26 ítems repartidos en 4 escalas unifactoriales. El formato de respuesta tiene 5 categorías (1 = *Nunca*, 5 = *Diariamente*). El cuestionario se divide en dos dimensiones que evalúan conducta antisocial y prosocial. La dimensión antisocial se evalúa mediante la escala *Conducta Antisocial Receptor*, con 6 ítems, y un $\alpha = .751$; y la escala *Conducta Antisocial Actor*, con 5 ítems, y un $\alpha = .704$. La dimensión prosocial es evaluada con la escala *Conducta Prosocial Actor*, 6 ítems, $\alpha = .773$; y la escala *Conducta Prosocial Receptor*, 9 ítems, y un $\alpha = .862$.

3.5 Análisis estadístico

3.5.1 Características de la muestra. Se aplicaron estadísticos descriptivos de tendencia central y desviación para la descripción de la muestra. Para explorar la asociación entre variables se utilizaron correlaciones de Pearson bivariadas. Se empleó el modelo de Cohen (1988) para interpretar la magnitud de correlación (r). Tras la obtención de las correlaciones, se subdividió a las variables en dos grupos:

A) El primer grupo de variables, o variables de *clustering*, engloba a las relativas a los problemas de conducta *internalizante* (depresión, quejas somáticas, conducta fóbico-ansiosa, problemas de relación) y *externalizante* (agresividad verbal y conducta delictiva), *actitudes hacia la violencia* (como forma de divertirse, como forma de aumentar la autoestima, como forma de relacionarse y solucionar problemas y actitudes hacia la violencia percibida como legítima) y *autoestima*. Estas variables se utilizaron para realizar el análisis clúster.

B) El segundo grupo de variables, o variables de *profiling*, incluyó las relativas a la *evaluación de las conductas de convivencia en el contexto escolar* (AB y PB). Estas variables se utilizaron para la agrupación de los perfiles de adolescentes.

3.3.1 Definición del número de clústeres y características en base a las variables de estudio. Para el análisis de los grupos se siguieron tres pasos. El primer paso consistió en la determinación del número óptimo de clústeres. Se utilizó el Método Stepwise con la solución de autoclustering (Aguerrevere et al., 2018) en el programa SPSS. Este método selecciona el número óptimo de conglomerados tomando la solución que contiene el menor Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC) y la mayor Razón de Medidas de Distancia (RDM).

El segundo paso consistió en el análisis de las variables de los clústeres para identificar de manera empírica los subgrupos. Para ello se utilizó el análisis K-medias, usando el número óptimo de clústeres obtenido en el paso anterior (Henry et al., 2015). Las variables de estudio fueron los síndromes de la conducta internalizante y externalizante, las actitudes hacia la violencia y la autoestima.

El tercer y último paso consistió en la validación cruzada de los resultados (validación interna y externa). Primero se realizó una validación interna donde se examinaron las diferencias de las variables con la prueba *t* de Student para muestras independientes. Finalmente, y para determinar la exactitud de los subgrupos se realizó una validación externa a través de un análisis discriminante con el Método Stepwise para formar los conglomerados y evaluar la capacidad de que dichas variables predigan la pertenencia a uno y otro grupo (Almeida et al., 2018; Clatworthy et al., 2005).

Realizamos una validación interna y externa de forma trifásica debido a que la validación interna mide únicamente la información de los datos, mientras que la externa

mide la calidad del agrupamiento, es decir, ofrece información adicional. Al realizar una validación en tres fases conseguimos, primero, determinar el número óptimo de grupos; segundo, las características de cada uno de los grupos; y tercero, confirmar que los resultados son fiables y qué capacidad tienen las variables utilizadas para predecir la pertenencia a cada grupo (Halkidi et al., 2001; Yatskiv y Gusarova, 2005).

vi. Resultados y Discusión

1. Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos.

La revisión de instrumentos sobre la medición del clima escolar tuvo como resultado un total de 27 escalas o cuestionarios que evalúan o miden dicho clima escolar, ya sea a través del estudio específico del clima escolar como constructo multidimensional, o mediante la evaluación de una de sus dos dimensiones principales, es decir, medición de la conducta antisocial o violencia escolar y medición de la conducta prosocial.

1.1 Instrumentos sobre clima escolar

Consideramos que siete protocolos evalúan el clima escolar de manera global. Estos son:

A) Escala de Clima Social en el Centro Escolar o CES (Moos y Trickett, 1974). Evalúa 9 dimensiones relacionadas con el clima escolar (*participación, afiliación, apoyo del profesor, orientación, competencia, orden y organización, claridad de las reglas, control del profesor e innovación*) a través de 9 escalas con 10 ítems dicotómicos cada una. Su fiabilidad oscila entre $\alpha = .63$ y $\alpha = .82$.

B) Batería de socialización o BAS-3 (Silva y Martorell, 1987). Consta de 65 ítems dicotómicos que estudian la conducta prosocial-antisocial y la sociabilidad-

insociabilidad a través de 5 escalas (*retraimiento social, autocontrol en las relaciones sociales, ansiedad social/timidez, consideración hacia los demás y liderazgo*). La fiabilidad de sus dimensiones oscila entre $\alpha = .73$ y $\alpha = .82$.

C) Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes o TISS (Inderbizen y Foster, 1992). Evalúa la conducta a través de dos escalas: prosocial ($\alpha = .90$) y antisocial ($\alpha = .72$). Está formado por 40 ítems (20 ítems para cada escala) con 6 opciones de respuesta (*1 = No me describe nada; 6 = Me describe totalmente*).

D) Cuestionario sobre el Estado de la Convivencia Escolar-2002 (Ortega y Del Rey, 2007). Este cuestionario de 3 versiones (alumnos, profesores y familias) evalúa la convivencia escolar a través de 3 dimensiones (*valoración de la convivencia, conflictividad y respuesta a la conflictividad*). Está formado por 18 ítems (en el caso del cuestionario dirigido a alumnos) con 4 opciones de respuesta (*1 = Nada/Nunca, 4 = Mucho/Muchas veces*). Su fiabilidad se encuentra entre $\alpha = .64$ y $\alpha = .76$.

E) Encuesta Delaware sobre el clima escolar para estudiantes [Delaware School Climate Survey-Student] o DSCS-S (Bear et al., 2011). Esta encuesta evalúa específicamente las dimensiones apoyo social y estructural del clima escolar. Está compuesta por 5 subescalas (*relación profesor-alumno, relación alumno-alumno, seguridad en la escuela y problemas de violencia, equidad en las normas y aspecto afectivo-emocionales*). Presentó una fiabilidad interna total de $\alpha = .94$. Está formada por 29 ítems con 4 opciones de respuesta (*1 = Muy por debajo de lo estándar, 5 = sobresalga*).

F) Cuestionario de Convivencia Escolar o CCE (Chaparro et al., 2012). Está formado por 183 ítems con 4 opciones de respuesta (*1 = nunca, 4 = siempre*). Mide 3 dimensiones de la convivencia escolar (*inclusión, democracia y paz*). Posteriormente, Caso-Niebla, Díaz-López, y Chaparro (2013) crearon una versión reducida de 31 ítems con 4 opciones de respuesta (*1 = Nunca, 4 = Siempre*). Fiabilidad de sus dimensiones $\alpha = .915$ y $\alpha = .978$.

G) Escala de Convivencia Escolar o ECE (Del Rey et al., 2017). Se compone de 8 dimensiones (*gestión interpersonal positiva, victimización, disruptividad, red social de iguales, agresión, ajuste normativo, indisciplina, y desidia docente*) que miden la convivencia escolar de manera general. Consta de 40 ítems con 5 opciones de respuesta (*0 = Nunca, 5 = Siempre*). La fiabilidad de sus dimensiones fue de $\alpha = .89$ a $\alpha = .92$.

1.2 Instrumentos que solo evalúan la conducta antisocial.

Doce protocolos se incluyen en este apartado:

A) La Escala de Agresión Directa e Indirecta o DIAS (Björkqvist et al., 1992). Esta escala mide la agresión física, verbal e indirecta entre adolescentes. Consta de 24 ítems con 4 opciones de respuesta (*0 = Nunca, 4 = Muy a menudo*). Su fiabilidad fue $\alpha = .92$.

B) Escala de agresividad física y verbal o AFV (Caprara y Pastorelli, 1993). Como su nombre indica, mide la agresividad física y verbal de la persona. Está compuesta

por 20 ítems con 3 opciones de respuesta ($1 = Nunca$, $3 = A menudo$), cuya fiabilidad fue $\alpha = .74$.

C) Escala de comportamiento social en la escuela [School Social Behavior Scales] o SSBS (Merrell, 1993). Se compone de dos escalas. La primera mide la competencia social a través de 3 factores: *habilidades interpersonales*, *habilidades de automanejo* y *habilidades académicas*. Está compuesta por 32 ítems con 5 opciones de respuesta ($1 = En absoluto$, $5 = Mucho$). La segunda mide la conducta antisocial a través de otros 3 factores: *conducta hostil e irritable*, *conducta antisocial y agresiva* y *conducta disruptiva y demandante*. Se compone de 33 ítems con 5 opciones de respuesta ($1 = En absoluto$, $5 = Mucho$), con una fiabilidad $\alpha = .975$.

D) Escala de Agresión o AS (Little et al., 2003). Evalúa la agresión directa (manifiesta) e indirecta (relacional) en sus formas pura, reactiva e instrumental, mediante 6 dimensiones. Está compuesta por 36 ítems. Existen dos versiones de esta escala: una de 25 ítems (validada en España por Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008) y otra de 22 ítems (adaptada al español por Cuello y Oros, 2013). Todas ellas con 4 opciones de respuesta ($1 = Nunca$, $4 = Siempre$). La fiabilidad de sus dimensiones oscila entre $\alpha = .62$ y $\alpha = .88$.

E) Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar o CPCE (Peralta, 2004). Evalúa la conducta en el ámbito escolar a través de 5 categorías (*conducta indisciplinada*, *conducta de desinterés académico*, *conducta antisocial*, *bullying* y

conducta disruptiva). Se compone de 97 ítems con 4 opciones de respuesta ($1 = Nada$, $4 = Mucho$). Su fiabilidad total fue $\alpha = .98$.

F) Escala de Conducta Violenta o ECV (Estévez et al., 2005). Evalúa las conductas violentas (conducta violenta/disruptiva) y la victimización en adolescentes. Está formada por 19 ítems con 5 opciones de respuesta ($1 = Nunca$, $5 = Muchas veces$). Un análisis posterior de Herrero et al. (2006) obtuvo que la dimensión *conducta violenta/disruptiva* estaba formada por tres factores: *conducta antisocial*, *agresión verbal* y *agresión física* (fiabilidad entre $\alpha = .82$ y $\alpha = .84$).

G) Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva o RPQ (Raine et al., 2006). Este cuestionario evalúa la agresividad de manera reactiva (respuesta a una provocación) y proactiva (instrumental). Está formado por 23 ítems con 3 opciones de respuesta ($0 = Nunca$, $2 = A menudo$). Fiabilidad interna total $\alpha = .90$.

H) Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado o CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011). Este instrumento es la revisión del cuestionario CUVE (Álvarez et al., 2006) como resultado de la inclusión de nuevas formas de violencia que no habían sido contempladas en el original (exclusión social, disrupción en el aula y violencia a través de la NTIC o *nuevas tecnologías de la información y la comunicación*). Tuvo una fiabilidad interna α de Cronbach = $.92$. Está diseñado para analizar la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de aparición de violencia escolar. Está formado por 31 ítems con 5 opciones de respuesta ($1 = Nunca$, $5 = Siempre$). Utiliza dos modelos explicativos en base a la estructura factorial confirmatoria. El “modelo de 8 factores” o

M8F evalúa la *violencia del profesorado hacia el alumnado, la violencia física indirecta por parte del alumnado, la violencia física directa entre alumnado, la violencia verbal del alumnado hacia compañeros, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las NTIC*. Por otro lado, “el modelo de 6 factores” o M6F evalúa *la violencia de profesorado hacia el alumnado, la violencia física por parte del alumnado, la violencia verbal por parte del alumnado, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las NTIC*.

I) Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares o Bull-S (Cerezo, 2012). Evalúa la violencia entre pares a través de las dimensiones: *posición sociométrica, dinámica bullying y percepción situacional*. Se compone de 15 ítems de elección directa de 4 opciones de respuesta (respuestas tipo Likert de 4 puntos o mediante la elección de 1 respuesta entre 4 posibles). Su fiabilidad interna oscila entre $\alpha = .68$ y $\alpha = .84$.

J) Escala de creencias sobre la lucha o BAFS (Farrell et al., 2018). Refleja las creencias que influyen en el uso de la agresión física o de una respuesta no violenta en situaciones de conducto con compañeros. Consta de 27 ítems que forman 4 escalas (*creencias en contra de las agresiones, pelearse a veces es necesario, creencias que apoyan la agresión reactiva y creencias que apoyan la agresión proactiva*) con 4 opciones de respuesta (*1 = Totalmente en desacuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo*). Su fiabilidad interna oscila entre $\alpha = .67$ y $\alpha = .86$.

K) Escala de Frecuencia de Problemas de Conducta-Informe de Adolescentes o PBFS-AR (Farrell et al., 2016). Evalúa la frecuencia de agresión física, relacional y

victimización de adolescentes. Está formado por 5 escalas de medición de la *agresión física, agresión relacional, comportamiento delictivo, uso de sustancias y victimización en los últimos 30 días*. Tiene 20 ítems con 6 opciones de respuesta (*0 = Nunca, 6 = 20 o más veces en los últimos 30 días*). La fiabilidad de sus escalas oscila entre $\alpha = .73$ y $\alpha = .91$.

L) Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia o CAHV-28 (Ruiz-Hernández et al., 2020). Originalmente, Cuestionario de Actitudes hacia la violencia o CAHV-25 (Ruiz-Hernández et al., 2009), este instrumento evalúa las actitudes de los adolescentes hacia la violencia a través de 4 dimensiones (*actitudes hacia la violencia como forma de divertirse, como forma de relacionarse, como forma de mejora de la autoestima y violencia percibida como legítima*). Tras la revisión de 2020, se obtuvo un cuestionario más completo y con mejores resultados estadísticos mediante la reformulación de 2 ítems y la incorporación de 3 nuevos, por tanto, pasó a tener 28 ítems. De igual forma, tiene 5 opciones de respuesta (*1 = Muy en desacuerdo, 5 = Muy de acuerdo*). La fiabilidad de sus dimensiones oscila entre $\alpha = .68$ y $\alpha = .83$. Existe una versión reducida de 10 ítems (CAHV-10 de Pina et al., 2020) con una estructura de 2 factores (los factores actitudes hacia la violencia como forma de divertirse, como forma de relacionarse y como forma de mejora de la autoestima se agruparon en un único factor denominado *violencia relacional*), sus propiedades psicométricas son equivalentes.

1.3 Instrumentos que solo evalúan la conducta prosocial.

Ocho protocolos se incluyeron en este apartado:

A) Escala de razonamiento moral prosocial [Prosocial Moral Reasoning Objective Measure] o PROM (Carlo et al., 1992). Esta escala está basada en la entrevista de razonamiento moral prosocial de Eisenberg (Eisenberg et al., 1987). Mide el razonamiento moral prosocial en adolescentes, a través de 5 dimensiones (*razonamiento hedonista, el orientado a la necesidad, el de aprobación, el estereotipado y el internalizado*). Necesita dos sesiones para su evaluación. La primera se compone de 5 historias o dilemas donde los adolescentes eligen entre 3 opciones de actuación del protagonista. En la segunda, deben valorar 6 razones por las que el protagonista debía o no ayudar al necesitado, a través de 5 opciones de respuesta (*1 = No te describe en absoluto, 5 = Te describe perfectamente*). La fiabilidad interna de sus partes oscila entre α de Cronbach .71 y .85.

B) Escala de comportamiento prosocial [Prosocial Behavior Scale] o PB (Caprara y Pastorelli, 1993). En esta ocasión, Caprara y Pastorelli crean una escala que mide los comportamientos altruistas, placenteros y de confianza de los niños. Tiene 15 ítems con 3 opciones de respuesta (*1 = Nunca, 3 = Frecuentemente*). Su fiabilidad fue $\alpha = .77$.

C) Índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2000). Dirigido a estudiantes, a sus familias y docentes. Valora tres dimensiones: la cultura, las políticas y las prácticas de

educación inclusiva. Se subdivide en 6 cuestionarios: *Cuestionario de indicadores* (45 ítems y 1 pregunta abierta), *Cuestionario de indicadores adaptados para la inclusión* (alumnado y familia; 24 ítems y 1 pregunta abierta), *Cuestionario lo que pienso de la escuela Sleaward* (32 ítems y 1 pregunta abierta), *Cuestionario lo que pienso de mi escuela secundaria* (33 ítems y 1 pregunta abierta), *Cuestionario para la familia* (20 ítems y una pregunta abierta) y *Cuestionario lo que pienso de mi escuela* (20 ítems y 2 preguntas abiertas). Cada ítem tiene 4 opciones de respuesta (1 = *Completamente de acuerdo*, 4 = *Necesito más información*). Su fiabilidad interna total fue $\alpha = .89$.

D) Escala de Medición de las Tendencias Prosociales [Prosocial Tendency Measure] o PTM (Carlo y Randall, 2002). Esta escala evalúa la multidimensionalidad de los comportamientos prosociales a través de 6 dimensiones (*conductas prosociales públicas, anónimas, graves o nefastas, emocionales, complacientes y altruistas*). Se compone de 23 ítems con 5 opciones de respuesta (1 = *No me describe en absoluto*, 5 = *Me describe muy bien*). La fiabilidad de sus dimensiones oscila entre $\alpha = .74$ y $\alpha = .85$.

E) Cuestionario de conducta prosocial (Sánchez-Queija et al., 2006). Este escueto cuestionario evalúa la conducta prosocial a través de 7 ítems con 4 opciones de respuesta (1 = *Totalmente en desacuerdo*, 4 = *Totalmente de acuerdo*). Fiabilidad $\alpha = .67$.

F) Cuestionario de Conducta Prosocial o CCP/CCP-H (Martorell et al., 2011). Creado a partir del cuestionario PBQ de Martorell et al. (1993) y afianzado por Martorell et al. (1995), valora la empatía, respeto, relaciones sociales y liderazgo. Se

subdivide en dos partes. La primera parte o CCP consta de 55 ítems con 4 opciones de respuesta ($1 = nunca, 4 = siempre$). Y la segunda parte o CCP-H es una evaluación para los padres, docentes y allegados al adolescente. Su consistencia interna fue $\alpha = .72$.

G) Breve escala de percepción prosocial [Brief Scale of Prosocial Perception] o BAPPS (Taylor y Wood, 2014). Se subdivide en 2 escalas: BAPPS-S y BAPPS-P. La primera evalúa la percepción prosocial de los adolescentes, mientras que la segunda es calificada por los padres. El BAPPS-S se compone de 19 ítems con 3 opciones de respuesta ($0 = No, 2 = Mucho$) con una fiabilidad $\alpha = .78$.

H) Escala para Evaluar Conducta Prosocial en Adolescentes (Balabanian y Lemos, 2018). Este instrumento permite operar la prosocialidad en los adolescentes. Está formado por 30 ítems con 5 opciones de respuesta ($1 = Nunca, 5 = Siempre$). Su fiabilidad fue $\alpha = .90$. Evalúa la conducta prosocial a través de 8 dimensiones: *ayuda física, ayuda verbal, consuelo verbal, confirmación y valorización positiva del otro, escucha profunda, solidaridad, presencia positiva y unidad*.

La Tabla 11 expone los 27 instrumentos seleccionados en este estudio, especificando el nombre del autor/autores, año de publicación, el nombre del instrumento, edad a la que va dirigido, dimensión que es evaluada, número de ítems que lo conforman, rango de respuestas de los ítems y fiabilidad o consistencia interna del protocolo (mediante el α de Cronbach).

Tabla 11*Instrumentos de medición del clima escolar, conducta antisocial y conducta prosocial.*

Autores (año)	Nombre del instrumento	Edad (años)	Dimensión evaluada	Nº ítems	Rango respuestas	Fiabilidad (α de Cronbach)
Moos y Trickett (1974)	Escala de Clima Social en el Centro Escolar (CES)	>11	Clima escolar	90	V/F	.63 - .82
Silva y Martorell (1987)	Batería de socialización (BAS-3)	11-19	Clima escolar	65	Sí/No	.73 - .82
Inderbizen y Foster (1992)	Inventario de habilidades Sociales para Adolescentes (TISS)	12-18	Clima escolar	40	1-6	.72-.90
Ortega y Del Rey (2007)	Cuestionario sobre el Estado de la Convivencia Escolar-2002	11-16	Clima escolar	18	1-4	.64 - .76
Bear et al. (2011)	Encuesta Delaware sobre el clima escolar para estudiantes (DSCS-S)	8-18	Clima escolar	29	1-4	.70-.94 .94
Chaparro et al. (2012)	Instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica	11-16	Clima escolar	183	1-4	.91 - .97
Del Rey et al. (2017)	Escala de Convivencia escolar (ECE)	11-19	Clima escolar	40	0-5	.83- 92

Björkqvist et al. (1992)	Escala de Agresión Directa e Indirecta (DIAS)	14-17	C. antisocial	24	0-4	.62 - .89
Caprara y Pastorelli (1993)	Escala de Agresividad Física y Verbal (AFV)	7-15	C. antisocial	20	1-3	.74
Merrell (1993)	Escala de comportamiento social en la escuela (SSBS)	3-18	C. antisocial y competencia social	65	1-5	.89 - .97
Little et al. (2003)	Escala de Conducta Violenta en la Escuela (AS)	>11	C. antisocial	25 y 36 (según versión)	1-4	.62-.88
Peralta (2004)	Cuestionario sobre Problemas de Convivencia Escolar (CPCE)	12-17	C. antisocial	97	1-4	.77-.97
Estévez et al. (2005)	Escala de Conducta Violenta (ECV)	11-16	C. antisocial	19	1-5	.82 - .84
Raine et al. (2006)	Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)	7-16	C. antisocial	23	0-2	.84 - .86
Álvarez-García, et al. (2011)	Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)	11-18	C. antisocial	31	1-5	.67-.87

Cerezo (2012)	Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares (Bull-S)	9-18	C. antisocial	15	1-4	.68 - .84
Farrell et al. (2018)	Escala de creencias sobre la lucha (BAFS)	11-15	C. antisocial	27	1-4	.67 - .86
Farrell et al. (2016)	Escala de Frecuencia de Problemas de Conducta-Informe de Adolescentes (PBFS-AR)	10-16	C. antisocial	20	0-6	.73 - .91
Ruiz-Hernández et al. (2020)	Cuestionario de Actitudes hacia la Violencia (CAHV-28)	11-17	C. antisocial	28	1-5	.68 - .83
Carlo et al. (1992)	Escala de razonamiento moral prosocial (PROM)	11-18	C. prosocial	5 historias	1ª parte: 3 opciones 2ª parte: 1-5	.71-.85
Caprara y Pastorelli (1993)	Escala de comportamiento prosocial (PB)	7-10	C. prosocial	15	1-3	.77
Booth y Ainscow (2000)	Índice de inclusión	7-18	C. prosocial	174 ítems y 7 preguntas	1-4	.89-.90
Carlo y Randall (2002)	Escala de medición de las tendencias prosociales (PTM)	11-18	C. prosocial	23	1-5	.74 - .85

Sánchez-Queija et al. (2006)	Cuestionario de conducta prosocial	11-19	C. prosocial	7	1-4	.67
Martorell et al. (2011)	Cuestionario de Conducta Prosocial (CCP/CCP-H)	10-17	C. prosocial	55	1-4	.68-.84
Taylor y Wood (2014)	Breve escala de percepción prosocial (BAPPS)	11-16	C. prosocial	19	0-2	.78
Balabanian y Lemos (2018)	Escala de Conducta Prosocial Adolescente	12-18	C. prosocial	30	1-5	.90

Nota. C. = conducta.

