



Anales de Psicología

ISSN: 0212-9728

servpubl@fcu.um.es

Universidad de Murcia

España

Martínez-Ferrer, Belén; Povedano-Díaz, Amapola; Amador-Muñoz, Luís V.; Moreno-Ruiz, David  
Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador  
del género

Anales de Psicología, vol. 28, núm. 3, octubre, 2012, pp. 875-882

Universidad de Murcia

Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16723774026>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género

Belén Martínez-Ferrer\*, Amapola Povedano-Díaz, Luís V. Amador-Muñoz y David Moreno-Ruiz

*Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España)*

**Resumen:** El presente estudio tiene dos objetivos: (1) analizar las relaciones del clima escolar y el ajuste escolar con la victimización en adolescentes a través de sus relaciones con la reputación no-conformista y la satisfacción vital, y (2) explorar el efecto moderador del género en estas relaciones. Participaron en el estudio 1884 adolescentes españoles (52% chicos y 48% chicas) con un rango de edad comprendido entre los 11 y los 17 años ( $M=13.7$ ,  $DT=1.4$ ). Para analizar estas relaciones se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS. Los resultados obtenidos muestran que el clima y el ajuste escolar se relacionan de modo directo e indirecto con la victimización escolar, a través de la satisfacción con la vida. También se ha encontrado el efecto moderador del género en la relación entre el clima escolar y la reputación no conformista. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones.

**Palabras clave:** Victimización, ajuste escolar, clima escolar, reputación no-conformista, satisfacción con la vida.

**Title:** School climate, satisfaction with live, and school victimization. An analysis of the moderating effect of gender.

**Abstract:** This study has two aims: (1) to analyze the relationships of school climate and school adjustment with school victimization in adolescents through their relationships with non-conformist reputation and satisfaction with live, and (2) to explore the moderating effect of gender on these relationships. Participants were 1884 Spanish adolescents (52% boys and 48% girls), aged from 11 to 17 years. Structural equation modelling was carried out using the EQS program. Results shows that school climate and school adjustment are both directly and indirectly related to the school victimization, through its satisfaction with live. It has also found that gender has a moderating effect of gender on the path school climate and non-conformist reputation. Finally, results and its possible implications are discussed.

**Key words:** Victimization, school adjustment, school climate, non-conformist reputation, satisfaction with live.

### Introducción

La victimización en la escuela se define como la experiencia de ser objeto de conductas de agresión física, verbal y psicológica, perpetradas por los iguales en el entorno escolar, especialmente en lugares con escasa supervisión de los adultos (Graham, 2006; Hawker y Boulton, 2000; Olweus, 1978). La dinámica agresor-víctima configura un modelo de relación interpersonal que comporta graves consecuencias para el ajuste psicosocial de las víctimas (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002). Los adolescentes victimizados suelen ser más rechazados por sus compañeros, muestran un pobre ajuste escolar, tienen una autoestima más baja e informan de mayores niveles de soledad, ansiedad, sintomatología depresiva y de una menor satisfacción con la vida, en comparación con los adolescentes no victimizados (Cava, Musitu, Buelga y Murgui y, 2010; Juvonen y Graham, 2001; Juvonen, Graham y Schuster, 2003; Schwartz, Gorman, Nakamoto y Tobin, 2005). Estas variables, a su vez, constituyen factores que incrementan la probabilidad de ser victimizado, lo cual dificulta la posibilidad de que el adolescente, una vez se convierte en víctima, pueda salir de esta situación (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cava et al., 2010; Fox y Boulton, 2006).

Investigaciones recientes ponen de manifiesto la relevancia del ajuste escolar y del clima escolar en la comprensión y explicación de la agresión escolar, máxime si tenemos en cuenta que este comportamiento tiene lugar principalmente en el centro educativo (Gottfredson, Gottfredson, Payne y Gottfredson, 2005; Skiba, Simmons, Peterson y Forde, 2006;

Rodríguez, 2004). De hecho, en las últimas décadas existe un interés creciente por analizar la relación del clima y del ajuste escolar con la victimización (Gottfredson et al., 2005; Wilson, 2004).