1.4 Discusión

En base a los objetivos marcados, solo se ha encontrado un cuestionario que evalúa el clima escolar entendido como el conjunto de conductas antisociales y prosociales en los escolares. El *Teenage Inventory of Social Skills (TISS)* o Inventario de habilidades sociales para adolescentes de Inderbitzen y Foster (1992), está formado por 40 ítems y su consistencia interna varía dependiendo de la escala a evaluar. Por un lado, la conducta prosocial tiene una fiabilidad $\alpha = .90$ y la conducta antisocial tiene una consistencia interna $\alpha = .72$. Si tomamos todos los ítems de manera global, su fiabilidad aumenta a $\alpha = .88$. Es decir, tienen valores aceptables. Este cuestionario clasifica los comportamientos en positivos y negativos. Un ítem es clasificado como positivo si la mayoría de los adolescentes indican que el comportamiento descrito aumenta su agrado o simpatía por su igual. Mientras que un comportamiento es clasificado como negativo cuando si la mayoría indica que el comportamiento que se describe disminuye su agrado hacia un compañero. Es decir, un ítem valora un comportamiento prosocial o antisocial si marca una diferencia de agrado entre la persona y su igual, y teniendo en cuenta que la opción es elegida por mayoría. Esta clasificación de ítems en uno u otro grupo puede causar un problema puesto que no siempre va a formar parte del mismo grupo. Es decir, si la cultura o pensamiento de un grupo de adolescentes se ve modificada por su situación geográfica, cultura o momento histórico, entre otras situaciones, podría verse modificado de grupo clasificatorio. Por tanto, este es un punto negativo en cuanto a la utilización de este cuestionario, ya que es la mayoría del grupo de iguales el que decide si un comportamiento es positivo y negativo y no solo el hecho o acto en sí. Aun así, este instrumento obtiene que puntuaciones bajas en conducta prosocial se asocian con puntuaciones altas en conductas asociales. Asimismo, este cuestionario ha sido validado

y traducido al español por Inglés et al. (2003) mediante el método de retrotraducción (técnica en que uno o varios traductores vuelven a interpretar un texto ya traducido, volviendo a traducir dicho texto de nuevo a su lengua original, con el fin de comprobar su significado y conocer la precisión, equivalencia o exactitud de la traducción).

Debido a que tan solo un cuestionario evaluaba el clima escolar como es entendido en esta tesis, y teniendo en cuenta sus limitaciones, se creó el *Cuestionario CONVIVE* de Ruiz-Hernández et al. (2021), del que se tratará en el siguiente apartado. Este instrumento consta de 26 ítems, con 5 opciones de respuesta ($1 = Nunca$, $5 = Diariamente$). Este protocolo evalúa el clima escolar entendido como el conjunto de conductas prosociales y antisociales. La consistencia interna de sus dimensiones oscila entre $\alpha = .69-.81$.

Si comparamos el *Teenage Inventory of Social Skills (TISS)* o Inventario de habilidades sociales para adolescentes de Inderbitzen y Foster (1992) con el *Cuestionario CONVIVE* de Ruiz-Hernández et al. (2021), ambos instrumentos tienen indicadores de fiabilidad interna mayores en las escalas prosociales que en las antisociales. La principal diferencia entre ambos estaría en que el Cuestionario CONVIVE realiza una distinción en sus dimensiones en cuanto a actores y receptores de la conducta. Evalúa, por un lado, la conducta ejercida hacia el otro (actor) y, por otro, la recibida hacia sí mismo (receptor), tanto en conducta prosocial como antisocial. Sin embargo, el TISS solo evalúa la competencia social de los adolescentes en referencia a las relaciones con sus iguales, es decir, si un comportamiento es positivo o negativo. Este cuestionario (TISS) tiene en cuenta las conductas relacionadas con las decisiones de los adolescentes sobre quién les

gusta y quién no, esto es, si el comportamiento modifica el agrado que tiene un compañero hacia otro. Asimismo, hace una distinción entre sexos en cuanto a redacción, puesto que ofrece dos escalas diferentes para niños y niñas que, aunque son idénticas, se ven diferenciadas por los sustantivos y pronombres que se utilizan. En cuanto al Cuestionario CONVIVE, este utiliza el masculino como genérico. Con respecto a la cantidad de ítems, el Cuestionario TISS está formado por 40 ítems (20 de conducta antisocial y otros 20 sobre conducta prosocial) mientras que el Cuestionario CONVIVE solo consta de 26 ítems repartidos en 4 escalas unifactoriales (*conducta antisocial actor*, con 5 ítems; *conducta antisocial receptor*, 6 ítems; *conducta prosocial actor*, 6 ítems; y *conducta prosocial receptor*, con 9 ítems).

Es necesario tener en cuenta que, aunque existen multitud de instrumentos de medición o evaluación del clima escolar o de sus variables principales, tan solo 27 fueron seleccionados para realizar este estudio y solo uno lo hizo teniendo en cuenta el clima escolar como es entendido en esta tesis, y tampoco lo hace de manera específica, por lo que, ante la necesidad de que un instrumento lo ofreciese, fue creado un nuevo cuestionario que incluía todas aquellos comportamientos que debían ser estudiados para poder conocer la situación del clima en el aula, a nuestro entender. Ello podría ser explicado por la dificultad en la descripción o definición de los conceptos que conforman el clima escolar. Como bien se ha reflejado en el apartado “introducción” de esta tesis, el clima escolar no es un concepto fácil de entender ni tiene una definición clara y consensuada a nivel internacional, ya que es una construcción multidimensional basada en los patrones de experiencia de los estudiantes, de sus padres y del personal escolar. Múltiples organismos y trabajos la definen como el carácter y la calidad de vida escolar

(NSCC, 2018), o como el reflejo de las actitudes, normas, metas, valores, creencias, objetivos, relaciones interpersonales, estructuras organizativas, prácticas de enseñanza-aprendizaje y de edificación del ámbito escolar (Hoy y Sweethland, 2011; Ramsey et al., 2016; Wang y Degol, 2016). También ha sido entendido como la ausencia de victimización, delincuencia o violencia (Coelho et al., 2016; Shaw et al., 2013). Por lo que podría ser una de las causas por las que son más habituales los instrumentos que solo evalúan la conducta antisocial o la prosocial en lugar del clima escolar en conjunto. Aunque en este aspecto también hay variedad de definiciones o maneras de entender el concepto.

En cuanto a la conducta antisocial o violencia. En este trabajo estudiamos la violencia, entendida como sinónimo de conducta antisocial, aunque este segundo concepto podría ser considerado como un concepto diferente para algunos. Ello es posible debido a que la conducta antisocial engloba comportamientos y actitudes como mentir, robar, estafar, provocar incendios, hacer daño a personas o animales o agredir física o sexualmente a otros (Burt, 2022; Burt et al., 2018). Para algunos la conducta antisocial es sinónimo de agresión (Ostrosky, 2008); mientras que para otros como Sanmartín (2004) la violencia es la consecuencia de la agresividad. Es por tanto un concepto con un amplio espectro de conductas desde aquellas disruptivas que afectan a los compañeros, profesores y padres hasta conductas violentas y criminales que pueden causar graves daños a los demás (Beelmann et al., 2023). Por tanto, de nuevo nos encontramos con un concepto multidimensional y polisémico. Respecto a la violencia, la definición más común es la de la OMS (2002) quién la concreta como el uso deliberado de la fuerza física

o el poder contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, causando lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones o, incluso, la muerte.

En relación con los factores más estudiados en los diferentes instrumentos de evaluación de la conducta antisocial o prosociales. En conducta antisocial destaca la agresividad, seguido de disruptividad, indisciplina y las actitudes y creencias que mueven a la persona a la violencia. En conducta prosocial, los factores son más variados. Destaca el estudio de las conductas de ayuda o solidaridad a los pares, la empatía, escucha activa, moralidad, creencias sobre los otros o la comunidad escolar y las relaciones sociales entre pares.

A pesar de que múltiples estudios afirman evaluar el clima escolar, este parece ser estudiado principalmente como las relaciones entre los pares y los problemas derivados de dichas relaciones (Del Rey et al., 2017). También como la interacción entre la comunidad escolar y las normas escolares (DSCS-S, Bear et al., 2011; Moss y Trickett, 1974), aunque algunos solo focalizan de manera específica en la conflictividad (Ortega y Del Rey, 2007).

Es necesario mencionar de manera particular a la Batería de socialización o BAS-3 de Silva y Martorell (1987), que evalúa la conducta prosocial-antisocial y la sociabilidad-insociabilidad del alumnado, estando cercana a la conceptualización de clima escolar asumida en este estudio, sin embargo, hay que tener en presente la baja fiabilidad de las escalas de *consideración por los demás* y *retraimiento social*, por lo que no fue considerado como un buen instrumento de medición global del clima escolar.

Cabe destacar que, además de los instrumentos seleccionados en este trabajo, algunos de los no escogidos por no cumplir los criterios de inclusión o cumplir los criterios de exclusión, son muy utilizados para la evaluación del clima escolar o de sus variables principales, por lo que podrían tenerse en cuenta para estudios futuros. Los más utilizados y que fueron excluidos por ir dirigidos no solo a población adolescente sino también a población adulta-joven son, por ejemplo, el Cuestionario de Agresión, AQ o AQ-29 de Buss y Perry (1992). Este cuestionario evalúa la conducta antisocial mediante el estudio de la agresividad de la persona a través de cuatro factores: *ira*, *hostilidad*, *agresividad física* y *agresividad verbal*. Originalmente estaba compuesto por 29 ítems con 5 opciones de respuesta ($1 = \text{Muy poco característico en mí}$, $5 = \text{Extremadamente característico en mí}$). Años más tarde se formularon dos versiones reducidas, una de 12 ítems o AQ-12 (Bryant y Smith, 2001) y otra de 20 ítems o AQ-20 (Vigil-Colet et al., 2005), teniendo estas dos versiones más novedosas y reducidas mejores resultados que la original en cuanto a fiabilidad media (la versión AQ-29 tienen una fiabilidad $\alpha = .72-.85$ y la versiones AQ-12 y AQ-20 tienen un $\alpha = .89$). Este cuestionario fue excluido por ir destinado a una población entre 9-25 años.

La Escala de Expresión de la Agresión (EXPAGG) de Campbell et al. (1992), también evalúa la conducta antisocial, tanto de manera expresiva como instrumental, pero va destinada a una población de entre 15-25 años. Formada por 20 ítem dicotómicos, tiene una fiabilidad de $\alpha = .72$. Esta escala fue revisada por Andreu et al. (2000) que identificaron que no solo evaluaba la agresión a través de dos dimensiones, sino que lo hacía a través de 5, llamadas *atribuciones afectivas*, *cognitivas*, *predictivas*, *valorativas* y *situacionales de los jóvenes*. De igual forma, modificaron las opciones de respuesta

pasando a tener 5 opciones de respuesta ($1 = \text{Muy poco}$, $5 = \text{Muchísimo}$). Su fiabilidad fue $\alpha = .76$, es decir, de nuevo la revisión mejoró la fiabilidad de la escala.

Por otro lado, la Prosocial Skills Scale for Teenagers [Escala de habilidades prosociales para adolescentes] o EHP-A de Morales-Rodríguez y Suárez-Pérez (2011), también destinada a población entre 11-25 años, evalúa la conducta prosocial utilizando solo 20 ítems, a través de 4 indicadores (*toma de perspectiva, solidaridad y respuesta de ayuda, altruismo y asistencia*) con 4 opciones de respuesta ($1 = \text{Me describe bien}$, $4 = \text{No me describe}$). Su fiabilidad oscila entre $\alpha = .67$ y $\alpha = .71$.

2. Evaluación del clima escolar en el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE.

2.1 Análisis de factores

Se compararon las diferentes soluciones factoriales, seleccionando las que mejor se ajustaban.

El análisis dio como resultado un único factor para cada una de las cuatro escalas (Tabla 12-13). La escala I, denominada *Conducta Prosocial Actor* (KMO = .808, IC 95% [.785, .843], prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 633,7$, $p < .001$, SRMR = .039, RMSEA = .040, GFI = .996, AGFI = .993, CFI = .995, NNFI = .987) consta de 6 ítems y evalúa las conductas realizadas para mejorar el clima escolar, explicando el 32,491% de la varianza ($\alpha = .724$).

La escala II, *Conducta Prosocial Receptor*, (KMO = .867, IC 95% [.853, .889], prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 1374,0$, $p < .001$, SRMR = .098, RMSEA = .071, GFI = .986, AGFI = .982, CFI = .979, NNFI = .972) consta de 9 ítems que exploran la percepción de las conductas recibidas por los compañeros para mejorar el clima escolar, explicando el 46,6% de la varianza ($\alpha = .813$).

La escala III, *Conducta Antisocial Actor*, (KMO = .736, IC 95% [.683, .795], prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 532,6$, $p < .000$, SRMR = .088, RMSEA = .089, GFI = .986, AGFI = .971, CFI = .986, NNFI = .973) se compone de 5 ítems que evalúan

la conducta violenta del alumno hacia sus compañeros, explicando el 55,732% de la varianza ($\alpha = .686$).

Por último, la escala IV, *Conducta Antisocial Receptor*, (KMO = .796, IC 95% [.775, .822], test de esfericidad de Bartlett, $\chi^2 = 638,7$, $p < .000$, SRMR = .044, RMSEA = .036, GFI = .995, AGFI = .992, CFI = .996, NNFI = .984), consta de 6 ítems que exploran las conductas violentas que ha recibido el evaluado, explicando el 18,093% de la varianza ($\alpha = .731$).

Del estudio de correlaciones entre las cuatro escalas (Tabla 12), se observa una correlación positiva y significativa entre las escalas prosociales (I y II; $r = .48$, $p < .001$) y las escalas antisociales (III y IV; $r = .42$, $p < .001$). Se observa también, correlaciones negativas significativas entre las escalas I, III y IV ($r = -.33$, $p < .001$; $r = -.19$, $p < .001$) Y las escalas II, III y IV ($r = -.13$, $p < .001$; $r = -.31$, $p < .001$).

Tabla 12*Estadísticos de ajuste de AFE (n = 600)*

Escala	CFA		EFA						α	<i>r</i>			
	GFI	AGFI	CFI	NNFI	KMO	BS ¹	SRMR	RMSEA		I	II	III	IV
I, Cond. Prosocial Actor	.996	.993	.995	.987	.808*	.000	.0393	.040	.724	1			
II, Cond. Prosocial Receptor	.986	.982	.979	.972	.867*	.000	.0650	.071	.813	.48**	1		
III, Cond. Antisocial Actor	.986	.971	.986	.973	.736*	.000	.0883	.089	.686	-.33**	-.13**	1	
IV, Cond. Antisocial Receptor	.995	.992	.996	.984	.796*	.000	.0446	.036	.731	-.19**	-.31**	.42**	1

Nota: Cond. = conducta; * Valor dentro del intervalo de confianza; ¹Esfericidad de Bartlett; ** $p < .001$.

Tabla 13*Resumen de los ítems de las escalas I-IV (n = 600)*

Escala	Ítem	Carga Factorial	M (DT)	R IT-c	α Sin Ítem	Sk	K
I							
	Escucho atento cuando alguien me habla	.649	4.538 (.695)	.412	.700	-2.230	5.230
	Pido las cosas por favor	.735	4.402 (0.814)	.541	.666	-1.656	2.403
	Hago un favor cuando me lo piden	.724	4.273 (0.752)	.522	.672	-1.204	1.218
	Levanto la mano y respeto el turno de palabra	.570	4.107 (1.132)	.443	.690	-1.228	0.984
	Hablo para aclarar “malos rollos”	.534	3.978 (1.591)	.406	.710	-1.147	0.224
	Alabo a mis compañeros cuando hacen algo bien	.666	4.045 (1.396)	.483	.679	-1.247	0.684
II							
	Me piden las cosas por favor	.636	3.992 (1.262)	.497	.796	-1.164	0.692
	Me dan las gracias cuando le ayudo	.648	4.273 (1.023)	.499	.796	-1.484	1.551

Me ayudan cuando se lo pido	.743	4.263 (0.931)	.601	.787	-1.451	1.808
Levantán la mano y respetan el turno de palabra	.543	3.232 (1.921)	.470	.801	-0.311	-1.161
Respetan mis cosas	.712	4.182 (1.355)	.576	.786	-1.424	1.029
Hablan para aclarar “malos rollos”	.494	3.500 (1.963)	.422	.808	-0.543	-0.977
III						
Le empujo	.701	1.668 (1.232)	.492	.644	1.598	1.404
Le doy patadas o golpes	.824	1.237 (0.467)	.542	.597	3.579	13.615
Le pego	.824	1.242 (0.497)	.557	.589	3.485	12.519
Lo aísló o ignoro	.606	1.187 (0.368)	.340	.675	3.868	15.738
Me burlo de él o ella	.684	1.190 (0.351)	.368	.666	3.780	15.535
Le empujo	.701	1.668 (1.232)	.492	.644	1.598	1.404
IV						
Me han pegado	.709	1.358 (0.740)	.472	.696	2.513	5.476
Me insultan	.839	1.822 (1.450)	.599	.650	1.344	0.600

Me dicen motes que me molestan o desagradan	.642	1.683 (1.433)	.473	.692	1.656	1.436
Me provocan	.671	1.845 (1.474)	.498	.684	1.250	0.332
Me esconden o quitan cosas	.506	1.553 (1.040)	.354	.724	1.837	2.341
Difunden rumores o mentiras sobre mí	.591	1.490 (0.920)	.419	.707	2.180	4.213

Nota: M = media; DT = Desviación típica; R IT-c = Correlación ítem factor; α Sin Ítem = Alpha corregida al eliminar el ítem; Sk = Índice Skaweness; K = Índice de Kurtosis.

Escala I = Conducta Prosocial Actor; Escala II = Conducta Prosocial Receptor; Escala III = Conducta Antisocial Actor; Escala IV = Conducta Antisocial Receptor.

2.2 Relación entre las escalas, el sexo y la etapa educativa

Se utilizó el *estadístico U de Mann-Whitney* para la comparación de sexo y etapa educativa (Tabla 14). Por un lado, se encontró que las chicas tenían puntuaciones significativamente más altas en *Conducta Prosocial Actor y Receptor* (Escala I: $U = -5,263$, $p < .000$, $r = -.21$; Escala II: $U = -3,101$, $p < .002$, $r = -.13$, respectivamente). Por otro lado, los chicos obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en ambas escalas de *Conducta Antisocial Actor y Receptor* (Escala III: $U = -5,631$, $p < .000$, $r = -.23$; Escala IV: $U = -3,796$, $p < .000$, $r = -.15$).

En cuanto a la etapa educativa, los alumnos de Educación Primaria mostraron más *Conducta Prosocial Actor y Conducta Antisocial Receptor* (Escala I: $U = -3,235$, $p < .001$, $r = -.13$, y Escala IV: $U = -2,809$, $p < .005$, $r = -.11$, respectivamente), mientras que los estudiantes de Educación Secundaria tenían más *Conducta Antisocial Actor* (Escala III: $U = -2,973$, $p < .003$, $r = -.12$). No se encontraron diferencias significativas en la *Conducta Prosocial Receptor* (Escala II: $U = -1,027$, $p = .305$, $r = .04$).

Tabla 14*Pruebas estadísticas en cuanto a sexo y etapa educativa*

Variable	Sexo			Etapa educativa						
	Chico	Chica	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	Primaria	Secundaria	<i>U</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
I, Cond. Prosocial Actor	24.40 (4.41)	26.25 (3.32)	-5.263	.000	-.21	25.98 (4.39)	25.15 (3.78)	-3.235	.001	-.13
II, Cond. Prosocial Receptor	34.75 (7.30)	36.66 (6.20)	-3.101	.002	-.13	36.08 (7.16)	35.61 (6.73)	-1.027	.305	-.04
III, Cond. Antisocial Actor	7.01 (2.73)	6.04 (2.24)	-5.631	.000	-.23	6.37 (2.92)	6.56 (2.41)	-2.973	.003	-.12
IV, Cond. Antisocial Receptor	10.19 (4.41)	8.85 (3.61)	-3.796	.000	-.15	10.57 (4.71)	9.20 (3.81)	-2.809	.005	-.11

Nota: Cond. = conducta; *U* = *U* de Mann-Whitney; *p* = significación asintótica; *r* = *r* de Rosenthal.

2.3 Discusión

A partir de los objetivos establecidos, diseñamos un instrumento de 26 ítems (Cuestionario CONVIVE) dividido en 4 escalas unifactoriales que evalúan al Actor de Conducta Prosocial (6 ítems), al Receptor de Conducta Prosocial (9 ítems), al Actor de Conducta Antisocial (5 ítems) y al Receptor de Conducta Antisocial (6 ítems). El estudio de sus propiedades psicométricas muestra que todas las escalas tienen indicadores de ajuste adecuados, excepto la escala de Actor de Conducta Antisocial. Esto es posiblemente consecuencia del efecto suelo en el patrón de respuesta derivado de la resistencia a admitir dichas conductas, que es habitual en la evaluación actitudinal de conductas socialmente indeseables (Miller et al., 2015). A pesar de ello, consideramos de interés mantener esta escala por su interés descriptivo.

Este novedoso instrumento permite explorar un amplio abanico de conductas entre iguales relacionadas con el clima escolar, permitiendo una descripción desde el punto de vista antisocial y prosocial. La estructura independiente de los cuatro cuestionarios, junto con su fácil aplicación e interpretación permitirá una aproximación al clima actual de un centro escolar y puede ser beneficioso para evaluar el conjunto de conductas en las que deben centrarse los programas específicos de clima escolar, atendiendo tanto a los aspectos positivos como a los negativos de los niños que realizan o reciben estas conductas. El estudio de correlaciones parece indicar que aquellos menores que muestran mayores conductas prosociales también muestran menor número de conductas antisociales, aunque esto no puede concluirse con los análisis realizados en este estudio. Esta relación ortogonal entre conducta antisocial y prosocial ha sido abordada con anterioridad en la literatura, pero es necesario seguir ampliando la evidencia disponible.

Acorde a nuestros resultados, el comportamiento antisocial, tanto en su versión actor como receptor, es más frecuente en chicos, resultados que coinciden con los de otros estudios (Álvarez-García et al., 2018; Lanctôt, 2015; Molero-Jurado et al., 2017). Igualmente, están en consonancia con los resultados de estudios sobre sexo en el *bullying* y el *cyberbullying* (Coelho et al., 2016; Martínez-Sánchez et al., 2019). A nuestro entender, esta concordancia se debe a que, como se ha explicado anteriormente, las conductas antisociales forman parte del *bullying* y *cyberbullying* y, por lo tanto, se muestran de manera similar en cuanto al sexo. Es por esto que los chicos suelen ser más agresivos y a su vez suelen ser las víctimas, dado que la violencia suele darse entre personas del mismo sexo (UNESCO, 2019).

En referencia a la etapa educativa, existen evidencias que coinciden con nuestros resultados, mostrando diferencias en las conductas antisociales, donde la variante de actor es más frecuente en Educación Secundaria y la versión de receptor en Educación Primaria (Brendgen et al., 2016; Jain et al., 2018; Pérez, 2015). Estos resultados podrían deberse a la instrumentación de conductas violentas, en las que los alumnos mayores se sienten con derecho a aprovecharse de los más pequeños y a resolver los problemas por sí mismos sin la mediación de los adultos, lo que a menudo conduce al conflicto. De igual forma, el uso de la violencia podría estar relacionado con la necesidad de demostrar poder o mayor estatus ante los compañeros, en un intento de aumentar la autoestima (Beynon, 1989; Ruiz-Hernández et al., 2020; Taylor et al., 2007).

Estos resultados están en consonancia con lo hallado en la Encuesta HBSC en España (2018) donde se manifiesta que la victimización a los 11-12 años es del 15.6%

mientras que a los 17-18 años es del 7.4%, Por el contrario, en el caso de la perpetración, el nivel más bajo ocurre a los 11 años (Educación Primaria) y más alto en el período 13-15 años (Educación Secundaria), volviendo a disminuir en los siguientes años. A nuestro parecer y a modo de hipótesis, que se produzca una mayor prevalencia de victimización en Primaria a la vez que un aumento de perpetraciones en Secundaria podría explicarse por los cambios derivados del desarrollo físico, psicológico y cognitivo. En la preadolescencia (Educación Primaria), se observa una mayor proporción de víctimas por cada perpetrador. Esto podría explicarse por una tendencia a actuar de forma impulsiva sobre la base de actitudes hacia la violencia (Jiménez-Barbero et al., 2016b) o por una falta de consciencia sobre las consecuencias de sus actos (Márquez-Cervantes y Gaeta-González, 2017). Lo que podría llevar a cada agresor a realizar un mayor número de conductas antisociales, indistintamente de la víctima. Sin embargo, la adolescencia se caracteriza por ser un periodo con notables cambios derivados de factores biológicos y de los determinantes sociales y culturales. Este proceso de cambio se produce entre los 11 y los 15 años aproximadamente, llevando a las mayores transformaciones de la identidad y de los valores de la persona, así como las relaciones con los familiares y compañeros, con la salud y los comportamientos de riesgo (Del Moral et al., 2012; Golub et al., 2008; Rice et al., 2008). Es posible que estos cambios estresantes estén en la base de ese aumento de perpetradores. En cualquier caso, sería importante desarrollar estudios que tengan en cuenta los factores aquí mencionados para una mayor comprensión del fenómeno.

En nuestros resultados se ha observado que los comportamientos prosociales son más frecuentes en las chicas, como se ha puesto de manifiesto en otros estudios (Lambe y Craig, 2020). Las chicas valoran más la necesidad de un clima escolar positivo y le

conceden más importancia que los chicos (Koth et al., 2008; Mitchell et al., 2010). Además, tienden a denunciar casos de violencia con mayor frecuencia, especialmente en los centros educativos donde la relación entre profesores y alumnos es más estrecha (Cook et al., 2010; Hoetger et al., 2015; Konold y Cornell, 2015; Musu et al., 2019; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016).

En lo referente a la conducta prosocial en función de la etapa educativa, observamos que la versión de actor es más frecuente en Primaria que en Secundaria, pero no hubo diferencias en la versión de receptor. Estos resultados están en consonancia con otras investigaciones que indican que las acciones de compartir y donar son mayores en Educación Primaria (Eisenberg y Fabes, 1998; Marchesi et al., 2007). Un mejor clima escolar favorece el bienestar académico y socio-emocional de los estudiantes, proporcionando la base para otras mejoras e intervenciones importantes en el contexto escolar (Berkowitz et al., 2017; NSCC, 2018). Y es que, mejorar la convivencia escolar incide directamente en la calidad educativa (Cerdeira et al., 2019), previniendo expresiones de violencia como el acoso escolar (Saneleuterio et al., 2023; Tuero et al., 2020).

3. Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster.

3.1 Análisis clúster

En primer lugar, para obtener el número óptimo de clústeres se aplicó el Método *Stepwise* con la solución de *autoclustering*. Teniendo en cuenta la Razón de Medidas de Distancia (RDM = 3.88) y el Criterio Bayesiano de Schwarz (BIC = 934.68), se concluyó que el número óptimo de clústeres era de 2 (cambio BIC de la solución 1 a 2 = -365.45). A pesar de ello, tras una revisión preliminar de los resultados, se consideró que una solución de dos clústeres ofrecía una visión limitada de la temática estudiada. Por este motivo, se decidió incluir, además, la solución de 3 clústeres, la cual se trataba de la segunda más óptima a nivel estadístico (RDM = 1.15 y BIC = 876.88), pero ofrecía una explicación teórica más extensa. En ambos casos, la calidad del clúster, según la medida de silueta de cohesión y separación, era buena.

En segundo lugar, se realizó un análisis K-medias, con valores K = 2 y 3, con las variables conducta antisocial receptor, conducta prosocial receptor, conducta antisocial actor y conducta prosocial actor. Los resultados obtenidos en el análisis K-medias con la solución de 2 clústeres se muestra en la Tabla 15.

Tabla 15*Análisis Clúster K-medias*

	Grupo Antisocial (<i>n</i> = 119)		Grupo Prosocial (<i>n</i> = 333)		ANOVA	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i> *	Significant Interclúster Differences (<i>p</i> <.05)
C. A. R.	13.26	5.84	7.81	2.71	180.74	1>2
C. P. R.	17.13	4.13	26.59	2.76	774.59	2>1
C. A. A.	6.75	2.82	5.51	1.46	36.77	1>2
C. P. A.	23.80	5.04	27.83	2.44	128.21	2>1

Nota. C.A.R. = Conducta Antisocial Receptor; C.P.R. = Conducta Prosocial Receptor; C.A.A. = Conducta Antisocial Actor; C.P.A. = Conducta Prosocial Actor. *M* = media; *DT* = Desviación Típica. *El análisis clúster está diseñado para maximizar las diferencias entre grupos, por lo que los resultados de una prueba de contraste de hipótesis deben ser utilizados únicamente con fines descriptivos.

El primero de los grupos formados, llamado a partir de ahora “Clúster 1: Grupo Antisocial Receptor” incluye a 119 menores y se caracteriza por puntuaciones altas en conducta antisocial receptor (*M* = 13.26, *DT* = 5.84), intermedias en prosocial receptor

($M = 17.13$, $DT = 4.13$) y prosocial actor ($M = 23.80$, $DT = 5.04$), y bajas en antisocial actor ($M = 6.75$, $DT = 2.82$). Por otro lado, el segundo grupo, llamado a partir de ahora “Clúster 1: Grupo Prosocial”, está compuesto por 333 menores y se caracteriza por puntuaciones altas en conducta prosocial receptor ($M = 26.59$, $DT = 2.76$) y prosocial actor ($M = 27.83$, $DT = 2.44$) y bajas en antisocial receptor ($M = 7.81$, $DT = 2.71$) y actor ($M = 5.51$, $DT = 1.46$).

Los resultados de la prueba t para las diferencias entre los dos grupos, como prueba de evaluación para la validación cruzada, se presentan en la Tabla 16. Se observaron diferencias significativas entre los dos clústeres en todas las variables examinadas salvo en conducta fóbica ($p = .16$).

Tabla 16

Resultados del análisis de las variables de perfil – solución de 2 clústeres

	Grupo Antisocial (n = 119)		Grupo Prosocial (n = 333)		t	Significación interclúster Diferencias (p < .05)
	M	DT	M	DT		
Autoestima	20.00	5.11	16.74	4.40	5.76**	1>2
Sintomatología Depresiva	13.04	3.72	10.43	2.16	7.01**	2>1
Agresividad Verbal	10.23	2.44	9.58	2.54	2.37*	1>2
Conducta delictiva	8.57	2.02	7.77	1.39	3.93**	1>2
Somatización	8.36	2.22	7.61	2.00	3.26**	1>2
Conducta fóbica	6.88	1.75	6.62	1.72	1.40	n.s.
Problemas de relación	7.03	1.99	6.33	1.74	3.61**	1>2
A.H.D	12.99	5.23	10.92	4.50	3.73**	1>2
A.H.A	10.71	4.15	9.26	3.51	3.35**	1>2
A.H.R	12.22	4.75	9.73	3.45	5.13**	1>2
A.H.L	17.53	6.27	15.23	6.15	3.40**	1>2

Nota. M = media; DT = Desviación Típica; n.s. = non significant; A.H.D. = Actitudes hacia la violencia como forma de diversión; A.H.A. = Actitudes hacia la violencia como forma de aumentar la autoestima; A.H.R. = Actitudes hacia la violencia como forma de relacionarse y solucionar problemas; A.H.L. = Actitudes hacia la violencia.

Por otro lado, se realizó una validación cruzada de la solución de 2 clústeres mediante la aplicación de un análisis discriminante en la que se incluyeron las cuatro variables que el análisis clúster había utilizado para formar los subgrupos: conducta prosocial receptor (Wilk $\lambda = .36$, $p = .000$), conducta prosocial actor (Wilk $\lambda = .77$, $p = .000$); conducta antisocial receptor (Wilk $\lambda = .71$, $p = .000$) y conducta antisocial actor (Wilk $\lambda = .91$, $p = .000$). El análisis mostró una función con resultados significativos ($X^2_4 = 530$, $p = .000$, Wilk $\lambda = .30$). Estos resultados indicaron que las variables utilizadas eran capaces de explicar el 100% de la relación entre estas variables y los subgrupos creados por el clúster (correlación canónica = .83). Las relaciones más fuertes para la función 1 se observaron en conducta prosocial receptor ($r = .86$, $p = .000$) y antisocial receptor ($r = -.45$, $p = .000$). Finalmente, la validación cruzada mostró que el modelo era capaz de clasificar correctamente a un 96.2% de los 2 subgrupos (85.7% del “Cluster 1: Grupo Antisocial” y 100% del “Cluster 1: Grupo Prosocial”). En la Tabla 17 se exponen los coeficientes de correlación y los no estandarizados para cada valor.

Tabla 17

Coefficientes de correlación y coeficientes no estandarizados para cada función discriminante

	Coeficientes de correlación	Coeficientes no estandarizados
	Función 1	Función 1
C. A. R.	-.41	-.12
C. P. R.	.87	.27
C. A. A.	-.19	-.01
C. P. A.	.35	.04

Nota. C.A.R. = Conducta Antisocial Receptor; C.P.R. = Conducta Prosocial Receptor; C.A.A. = Conducta Antisocial Actor; C.P.A. = Conducta Prosocial Actor.

En lo relativo a los grupos obtenidos en la solución de 3 clústeres (Tabla 18), el primer grupo, llamado a partir de ahora “Clúster 2: Grupo Antisocial Actor”, incluye a 60 menores y se caracteriza por puntuaciones tener puntuaciones altas en las variables conducta antisocial actor ($M = 7.21$, $DT = 3.17$), intermedias en conducta antisocial receptor ($M = 10.61$, $DT = 5.01$) e intermedias/bajas en conducta prosocial receptor ($M = 17.15$, $DT = 4.30$) y prosocial actor ($M = 19.61$, $DT = 3.97$). El segundo grupo, llamado a partir de ahora “Clúster 2: Grupo Prosocial”, está compuesto por 316 menores y se caracteriza por tener puntuaciones altas en conducta prosocial receptor ($M = 26.72$, $DT = 2.73$) y prosocial actor ($M = 27.99$, $DT = 2.13$), y bajas en antisocial actor ($M = 5.48$, $DT = 1.45$) y antisocial receptor ($M = 7.61$, $DT = 2.34$). Finalmente, el tercero, llamado a

partir de ahora “Clúster 2: Grupo Antisocial Receptor”, está compuesto por 76 menores y se caracteriza por puntuaciones altas en antisocial receptor ($M = 14.97$, $DT = 5.66$) y prosocial actor ($M = 27.32$, $DT = 2.48$), intermedias en prosocial receptor ($M = 18.68$, $DT = 4.67$) y bajas antisocial actor ($M = 6.23$, $DT = 2.22$).

Tabla 18

Análisis Clúster K-medias - solución 3 clústeres

	Grupo Antisocial Actor ($n = 60$)		Grupo Prosocial ($n = 316$)		Grupo Antisocial Receptor ($n = 76$)		ANOVA	
	M	DT	M	DT	M	DT	$F(2,449)^*$	Significación interclúster Diferencias ($p < .05$)
C. A. R.	10.61	5.01	7.61	2.34	14.97	5.66	137.72	3>2, 3>1, 2>1
C. P. R.	17.15	4.30	26.72	2.73	18.68	4.67	322.09	2>3, 2>1, 3>1
C. A. A.	7.21	3.17	5.48	1.45	6.23	2.22	22.86	1>3, 1>2, 3>2
C. P. A.	19.61	3.97	27.99	2.48	27.32	2.48	282.57	2>3, 2>1, 3>1

Nota. C.A.R. = Conducta Antisocial Receptor; C.P.R. = Conducta Prosocial Receptor; C.A.A. = Conducta Antisocial Actor; C.P.A. = Conducta Prosocial Actor. M = media; DT = Desviación Típica; d = magnitud del efecto, d de Cohen. *El análisis clúster está diseñado para maximizar las diferencias entre grupos, por lo que los resultados de una prueba de contraste de hipótesis deben ser utilizados únicamente con fines descriptivos.

Los resultados del ANOVA para las diferencias entre los tres grupos, se presentan en la Tabla 19. Se observaron diferencias significativas entre los tres grupos en la variable actitudes como forma de relacionarse [$F(2,449) = 29.85, p = .000$], mientras que en el resto de variables, las diferencias se observaron entre dos grupos, como variables autoestima [$F(2,449) = 21.77, p = .000$], sintomatología depresiva [$F(2,449) = 45.15, p = .000$], conducta delictiva [$F(2,449) = 14.56, p = .000$] actitudes hacia la violencia como forma de legitimación [$F(2,449) = 11.46, p = .000$], con la excepción de conducta fóbica [$F(2,449) = 1.04, p = .42$] y agresividad verbal [$F(2,449) = 1.81, p = .35$], donde no se encontraron diferencias significativas interclúster.

Tabla 19

Resultados del análisis de las variables de perfil – solución de 3 clústeres

	Grupo Antisocial Actor (n = 60)		Grupo Prosocial (n = 316)		Grupo Antisocial Receptor (n = 76)		F (2,449)	Significación interclúster Diferencias (p < .05)
	M	DT	M	DT	M	DT		
Autoestima	19.77	5.73	16.60	4.29	19.96	4.69	21.77	1>2, 3>2
Sintomatología Depresiva	12.39	3.48	10.35	1.97	13.35	3.98	45.15	1>2, 3>2
Agresividad Verbal	10.18	2.42	9.60	2.57	10.02	2.43	1.81	n.s.
Conducta delictiva	8.93	2.27	7.76	1.39	8.18	1.57	14.56	1>2, 1>3
Somatización	8.38	2.40	7.62	2.02	8.14	1.97	4.56	1>2
Conducta fóbica	6.77	1.62	6.62	1.72	6.93	1.84	1.04	n.s.
Problemas de relación	6.71	1.84	6.29	1.69	7.28	2.18	9.73	3>2
A.H.D.	14.89	6.01	10.75	4.36	11.73	4.20	19.69	1>2, 1>3
A.H.A.	12.15	4.53	9.13	3.42	9.82	3.57	17.22	1>2, 1>3
A.H.R.	13.74	5.35	9.64	3.40	10.86	3.54	29.85	1>2, 1>3, 3>2
A.H.L.	18.56	6.76	14.93	5.99	17.40	6.06	11.46	1>2, 3>2

Nota. M = media; DT = Desviación Típica; A.H.D. = Actitudes hacia la violencia como forma de diversión; A.H.A. = Actitudes hacia la violencia como forma de aumentar la autoestima; A.H.R. = Actitudes hacia la violencia como forma de relacionarse y solucionar problemas; A.H.L. = Actitudes hacia la violencia.

Finalmente, se aplicó también en esta solución un análisis discriminante en el que se incluyeron las cuatro variables que el análisis clúster había utilizado para formar los subgrupos: conducta prosocial receptor (Wilk $\lambda = .41$, $p = .000$), conducta prosocial actor (Wilk $\lambda = .44$, $p = .000$); conducta antisocial receptor (Wilk $\lambda = .62$, $p = .000$) y conducta antisocial actor (Wilk $\lambda = .90$, $p = .000$). El análisis mostró dos funciones discriminantes, con resultados significativos para las variables estudiadas (Función 1 a 2, $X^2_8 = 821.50$, $p = .000$, Wilk $\lambda = .15$; Función 2, $X^2_3 = 309.31$, $p = .000$, Wilk $\lambda = .50$). Las Funciones 1 y 2 explicaron un 68.2% (correlación canónica = .82) y un 31.8% (correlación canónica = .70), respectivamente, de la relación total entre las variables y los grupos del clúster. Para la función 1, destacan por su magnitud la relación observada en conducta prosocial receptor ($r = .81$, $p = .000$) y conducta prosocial actor ($r = .63$, $p = .000$), mientras que para la función 2 la conducta prosocial actor ($r = .64$, $p = .000$) y antisocial receptor ($r = .49$, $p = .000$). La validación cruzada mostró que el modelo era capaz de clasificar correctamente a un 95.1% de los menores de los 2 subgrupos (91.7% del “Clúster 2: Grupo Antisocial Actor”, 99.1% del “Clúster 2: Grupo Prosocial” y 81.6 del “Clúster 2: Grupo Antisocial Receptor”). En la Tabla 20 se exponen los coeficientes de correlación y los coeficientes no estandarizados para cada valor.

Tabla 20

Coefficientes de correlación y coeficientes no estandarizados para cada función discriminante

	Función 1		Función 2	
	Coefficientes de correlación	Coefficientes de correlación	Coefficientes no estandarizados	Coefficientes no estandarizados
C. A. R	-.41	-.16	-.08	.21
C. P. R	.81*	-.06	.22	-.09
C. A. A	-.21*	.64*	.01	-.01
C. P. A	.63	.49*	.17	.35

Nota. C.A.R. = Conducta Antisocial Receptor; C.P.R. = Conducta Prosocial Receptor; C.A.A. = Conducta Antisocial Actor; C.P.A. = Conducta Prosocial Actor. *La mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

3.2 Discusión

En el presente estudio se explora el clima escolar teniendo en cuenta tanto conductas prosociales como antisociales, mediante la metodología del *clustering*. Son escasos los estudios que abordan la violencia y convivencia escolar como parte de una misma realidad (Ruiz-Hernández et al., 2021). Además, no se han hallado antecedentes en la bibliografía que exploren los perfiles o clústeres típicos de los menores en función a las conductas prosociales y antisociales. En ocasiones los análisis estadísticos pueden

no reflejar la totalidad de la realidad de los fenómenos sociales. Es por esto por lo que se decidió realizar dos análisis, intentando profundizar lo máximo posible en este sentido.

Teniendo en cuenta todo esto, el primero de nuestros análisis nos ha permitido la obtención de dos perfiles de adolescentes en base a las conductas prosociales y antisociales actor y receptor. El primero de estos grupos corresponde a adolescentes que, a pesar de hacer uso de conductas prosociales, reciben conductas antisociales en mayor medida (Clúster 1: Grupo Antisocial Receptor). El segundo grupo se caracteriza por altas conductas prosociales actor y receptor (Clúster 1: Grupo Prosocial). Estos resultados están parcialmente de acuerdo con nuestras hipótesis. Es decir, de los tres grupos esperados (grupo de altas conductas prosociales y bajas conductas antisociales, grupo de altas conductas antisociales actor y bajas conductas antisociales receptor, y grupo de altas conductas antisociales receptor y bajas conductas antisociales actor), se obtuvo un grupo acorde a la premisa grupo prosocial (Clúster 1: Grupo Prosocial) y otro con altas conducta antisocial receptor y baja conducta antisocial actor (Clúster 1: Grupo Antisocial Receptor), pero no se obtuvo ningún grupo que se caracterizara principalmente por perpetrar conducta antisocial.

Debido a la visión limitada de los resultados (no se identificó ningún grupo con conductas antisociales actor) y a la complejidad del estudio del clima escolar, se desarrolló también la solución de tres clústeres, anteriormente mencionada. Esta solución obtiene tres perfiles. El primero de ellos, caracterizado por conductas prosociales (Clúster 2: Grupo Prosocial) equivalente al Clúster 1: Grupo prosocial. El segundo grupo se caracteriza por altas conductas antisociales actor pero bajas puntuaciones en conducta

prosocial (Clúster 2: Grupo Antisocial Actor). Este perfil de estudiante no estuvo representado en el anterior análisis. Finalmente, un tercer grupo recibe mayor conducta antisocial y, además, realiza un alto número de conductas prosociales actor y un número moderado de conductas prosociales receptor (Clúster 2: Grupo Antisocial Receptor). Este perfil es similar al Clúster 1: Grupo Antisocial. Como se ha podido observar, los dos grupos obtenidos en el análisis anterior se mantienen de forma equivalente en este análisis, incorporando además un tercer grupo. En este sentido, encontraríamos los tres perfiles más ampliamente descritos en la bibliografía acordes a nuestras hipótesis de estudio. Es por esto que, a continuación, pasaremos a discutir los resultados teniendo en cuenta la solución de tres clústeres, pues ambos análisis se encontrarían representados en esta perspectiva.