El término clima escolar hace referencia al conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del centro y del aula (Cook, Murphy y Hunt, 2000; Cunningham, 2002; Trickett, Leone, Fink y Braaten, 1993). Más específicamente, este factor presenta como dimensiones principales la relación profesor-alumno y la calidad de las relaciones con los compañeros de clase (Marchant, Paulson y Rothlisberg, 2001; McNeely, Nonnemaker y Blum, 2002; Yoneyama y Rigby, 2006). Este constructo proporciona valiosa información sobre la experiencia del adolescente en la escuela, puesto que nos permite conocer, desde el punto de vista del alumnado, su percepción acerca de las relaciones sociales en la comunidad escolar, así como la motivación, la implicación y el compromiso de los alumnos con este entorno (Blaya, 2001; Cohen, McCabe, Michelli y Pickeral, 2009).

Se ha constatado en estudios recientes que un clima positivo; es decir, cuando el alumno se siente valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumno, configura un espacio de interacción social positivo que favorece la vinculación del alumno con la escuela y el profesorado y previene la agresión escolar (Catalano, Hagerty, Oesterle, Fleming y Hawkins, 2004; Dupper y Meyer-Adams, 2002; Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008; Gottfredson et al., 2005; Murray y Murray, 2004; Khoury-Kassabri, Benbenishty, Asstori y Zeira, 2004; Payne, Gottfredson y Gottfredson, 2003; Stewart, 2003). Por el contrario, los adolescentes victimizados en la escuela informan de una percepción negativa del clima social del aula: valoran su vida escolar como poco gratificante y se sienten menos vinculados con la escuela, una

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:  
Belén Martínez-Ferrer. University Pablo Olavide. Department of Social Sciences. Area of Social Psychology. Carretera de Utrera, Km.1. 41013 Sevilla (Spain). E-mail: [bmarfer2@upo.es](mailto:bmarfer2@upo.es)

institución que perciben como poco segura porque no castiga a los agresores (Goldstein, Young y Boyd, 2008; Natving, Albrektsen, y Qvarnstrom; 2001; O'Brennan, Bradshaw y Sawyer, 2009; Yoneyama y Rigby, 2006).

El clima escolar mantiene importantes nexos con otras variables asociadas, a su vez, con el hecho de ser víctima de agresión escolar en adolescentes. En este sentido, se ha constatado que los alumnos que perciben de modo negativo el clima escolar tienen un pobre ajuste escolar y problemas en sus relaciones sociales (como rechazo o aislamiento) y, en consecuencia, elevados sentimientos de soledad y una baja satisfacción con la vida, aspectos que se relacionan consistentemente con el hecho de ser víctima de violencia (Barth, Dunlap, Dane, Lochman y Wells, 2004; Cava et al., 2010; Cullerton-Sen y Crick, 2005; Martínez, Buelga, y Cava, 2007; Putallaz et al., 2007; Toner y Heaven, 2005; Valois, Zullig, Huebner y Drane, 2001). De hecho, las víctimas suelen informar de unas relaciones sociales en el contexto escolar pobres, insatisfactorias y se sienten excluidos del grupo de iguales (Abrams, Rutland y Cameron, 2003; Abrams, Rutland, Cameron y Ferrell, 2007; Cassidy, 2009; Putallaz et al., 2007). Paralelamente, el clima escolar positivo favorece la satisfacción con la vida de los adolescentes, lo cual, a su vez, se relaciona con una menor implicación conductas agresivas y con una experiencia escolar satisfactoria (Mac-Donald, Piquero, Valois y Zullig, 2005; Proctor, Linley y Maltby, 2009; Valois, Paxton, Zullig y Huebner, 2006). En este sentido, se ha observado que las víctimas informan de una baja satisfacción con la vida (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals y Young, 2003).

Una experiencia escolar negativa, en términos de una percepción negativa del clima escolar y un pobre ajuste en este ámbito, parece encontrarse asociado con la búsqueda de reputación y reconocimiento social en el grupo de referencia, probablemente con el objeto de sentirse integrado y apoyado (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Cuando el grupo de iguales fundamenta el estatus y el reconocimiento social en la confrontación ante un sistema que valoran injusto, la implicación en comportamientos transgresores, como la agresión, puede ser un camino para la adquisición de una imagen social positiva (Carroll, Green, Houghton y Wood, 2003; Carroll et al., 1999; Emler y Reicher, 2005). De manera que para poder ser alguien destacado en su grupo de referencia, los adolescentes pueden desear tener una imagen social (reputación ideal). En consecuencia, el desarrollo de una reputación social no-conformista, puede proporcionar al adolescente ese reconocimiento social deseado ante sus iguales (Moreno et al., 2009). De este modo, el adolescente puede eludir la posibilidad de ser víctima o incluso, si ya es objeto de conductas agresivas, intentar dejar de ser victimizado, aunque para ello deba convertirse en agresor.