Como se ha mencionado anteriormente, siguiendo la bibliografía se hipotetizó que los menores clasificados como antisociales actores (Clúster 1: Grupo Antisocial y Clúster 2: Grupo Antisocial Actor) se caracterizarían por una baja autoestima, altas actitudes hacia la violencia y problemas de conducta internalizante y externalizante. En nuestro análisis este grupo presenta alta autoestima, mayor actitud hacia la violencia y problemas de la conducta internalizante (depresión y somatización) y externalizante (conducta delictiva). A pesar de que la bibliografía ha reportado bajos niveles de autoestima en los adolescentes (Chen et al., 2020; Muslu et al., 2017; Pérez-Gramaje, 2020; Tsaousis, 2016), esto no se replica en nuestros resultados. A nuestro entender, este grupo estaría acorde a la propuesta original de Beynon (1989) y seguida por otros autores (ej., Pina et al., 2021), donde se sugiere que los menores antisociales no presentan necesariamente baja autoestima, si no que sienten la necesidad de sentirse mejor consigo mismos,

pudiendo llegar a ser esto confundido con problemas de autoestima. La relación positiva entre violencia escolar y actitudes hacia la violencia ha sido ampliamente estudiada (Stoddard et al., 2015). En este sentido, los adolescentes antisociales parecen entender la violencia como parte de su cultura y como medio para conseguir popularidad, reputación social, justicia o diversión, entre otras (Duffy et al., 2017; Pina et al., 2021; Pouwels et al., 2018; Reijntjes et al., 2018; Ruiz-Hernández et al., 2020). A su vez, parece que estos adolescentes tienden a formar redes de amistad con los pares que muestran una conducta antisocial y violencia similar (Kornienko et al. 2017). Cho y Lee (2018) hallaron que los adolescentes antisociales presentan problemas de conducta tanto de tipo externalizante como internalizante. En cuanto a externalización, suelen tener altos niveles de delincuencia en la adolescencia y en las etapas (Ang et al., 2020; Llorca-Mestre et al., 2017; Nasaescu et al., 2020; Neupane et al., 2020; Reising et al., 2019). Se ha hipotetizado sobre los factores de estrés que pueden llevar a los menores a participar en conductas delictivas, siendo las quejas somáticas uno de los factores más relevantes (Pérez-García et al., 2020; Zaharakis et al., 2018). Al igual que han señalado otros autores, las conductas antisociales podrían deberse a un bajo rendimiento académico previo funcionando como conducta compensatoria de la autoestima (Sörberg et al., 2019).

En relación con la prevalencia mostrada por el síndrome relacionado con la depresión en este grupo, se ha reportado que este grupo suele presentar sintomatología (Danti et al., 2019; Kim et al., 2020; Sundell et al., 2019). Estos resultados son similares a los nuestros cuando se realiza el análisis de tres clúster solamente. Una posible explicación de estas diferencias entre los análisis podríamos encontrarla en la división de este grupo. Si bien en ambos casos muestran medias relativamente cercanas en las

variables conducta antisocial actor y receptor, cuando este grupo se dividen las conductas antisociales receptor disminuyen leve, pero significativamente, situándose en el nuevo grupo aquellos menores que más conductas antisociales reciben. Por otro lado, las conductas antisociales actor, como se ha mencionado anteriormente, pueden ser utilizadas como mecanismo de compensación. Es por esto que el aumento leve y significativo (existe un efecto suelo en esta variable posiblemente derivado de la deseabilidad social) puede estar actuando de protector ante este tipo de sintomatología depresiva. Este grupo es el de menor tamaño en nuestra muestra. Teniendo en cuenta nuestros resultados, se corresponde con el 13.3% de los adolescentes, datos acordes con otros estudios donde las prevalencias oscilan entorno al 12-17% (Moreno et al., 2018; OMS, 2016).

Respecto al perfil de los grupos prosociales (Clúster 1.2: Grupo Prosocial y Clúster 2.2: Grupo Prosocial), se hipotetizó que estos tendrían altas puntuaciones en autoestima y bajas en actitudes hacia la violencia, conducta internalizante y externalizante. Sin embargo, esto se replica parcialmente en nuestros resultados ya que, si bien tienen puntuaciones menores en actitudes y conducta internalizante y externalizante, muestran menor autoestima que los grupos antisociales actores. Estudios previos han hallado que los adolescentes prosociales muestran altos niveles de autoestima (Fu et al., 2017). Estos resultados no son necesariamente contrarios a los hallados en nuestra muestra, las diferencias observadas entre los grupos prosociales y antisociales no necesariamente señalan un déficit de autoestima del grupo prosocial, sino puntuaciones más bajas respecto a los grupos antisociales. Este perfil parece ser el que, en términos generales, mayor bienestar reporta a los menores. Generalmente los adolescentes prosociales perciben el clima escolar de manera positiva (Fuentes et al., 2020; Manzano-

Sánchez et al., 2021), y tienen bajas actitudes hacia la violencia (Reynolds, 2019). Al igual que otros autores han sugerido, es posible que los adolescentes prosociales puedan sentirse parte de la escuela con mayor facilidad (Bosworth y Judkins, 2014; Povedano et al., 2015). También se ha sugerido que los menores incluidos dentro del grupo de prosociales tendrían menor probabilidad de ejecutar y recibir conductas violentas (Cornell et al., 2015; Low y van Ryzin, 2014), tal y como se observa también en nuestro estudio. En la línea de nuestros resultados, estudios previos han señalado que tener un comportamiento principalmente prosocial se relaciona negativamente con la manifestación de comportamientos externalizantes como las agresiones o la delincuencia, y la posibilidad de presentar internalización, sobre todo, síntomas depresivos (Davis et al., 2016; Memmott-Ellison et al., 2020; Padilla-Walker, 2015; Schoeps et al., 2020). Es en este grupo donde se encuentra el grueso de nuestro estudio. Esta presencia mayoritaria de adolescentes prosociales se ha observado con anterioridad. Por ejemplo, la OCDE (2017) concluyó que la mayoría de los encuestados (entre el 84.4-93.3%) mostraban actitudes negativas hacia la intimidación y al acoso (como causa de la conducta violenta mantenida en el tiempo) y actitudes positivas para defender a las víctimas del mismo.

Finalmente, atendiendo exclusivamente a los resultados del *clustering* de tres grupos y en base a la bibliografía consultada, el “Cluster 2.3: Grupo Antisocial Receptor” es aquel que se encuentra más cercano a la conceptualización de víctima. Este grupo ha sido descrito en la bibliografía principalmente como menores con baja autoestima, bajas actitudes hacia la violencia y con problemas de la conducta internalizante. Nuestros resultados muestran que este grupo tiene una autoestima mayor que el grupo prosocial, pero también mayor sintomatología depresiva, problemas de relación, menores actitudes

hacia la violencia y menor delincuencia. De nuevo, a excepción de la autoestima, nuestra hipótesis se cumple parcialmente.

Puede resultar complicado plantear una hipótesis explicativa con respecto a los resultados obtenidos en autoestima en el Cluster 2.3: Grupo Antisocial Receptor. Se podría decir, que este es un hallazgo de investigación controvertido, puesto que una amplia bibliografía ha relacionado la victimización con una menor autoestima (Choe et al., 2021; Choi y Park., 2021; Gómez-Ortiz et al., 2017; Låftman y Modin, 2017; Palermi et al., 2022; Tsaousis, 2016; van Geel et al., 2018), por lo que se precisarían otros estudios, con diferentes muestras, para comprobar si se repiten estos resultados, o si por el contrario, se trata de un hallazgo incidental en este estudio. No obstante, es posible que el problema con este resultado se encuentre en la conceptualización de la autoestima como un concepto unidimensional, fruto del resultado de una escala de medida (Escala de autoestima de Rosenberg, 1965), en donde no se contemplan otras dimensiones secundarias ni los mecanismos por los cuales se lleva a cabo el proceso de autoevaluación, cuyo resultado final sería el nivel de autoestima del individuo.

Por otra parte, también podemos hipotetizar que la autoestima podría ejercer una función moderadora entre la victimización manifiesta y los síntomas depresivos (Zhong et al., 2021) y síntomas de ansiedad (Wu et al., 2021). Otros autores como Vaughan-Johnston et al. (2020), sugieren que la autoestima representa la identidad social, por lo que proporciona un factor de protección contra la violencia física, pero también frente a la agresión proactiva (Salmivalli et al., 1999). Es decir, las víctimas tienen una alta autoestima como medio de defensa.

En nuestro estudio, los adolescentes prosociales presentan niveles adecuados de autoestima de forma similar al estudio de Fu et al. (2017). Sin embargo, son inferiores a los encontrados en víctimas de nuestra muestra, lo que reforzaría la hipótesis mencionada sobre la función moderadora que ejerce la autoestima entre la victimización y los síntomas internalizantes.

Diversos autores han concluido que la sintomatología depresiva es el problema más habitual en este grupo de adolescentes. Esta, además, suele acompañarse de otros problemas conductuales como las somatizaciones y los problemas de relación con los iguales (Ashradi et al., 2020; Davis et al., 2019; Källmén y Hallgre, 2021; Kim et al., 2020; Lee et al., 2022; Lyell et al., 2020; Malaeb et al., 2020; Morin et al., 2018; Neupane et al., 2020; Peng et al., 2019; Romera et al., 2021). Por lo tanto, estos adolescentes presentan los niveles más bajos en cuanto al sentimiento de pertenencia a la escuela (Asjradi et al., 2020; Davis et al., 2019). En nuestros resultados podemos observar una tendencia mayor a la conducta antisocial en este grupo frente al prosocial. Es decir, los receptores de conducta antisocial pueden utilizar conductas agresivas que podrían funcionar de mecanismo de defensa ante las dificultades sociales que presentan. En cuanto a número, el porcentaje total en la muestra es bajo, pero es mayor al número de actores de violencia. En nuestro estudio, este grupo representa algo más del 26% de la población, dato acorde a los resultados de otros estudios como el de la OMS (2016), donde la prevalencia media fue del 28% o el de la UNESCO (2019) donde fue del 32%.

Consideramos necesario señalar algunas limitaciones del presente estudio. A pesar de que se tuvo en cuenta la deseabilidad social y la sinceridad, es conocida la

moderada fiabilidad de esta escala y el sesgo de respuesta en cuestionarios autoinformados, sobretodo en menores de edad (Miller et al., 2015). A su vez, el clima escolar se ha estudiado únicamente desde la perspectiva de los alumnos (según el modelo de Wang y Degol, 2016). Incluir otras variables hacía inalcanzables los objetivos específicos de este estudio. A pesar de esto, consideramos que se hizo un abordaje adecuado de esta dificultad. Así mismo, la fiabilidad que presenta la escala de ansiedad/fobia social es muy baja, por lo que los resultados relativos a la misma habría que tomarlos con cautela. Para un futuro sería interesante corroborar los resultados con una muestra aleatorizada, así como la replicación en otras etapas educativas, contextos culturales y/o en poblaciones más amplias.

vii. Conclusiones

1. Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos.

El primer estudio de esta tesis obtuvo las siguientes conclusiones:

En primer lugar, permitió al lector conocer qué instrumentos evalúan el clima escolar en estudiantes de Educación Primaria y Secundaria. Con este fin, se sintetizaron los instrumentos disponibles para la evaluación del clima escolar, dada la dificultad de entendimiento en cuanto a su conceptualización y/o multidimensionalidad; clarificando conceptos o puntos de vista a tratar o buscar.

Para ello, se presentaron los cuestionarios que evalúan dicho clima escolar de manera clasificada en base a las dimensiones que tratan (clima escolar en su totalidad, conducta prosocial y/o antisocial). Además, este estudio permitió al lector seleccionar uno u otro instrumento en función a: (a) los factores de cada protocolo; (b) la cantidad de ítems que los forman; (c) los rangos de edad a los que va dirigido; y (d) la fiabilidad interna de los cuestionarios.

Por otro lado, apunta la necesidad de concretar y clarificar conceptos clave en el estudio del clima escolar, pero principalmente, especificar qué se entiende como clima escolar y qué características lo conforman, de manera que el lector y la bibliografía internacional pueda entender con facilidad y ligereza a qué hace referencia y qué

comprende. Para así poder avanzar en el estudio del mismo sin necesidad de estar explicando una y otra vez el concepto o sus dimensiones.

Por último, quedó manifiesta la necesidad urgente de consenso entre la comunidad escolar y sus estudiosos de concretar la conceptualización de palabras clave como el clima escolar, la conducta antisocial o violencia escolar y conducta prosocial. Ya que crea una importante brecha de conocimiento por la necesidad de clarificar conceptos y, obliga al lector y al propio investigador a estar recalcando y subrayando qué se está estudiando específicamente y qué no. Dificultad que obliga a la comunidad investigadora a estar creando nuevos instrumentos de valoración, medición o evaluación de los mismos conceptos.

2. Evaluación del clima escolar en el contexto escolar: Cuestionario CONVIVE.

Este segundo estudio obtuvo las siguientes conclusiones:

En primer lugar, este trabajo diseñó y validó un nuevo instrumento de medición del clima escolar a través de 4 escalas unifactoriales que evalúan tanto las conductas antisociales recibidas o perpetradas, como las conductas antisociales recibidas y perpetradas. Obteniendo propiedades psicométricas con indicadores de ajuste adecuados en tres de ellas, sin embargo, se mantienen las 4 escalas por presentar interés descriptivo todas ellas.

En segundo lugar, se evaluó el clima escolar de la población juvenil de la Región de Murcia en base a las conductas prosociales y antisociales, tanto las realizadas a los otros como las recibidas. Discerniendo que existen diferencias en cuanto al sexo y a la etapa educativa. Siendo la *conducta prosocial actor* más frecuente en chicas y en Educación Primaria; la *conducta prosocial receptor* es mayor en chicas, pero no se muestran diferencias en función a la etapa educativa; y la *conducta antisocial receptor* es mayor en chicos y en Educación primaria, frente a la variante actor que es más frecuente en chicos y en Educación secundaria.

En tercer lugar, es importante tener en cuenta que la estructura independiente de las 4 escalas permite una aproximación actual de un centro escolar, ya sea de manera global o solo a través de alguna de sus dimensiones.

En cuarto lugar, este cuestionario es beneficioso para la comunidad escolar ya que es una herramienta útil para evaluar el clima desde una perspectiva amplia. También puede ser de interés para evaluar programas de intervención sobre el clima escolar, que podrían tener como objetivos reducir las conductas antisociales y/o potenciar las conductas prosociales que se dan en el aula. Asimismo, teniendo en cuenta los resultados y recomendaciones de otros autores, sería interesante centrarse en las conductas prosociales que refuerzan la convivencia entre ambos sexos (Hormázabal-Aguayo et al., 2019; Lee y Cage, 2020; Moy y Hazen, 2018; Tian et al., 2018; Yang et al., 2020).

Por último, el Cuestionario CONVIVE realiza un abordaje amplio del clima escolar y sus diferentes manifestaciones conductuales desde la perspectiva de los estudiantes. Es un instrumento breve, de fácil aplicación e interpretación que puede adaptarse a diferentes contextos. Aunque el clima escolar o sus dimensiones principales son ampliamente estudiadas, existe un déficit de instrumentos validados que evalúen las conductas antisociales y prosociales conjuntamente. Esta evaluación global es la esencia para plantear planes de intervención y/o prevención de violencia escolar y, por tanto, de mejora de la convivencia escolar.

3. Explorando el clima escolar de los adolescentes a través de la autoestima, los problemas de conducta y las actitudes hacia la violencia: un análisis clúster.

En el tercer estudio realizado se obtuvo las siguientes conclusiones:

En primer lugar, este trabajo permitió categorizar empíricamente a los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde su propia perspectiva. Aunque los resultados estuvieron parcialmente de acuerdo con las hipótesis planteadas acorde con la bibliografía previa consultada, las principales diferencias en lo reportado por la bibliografía y nuestros resultados se encontró en la variable autoestima, mostrando mayores puntuaciones en los grupos de menores antisociales que en los prosociales.

En segundo lugar, este estudio aportó evidencias sobre aquellas variables que influyen en el clima escolar, en este sentido, es la primera investigación que en función a las conductas antisociales y prosociales generó clústeres que incluyen variables psicosociales influyentes en el clima escolar según estudios previos.

En tercer lugar, el análisis de validación cruzada obtuvo resultados adecuados en la clasificación de los estudiantes categorizados, sin necesidad de utilizar un amplio abanico de ítems, indexando a los estudiantes de manera rápida y sencilla. Los resultados obtenidos para ambos grupos son similares a los de la bibliografía consultada, a excepción de la autoestima.

Por último, nuestros resultados mostraron, tanto líneas de investigación futuras donde se debería profundizar en el estudio de la totalidad del clima escolar, como información valiosa para el planteamiento de prevención y/o intervención en violencia escolar.

viii. Aportaciones del estudio, limitaciones y recomendaciones para futuras investigaciones

Para finalizar este estudio, es preciso destacar las aportaciones que se desprenden del mismo, así como las limitaciones encontradas y las futuras líneas de investigación que garantizan la continuidad de esta investigación.

Esta tesis ha expuesto la dificultad en la conceptualización del clima escolar, así como el entendimiento del mismo en la comunidad escolar e investigadora. La existencia de múltiples discernimientos de un mismo concepto, así como la determinación de unas dimensiones u otras sobre el mismo según qué equipo investigador lo realice, provoca que exista una amplia perspectiva de estudio, así como de instrumentos que lo traten, provocando dificultad a la hora de identificar variables o dimensiones de estudio, así como de identificación de instrumentos ya validados.

El enfoque del clima escolar entendido como el conjunto de conducta antisociales y prosociales permite englobar tanto aquellas conductas negativas como las positivas que se dan en el aula. Además, con la creación del Cuestionario CONVIVE, se pretende poder discernir qué ocurre en el aula y así conocer la situación actual de los estudiantes del centro escolar. Esta investigación ha demostrado que es un instrumento de medición adaptable a diferentes contextos, de fácil realización y con adecuada consistencia interna.

Además, este cuestionario ha ayudado en la agrupación de los estudiantes en base a conductas y actitudes, es decir, a través de características psicosociales. Ayudando a la comunidad escolar a conocer mejor qué perfiles adolescentes aparecen en la Educación Secundaria Obligatoria.

Entre las limitaciones de este estudio, hay que tener en cuenta que la revisión realizada de instrumentos es una revisión con aproximación sistemática (Booth et al., 2012) y no una revisión puramente sistemática, por lo que esta podría servir como base para la creación de nueva revisión y de esta forma, conocer con mayor profundización y exactitud, aquellos instrumentos existentes en la bibliografía que abordan el clima escolar o sus dos dimensiones principales.

En cuanto al Cuestionario CONVIVE, aunque consideramos que se logró una aproximación adecuada en cuanto a sesgos, los cuestionarios autoinformados suelen presentar sesgos de respuesta debido a la deseabilidad social, especialmente cuando se realizan en niños (Miller et al., 2015). En este sentido, sería necesario valorar de nuevo la escala *conducta antisocial actor* debido a que es posible que los indicadores de ajuste no fuesen adecuados por el efecto suelo en el patrón de respuesta, es decir, la posible deseabilidad social derivada de la resistencia a admitir al adolescente de que realiza dichas conductas, en este caso, comportamientos negativos para el otro. Por otro lado, el diseño utilizado no nos permite hacer inferencias causales.

Con respecto al estudio clúster, consideramos reseñar algunas limitaciones de este estudio. A pesar de que se tuvo en cuenta la deseabilidad social y la sinceridad de los

participantes, es necesario tener presente que de nuevo nos encontramos con cuestionarios autoinformados que pueden presentar sesgos de respuesta (Miller et al., 2015). A su vez, el clima escolar se estudió únicamente desde la perspectiva de los alumnos (según el modelo de Wang y Degol, 2016). Es decir, no se tuvieron en cuenta otros aspectos que lo conforman como tener en cuenta al resto de miembros de la comunidad escolar (personal escolar y padres) y sus relaciones y/o interacciones, la infraestructura del recinto escolar, aspectos como el orden, la disciplina, las formas de promover la enseñanza y el aprendizaje o el ambiente institucional, entre otras. No obstante, incluir otras variables en el presente estudio hacía inalcanzables los objetivos específicos de este trabajo. A pesar de esto, consideramos que se hizo un abordaje adecuado ante esta dificultad. Así mismo, la fiabilidad que presenta la escala de ansiedad/fobia social es muy baja, por lo que los resultados relativos a la misma habría que tomarlos con cautela.

En cuanto a las futuras investigaciones, sería interesante, dado que nuestro análisis del Cuestionario CONVIVE no nos permitió explorar la relación entre las conductas prosociales y antisociales en profundidad, plantear estudios con un diseño que permitiera llegar a conclusiones en este sentido, ampliando a su vez el contexto cultural. De igual forma, podría corroborarse estos resultados desde otra perspectiva psicométrica, como a través de la Teoría de Respuesta al Ítem o los modelos de Rasch, que añadirían solidez a las escalas obtenidas. También sería deseable aplicar el cuestionario en otros cursos o contextos culturales diferentes, para comprobar la estabilidad de sus propiedades psicométricas.

En este sentido, sería útil la réplica del estudio de *clustering* mediante la utilización de una muestra aleatorizada, así como su estudio en otras etapas educativas, contextos culturales y/o poblaciones más amplias, lo que ayudaría a comprobar si el perfil de los estudiantes es el mismo o no en diferentes contextos, así como contribuiría en el desarrollo de información valiosa para la creación de nuevas intervenciones a nivel escolar.

ix. Referencias

Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V., y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18.

<https://doi.org/f7gjhf>

Achenbach, T. M., y Edelbrock, C. S. (1984). Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology, 35*, 227-256. <https://doi.org/ddc47b>

Agatston, P., Kowalski, R., y Limber, S. (2012). Youth views on cyberbullying. En J. W. Patchin, S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: Expert perspectives* (pp. 57-71). Routledge.

Aguerrevere, L. E., Calamina, M. R., Greve, K. W., Bianchini, K. J., Curtis, K. L., y Ramírez, V. (2018). Clusters of financially incentivized chronic pain patients using the Minnesota Multiphasic Personality Inventory-2 Restructured Form (MMPI-2-RF). *Psychological Assessment, 30*(5), 634-644. <https://doi.org/gdkhgv>

Aguilar-Cartagena, M. S. (2014). *Aprendizaje de conductas pro sociales desde la primera infancia como estrategia para el mejoramiento de la convivencia escolar y la prevención del "Bullying"*. Universidad CES.

- Aguirre-Dávila, E. (2015). Prácticas de crianza, temperamento y comportamiento prosocial de estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 223-243. <https://doi.org/hfm4>
- Alarcón, D., y Bárrig, P. S. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 21(2), 253-259.
- Albadalejo, N. (2011). *Evaluación de la violencia escolar en educación infantil y primaria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Alicante.
- Aldridge, J., y Fraser, B. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291-307. <http://doi.org/d3pj>
- Aldridge, J. M., y McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/ghk6ms>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., y Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environment Research*, 21, 153-172. <https://doi.org/gf6g9p>

- Almeida, R., Cury, A., y Barbosa, F. (2018). A clustering-based strategy for automated structural modal identification. *Structural Health Monitoring*, 17(2), 201-2017. <https://doi.org/gdft4v>
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pineda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., Rodríguez, C., Núñez, J. C., y Álvarez, L. (2013). El consenso de normas de aula y su relación con bajos niveles de violencia escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 36(2), 199-217. <https://doi.org/hbkb>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T., y Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 10(2), 79-88. <https://doi.org/c3p9>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- American Psychiatric Association [APA]. (2000). *DSM-IV-TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (4^a Ed.). American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association [APA]. (2013). *DSM-5: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5ª Ed.). American Psychiatric Association.

Anand, T., Kishore, J., Grover, S., Bhave, S., y Yadav, S. (2019). Beliefs supporting violence, attitudes and aggressive behavior among school adolescents in rural Delhi. *Community Mental Health Journal*, 55(4), 693-701. <https://doi.org/hfkt>

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.

Andreu, J. M., Peña, M. E., y Graña, J. L. (2000). Estudio de las atribuciones como moduladores cognitivos de la agresividad, ira y hostilidad en jóvenes y adolescentes. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 1(0), 9-22.

Ang, R. P., Li, X., Huan, V. S., Liem, G. A. D., Kahng, T., Wong, Q., y Yeo, J. Y. P. (2020). Profiles of antisocial behavior in school-based and at-risk adolescents in Singapore: A latent class analysis. *Child Psychiatry & Human Development*, 51(4), 585-596. <https://doi.org/frhv>

Antoniadou, N., y Kokkinos, C. M. (2015). Cyber and school bullying: Same or different phenomena? *Aggression and Violent Behavior*, 25(Part B), 363-372. <https://doi.org/f73d37>

Ardrey, R. (1976). *La evolución del hombre: la hipótesis del cazador*. Alianza.

- Arseneault, L. (2018). Annual research review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: Implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421. <https://doi.org/gcj6xb>
- Arslan, G. (2019). Development and validation of the youth externalizing behavior screener: A brief and effective measure of behavioral problems. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7(S1), 64-74. <https://doi.org/ksq6>
- Ashradi, A., Feng, C. X., Neudorf, C., y Alphonsus, K. B. (2020). Bullying victimization among preadolescents in a community-based sample in Canada: a latent class analysis. *BMC Research Note*, 13, 138. <https://doi.org/jg4h>
- Åslund, C., Starrin, B., Leppert, J., y Nilsson, K. W. (2009). Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school. *Aggressive Behavior*, 35(1), 1-13. <https://doi.org/bg2gs7>
- Atienza, F., Moreno, Y., y Balaguer, I. (2000). Analysis of the dimensionality of the Rosenberg Self-Esteem Scale in a sample of Valencian adolescents. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 22(1), 29-42.
- Auné, S. E., y Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://doi.org/f8vv>

- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Babae, E., Nojomi, M., Asadi-Aliabado, M., y Eshrati, B. (2021). Bullying and being bullied; How much can it increase the risk of depression and anxiety in students? A multilevel fixed-effect model analysis. *Iran Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 15(2), 109730. <https://doi.org/gk2t7g>
- Babicka-Wirkus, A., Zozlowski, P., Wirkus, L., y Stasiak, K. (2023). Internalizing and externalizing disorder levels among adolescents: Data from Poland. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), 2752. <https://doi.org/ksrg>
- Baglivio, M. T., y Epps, N. (2016). The interrelatedness of adverse childhood experiences among high-risk juvenile offenders. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(3), 179-198. <https://doi.org/ggtqd8>
- Balabanian, C., y Lemos, V. (2018). Development and psychometric study of a scale to evaluate prosocial behavior in adolescents. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 48(3), 177-188. <https://doi.org/fn6z>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

- Bandura, A. (1986). Fearful expectations and avoidant actions as coefficients of perceived self-inefficacy. *American Psychologist*, 41(12), 1389-1391. <https://doi.org/c9gwh9>
- Bandura A., Ross, D., y Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582.
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bax, T., y Hlasny, V. (2019). The causes and courses of nonviolent and violent delinquency among South Korean adolescents. *Deviant Behavior*, 40(7), 816-834. <https://doi.org/hfkx>
- 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. <https://doi.org/bx275s>
- Beck, A. T., Freeman, A., y otros. (1995). *Terapia cognitiva de los trastornos de personalidad*. Paidós.
- Beck, J. E. (2008). A developmental perspective on functional somatic symptoms. *Journal of Pediatric Psychology*, 33(5), 547-562. <https://doi.org/c9tcnj>

- Beelmann, A., Arnold, L., y Hercher, J. (2023). Parent training programs for preventing and treating antisocial behavior in children and adolescents: A comprehensive meta-analysis of international studies. *Aggression and Violent behavior*, 68, 101798. <https://doi.org/krxf>
- Bellesi, G., Barker, E. D., Brown, L., y Valmaggia, L. (2019). Pediatric traumatic brain injury and antisocial behavior: are they linked? A systematic review. *Brain Injury*, 33(10), 1272-1292. <https://doi.org/grpp7f>
- Benish-Weisman, M. (2015). The interplay between values and aggression in adolescence: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 51(5), 677-687. <https://doi.org/f69k9d>
- Berg, J., y Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. <http://doi.org/f8fmtv>
- Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494-503. <https://doi.org/bgt6jj>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., y Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/gfj8hg>

- Beynon, J. (1989). A school for men: An ethnographic case study of routine violence in schooling. En J. Archer y K. Browne (Eds), *Human aggression: Naturalistic approaches* (pp. 122-150). Routledge and Kegan Paul.
- Binaburo, J. A., y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar*. CEAC.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., y Osterman, K. (1992). *The Direct and Indirect Aggression Scales (DIAS)*. Department of Social Sciences, Abo Akademi University.
- Booth, A., Clarke, M., Dooley, G., Ghera, D., Moher, D., Petticrew, M., y Stewart, L. (2012). The nuts and bolts of PROSPERO: an international prospective register of systematic reviews. *Systematic reviews*, 1(1), 1-9.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bottiani, J., Lindstrom Johnson, S., McDaniel, H., y Bradshaw, C. (2020). Triangulating school climate: Areas of convergence and divergence across multiple levels and perspectives. *American Journal of Community Psychology*, 65(3-4), 423-436. <https://doi.org/gjnmfk>
- Boulton, M. (2013). Associations between adults' recalled childhood bullying victimization, current social anxiety, coping, and self-

blame: Evidence for moderation and indirect effects. *Anxiety, Stress & Coping*, 26(3), 270-292. <https://doi.org/gf2t52>

Bosworth, K., y Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: One application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, 53(4), 300-307. <http://doi.org/gfkrw3>

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., y Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817. <https://doi.org/bfsjgw>

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., y O'Brennan, L. M. (2013). A latent class approach to examining forms of peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 839-849. <https://doi.org/gjhn52>

Brendgen, M., Girard, A., Vitaro, F., Dionne, G., y Boivin, M. (2016). Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. *Developmental Psychology*, 52(7), 1103-1114. <https://doi.org/ggk4wb>

Brighi, A., Melotti, G., Guarini, A., Genta, M. L., Ortega, R., Mora-Merchán, J., ... y Thompson, F. (2012). Self-esteem and loneliness in relation to cyberbullying in three European countries. En Q. Li, D. Cross, y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying*

in the global playground: Research from international perspectives (pp. 32-56).

Blackwell Publishing. <https://doi.org/hfm2>

Brown, T. A. (2014). *Análisis factorial confirmatorio para la investigación aplicada*.

Guilford Publications.

Brown, E. C., Low, S., Smith, B. H., y Haggerty, K. P. (2011). Outcomes from a

school-randomized controlled trial of steps to respect: A bullying prevention

program. *School Psychology Review*, 40(3), 423-443. <https://doi.org/g8sk>

Bryant, F. B., y Smith, B. D. (2001). Refining the architecture of aggression: A

measurement model for the Buss-Perry Aggression Questionnaire. *Journal of*

Research in Personality, 25(2), 138-167.

Burke, M. D., Davis, J. L., Lee, Y. H., Hagan-Burke, S., Kwok, O. M., y Sugai, G.

(2012). Universal screening for behavioral risk in elementary schools using

SWPBS expectations. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 38-

54. <https://doi.org/bgsqqm>

Burt, S. A. (2022). The genetic, environmental, and cultural forces influencing youth

antisocial behavior are tightly intertwined. *Annual Reviews of Clinical Psychology*,

18, 155-178. <https://doi.org/gq4n69>

- Burt, S. A., Hyde, L. W., Frick, P. J., Jaffee, S. R., Shaw, D. S., y Tremblay, R. E. (2018). Childhood conduct problems are a public health crisis and require resources: a commentary on Rivenbark et al. (2018). *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(6), 711-713. <https://doi.org/krxd>
- Burt, S. A., y Larson, C. L. (2007). Differential affective responses in those with aggressive versus non-aggressive antisocial behaviors. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1481-1492. <https://doi.org/fgzjpd>
- Buss, A. H., y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Campbell, A., Muncer, S., y Coyle, E. (1992). Social representation of aggression as an explanation of gender differences: A preliminary study. *Aggressive behavior*, 18, 95-108.
- Campo, A., Fernández, A., y Grisaleña, J. (2009). La convivencia en los centros de secundaria: un estudio de casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 121-145.
- Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., y Aparisi, D. (2020a). The role of emotional intelligence on psychological adjustment and peer victimization in a sample of Spanish adolescents. *Frontiers of Psychology*, 11. <https://doi.org/ksr5>

- Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., y Delgado, B. (2020b). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23, 917-942. <https://doi.org/hcrf>
- Capafons, A., y Silva, F. (1998). *CACIA, Cuestionario de auto-control infantil y adolescente*. TEA Ediciones.
- Caprara, G. V., Alessandri, A., Di Giunta, L., Panerai, L., y Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality*, 24(1), 36-55. <https://doi.org/cfsm87>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., y Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. <https://doi.org/cq8hfx>
- Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (1993). Early emotional instability, prosocial behaviour, and aggression: Some methodological aspects. *European Journal of Personality*, 7(1), 19-36. <https://doi.org/cs47pr>
- Card, N. A., Sawalani, G. M., Stucky, B. D., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/cc3dps>

Carli, V., Durkee, T., Wasserman, D., Hadlaczky, G., Despalins, R., Kramarz, E., Wasserman, C., Sarchiapone, M., Hoven, C. W., Brunner, R., y Kaess, M. (2013). The association between pathological internet use and comorbid psychopathology: A systematic review. *Psychopathology*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/f24twp>

Carlo, G., Eisenberg, N., y Knight, G. P. (1992). An objective measure of prosocial moral reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 331-349. <https://doi.org/gkj>

Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., y Randall, B. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134. <https://doi.org/gkk>

Carlo, G., y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/bdhrcv>

Carrasco, C., y Trianes, M. V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. <https://doi.org/hfm5>

- Carrera-Fernández, M. V., Cid-Fernández, X. M., Almeida, A., González-Fernández, A., y Lameiras-Fernández, M. (2021). Me and us versus the others: Troubling the bullying phenomenon. *Youth & Society*, 53(3), 417-438. <https://doi.org/gf33>
- Caso, J., Salgado, B., Rodríguez, J. C., Contreras, L. A., y Luzanilla, E. (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Clima Escolar para adolescentes*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Caso-Niebla, J., Díaz-López, C. D., y Caso-López, A. C. (2013). Aplicación de un procedimiento para la optimización de la medida de la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 137-145.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S., y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548. <https://doi.org/hfm6>
- Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2019). School coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista De Psicodidáctica (English Ed.)*, 24(1), 46-52. <https://doi.org/krxg>

Cerezo, F. (2012). *Bull-S. Test de Evaluación de la Agresividad entre Escolares*. Albor-Cohs.

Chacón, F. (1986). Una aproximación al concepto de conducta prosocial. *Boletín de Psicología*, 11, 41-62.

Chan, H. C. O., y Wong, D. S. W. (2015). The overlap between school bullying perpetration and victimization: Assessing the psychological, familiar, and school factors of Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 3224-3234.

Chaparro, A., Caso, J., y Fierro, C. (2012). *Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. Reporte de resultados*. CONCYTEG.

Chen, P., Voisin, D. R., y Jacobson, K. C. (2013). Community violence exposure and adolescent delinquency: Examining a spectrum of promotive factors. *Youth & Society*, 48(1), 33-57. <https://doi.org/hfm7>

Chen, C., Yang, C., Chan, M., y Jimerson, S. R. (2020). Association between school climate and bullying victimization: Advancing integrated perspectives from parents and cross-country comparisons. *School Psychology*, 35(5), 311-320. <https://doi.org/gh5srp>

- Cho, S., y Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and youth Services Review*, 91, 372-382. <https://doi.org/gd4rfw>
- Choe, E., Srisarajivakul, E., y Davis, D. E. (2021). Protecting victims of bullying: The protective roles self-esteem and self-forgiveness play between past victimization and current depressive symptoms. *Journal of School Violence*, 20(4), 417-429. <https://doi.org/gkgcsc>
- Choi, B., y Park, S. (2021). Bullying perpetration, victimization, and low self-esteem: Examining their relationship over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 736-752. <https://doi.org/gk82kq>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. <https://doi.org/cwdf7q>
- Claes, L., Luyckx, K., Baetens, I., Van de Ven, M., y Witteman, C. (2015). Bullying and victimization, depressive mood, and non-suicidal self-injury in adolescents: The moderating role of parental support. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3363-3371. <https://doi.org/f7t7md>

- Clark, M. J. (2020). *The influence of student discipline practices on students, school climate and culture*. [Tesis doctoral]. Northern Illinois University.
- Clatworthy, J., Buick, D., Hankins, M., Weinman, J., y Horne, R. (2005). The use and reporting of cluster analysis in health psychology: A review. *British Journal of Health Psychology*, 10(3), 329-358. <https://doi.org/fp2v5c>
- Coelho, V. A., Sousa, V., Marchante, M., Brás, P., y Romão, A. M. (2016). Bullying y cyberbullying en Portugal: validation of a questionnaire and analysis of prevalence. *School Psychology International*, 37(3), 223-239. <https://doi.org/f8mf4m>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd edition. Psychology Press.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cooley, J. L., Fite, P. J., Rubens, S. L., y Tunno, A. M. (2015). Peer victimization, depressive symptoms, and rule-breaking behavior in adolescence: The moderating role of peer social support. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(3), 512-522. <https://doi.org/hfm8>

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictores de la intimidación y la victimización en la infancia y la adolescencia: Una investigación meta-analítica. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65-83.

<http://doi.org/c3s9qt>

Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being by Peers in Childhood and Adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419-426. <https://doi.org/ggxcg5>

Córdoba-Alcaide, F., Rey, R. D., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas de Educación*, 22(2), 189-205.

Cornell, D., Shukla, K., y Konold, T. (2015). Peer victimization and authoritative school climate: A multilevel approach. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1186.

<https://doi.org/gf52g6>

Cosi, S., Vigil-Colet, A., y Canals, J. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21(1), 159-164.

Cuadros, O., y Berger, C. (2016). The protective role of friendship quality on the wellbeing of adolescents victimized by peers. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1877-1888. <https://doi.org/f86mcj>

- Cuello, M., y Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 36(2), 209-229.
- Cutrín, O., Gómez-Fraguela, J. A., y Sobral, J. (2017). Two faces of parental support: Risk and protection for antisocial youth depending on parental knowledge. *Journal of Child & Family Studies*, 26(1), 296-305. <https://doi.org/f9nprj>
- Dabkowska, M., y Dabkowska-Mika, A. (2015). Risk factors of anxiety disorders in children. En F. Durbano (Ed.), *A fresh look at anxiety disorders* (pp. 1-16). InTech. <https://doi.org/hc99>
- Daily, S. M., Mann, M. J., Kristjansson, A. L., Smith, M. L., Zulling, K. J., y Fasha, F. (2019). School climate and academic achievement in middle and high school students. *Journal of School Health*, 89(3), 173-180. <https://doi.org/f8vs>
- Darwin, C. R. (1859). *On the origin of species*. John Murray.
- Davis, A. N., Carlo, G., Schwartz, S. J., Unger, J. B., Zamboanga, B. L., Lorenzo-Blanco, E. I., Cano, M. A., Baezconde-Garbanati, L., Oshri., Streit, C., Martínez, M. M., Piña-Watson, B., Lizzi, K., y Soto, D. (2016). The longitudinal associations between discrimination, depressive symptoms, and prosocial behaviors in U. S. Latino/a recent immigrant adolescents. *Journal of youth and Adolescence*, 45, 457-470. <https://doi.org/f79w87>

- Davis, J. P., Ingram, K. M., Merrin, G. J., y Espelage, D. L. (2020). Exposure to parental and community violence and the relationship to bullying perpetration and victimization among early adolescents: A parallel process growth mixture latent transition analysis. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(1), 77-89.
<https://doi.org/ggs53d>
- Davis, J. P., Merrin, G. J., Ingram, K. M., Espelage, D. L., Valido, A., y El Sheikh, A. J. (2019). Examining pathways between bully victimization, depression, & school belonging among early adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, *28*, 2365-2378. <https://doi.org/d3ds>
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Moral, G., Suarez, C., y Musitu, G. (2012). Roles de los iguales y bullying en la escuela: un estudio cualitativo. *Revista de Psicología y Educación*, *7*(2), 105-127.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, *16*(1), 1-11.
<https://doi.org/dngr>
- Derdikman-Eiron, R., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G., Bakken, I. J., y Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and

psychosocial functioning in adolescents symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 261-267. <https://doi.org/d57vbs>

Dickhäuser, O., Janke, S., Daumiller, M., y Dresel, M. (2021). Motivational school climate and teachers' achievement goal orientations: A hierarchical approach. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 391-408. <https://doi.org/f8v5>

Dittrick, C. J. (2018). *Feeling red about bullying! An application of the stress process model to the relationship among bullying, emotional agitation, peer social support, and self-esteem*. [Tesis doctoral]. Universidad de Calgary.

Dodge, K. A., y Coie, J. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.

Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., y Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. Yale University Press.

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., y Small, T. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. <https://doi.org/gdm62d>

Duffy, A. L., Penn, S., Nesdale, D., y Zimmer-Gembeck, M. J. (2017). Popularity: Does it magnify associations between popularity prioritization and the bullying and defending behavior of early adolescent boys and girls? *Social Development*, 26(2), 263-277. <https://doi.org/gbh6z4>

Duggins, S. D., Kupermine, G. P., Hendrich, C. C., Smalls-Glover, C., y Perilla, J. L. (2016). Aggression among adolescent victims of school bullying: Protective roles of family and school connectedness. *Psychology of Violence*, 6(2), 205-212. <https://doi.org/f8gxx9>

Dunlap, D. W. (6 de abril de 2016). 1964. Who many witnessed the murden of Kitty Genovese? *The New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2016/04/06/insider/1964-how-many-witnessed-the-murder-of-kitty-genovese.html>

Đuraković, S.J. Šincek, D., y Humer, J. T. (2014). Review of the scale of experiencing/committing violence over the Internet and the results of the application of that scale on high school students in Vinkovci. *Life and School*, 60(32), 61-74.

Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Akal.

Duru, E., y Balkis, M. (2018). Exposure to school violence at school and mental health of victimized adolescents: The mediation role of social support. *Child Abuse & Neglect*, 76, 342-352. <https://doi.org/gc63g4>

Eagly, A. A., y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *Hand-book of Social Psychology: 2* (pp. 269-322). McGraw-Hill.

Eaton, N. R., Rodriguez-Seijas, C., Carragher, N., y Krueger, R. F. (2015). Transdiagnostic factors of psychopathology and substance use disorders: a review. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(2), 171–182. <https://doi.org/f6z2sv>

Eden, J., y Roberto, A. J. (2021). The role of verbal aggression in cyberbullying perpetration and victimization by middle school students. *Future Internet*, 13(9), 223. <https://doi.org/ksrc>

Eirich, R., McArthur, B. A., Anhorn, C., McGuinness, C., Christakis, D. A., y Madigan, S. (2022). Association of screen time with internalizing and externalizing behavior problems in children 12 year or younger. *JAMA Psychiatry*, 79(5), 393-405. <https://doi.org/gp5p4p>

Eisenberg, N., Cialdini, R., McCreath, H., y Shell, R. (1987). Consistency-based compliance: When and why do children become vulnerable? *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1174-1181.

Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). Prosocial Development. En W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (5ª Ed., Vol. 3, pp. 701-778). Wiley.

Eisenberg, N., Fabes, R. A., y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. En N. Eisenberg, W. Damon, y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (6ª Ed, Vol. 3, pp. 646-718). Wiley.

Eisenberg, N., y Mussen, P. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. Cambridge University Press.