En este entramado de relaciones entre el clima y ajuste escolar, la reputación, la satisfacción con la vida y la victimización, el género puede desempeñar un papel moderador importante. En este sentido, se ha constatado que, en el caso de las chicas, existe un vínculo negativo entre la victimiza-

ción y la baja satisfacción con la vida (Hilt y Nolen-Hoeksema, 2009; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999). También, en un estudio reciente, se observó que el clima escolar se asocia con la reputación no conformista en chicos, pero no en las chicas (Estévez et al., 2008). Además, cabe destacar que las chicas suelen estar más integradas socialmente en la escuela y mejor ajustadas, desde la perspectiva del profesor (Cava et al., 2010). Estas investigaciones ponen de manifiesto que las diferencias de género originadas en el proceso de socialización influyen en el peso específico que tienen dimensiones como el clima y ajuste escolar, la satisfacción con la vida y la reputación, en el hecho de ser víctima de agresión en la escuela. No obstante, este aspecto ha sido poco investigado hasta el momento presente.

Teniendo en cuenta la revisión teórica realizada, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la influencia del clima escolar y el ajuste escolar en la victimización en adolescentes, a través de sus relaciones con la satisfacción con la vida y la reputación social (ideal) no conformista, considerando el posible efecto moderador del género. Partiendo de este objetivo se plantean tres hipótesis que se expresan en el modelo teórico propuesto: (1) el clima escolar percibido por el alumno y el ajuste escolar se relacionan directamente con la victimización (2) el clima escolar y el ajuste escolar se relacionan con la satisfacción vital del adolescente y su reputación social, variables que a su vez se asocian con la victimización y (3) existen diferencias en las relaciones planteadas en el modelo entre chicos y chicas.

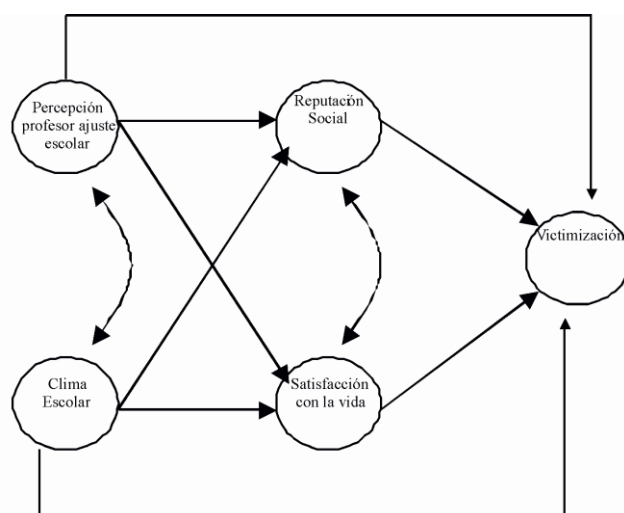


Figura 1. Modelo teórico propuesto.

## Método

### Participantes

En el presente estudio participaron 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres), con edades comprendidas entre los 11 a 17 años ( $M = 13.7$ ,  $DT = 1.45$ ) procedentes de 9 centros educativos españoles (públicos y concertados), ubicados en entornos rurales y urbanos, y distribuidos en los cursos 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO y 1º y 2º de Bachillerato. La muestra es representativa de la comunidad educativa española que tiene un universo poblacional de 2.446.715 estudiantes de ESO y Bachillerato. Se asumió un error muestral de  $\pm 2,5\%$ , un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50. El tamaño de la muestra requerido fue de 1536 alumnos. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y concertados de entornos rurales y urbanos de colegios e institutos estatales. Los estratos se establecieron en función de la variable curso.

### Procedimiento

En primer lugar, se envió una carta a los centros educativos seleccionados explicando el proyecto de investigación. Posteriormente se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista en la que se explicó el proyecto con detalle, y se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con un documento en el que se investigaba la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes, se realizó un seminario informativo con la plantilla de profesorado donde se expusieron los objetivos y alcance del estudio. Paralelamente, se envió una carta explicativa de la investigación a los padres y madres de los alumnos donde, además, se solicitó que expresaran por escrito su consentimiento en relación con la participación de su hijo en la presente investigación.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo por un grupo de investigadores expertos y entrenados. La batería de instrumentos se administró a los adolescentes en sus aulas habituales durante un período regular de clase. El orden de administración de los instrumentos se contrabalanceó en cada clase y centro educativo. Para aquellos instrumentos en lengua original inglesa se utilizó la traducción bidireccional. Se informó en todo momento a los adolescentes que la participación en la investigación era voluntaria y confidencial. Nadie rehusó participar en el estudio.

### Instrumentos

**Clima Escolar.** Escala de Clima Escolar –CES– (Moos, Moos y Trickett, 1984). Esta escala está compuesta por 30 ítems con dos opciones de respuesta (Verdadero/ Falso) que

informan del clima social del aula, a través de tres dimensiones: implicación (e.g. “Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase”), amistad y ayuda entre alumnos (e.g. “En clase, los alumnos/ as llegan a conocerse bien unos a otros”) y ayuda del profesor (e.g. “Los profesores dedican muy poco tiempo a hablar con los demás”). La consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach) de las subescalas de implicación, amistad y ayuda del profesor fue de .81, .78 y .82 respectivamente.

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

**Satisfacción con la Vida.** Escala de Satisfacción Vital (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985, adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Esta escala proporciona un índice general de satisfacción con la vida, entendida como un indicador general de bienestar subjetivo. La escala consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo) (e.g. “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). La consistencia interna medida a través del  $\alpha$  de Cronbach fue de .75.

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

**Victimización.** Escala de Victimización en la Escuela (Mynard y Joseph, 2000). Esta escala está compuesta por 20 ítems que hacen referencia a la victimización en la escuela, con un rango de respuesta de 1 -nunca- a 4 -siempre-. Los análisis de componentes realizados con población española muestran una estructura factorial de tres dimensiones: Victimización Física (e.g. “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad”), Victimización Verbal (e.g. “Algún compañero/a me ha insultado”) y Victimización Relacional (e.g. “Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas”) (Cava et

al., 2007). El  $\alpha$  de Cronbach para las tres subescalas en esta muestra fue de .92, .75 y .90 respectivamente.

## Resultados

Se efectuó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995; Bentler y Wu, 2002) para analizar la influencia de los factores escolares (ajuste escolar y clima escolar), de la reputación social y de la satisfacción vital en la victimización en adolescentes. Previamente al cálculo del modelo se realizó un análisis correlacional exploratorio entre las variables del estudio para la muestra general, y en función del género. También se efectuaron Análisis de

Varianza entre las variables del estudio en función del género. Ambos análisis se recogen en la Tabla 1. Los resultados muestran correlaciones significativas entre todas las variables, por lo que se incluyeron en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales. Respecto a los Análisis de Varianza, los chicos obtuvieron mayores puntuaciones que las chicas en: implicación en el aula (clima escolar), reputación social no conformista, victimización verbal y física (Victimización). Las chicas, con respecto a los chicos, informaron de puntuaciones más elevadas en: implicación del profesor en el aula (clima escolar), ajuste social rendimiento académico y relación profesor-alumno (percepción del profesor).