Eisenberg, N., Sadovsky, A., y Spinrad, T. L. (2005). Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 109, 103-118.
<https://doi.org/dpvrzt>

Eisenberg, N., y Shell, R. (1986). Prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(4), 426-433. <https://doi.org/djs8mq>

- Eisenberg, N., Spinrad, T., y Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. En M. E. Lamb y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (pp. 610-656). Wiley.
- Elliot, D. S., Hamburg, B. A., y Williams, K. R. (1998). *Violence in American schools: A new perspective*. Cambridge University Press.
- Emmons, C., Comer, J. P., y Haynes, N. M. (1996). Translating theory of school reform. En J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner., y M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Teachers College Press.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., y Nan, L. (2017). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U. S. Middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47, 45-60. <https://doi.org/gcw7pm>
- Espelage, D. L., Low, S. K., y Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 233-237. <https://doi.org/gntg6c>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Segura, L. (2019). Emotional intelligence and empathy in aggressors and victims of school violence. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 488-496. <http://doi.org/dr3x>

- 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.
- 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.
- Eugene, D., R., Du, X., y Kim, Y. K. (2021). School climate and peer victimization among adolescents: A moderated mediation model of school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review*, 121, 105854.
<https://doi.org/f8v6>
- Euler, F., Steinlin, C., y Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: associations with cognitive and affective empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11, 1. <https://doi.org/gjk49c>
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A., y Reesing, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peer on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 569-585.
<https://doi.org/fzfjk6>

Fan, Y., Duncan, N., de Greck, M., y Northoff, G. (2011). Is there a core neural network un empathy? An fMRI based qunatitative meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 35(3), 903-911. <https://doi.org/bv2qp3>

Fanti, K. A., Colins, O. F., y Andershed, H. (2019). Unraveling the longitudinal reciprocal associations between anxiety, delinquency, and depression from early to middle adolescence. *Journal of Criminal Justice*, 62, 29-34. <https://doi.org/frk8>

Farrell, A. D., Bettencourt, A. F., y Mehari, K. R. (2018). Beliefs about fighting and their relations to urban adolescents' frequency of aggression and victimization: Evaluation on the beliefs about fightng scale. *Journal of Early Adolescence*, 39(6), 785-813. <https://doi.org/gfgzjw>

Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Goncy, E. A., y Le, A. H. (2016). Assessment of adolescents' victimization, aggression, and problem behaviors: Evaluation of the Problem Behavior Frequency Scale. *Psychological Assessment*, 28(6), 702-714. <https://doi.org/gg9n>

Farrell, A. D., Thompson, E. L., Mehari, K. R., Sullivan, T. N., y Goncy, E. A. (2018). Assessment of in person and cyber aggression and victimization, substance use, and delinquent behavior during early adolescence. *Assessment*, 27(6), 1213-1229. <https://doi.org/gd2f3k>

- Farrington, D. P. (2005). The importance of child and adolescent psychopathy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 489-497. <https://doi.org/fr7q44>
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in Experimental Social Psychology*, 23, 75-109. <https://doi.org/b5qfkw>
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. Ediciones SM.
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/g9pt>
- Fisas-Armengol, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*. Lerna.
- Fisher, B. S., Coker, A. L., Garcia, L. S., Williams, C. L., Clear, E. R., y Cook-Craig, P. G. (2014). Statewide estimates of stalking among high-school students in Kentucky: demographic profile and sex differences. *Violence Against Women*, 20(10), 1258-1279. <https://doi.org/f6nw7p>
- Forsberg, C., Thornberg, R., y Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: fourth-to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), 557-576. <https://doi.org/f239kf>

Foster, C. E., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., Stone, D. M., y King, C. A. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, *81*, 321-331. <https://doi.org/gb4h8s>

Fox, B. H., Pérez, N., Cass, E., Baglivio, M. T., y Epps, N. (2015). Trauma changes everything: Examining the relationship between adverse childhood experiences and serious, violent and chronic juvenile offenders. *Child Abuse & Neglect*, *46*, 163-173. <https://doi.org/ggbd64>

Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., y Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, *79*, 31-42. <http://doi.org/dr4t>

Freitas, M., Santos, A. J., Ribeiro, O., Daniel, J. R., y Rubin, K. H. (2019). Prosocial behavior and friendship quality as moderators of the association between anxious withdrawal and peer experiences in Portuguese young adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*(9), 2783. <https://doi.org/fh52>

Freud, S. (1905). *Three essays on the theory of sexuality*. London: Hogarth Press.

Freud, S. (1920): Más allá del principio del placer. En S. Freud. (Ed.), *Obras completas* (Vol. 17). Amorrortu.

- Fu, X., Padilla-Walker, L. M., y Brown, M. N. (2017). Longitudinal relations between adolescents' self-esteem and prosocial behavior toward strangers, friends and family. *Journal of Adolescence*, 57, 90-98. <https://doi.org/f98w9d>
- Fuentes, M. C., García, O. F., y García, F. (2020). Protective and risk factors for adolescent substance use in Spain: Self-esteem and other indicators of personal well-being and ill-being. *Sostenibilidad*, 12(15), 1-17. <https://doi.org/fhd3>
- Fullen M., y Hargreaves, A. (1992). *What's worth fighting for in your school?* Open University Press.
- Furlong, M. J., Sharkey, J. D., y Jiménez, T. C. (2003). School violence, adolescence. In T. Gullota, M. Bloom, J. Kotch, C. Blakely, L. Bond, G. Adams, et al. (Eds.), *Encyclopedia of primary prevention and health promotion* (pp. 929-937). Springer US.
- Gallego, R., Novo, M., Fariña, F., y Arce, R. (2019). Child-to-parent violence and parent-to-child violence: A meta-analytic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(2), 51-59. <https://doi.org/dcdx>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeas.

- Garaigordobil, M. (1995). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad*. DDB.
- Garaigordobil, M., y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. <https://doi.org/hc4m>
- García, O. F., Fuentes, M. C., Gracia, E., Serra, E., y García, F. (2020a). Parenting warmth and strictness across three generations: Parenting styles and psychosocial adjustment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 1-18. <https://doi.org/fhd4>
- García, O. F., Serra, E., Zacaes, J. J., Calafat, A., y García, F. (2020b). Alcohol use and abuse and motivations for drinking and non-drinking among Spanish adolescents: Do we know enough when we know parenting style? *Psychology & Health*, 35(6), 645-664. <https://doi.org/fhd6>
- García-Hermoso, A., Oriol-Granado, X., Correa-Bautista, J. E., y Ramírez-Vélez, R. (2019). Association between bullying victimization and physical fitness among children and adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19(2), 134-140. <http://doi.org/dpx3>
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2011). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación*, 356, 531-555.

- Gázquez, J. J., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.
- Gerbino, M., Zuffianò, A., Eisenberg, N., Castellani, V., Luengo Kanacri, B. P., Pastorelli, C., y Caprara, G. V. (2018). Adolescent's prosocial behavior predicts good grades beyond intelligence and personality traits. *Journal of Personality*, 86(2), 247-260. <https://doi.org/gctn55>
- Gereš, N., Orpinas, P., Rodin, U., Štimac-Grbić, D., y Mujkić, A. (2018). Bullying and attitudes towards masculinity in Croatian schools: Behavioral and emotional characteristics of students who bully others. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(7-8), 3496-3513. <https://doi.org/hdt7>
- Gini, G., y Pozzoli, T. (2013). Bullied Children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. <https://doi.org/f5bqq4>
- Gini, G., Pozzoli, T., Lenzi, M., y Vieno, A. (2014). Bullying victimization at school and headache: a meta-analysis of observational studies. *Headache*, 54(6), 976-986. <https://doi.org/f56wtv>
- Godás- Otero, A., Santos-Rego, M. A., y Lorenzo-Molero, M. (2008). Convivir en los centros educativos. ¿Cómo lo ven alumnos, padres y profesores? *Bordón*, 60(1), 41-58.

- Goian, C. (2020). A comparative analysis between the perceptions and attitudes of students in two high schools with different status regarding the phenomenon of bullying in schools. *Journal Plus Education*, 26(1), 308-325.
- Goings, T. C., Salas-Wright, C. P., Legette, K., Belgrave, F. Z., y Vaughn, M. G. (2022). Far from a monolith: a typology of externalizing behavior among African American youth. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 57, 111-125. <https://doi.org/ksq8>
- Golub, M. S., Collman, G. W., Foster, P. M. D., Kimmel, C. A., Raiper-De Meyts, E., Reiter, E. O., Sharpe, R. M., Skakkebaek, N. E., y Toppari, J. (2008). Public health implications of altered puberty timing. *Pediatrics*, 121(3), 218-230. <https://doi.org/csmq45>
- Gómez, O., Romera, E., y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 27-38.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 37-44. <https://doi.org/gg5s>
- González, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Morata.

- González-Portal, M. D., y Flores, M. P. (1988). *Variables contextuales y procedimientos de evaluación en conducta prosocial*. [Comunicación a congreso]. IV Congreso Nacional de la AETCo, Gandía, Valencia.
- González, C., Varela, J., Sánchez, P. A., Venegas, F., y De Tezanos-Pinto, P. (2021). Students' participation in school and its relationship antisocial behavior, academic performance and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 14, 269-282. <https://doi.org/kj83>
- Gorriz, A. (2009). *Roles implicados en el acoso escolar: comprensión de la mente, maquiavelismo y evitación de responsabilidad* [Tesis doctoral]. Universitat Jaume I.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., y Gottfredson, N. C. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://doi.org/bb293w>
- Graber, J. (2004). Internalizing problems during adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 587-626). Wiley.
- Grazia, V., y Molinari, L. (2021). School climate multifimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36(5), 561-587 <https://doi.org/gnm5wn>

- Griese, E. R., y Buhs, E. S. (2014). Prosocial behavior as a protective factor for children's peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1052-1065. <http://doi.org/f563s4>
- Guevara, I. P., Cabrera, V. E., y Barrera, F. (2007). Factores contextuales y emociones morales como predictores del ajuste psicológico en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 6(2), 269-283.
- Halliday, S., Gregory, T., Taylor, A., Digenis, C., y Turnbull, D. (2021). The impact of bullying victimization in early adolescence on subsequent psychosocial and academic outcomes across the adolescent period: A systematic review. *Journal of School Violence*, 20(3), 351-373. <https://doi.org/gjtcxw>
- Halkidi, M., Batistakis, Y., y Vazirgiannis, M. (2001). On clustering validation techniques. *Journal of Intelligent Information Systems*, 17(2-3), 107-145.
- Hamarus, P. y Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333-345. <https://doi.org/cgmm5x>
- Hamner, T., Latzman, R. D., y Chan, W. Y. (2015). Exposure to community violence, parental involvement, and aggression among immigrant adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3247-3257. <https://doi.org/f7vrt7>

- Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L., y Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children*, 81, 176-193. <https://doi.org/gh59pb>
- Hastings, P. D., Miller, J. G., Kahle, S. S., y Zahn-Waxler, C. (2014). The neurobiological bases of empathic concern for others. En M. Killen y J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 411-434). Lawrence Erlbaum.
- Haug, T. T., Mykletun, A., y Dahl, A. A. (2004). The association between anxiety, depression, and somatic symptoms in a large population: the HUNT-II study. *Psychosomatic Medicine*, 66(6), 845-851. <https://doi.org/fnmjz5>
- Hellfeldt, K., Lopez-Romero, L., y Andershed, H. (2019). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: The potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 45. <https://doi.org/gjdx2c>
- Henneberger, A. K., Coffman, D. L., y Gest S. D. (2017). The effect of having aggressive friends on aggressive behavior in childhood: using propensity scores to strengthen causal inference. *Social Development*, 26(2), 295-309. <https://doi.org/f99jbt>

- Henry, D., Dymnicki, A. B., Mohatt, N., Allen, J., y Kelly, J. G. (2015). Clustering methods with qualitative data: A mixed-methods approach for prevention research with small samples. *Prevention Science*, 16(7), 1007-1016. <https://doi.org/f7sszk>
- Hernández-Navor, J., Guadarrama, R. G., Veytia, M. V., y Márquez, O. M. (2017). Prevalencia de problemas emocionales y conductuales en una muestra de adolescentes mexicanos. *PSICO*, 48(4), 250-255. <https://doi.org/hc4p>
- Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y ciberbullying en Colombia: Coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/gkqzvh>
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29(5), 671-690.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2020). *Cyberbullying: Identification, prevention, and response*. Cyberbullying Research Center.
- Hoetger, L. A., Hazen, K. P., y Brank, E. M. (2015). All in the family: A retrospective study comparing sibling bullying and peer bullying. *Journal of Family Violence*, 30(1), 103-111. <http://doi.org/f6xc88>

Hoftun, G. B., Romundstad, P. R., y Rygg, M. (2012). Factors associated with adolescent chronic non-specific pain, chronic multisite pain, and chronic pain with high disability: the Young-HUNT Study 2008. *The Journal of Pain*, 13(9), 874-883. <https://doi.org/f398wj>

Holmgren, R., Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169-193. <https://doi.org/fdbb7m>

Hoy, W., y Sweetlenad, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 296-321. <http://doi.org/bcxx4f>

Huang, F. L., y Cornell, D. (2018). The relationship of school climate with out-of-school suspensions. *Children and Youth Services Review*, 94, 378-389. <https://doi.org/f8v4>

Inderbitzen, H. M., y Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment*, 4, 451-459.

Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44(1), 51-63. <https://doi.org/d9hfgr>

- Infante, D. A., y Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53(1), 61-69. <https://doi.org/dsv6sj>
- Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., Méndez, F. X., e Inderbitzen, H. M. (2003). The teenage inventory of social skills: Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26(4), 505-510. <https://doi.org/fkcfrn>
- Jacinto, M., y Aguirre, D. (2014). Violencia escolar en Mexico: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*, 186, 35-44.
- Jackson, M., y Tisak, M. S. (2001). Is prosocial behaviour a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(3), 349-367. <https://doi.org/df26v>
- Jacobsen, C. (1983). What it means to be considerate: Differences in normative expectations and their implications. *Israel Social Sciences Research*, 1(1), 24-33.
- Jain, S., Cohen, A. K., Paglisotti, T., Subramanyam, M. A., Chopel, A., y Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66, 71-82. <http://doi.org/gdt3mx>

Jenkins, L. N., Demaray, M. K., Fredrick, S. S., y Summers, K. H. (2016). Associations among middle school students' bullying roles and social skills. *Journal of School Violence, 15*(3), 259-278. <https://doi.org/hfc4>

Jensen, G. F. y Akers, R. L. (2017). The empirical status of social learning theory of crime and deviance: The past, present, and future. En F. T. Cullen, J. P. Wright, y K. R. Blevins. *Taking stock. The status of criminological theory* (pp. 37-75). Routledge.

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., y Llor-Esteban, B. (2016a). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review, 61*, 166-175. <https://doi.org/f8bpv8>

Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Esteban, B., y Waschgler, K. (2016b). Influence of attitudes, impulsivity, and parental styles in adolescents' externalizing behavior. *Journal of Health Psychology, 21*(1), 122-131. <https://doi.org/cjkz>

Jochman, J. C., Cheadler, J. E., y Goosby, B. J. (2017). Do adolescent risk behaviors mediate health and school bullying? Testing the stress process and general strain frameworks. *Social Science Research, 65*, 195-209. <https://doi.org/gbkf6f>

Jung, C. G. (1923). *Psychological Types*. Routledge. <https://doi.org/g8sg>

Källmén, H., y Hallgre, M. (2021). Bullying at school and mental health problems among adolescents: a repeated cross-sectional study. *Child and Adolescent Psychiatry and mental Health*, 15. <https://doi.org/gnt7kj>

Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: a critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 124-138. <https://doi.org/bshzxv>

Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (1999). *Conducta antisocial: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Pirámide.

Kelly, E. V., Newton, N. C., Stapinski, L. A., Slade, T., Barrett, E., L., Conrod, P. J., y Teesson, M. (2015). Suicidality, internalizing problems and externalizing problems among adolescent bullies, victims and bully-victims. *Preventive Medicine*, 73, 100-105. <http://doi.org/gd867z>

Kim, S., Colwell, S. R., Kata, A., Boyle, M. H., y Georgiades, K. (2018). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: Evidence of differential effects by sex and mental health problem a type. *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 661-672. <https://doi.org/gc46m6>

Kim, S., Kimber, M., Boyle, M. H., y Georgiades, K. (2019). Sex differences in the association between cyberbullying victimization and mental health, substance use,

and suicidal ideation in adolescents. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 64(2), 126-135. <https://doi.org/hc4v>

Kim, Y. K., Sanders, J. E., Makubuya, T., y Yu, M. (2020). Risk factors of academic performance: Experiences of school violence, school safety concerns, and depression by gender. *Child & Youth Care Forum*, 49, 725-742. <https://doi.org/d3n7>

King, J. B. (1986). The three faces of thinking. *Journal of Higher Education*, 57(1), 78-92.

Knafo, A., Schwartz, S. H., y Levine, R. V. (2009). Helping strangers in lower in embedded cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(5), 875-879. <https://doi.org/cmjg5g>

Knight, G. P., y Carlo, G. (2012). Prosocial development among Mexican American youth. *Child Development Perspectives*, 6(3), 258-263. <https://doi.org/f37qms>

Kochel, K. P., Bagwell, C. L., Ladd, G. W., y Rudolph, K. D. (2017). Do positive peer relations mitigate transactions between depressive symptoms and peer victimization in adolescence? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 51, 44-54. <https://doi.org/gbz4h7>

Kochel, K. P., Ladd, G. W., y Rudolph, K. D. (2012). Longitudinal associations among youth depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An

interpersonal process perspective. *Child Development*, 83(2), 637-650.

<https://doi.org/gjkzgx>

Kohl, D., Recchia, S., y Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. <https://doi.org/hfvc>

Kohlberg, L. (1975). *Desarrollo moral. Enciclopedia instituto de ciencias sociales*. Aguilar.

Konold, T. R, y Cornell, D. (2015). Measurement and structural relations of an authoritative school climate model: A multi-level latent variable investigation. *Journal of School Psychology*, 53(6), 447-461. <http://doi.org/f73j99>

Kornienko, O., Dishion, T. J., y Ha, T. (2018). Peer network dynamics and the amplification of antisocial to violent behavior among young adolescents in public middle schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 21-30. <https://doi.org/gc3p8n>

Koth, C. W., Bradshaw, C. P., y Leaf, P. J. (2008). Un estudio multinivel de los predictores de las percepciones de los estudiantes del clima escolar: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. <http://doi.org/c2c5xz>

Kowalski, R., y Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13-S20. <https://doi.org/f43xmh>

Kroska, E. B., Roche, A I., y O`Hara, M. W. (2018). Childhood trauma and somatization: Identifying mechanisms for targeted intervention. *Mindfulness, 9*, 1845-1856. <https://doi.org/gfq4x4>

Krueger, R. F., y Eaton, N. R. (2015). Transdiagnostic factors of mental disorders. *World Psychiatry, 14*(1), 27-29. <https://doi.org/gdrb9w>

Krygsman, A., y Vaillancourt, T. (2017). Longitudinal associations between depression symptoms and peer experiences: Evidence of symptoms-driven pathways. *Journal of Applied Developmental Psychology, 51*, 20-34. <https://doi.org/gbz4cr>

Kubiszewski, V., Carrizales, A., y Lheureux, F. (2023). Can school-wide positive behavioral interventions and supports (SWPBIS) improve adolescents' perceptions of school climate? *Journal of School Psychology, 99*, 101223. <https://doi.org/ksjn>

Kulkarni, T., Sullivan, A. L., y Kim, J. (2021). Externalizing behavior problems and low academic achievement: Does a causal relations exist? *Educational Psychology Review, 33*, 915-936. <https://doi.org/ksq5>

Kupchik, A., y Farina, K. A. (2016). Imitating authority: students' perceptions of school punishment and security, and bullying victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 147-163. <https://doi.org/f8bs6p>

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., y Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88. <https://doi.org/c23hbj>

Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., y Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135. <http://doi.org/gddxtz>

Kwan, I., Dickson, K., Richardson, M., MacDowall, W., Burchett, H., Stansfield, C., Brunton, G., Sutcliffe, K., y Thomas, J. (2020). Cyberbullying and children and young people's mental health: a systematic map of systematic reviews. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 23(2), 72-82.
<https://doi.org/ggkm77>

Låftman, S. B., y Modin, B. (2017). Peer victimization among classmates-associations with students' internalizing problems, self-esteem, and life satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1218.
<https://doi.org/gcjmxx>

- Lambe, L. J., y Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behaviors Scale. *Journal of School Psychology, 78*, 38-53. <http://doi.org/dn5k>
- Lanctôt, N. (2015). Development of antisocial behavior in adolescent girls. En J. Morizot y L. Kazemian (Eds.), *The development of criminal and antisocial behavior: Theory, research and practical applications* (pp. 399-411). Springer.
- Latané, B., y Darley, J. M. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century-Crofts.
- Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., y Holmbeck, G. N. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of depressive symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology, 33*(6), 560-585. <https://doi.org/f58cvc>
- Lee, J. Y., Ham, O. K., Oh, H. S., Lee, E. J., Ko, Y., y Kim, B. (2020). Effects of life skill training on the school violence attitudes and behavior among elementary school children. *The Journal of School Nursing*. <https://doi.org/hdzm>
- Lee, J. O., Jeong, C. H., Yuan, C., Boden, J. M., Umaña-Taylor, A. J., Noris, M., y Cederbaum, J. A. (2020). Externalizing behavior problems in offspring of teen mothers: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 49*, 1146-1161. <https://doi.org/ggtqfs>

- Lee, J., Roh, B. R., y Yang, K. E. (2022). Exploring the association between social support and patterns of bullying victimization among school-aged adolescents. *Children and Youth Services Review*, 136, 106418. <https://doi.org/gpqtq6>
- Lee, K. S., y Vaillancourt, T. (2019). The role of childhood generalized anxiety in the internalizing cluster. *Psychological Medicine*, 50(13), 2272-2282. <https://doi.org/hfvq>
- Leeuwis, F. H., Koot, H. M., Creemers, D. H. M., y van Lier, P. A. C. (2015). Implicit and explicit self-esteem discrepancies, victimization and the development of late childhood internalizing problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 909-919. <https://doi.org/f7fv29>
- Lei, H., Mao, W., Cheong, C. M., Wen, Y., Cui, Y., y Cai, Z. (2020). The relationship between self-esteem and cyberbullying: A meta-analysis of children and youth students. *Current Psychology*, 39, 830-842. <https://doi.org/gm8k7m>
- Lemos-Giráldez, S., Vallejo-Seco, G., y Sandoval-Mena, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- Leshem, B., Haj-Yahia, M. M., y Guterman, N. B. (2015). The role of family and teacher support in post-traumatic stress symptoms among Palestinian adolescents exposed to community violence. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 488-502. <https://doi.org/f8gjd7>

- Levey, E., Garandeanu, C. F., Meeus, W., y Branje, S. (2019). The longitudinal role of self-concept clarity and best friend delinquency in adolescent delinquent behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1068-1081. <https://doi.org/gjwbnv>
- Little, T. D., Hendrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. <https://doi.org/d5chn4>
- Liu, L., y Miller, S. L. (2019). Protective factors against juvenile delinquency: Exploring gender with a nationally representative sample of youth. *Social Science Research*, 86, 102376. <https://doi.org/hdzn>
- Llorca-Mestre, A., Malonda-Vidal, E., Samper-García, P. (2017). Prosocial reasoning and emotions in young offenders and non-offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 9(2), 65-73. <https://doi.org/cjkw>
- López, S., y Rodríguez-Arias, J. L. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 22(4), 568-573.
- López, V. (2014). *Apuntes N° 4. Educación y Desarrollo Post-2015*. UNESCO.
- Lorenz, K. (1963). *On aggression*. Bantam Books.