**Tabla 1.** Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo, Media y Análisis de Varianza.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Clima Escolar/Implicación	1											
2 Clima Escolar /Amistad	.401(**)	1										
	.419(**)		1									
3 Clima Escolar /Apoyo Profesor	.349(**)	.333(**)	1									
	.335(**)	.311(**)		1								
4 Prof. Ajuste Social	.001	.159(**)	.092(**)	1								
	.120(**)	.226(**)	-.035		1							
5 Prof. Rendimiento Académico	-.018	.124(**)	.153(**)	.444(**)	1							
	.071(*)	.145(**)	.117(**)	.479(**)		1						
6 Prof. Implicación Familiar	-.012	.042	.072(*)	.369(**)	.534(**)	1						
	.05	.046	-.034	.381(**)	.491(**)		1					
7 Prof. Relación alumno	.057	.081(*)	.150(**)	.522(**)	.536(**)	.543(**)	1					
	.102(**)	.105(**)	.038	.505(**)	.527(**)	.544(**)		1				
8 Satisfacción Vital	.178(**)	.209(**)	.209(**)	.181(**)	.187(**)	.086(*)	.122(**)	1				
	.211(**)	.251(**)	.197(**)	.188(**)	.242(**)	.091(**)	.078(*)		1			
9 Reputación Social No conformista	-.132(**)	-.109(**)	-.161(**)	-.062	-.164(**)	-.112(**)	-.121(**)	-.148(**)	1			
	.012	.032	-.016	.013	-.105(**)	-.034	-.007	-.090(**)		1		
10 Victimización Verbal	-.099(**)	-.199(**)	-.036	-.190(**)	-.005	-.034	-.061	-.208(**)	.069(*)	1		
	-.097(**)	-.181(**)	-.051	-.158(**)	-.139(**)	-.046	-.087(*)	-.286(**)	0		1	
11 Victimización Física	-.055	-.172(**)	-.062	-.166(**)	-.042	-.04	-.111(**)	-.208(**)	.085(*)	.688(**)	1	
	-.094(**)	-.149(**)	.01	-.145(**)	-.137(**)	-.03	-.084(*)	-.221(**)	.015	.662(**)		1
12 Victimización Relacional	-.062	-.183(**)	-.028	-.187(**)	-.065	-.067	-.110(**)	-.250(**)	.066	.818(**)	.657(**)	1
	-.128(**)	-.171(**)	-.014	-.158(**)	-.097(**)	-.016	-.043	-.300(**)	-.018	.836(**)	.640(**)	
Media chicos	14.01	16.29	15.19	13.22	1.65	12.29	13.22	14.83	1.26	11.78	5.82	17.01
Media chicas	13.82	16.36	15.32	13.58	12.32	12.52	14.06	14.84	9.38	11.36	5.08	17.04
F(1,1884)	3.03 **	.39 n.s.	.89 n.s.	4.47 **	64.76***	1.2 n.s.	23.88***	.01 n.s.	24.5***	3.44**	54.75**	.01
										*	n.s.	
Desviación típica chicos	2.21	2.16	2.7	3.36	3.99	4.13	3.4	3.16	3.89	4.28	2.16	6.31
Desviación típica chicas	2.11	2.17	2.68	3.36	4.13	4.19	3.34	3.19	3	4.54	1.72	6.73

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$  Puntuaciones de las chicas en cursiva.

Tras examinar los análisis previos, se decidió incluir todas las variables en el cálculo del modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). Las variables observables y los factores latentes incluidos en el modelo fueron: Percepción del Profesor (indicadores: ajuste en la escuela, rendimiento, implicación de la familia y relación profesor-alumno), Clima Escolar (indicadores: implicación, amistad y ayuda entre alumnos y ayuda del profesor), Satisfacción Vital, Reputación Social y Victimización (indicadores: victimización física, verbal y relacional). En la Tabla 2 se presentan las variables latentes incluidas en el modelo, sus respectivos indicadores, el error estándar y la probabilidad asociada para cada indicador en la variable latente correspondiente. En el caso de las variables observables compuestas por un indicador la carga factorial toma un valor de 1 y un error de 0.

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

Variables	Carga Factorial
Modelo General	
<b>Percepción del Profesor</b>	
Integración	1 <sup>a</sup>
Rendimiento	1.29*** (.06)
Implicación Familia	1.25*** (.06)
Relación Profesor-Alumno	1.15*** (.05)
Reputación ideal no conformista	1 <sup>a</sup>
<b>Clima Escolar</b>	
Implicación en el Aula	1 <sup>a</sup>
Amistad y Ayuda entre Alumnos	1.03*** (.07)
Ayuda del Profesor	1.05*** (.08)
<b>Victimización</b>	
Victimización Verbal	1 <sup>a</sup>
Victimización Física	.35*** (.01)
Victimización Relacional	1.42*** (.03)

Estadísticos robustos. Error estándar entre paréntesis.

<sup>a</sup> Fijados en 1.00 durante la estimación.