- Low, S., y van Ryzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology, 29*(3), 306-319. <https://doi.org/f6hr95>
- Luengo-Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., y Uribe Tirado, L. M. (2017). Longitudinal relations among positivity, perceived positive school climate, and prosocial behavior in Colombian adolescents. *Child Development, 88*(4), 1100-1114. <http://doi.org/gbnzhh>
- Lyell, K. M., Coyle, S., Malecki, C. K., y Santuzzi, A. M. (2020). Parent and peer social support compensation and internalizing problems in adolescence. *Journal of School Psychology, 83*, 25-49. <https://doi.org/gfvs>
- Magnusson, C., y Nermo, M. (2018). From childhood to young adulthood: The importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among Young men and women. *Journal of Youth Studies, 21*(10), 1392-1410. <https://doi.org/gdm2hj>
- Mak, K. K., Lai, C. M., Watanabe, H., Kim, D. I., Bahar, N., Ramos, M., Young, K. S., Roger, C. M., Ho, N. R. A., y Cheng, C. (2014). Epidemiology of internet behaviors and addiction among adolescents in six asian countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 17*(11), 720-728. <https://doi.org/f6n9jv>

- Malas, N., Ortiz-Aguayo, R., Giles, L., y Ibeziako, P. (2017). Pediatric somatic symptom disorders. *Current Psychiatry Reports*, 19, 11. <https://doi.org/f9wvsj>
- Malaeb, D., Awad, E., Haddad, C., Salameh, P., Sacre, H., Akel, M., Soufia, M., Hallit, R., Obeid, S., y Hallit, S. (2020)._Bullying victimization among Lebanese adolescents: The role of child abuse, Internet addiction, social phobia and depression and validation of the Illinois Bully Scale. *BMC Pediatrics*, 20, 520. <https://doi.org/gjdmds>
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Coyle, S., Geosling, R., Rueger, S. Y., y Becker, L. D. (2015). Frequency, power differential, and intentionality and the relationship to anxiety, depression, and self-esteem for victims of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 44(1), 115-131. <https://doi.org/f6wd7h>
- Malhi, P., y Bharti, B. (2021). School bullying and association with somatic complaints in victimized children. *Indian Journal of Pediatrics*, 88, 962-967. <https://doi.org/hfw7>
- Malti, T., McDonald, K., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., y Booth-LaForce, C. (2015). Developmental trajectories of peer-reported aggressive behavior: The role of friendship understanding, friendship quality, and friends' aggressive behavior. *Psychology of Violence*, 5(4), 402-410. <https://doi.org/gjwbpf>

- Malti, T., y Krettenauer, T. (2013). The relation of moral emotion attributions to prosocial and antisocial behavior: A meta-analysis, *Child Development*, 84(2), 397-412. <https://doi.org/f4s8zm>
- Manzano-Sánchez, D., Gómez-Mármol, A., Jiménez-Parra, J. D., Gil-Bohórquez, I., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Motivational profiles and their relationship with responsibility, school social climate and resilience in high school students. *PLoS ONE*, 16(8), e0256293. <https://doi.org/jg4j>
- Marchesi, A., Pérez, F., Pérez, E., y Martín, E. (2007). *Un estudio epidemiológico del acoso escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Valencia*. Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.
- Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., y Longobardi, C. (2018). Conflictual student-teacher relationships, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217. <https://doi.org/gjbfm3>
- Marín-Escobar, J. C. (2014). Conductas prosociales en los barrios modelo y los trupillos de Barranquilla. *Psicogente*, 17(31), 211-225.
- Márquez-Cervantes, M. C., y Gaeta-González, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docente.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20(2), 221-235.

Martínez-Sánchez, I., Goig-Martínez, R., González-González, D., y Álvarez-Rodríguez, J. (2019). School bullying in compulsory and advanced secondary education. Determining factors in its intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 750-765. <https://doi.org/hfw8>

Martí-Vilar, M., y Lorente-Escriche, S. (2010). Factores determinantes de las conductas prosociales. En M. Martí-Vilar (Ed.), *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos* (pp. 149-168). Editorial CCS. <https://doi.org/hfw9>

Martí-Vilar, M., y Martí-Noguera, J. J. (2011). *Bases teóricas de la prosocialidad. Educación para la responsabilidad social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación: VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional*. Universidad de Concepción.

Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., y Silva, F. (1993). *Cuestionario de evaluación del Autoconcepto*. TEA.

Martorell, M.C, González, R., Aloy, M., Ferris, M.C. (1995). Socialización y conducta prosocial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1, 73-102.

- Martorell, C., González, R., Ordoñez, A., y Gómez, O. (2011). Estudio confirmatorio del cuestionario de conducta prosocial (CCP) y su relación con variables de personalidad y socialización. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 32(2), 35-32.
- McEvoy, A., y Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 8(3), 30-140.
- McClintock-Greenber, T. (2014). Abnormal illness behaviors. En: M. J. Aminoff, R. y B. Daroff. *Encyclopedia of the Neurological Sciences* (2ª Ed., pp. 7-10). Academic Press. <https://doi.org/hfxb>
- McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C., y Bennett, J. L. (2011). Response to intervention in Canada: Definitions, the evidence base, and future directions. *Canadian Journal of School Psychology*, 26(1), 18-43. <https://doi.org/dbcnzg>
- McMillan, C., Felmlee, D., y Osgood, W. (2018). Peer influence, friend selection, and gender: How network processes shape adolescent smoking, drinking, and delinquency. *Social Networks*, 55, 86-96. <https://doi.org/gfbdhn>
- Memmott-Ellison, M. K., Holmgren, H. G., Padilla-Walker, L. M., y Hawkins, A. J. (2020). Associations between prosocial behavior, externalizing behaviors, and

internalizing symptoms during adolescence: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 80, 98-114. <https://doi.org/ghknnq>

Menéndez-Santurio, J. I., y Fernández-Río, J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1293-1308. <https://doi.org/hdvk>

Merrell, K. W. (1993). Using behavior rating scales to assess social skills and antisocial behavior in school settings: Development of the school social behavior scales. *School Psychology Review*, 22(1), 115-133. <https://doi.org/fv7k>

Micalizzi, L., Sokolovsky, A., Janssen, T., y Jackson, K. (2019). Parental social support and sources of knowledge interact to predict children's externalizing behavior over time. *Journal of Youth & Adolescence*, 48(3), 484-494. <https://doi.org/hfxd>

Midgett, A., y Dumas, D. (2019). The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. *Journal of Counseling & Development*, 97(3), 270-280. <https://doi.org/gf8hfj>

Miller, P., Baxter, S., Royer, J., Hitchcock, D., Smith, A., Collins, K., Guinn, C., Smith, A., Puryear, M., Vaadi, K., y Finney, C. (2015). Children's social desirability: Effects of test assessment mode. *Personality and Individual Differences*, 83(9), 85-90. <http://doi.org/cx74>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la evaluación internacional de los estudiantes. Informe español*. Secretaría General Técnica.

Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., y Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271–279. <https://doi.org/frzjdr>

Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., y Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/b8vj>

Modin, B., Låftman, S. B., y Östberg, V. (2015). Bullying in context: An analysis of psychosomatic complaints among adolescents in Stockholm. *Journal of School Violence*, 14(4), 382-404. <https://doi.org/f22nxk>

Moksnes, U. K., y Reidunsdatter, R. J. (2019). Self-esteem and mental health in adolescents - level and stability during a school year. *Norsk Epidemiologi*, 28(1-2), 59-67. <https://doi.org/hfc6>

Molero-Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión-Martínez, J. J., Luque de la Rosa, A., Garzón-Fernández, A., Martos-Martínez, A., Simón-Márquez, M. M., Barragán-Martín, A. B., y Gázquez-Linares, J. J. (2017). Antisocial behavior and

interpersonal values in high school students. *Frontiers in Psychology*, 8, 170.

<http://doi.org/f9q764>

Monjas, M. I. (2010). El Desarrollo de habilidades sociales como factor de protección ante el bullying. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez-Fuentes (coords.). *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 261-267). Grupo Editorial Universitario.

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., y Coyle, I. (2009). Bullying in different context: Commonalities, differences and the role of the theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156.

Montagu, A. (1976): *La naturaleza de la agresividad humana*. Alianza.

Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76.

<https://doi.org/gdvm62>

Moos, R., y Trickett, E. (1974). *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychologist Press.

Morales-Rodríguez, M., y Suárez-Pérez, C. D. (2011). *Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., Moreno-Maldonado, C., Paniagua, C., Villafuente-Díaz, A., y Morgan, A. (2019). *Informe técnico de los resultados obtenidos por el Estudio Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) 2014 en la Región de Murcia*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Jiménez, T. I., y Murgui, S. (2018). Parenting style and reactive and proactive adolescent violence: Evidence from Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2634.

<https://doi.org/fhd7>

Morin, H. K., Bradshaw, C. P., y Kush, J. M. (2018). Adjustment outcomes of victims of cyberbullying: The role of personal and contextual factors. *Journal of School Psychology*, 70, 74-88. <https://doi.org/gfntkk>

Mostafa, T. y Pál, J. (2018). *La satisfacción de los profesores de ciencias: Evidencia de la encuesta de profesores de PISA 2015*. Documentos de trabajo sobre educación de la OCDE n° 168. OECD Publishing. <http://doi.org/d3pk>

- Muniz, C. N., Fox, B., Miley, L. N., Delisi, M., Cigarran II, G. P., y Brinbaum, A. (2019). The effects of adverse childhood experiences on internalizing versus externalizing outcomes. *Criminal Justice and Behavior*, 46(4), 568-589. <https://doi.org/gjxsgH>
- Murshid, N. S., e Irlandés, A. (2021). Mapping the association between exposure to violence and mental health problems among a representative sample of youth in Bangladesh. *Children and Youth Services Review*, 120, 105712. <https://doi.org/jhx6>
- Musitu-Ferrer, D., Esteban-Ibañez, M., León-Moreno, C., y García, O. F. (2019). Is school adjustment related to environmental empathy and connectedness to nature? *Intervención Psicosocial*, 28(2), 101-110. <https://doi.org/fhd8>
- Muslu, G. K., Cenk, S. C., y Sarlark, D. (2017). An analysis of the relationship between high school students' tendency toward violence, self-esteem, and competitive attitude. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 1-21. <https://doi.org/d3n9>
- Mussen, P., y Eisenberg-Berg, N. (1977). *Caring, sharing, and helping: The roots of prosocial behavior in children*. Freeman.
- Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., y Oudekerk, B.A. (2019). *Indicadores de delincuencia y seguridad escolar: 2018*. Centro Nacional de Estadísticas de Educación, Oficina de Estadísticas de Justicia, Oficina de Programas de Justicia.

Nasaescu, E., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2020).

Longitudinal patterns of antisocial behaviors in early adolescence: A latent class and latent transition analysis. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 85-92. <https://doi.org/gftw>

National School Climate Council [NSCC]. (2007). *The school climate challenge:*

Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. NSCC.

National School Climate Center [NSCC]. (2011). *State policies on school climate and*

bully prevention efforts: Challenges and opportunities for deepening state policy support for safe and civil schools. NSCC.

National School Climate Center [NSCC]. (2018). *Connecting communities of courage:*

Building inclusive, safe, and engaging schools. A summit re-cap report. NSCC.

Neupane, T., Pandey, A. R., Bista, B., y Chalise, B. (2020). Correlates of bullying

victimization among school adolescents in Nepal: Findings from 2015 Global School-Based Student Health Survey Nepal. *PLoS ONE*, 15(8), 1-13.

<https://doi.org/g26t>

Nickerson, A. B. (2019). Preventing and intervening with bullying in schools: A

framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11(1), 15-28.

<https://doi.org/dnhf>

- Nickerson, A. B., Mele, D., y Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defender or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology, 46*(6), 684-703. <https://doi.org/c8rbjv>
- Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hiripi, E., y Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates, and persistence of oppositional defiant disorder: results from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(7), 703-713. <https://doi.org/ct3wrp>
- Norrington, J. (2021). Adolescent peer victimization, self-concept, and psychological distress in emerging adulthood. *Youth & Society, 53*(2), 273-295. <https://doi.org/gf35>
- Novo, M., Fariña, F., Seijo, D., y Arce, R. (2013). La eficacia del MMPI-A en casos forenses de bullying: Malingering y daño psicológico. *Intervención Psicosocial, 22*(1), 33-40. <http://doi.org/f2ms4z>
- O'Connor, K. E. (2021). Psychosocial adjustment across aggressor/victim subgroups: A systematic review and critical evaluation of theory. *Clinical Child and Family Psychology Review, 24*, 500-528. <https://doi.org/hc43>
- O'Neil, M. (2016). *Does the school day matter? The association between adolescent school attachment and involvement and adult criminal behavior* [Tesis doctoral].

Portland State University. Dissertations and theses, PDSXScholar.

<https://doi.org/hjxr>

Ogden, T., Olseth, A., Sørli, M. A., Hukkelberg, S. (2021). Teacher's assessment of gender differences in school performance, social skills, and externalizing behavior from fourth through seventh grade. *Journal of Education*, 203(1).

<https://doi.org/ksrf>

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., y Eden, S. (2012). Cyberbullying victimisation in adolescence: Relationships with loneliness and depressive mood. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 361-374. <https://doi.org/hg3r>

Olweus, D. (1973). Personalidad y agresión. En J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972* (pp. 261-321). University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). *La agresión en la escuela: Matones y azotadores*. Hemisferio.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

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

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Resumen*. Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behavior in School-Aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. WHO Regional Office for Europe.

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2018). *Global school-based student health survey GSHS: A tool for integrated youth behavioral surveillance*. WHO Regional Office for South-East Asia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing.
<http://doi.org/d3pg>

Orozco-Vargas, A. E., y Mercado-Monjardín, M. R. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología*, 49(2), 94-103.

Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla. Programa educativo de prevención de maltrato entre compañeros y compañeras*. Conserjería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Ebedé.

Ortega, R., y Del Rey, R. (2007). Adaptación del Cuestionario sobre el Estado Inicial de la Convivencia Escolar-2002. En R. Ortega y R. Del Rey (2003), *La violencia escolar*. Graó.

Östberg, V., Låftman, S. B., Modin, B., y Lindfors, P. (2018). Bullying as a stressor in mid-adolescent girls and boys -associations with perceived stress, recurrent pain, and salivary cortisol. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 364. <https://doi.org/gc2bmq>

Ostrosky, E. (2008). *Mentes asesinas: La violencia en tu cerebro*. Quo.

Pabian, S., y Vandebosch, H. (2016). An investigation of short-term longitudinal associations between social anxiety and victimization and perpetration of traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 328-339. <https://doi.org/ghkwnj>

Pacheco-Salar, B. (2017). *Estar, ser y con-vivir en la escuela. La violencia escolar desde las voces de estudiantes y docentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.

Padilla-Walker, L. M., Nielson, M. G., y Carlo, G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development*, 86(6), 1759-1772. <https://doi.org/f7xjp2>

- Palermi, A., L., Bartolo, M. G., Musso, P., Servidio, R., y Costabile, A. (2022). Self-esteem and adolescent bullying/cyberbullying and victimization/cybervictimization behaviours: A person-oriented approach. *Europe's Journal of Psychology*, 18(3), 249-261. <https://doi.org/jstb>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boultron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hro, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Plos Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/gjpmcj>
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., y Keltikangas-Jarvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137-144.
- Parra-Esquivel, E. I. (2012). Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados. *Salud Uninorte*, 28(1), 113-130.
- Peng, Z., Klomek, A. B., Li, L., Su, X., Sillanmäki, L., Chudal, R., y Sourander, A. (2019). Associations between Chinese adolescents subjected to traditional and cyber bullying and suicidal ideation, self-harm and suicide attempts. *BMC Psychiatry*, 19. <https://doi.org/gp7mb4>

- Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
- Pereira da Silva, B. F., Santo-Vitti, L., Fiorim-Enumo, S. R., y Faro, A. (2022). ¿La autoestima y el género explican la depresión/ansiedad en los adolescentes? *Revista de Psicología*, 40(1), 579-601. <https://doi.org/hfc7>
- Pérez, A. J. (2015). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada* [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.
- Pérez, T. (2017). Aprender a convivir en la diferencia, clave para construir cultura de paz. *Boletín Redipe*, 6(3), 34-71.
- Pérez-García, M., Sempere-Pérez, J., Rodado-Martínez, J. V., Pina, D., Llor-Esteban, B., y Jiménez-Barbero, J. A. (2020). Effectiveness of multifamily therapy for adolescent disruptive behavior in a public institution: A randomized clinical trial. *Children and Youth Services Review*, 117, 105289. <https://doi.org/gf3p>
- Pérez-Gramaje, A. F., García, O. F., Reyes, M., Serra, E., y García, F. (2020). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(1), 1-10. <https://doi.org/gft2>

- Perkins, H. W., Perkins, J. M., y Craig, D. W. (2014). No safe haven: Locations of harassment and bullying victimization in middle schools. *Journal of School Health*, 84(12), 810-818. <https://doi.org/ghh57w>
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. F. Beltán, 1935.
- Pichel, R., Feijóo, S., Isorna, M., Varela, J., y Rial, A. (2022). Analysis of the relationship between school bullying, cyberbullying, and substance use. *Children and Youth Services Review*, 134, 106369. <https://doi.org/gp7598>
- Pilliavin, J. A., y Pilliavin, I. A. (1972). The effects of blood on reactions to a victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23(3), 353-361. <https://doi.org/fsvdbz>
- Pilliavin, I. M., Rodin, J., y Pilliavin, J. A. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 13(4), 289-299. <https://doi.org/fprtvg>
- Pina-López, D., Llor-Esteban, B., Ruiz-Hernández, J. A., Luna-Maldonado, A., y Puente-López, E. (2021). Attitudes towards school violence: A qualitative study with spanish children. *Journal of Interpersonal Violence*. <https://doi.org/gfqz>
- Pina-López, D., López-Nicolás, R., López-López, R., Puente-López, E., y Ruiz-Hernández, J. A. (2022). Association between attitudes toward violence and violent

behavior in the school context: A systematic review and correlational meta-analysis. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 22(1), 100278.

<https://doi.org/g8sh>

Pina, D., Puente-López, E., Simina, L., Marín, C., Llor-Zaragoza, L., y Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Cuestionario de actitudes hacia la violencia (CAHV-10) en menores: versión reducida. En A. M. Martín, F. Fariña, y R. Arce (Eds.) *Psicología jurídica. Investigación para la práctica profesional*. Colección psicología y Ley N° 16. Sciendo, 2020, pp. 249-264. <https://doi.org/k3fs>

Plazas, E. A., Morón-Cotes, M. L., Santiago, A., Sarmiento, H., Ariza-López, S. E., y Patiño, C. D. (2010). Relaciones entre iguales, conducta prosocial y género desde la educación primaria hasta la universitaria en Colombia. *Universitas Psychologica*, 9(2), 357-369.

Plexousakis, S. S., Kourkoutas, E., Giovazolias, T., Chatira, K., y Nikolopoulos, D. (2019). School bullying and post-traumatic stress disorder symptoms: The role of parental bonding. *Frontiers in Public Health*, 7, 1-15. <https://doi.org/ghtjks>

Polanin, J., Espelage, D., y Grotper, J. (2020). *The consequences of school violence: A systematic review and meta-analysis*. National Criminal Justice Reference Service.

Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotper, J. K., Spinney, E., Ingram, K. M., Valido, A., El Sheikh, A., Torgal, C., y Robinson, L. (2021). A meta-analysis of longitudinal

partial correlations between school violence and mental health, school performance, and criminal or delinquent acts. *Psychological Bulletin*, 147(2), 115-

133. <https://doi.org/gh55g2>

Polanin, J. R., Pigott, T. D., Espelage, D. L., y Grotzinger, J. (2019). Best practice guidelines for abstract screening large-evidence systematic reviews and meta-analyses. *Research Synthesis Methods*, 10(3), 330-342. <https://doi.org/gf4s2v>

Poling, D. V., Smith, S. W., Taylor, G. G., y Worth, M. R. (2019). Direct verbal aggression in school settings: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 46, 127-139. <https://doi.org/dtzg>

Ponce, C., y Nielsen, V. (2017). La somatización y conversión en la adolescencia. Un desafío diagnóstico y terapéutico en la consulta. *Medicina infantil*, 24, 174-178.

Pouwels, J. L., Hanish, L. H. D., Smeekens, S., Cillessen, A. H. N., y van den Berg, Y. H. M. (2019). Predicting the development of victimization from early childhood internalizing and externalizing behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 294-305. <https://doi.org/hhqp>

Pouwels, J. L., van Noorden, T. H. J., Lansu, T. A. M., y Cillessen, A. H. N. (2018). The participant roles of bullying in different grades: Prevalence and social status profiles. *Social Development*, 27(4), 732-747. Doi: <https://doi.org/gd8fm6>

Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., y Musitu, G. (2015).

Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51.

<https://doi.org/f2vr48>

Price, M., Chin, M. A., Higa-McMillan, C., Kim, S., y Frueh, B. C. (2013). Prevalence and internalizing problems of ethnoracially diverse victims of traditional and cyber bullying. *School Mental Health*, 5, 183-191. <https://doi.org/f5sb56>

Qin, X., Huang, M., Hu, Q., Schminke, M., y Ju, D. (2018). Ethical leadership, but toward whom? How moral identity congruence shapes the ethical treatment of employees. *Human Relations*, 71(8), 1120-1149.

Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-loeber, M., y Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32(2), 159-171. <https://doi.org/c9nbtb>

Ramelow, D., Currie, D., y Felder-Puig, R. (2015). The assessment of school climate review and appraisal of published student-report measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 731-743. <https://doi.org/f7zbv8>

- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., y Rebok, G. W. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 629-641. <http://doi.org/gcp4cn>
- Rancer, A. S., y Avtgis, T. A. (2014). *Argumentativeness and verbal aggressiveness: Theory, research, and application* (2ª Edición). Peter Lang.
- Raudino, A., Fergusson, D. M., Woodeard, L. J., y Horwood, J. J. (2013). The intergenerational transmission of conduct problems. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: The International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 48(3), 465-476. <https://doi.org/f4pj7x>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S., y Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/gdfgdz>
- Reef, J., Diamantopoulou, S., van Meurs, I., Verhulst, F. C., y van der Ende, J. (2011). Developmental trajectories of child to adolescent externalizing behavior and adult DSM-IV disorder: results of a 24-year longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46(12), 1233-1241. <https://doi.org/bzdfqk>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., Van der Schoot, M., y Telch, M. J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing

problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222.

<https://doi.org/bb22r3>

Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Vink, G., Aleva, L., y van der Meulen, M. (2018). Differences between resource control types revisited: A short-term longitudinal study. *Social Development*, 27(1), 187-200.

<https://doi.org/gdgppc>

Reising, K., Ttofi, M. M., Farrington, D. P., y Piquero, A. R. (2019). Depression and anxiety outcomes of offending trajectories: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of Criminal Justice*, 62, 3-15. <https://doi.org/frhz>

Ren, Z., Zhao, Z., Yu, X., Zhang, L., y Li, X. (2021). Modification of hostile interpretation bias and self-reported aggression in juvenile delinquents: A randomized controlled trial. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100226. <https://doi.org/gf3t>

Reynolds, M. R. B. (2019). *The impact of bullying participant role on the relationship between school climate and attitudes towards interpersonal peer violence* [Tesis doctoral]. University of Montana.

Reynolds, K. J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., y Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38(1), 78-97. <https://doi.org/f9wbt3>

- Rhee, S. H., y Waldman, I. D. (2002). Genetic and environmental influences on antisocial behavior: A meta-analysis of twin and adoption studies. *Psychological Bulletin*, 128(3), 490-529. <https://doi.org/fbzs74>
- Rice, P., y Dolgin, K. (2008). *El adolescente: desarrollo, relaciones y cultura* (12ª Edición). Allyn and Bacon.
- Riffle, L. N., Kelly, K. M., Demaray, M. L., Malecki, C. E., Santuzzi, A. M., Rodríguez-Harris, D. J., y Emmons, J. D. (2021). Associations among bullying role behaviors and academic performance over the course of an academic year for boys and girls. *Journal of School Psychology*, 86, 49-63. <https://doi.org/gjtvhn>
- Rigby, K., y Bortolozzo, G. (2013). How schoolchildren's acceptance of self and others relates to their attitudes to victims of bullying. *Social Psychology of Education*, 16(2), 181-197. <https://doi.org/f42hzw>
- Rodríguez, A. P., y Fernández, A. (2014). Relación entre el tiempo dedicado a las redes sociales de internet y la salud mental en adolescentes colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 131-140. <https://doi.org/hhqw>
- Romera, E. V., Jiménez, C., Bravo, A., y Ortega-Ruiz, R. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 100191. <https://doi.org/gf3w>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Rosenthal, R. (1991). *Meta-analytic procedures for social research*. Sage.

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., y Adelson, J. L. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30, 35-60. <https://doi.org/gf5qbj>

Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Puebla, T., y Llor-Esteban, B. (2009). Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia en centros educativos: el CAHV-25. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 25-35. <https://doi.org/cn37>

Ruiz-Hernández, J. A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., y Jiménez-Barbero, J. A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: A systematic review. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21. <https://doi.org/c2p4>

Ruiz-Hernández, J. A., Pina, D., Puente-López, E., Luna-Maldonado, A., y Llor-Esteban, B. (2020). Attitudes towards School Violence Questionnaire, revised version: CAHV-28. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12(2), 61-68. <https://doi.org/gf3n>

- Salavera, C., y Usán, P. (2019). Influencia de los problemas internalizantes y externalizantes en la autoeficacia en estudiantes de Secundaria. *Revista De Investigación Educativa*, 37(2), 413-429.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., y Lagerspetz, K. M. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278.
- Sánchez-Oliva, D., Leo Marcos, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado Alonso, D., y García-Calvo, T. (2012). Antecedentes motivacionales de los comportamientos prosociales y antisociales en el contexto deportivo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(46), 253-27.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
<https://doi.org/bbdvt4>
- Saneleuterio, E., López-García-Torres, R., y Fernández-Ulloa, T. (2023). Forestalling bullying in primary and secondary schools in Spain. *Athens Journal of Education*, 10(1), 9-26. <https://doi.org/krxh>
- Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Ariel.

Santander, Ó. A. E. (2018). Descripción, tipología e intencionalidad de la intimidación escolar en estudiantes de sexto a octavo de bachillerato. *Psicogente*, 40(21), 360-377. <https://doi.org/dm2c>

Save the Children. (2017). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Save the Children España.

Scandroglio, B., Martínez, J. M., Martín, M. J., López, J. S., Martín, A., San José, M. C., y Martín, J. M. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14(1), 6-15.

Schwartz, D., Lansford, J. E., Dodge, K. A., Pettit, G. S., y Bates, J. E. (2018). *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 57-65. <https://doi.org/gcwnz5>

Serrano-Patten, A. C., y Bacuilima-Navas, M. A. (2017). Creencias actitudinales hacia la violencia en los adolescentes de segundo y tercer año de bachillerato de la unidad educativa Las Pencas, 2016-2017. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3), 182-196.

United States Secret Service [Servicio Secreto de Estados Unidos]. (2019). *Protecting America's Schools – A U.S. Secret Service analysis of targeted school violence*. U. S. Department of Homeland Security: United States Secret Service, National Threat Assessment Center.

<https://www.secretservice.gov/data/protection/ntac/usssanalysis-of-targeted-school-violence.pdf>

Shanahan, L., Zucker, N., Copeland, W. E., Bondy, C. L., Egger, H. L., y Costello, E. J. (2015). Childhood somatic complaints predict generalized anxiety and depressive disorders during young adulthood in a community sample. *Psychological Medicine*, 45(8), 1721-1730. <https://doi.org/f7b8c7>

Shaw, T., Dooley, J. J., Cross, D., Zubrick, S. R., y Waters, S. (2013). The forms of bullying scale (FBS): validity and reliability estimate for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045-1057. <https://doi.org/f5kqh2>

Silva, F., y Martorell, M. C. (1987). *BAS-3. Bateria de Socialización*. TEA.

Silva Dos Santos, W., Cameiro, L., De Oliveira, G., Luengo, M., y Gómez-Fraguela, J. (2019). Antisocial behaviour: A unidimensional or multidimensional construct? *Avances en Psicología Latinoamericana*, 37(1), 13-27.

Sincek, D., Duvnjak, I., y Milic, M. (2017). Psychological outcomes of cyber-violence on victims, perpetrators and perpetrators/victims. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(2), 98-110.

Skrove, M., Romundstad, P., y Indredavik, M. S. (2015). Chronic multisite pain in adolescent girls and boys with emotional and behavioral problems: the Young-HUNT study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(5), 503-515.

<https://doi.org/f7b72s>

Smith, L. V., Wang, M. T., y Hill, D. J. (2020). Black youths' perceptions of school cultural pluralism, school climate and the mediating role of racial identity. *Journal of School Psychology*, 83, 50-65. <https://doi.org/f8v7>

Soler, L., Alcántara, V., Fernández, V., Castro, M., y Pina, L. (2010). Características y prevalencia de los problemas de ansiedad, depresión y quejas somáticas en una muestra clínica infantil de 8 a 12 años, mediante el CBCL (Child Behavior Checklist). *Anales de Psicología*, 26(2), 325-334.

Schoeps, K., Mónaco, E., Cotoí, A., y Montoya-Castilla, I. (2020). The impact of peer attachment on prosocial behavior, emotional difficulties and conduct problems in adolescence: The mediating role of empathy. *PLoS ONE*. 15(1), e00227627.

<https://doi.org/gq2v26>

Sörberg, W. A., Koupil, I., Gustafsson, J. E., Zammit, S., Allebeck, P., y Falkstedt, D. (2019). Academic performance, externalizing disorders and depression: 26,000 adolescents followed into adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 54(8), 977-986. <https://doi.org/frxk>

- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., y Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence - a longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 873-881. <https://doi.org/fj25pq>
- Steffgen, G., Recchia, S., y Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. <http://doi.org/f4sn5q>
- Stoddard, S. A., Varela, J. J., y Zimmerman, M. A. (2015). Future expectations, attitude toward violence, and bullying perpetration during early adolescence: A mediation evaluation. *Nursing Research*, 64(6), 422-433. <http://doi.org/f7xjwj>
- Sundell, K., Eklund, J., y Ferrer-Wreder, L. (2019). Stability and change in patterns of adolescent antisocial behavior. *Journal for Person-Oriented Research*, 5(1), 1-16. <https://doi.org/gjdf6r>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., y Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. <https://doi.org/fw9ddw>
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., y Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33(2), 130-136. <http://doi.org/b34pfz>

- Taylor, P. J., y Wood, A. M. (2014). Psychometric properties and development of the Brief Adolescent Prosocial Perception Scale (BAPPS). *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1417-1429. <https://doi.org/f6kx9w>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/crk5>
- Thomas, H. J., Chan, G. C. K., Scott, J. G., Connor, J. P., Kelly, A. B., y Williams, J. (2016). Associations of different forms of bullying victimization with adolescents' psychological distress and reduced emotional wellbeing. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 50(4), 371-379. <https://doi.org/gh4gc6>
- Tian, L., Zhang, X., y Huebner, E. S. (2018). The effects of satisfaction of basic psychological needs at school on children's prosocial behavior and antisocial behavior: The mediating role of school satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 9, 548. <http://doi.org/gdfdkh>
- Tingstedt, O., Lindblad, F., Kopusov, R., Blatný, M., Hrdlička, M., Stickley, A., y Ruchkin, V. (2018). Somatic symptoms and internalizing problems in urban youth: a cross-cultural comparison of Czech and Russian adolescents. *European Journal of Public Health*, 28(3), 480-484. <https://doi.org/gc2gmg>
- Toro, J. (2002). *Mitos y errores en la educación*. Grupo Albor-COHS.

- Torrego, J. C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. C. Torrego (Ed.). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 11-26). Grao.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Estévez-López, E., Musitu, G., y García-Fernández, J. M. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*, 39(1), 37-50.
- Torres-Rosado, L., Lozano, O. M., Sánchez-García, M., Fernández-Calderón, F., y Díaz-Batanero, C. (2023). Operational definitions and measurement of externalizing behavior problems: An integrative review including research models and clinical diagnostic systems. *World Journal of Psychiatry*, 13(6), 278-297.
<https://doi.org/ksq7>
- Trianes, M. V. (2010). *La violencia en contextos escolares*. Aljibe.
- Trivers, R. L. (1972). Parental investment and sexual selection. En B. Campbell (Ed.), *Sexual selection and the descent of man, 1971-1971* (pp. 136-179). Aldine.
- Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 31, 186-199. <http://doi.org/dnhg>

Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., y Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 80-89.

<https://doi.org/dcnb79>

Tuero, E., Urbano Contreras, A., y Cervero, A. (2020). Convivencia y violencia en educación primaria: percepción del alumnado y sus familias. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 191-198. <https://doi.org/krxj>

Turner, I., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., y Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 320-335. <https://doi.org/f6hrxm>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2008). *Convivencia democrática, inclusion y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO

- Unnever, J. D., y Chouhy, C. (2019). Race, gender, and perceptions of peer delinquency: A within-subject analysis. *Deviant Behavior*, 41(11), 1413-1430. <https://doi.org/hdzt>
- Vaičiūnas, T., y Šmigelskas, K. (2019). The role of school-related well-being for adolescent subjective health complaints. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(9), 1577. <https://doi.org/d9vq>
- Vaillancourt, T., Brittain, H. L., McDougall, P., y Duku, E. (2013). Longitudinal links between childhood peer victimization, internalizing and externalizing problems, and academic functioning: Developmental cascades. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(8), 1203-1215. <https://doi.org/hc97>
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolen en Santiago de Chile*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- van Dyke, N., MacDonald, F., Bajayo, R., Duc Nguyen, C., Leung, C., y Francis, S. (2023). Development and initial validation of a school self-assessment tool to measure the extent to which schools are prepared to prevent and respond to cyberbullying and other challenges to the school social environment. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/ksq4>

- van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., y Veddr, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review, 49*, 31-40. <https://doi.org/gd9shn>
- VanMeter, F., Handley, E. D., y Cicchetti, D. (2020). The role of coping strategies in the pathway between child maltreatment and internalizing and externalizing behaviors. *Child Abuse & Neglect, 101*, 104323. <https://doi.org/ggmzdd>
- Van Tiel, J. (2020). *Cyberbullying, an overlooked and ever growing danger to the development of children*. Kids Rights Report.
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., y Guzmán, J. (2019). Explorando la influencia del clima escolar en la relación entre la violencia escolar y el bienestar subjetivo de los adolescentes. *Child Indicators Research, 12*(6), 2095-2110. <http://doi.org/dr32>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., y Heinze, J. E. (2021). School attachment and violent attitudes preventing future violent behavior among youth. *Journal of interpersonal violence, 36*(9-10), 5407-5426. <https://doi.org/gfbchr>
- Varela, J. J., Zimmerman, M. A., Ryan, A. M., Stoddard, S. A., Heinze, J. E., y Alfaro, J. (2017). Life satisfaction, school satisfaction, and school violence: A mediation

analysis for Chilean adolescent victims and perpetrators. *Child Indicators Research*, 11, 487-505. <https://doi.org/gc62tm>

Vaughan-Johnston, T. I., Lambe, L., Craig, W., y Jacobson, J. A. (2020). Self-esteem importance beliefs: A new perspective on adolescent self-esteem. *Self and Identity*, 19(8), 967-988. <https://doi.org/gn3kfk>

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <https://doi.org/gm3vj6>

Vergunst, F., Zheng, Y., Domond, P., Vitaro, F., Tremblay, R. E., Nagin, D., Park, J., y Côté, S. M. (2020). Behavior in childhood is associated with romantic partnering patterns in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 62(7), 842-852. <https://doi.org/fjrk>

Vernberg, E. M., Nelson, T. D., Fonagy, P., y Twemlow, S. W. (2011). Victimization, aggression, and visits to the school nurse for somatic complaints, illnesses, and physical injuries. *Pediatrics*, 127(5), 842-848. <https://doi.org/dtk9pn>

Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., Codorniu-Raga, M. J., y Morales, F. (2005). Factor structure of the Buss-Perry Aggression Questionnaire in different samples and languages. *Aggressive Behavior*, 31(6), 601-608.

Viguer, P., y Avià, S. (2009). A local model to promote coexistence and prevent violence between peers based on community work. *Cultura y Educación*, 21(3), 345-359.

<https://doi.org/b2b3f9>

Viguer, P., y Solé, N. (2011). Debate familiar sobre valores y convivencia: una investigación participativa para implicar a familias en el análisis y la transformación de su realidad. *Cultura y Educación*, 23, 105-118.

<https://doi.org/ftxznw>

Villarejo-Carballido, B., Pulido, C. M., de Botton, L., y Serradell, O. (2019). Dialogic model of prevention and resolution of conflicts: Evidence of the success of cyberbullying prevention in a primary school in Catalonia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(6), 918. <https://doi.org/hhq8>

Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gøtzsche, P. C., Vandenbroucke, J. P. (2008). Declaración de la Iniciativa STROBE (Strengthening the Reporting of Observational studies in Epidemiology): directrices para la comunicación de estudios observacionales. *Gaceta Sanitaria*, 22(2), 144-150.

Wachs, S., Bilz, L., Fischer, S. M., Schubarth, W., y Wright, M. F. (2018). Students' willingness to intervene in bullying: Direct and indirect associations with classroom cohesion and self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2577. <https://doi.org/gfrx3m>

- Waller, R., Wagner, N. J., Barstead, M. G., Subar, A., Petersen, J. L., Hyde, J. S., y Hyde, L. W. (2020) A meta-analysis of the associations between callous-unemotional traits and empathy, prosociality, and guilt. *Clinical Psychology Review*, 75, 101809. <https://doi.org/gg7vvb>
- Walters, G. D., y Espelage, D. L. (2017). Mediating the bullying victimization–delinquency relationship with anger and cognitive impulsivity: A test of general strain and criminal lifestyle theories. *Journal of Criminal Justice*, 53(11), 66-73. <https://doi.org/gckdx2>
- Walters, G. D., y Espelage, D. L. (2018). Cognitive insensitivity and cognitive impulsivity as mediators of bullying continuity: Extending the psychological inertia construct to bullying behavior. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 527-536. <https://doi.org/gfrb5z>
- Walters, G. D., y Espelage, D. L. (2020). Peer victimization, antisocial cognition, and delinquency in early adolescent schoolchildren: A test of the person-situation interface. *Journal of School Violence*, 19(4), 512-524. <https://doi.org/hhrc>
- Walters, G. D., y Espelage, D. L. (2021). Cognitive/affective empathy, pro-bullying beliefs, and willingness to intervene on behalf of a bullied peer. *Youth & Society*, 53(4), 563-584. <https://doi.org/gf3x>

- Wang, C. (2011). *A longitudinal investigation of peer victimization, self-esteem, depression, and anxiety among adolescents: A test of cognitive diathesis-stress theory* [Tesis doctoral]. University of Nebraska-Lincoln.
- Wang, M. T., y Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/d7zg>
- Wang, J., Iannotti, R. J., y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/fn9gh5>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74(7), 293-299. <https://doi.org/c8q8tc>
- Wolgast, A., y Donat, M. (2019). Cultural mindset and bullying experiences: An eight-year trend study of adolescents' risk behaviors, internalizing problems, talking to friends, and social support. *Children and Youth Services Review*, 99, 257-269. <https://doi.org/hhrf>

- Wolke, D., y Lereya, S. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/f7p725>
- Wu, W. C., Luu, S., y Luh, D. L. (2016). Defending behaviors, bullying roles, and their associations with mental health in junior high school students: a population-based study. *BMC Public Health*, 16(1), 1066. <http://doi.org/f87k4z>
- Wu, X., Qi, J., y Zhen, R. (2021). Bullying victimization and adolescents' social anxiety: Roles of shame and self-esteem. *Child indicators Research*, 15, 769-781. <https://doi.org/gjhznt>
- Xie, H., Drabick, D. A., y Chen, D. (2011). Developmental trajectories of aggression from late childhood through adolescence: Similarities and differences across gender. *Aggressive Behavior*, 37(5), 387-404. <https://doi.org/d8wqb7>
- Xin, Z., Guo, S., y Chi, L. (2007). The relationship of adolescent's selfesteem and aggression: The role of mediator and moderator. *Acta Psychologica Sinica*, 39(5), 845-851.
- Yan, C., Chan, M. K., y Ma, T. L. (2020). School-wide social emotionallarning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology*, 82, 49-69. <https://doi.org/f8v3>

- Yatskiv, I., y Gusarova, L. (2005). The methods of cluster analysis results validation. *Transport and Telecommunications*, 6(1), 217-229.
- Yoo, H., Feng, Z., y Day, R. D. (2013). Adolescents' empathy and prosocial behavior in the family context: A longitudinal study. *Journal of youth and Adolescence*, 42, 1858-1872. <https://doi.org/f5hh43>
- You, S., Lee, Y., y Kim, E. (2016). Physical, social, and cyberbullying: Relationships with adolescents' psychosocial factors. *Child Indicators Research*, 9(3), 805-823. <https://doi.org/f62kh5>
- Youngju, H. (2021). Impact of experience of victimization from parent, teacher and peer violence on discrimination behaviors: Focusing on the mediating effects of depression and self-esteem. *Natural Volatiles & Essential Oils*, 8(4), 239-252.
- Zaharakis, N. M., Mason, M. J., Brown, A., Moore, M., García, C., Foster, R., y Richards, S. (2018). Resiliency moderates the influence of somatization on externalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 2978-2989. <https://doi.org/gd3mnm>
- Zanna, M. P., y Rempel J. K. (1988) Attitudes: A new look at an old concept. En D. Bar-Tal y A. W. Kruglanski (Eds.), *The Social Psychology of Knowledge* (pp. 315-354). Cambridge University Press.

- Zhang, M., Liu, H., y Zhang, Y. (2020). Adolescent social networks and physical, verbal, and indirect aggression in China: The moderating role of gender. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/dt3b>
- Zhong, M., Huang, X., Huebner, E. S., y Tian, L. (2021). Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem. *Journal of Affective Disorders*, 294, 322-328. <https://doi.org/gmpj27>
- Zhu, C., Shiqing, H., Evans, R., y Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/gjhznp>
- Zumalabe, J. M. (1994). Modelos teóricos-explicativos de la conducta prosocial. En M. Garaigordobil y C. Maganto, (Eds.) *Socialización y Conducta Prosocial en la Infancia y en la Adolescencia*. Servicio Editorial, Universidad del País Vasco.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1-21. <https://doi.org/f7x9rz>

x. Anexos

D. José Antonio Jiménez Barbero, con DNI 52827714A, como coautor/a del estudio titulado "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh> y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh>, sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

Firmado por JIMENEZ BARBERO JOSE ANTONIO -
***2771** el día 10/01/2024 con un certificado
emitido por AC FNMT Usuarios

D/Dña. Laura Llor Zaragoza, con DNI 48614769Z, como coautor/a del estudio titulado "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh> y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh>, sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

Firma de LAURA LLOR ZARAGOZA. Para saber más sobre el SERVICIO, visite el sitio web: <http://www.unizar.es/convive>



Código seguro de verificación: BUxPMi87-At55tYsr-YVskReEV-ndfgWMXL

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Zaragoza, según el artículo 17.1 c) de la Ley 39/2016, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://www.unizar.es/convive/>

D. José Antonio Ruiz Hernández con DNI 74.358.903H, como coautor/a del estudio titulado "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh> y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh>, sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

Firma: JOSÉ ANTONIO RUIZ HERNÁNDEZ. Expediente: 1561/2024/03/014. Poder de Abogado: CHUGO MARTÍN LÓPEZ, OJ-C/006, C/CHAMÍ 100A, CH-008.



Código seguro de verificación: RUxPMrdJ-8y87bKeI-X/OuGm2p-WC100aUa

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

D/Dña. David Pina López, con DNI 48524724z, como coautor/a del estudio titulado "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh> y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh>, sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

Firmado por PINA LOPEZ DAVID - ***2472** el
día 10/01/2024 con un certificado emitido
por AC FNMT Usuarios

D/Dña. Esteban Puente López, con DNI 76634517n, como coautor/a del estudio titulado "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh> y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh>, sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

**PUENTE
LOPEZ
ESTEBAN -
76634517N**

Firmado
digitalmente por
PUENTE LOPEZ
ESTEBAN -
76634517N
Fecha: 2024.01.10
12:07:43 +01'00'

D/Dña. María Pagán Escribano, con DNI 24418879D, como coautor/a del estudio titulado "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh> y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Evaluation of school climate behaviors in the school context: CONVIVE Questionnaire", con doi <https://doi.org/f2kh>, sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

PAGAN
ESCRIBAN
O MARIA -
24418879
D

Firmado digitalmente por PAGAN
ESCRIBANO
- MARIA -
24418879D
Fecha:
2024.01.14
13:32:18 +01'00'

D/Dña. Laura Llor Zaragoza, con DNI 48614769Z, como coautor/a del estudio titulado "Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos", y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautor/a de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos" sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firma:

Laura Llor Zaragoza, Profesora Titular de la Universidad de Zaragoza, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Departamento de Física y Matemáticas, I+D+i



Código seguro de verificación: RUxFMqjL-4ptYJODA-7DSODbPF-ATAoh9BO

COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1

Esta es una copia electrónica impreso de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Zaragoza, según el artículo 17.1 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. La autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: <https://ojs4.unizar.es/milanoar/>

Dña. María Catalina Marín Talón, con DNI 52819208F, como coautora del estudio titulado "Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos", y en lo referente a la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V,

EXPONGO que,

- 1) Muestro mi conformidad como coautora de este estudio para que sea incluido en la tesis de la doctoranda con el propósito de formular su tesis.
- 2) Muestro mi compromiso de no presentar ni dar mi conformidad para que este estudio sea incluido como parte de otra tesis doctoral distinta.
- 3) Declaro la relevancia de la contribución de la doctoranda en el desarrollo del presente estudio cuyos resultados fueron plasmados en la publicación con su coautoría.

Por todo ello, SOLICITAN que

- 1) El estudio "Medición del clima escolar. Revisión de instrumentos" sea considerado por la comisión pertinente para la formulación de la tesis de la doctoranda D.ª Carmen María Ruiz Fernández, con DNI 77759452V.

Y para que conste a efectos oportunos, firmo:

MARIN TALON
MARIA CATALINA
- 52819208F

Firmado digitalmente por
MARIN TALON MARIA
CATALINA - 52819208F
Fecha: 2024.01.14
20:56:18 +01'00'