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

El coeficiente Mardia Normalizado nos indica que el modelo no se ajustó a la distribución normal (Coeficiente Mardia Normalizado = 25.47), por lo cual se utilizaron estimadores robustos. El modelo mostró un ajuste adecuado a los datos, tal y como se puede apreciar en los indicadores de ajuste:  $S-B \chi^2 (44, N = 1639) = 242.62, p < .0001$ ;  $CFI = .96$ ,  $GFI = .98$ ,  $AGFI = .96$ , y  $RMSEA = .05$  (intervalo 90% de confianza: .05 - .06). Se consideran aceptables valores de  $CFI$ ,  $GFI$  y  $AGFI$  iguales o superiores a .95, y para el índice  $RMSEA$  valores iguales o inferiores a .08 (Batista y Coenders, 2000). Este modelo explica el 11% de la varianza de la Victimización en la Escuela.

En la Figura 2 se puede observar el modelo estructural obtenido, con los correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Se obtuvo una correlación significativa entre la percepción del alumno por el profesor y el clima escolar del adolescente ( $r = .16, p < .001$ ), así como entre la reputación social y la satisfacción vital ( $r = .08, p < .01$ ). En relación con los efectos directos observados, los resultados indican que tanto la percepción del alumno por el profesor como el clima escolar muestran una relación negativa y significativa con el hecho de ser víctima en la escuela ( $\beta = -.11, p < .001$  y  $\beta = -.11, p < .001$  respectivamente). La satisfacción vital del adolescente también se relaciona con una menor victimización en la escuela ( $\beta = -.22, p < .001$ ). Respecto de los efectos indirectos, los resultados señalan que la percepción del profesor y el clima escolar se relacionan indirectamente con la victimización a través de su vínculo con la reputación social y la satisfacción vital del adolescente ( $\beta = .16, p < .001$  y  $\beta = .29, p < .001$  respectivamente).

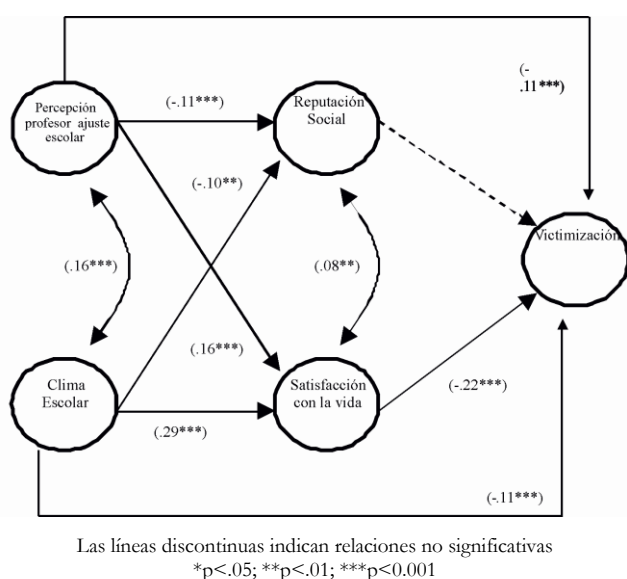


Figura 2. Modelo estructural final con coeficientes de relación y significación estadística.

## Análisis del efecto moderador del sexo

Se efectuó un análisis multigrupo para comprobar si las relaciones observadas entre las variables del modelo difieren en función del género (Bentler y Wu, 2002). Para llevar a cabo este análisis se estimaron dos modelos. En el primero, las relaciones entre las variables, especificadas en la Figura 1, fueron estimadas libremente para chicos y chicas. En el segundo modelo restringido las relaciones entre las variables eran fijadas como iguales para ambos grupos (chicos y chicas).

La diferencia en el valor de  $\chi^2$  entre el modelo restringido y el no restringido fue significativa  $\Delta\chi^2(10, N = 1639) = 26.52, p < .001$ , lo que indica que el modelo no es equivalente en las relaciones observadas para el grupo de los chicos y el de las chicas. Con el fin de determinar qué elementos del modelo generaban estas diferencias se inspeccionaron los resultados del Test de los Multiplicadores de Lagrange (ML) proporcionado por el EQS. Esta prueba mostró que ambos grupos (chicos y chicas) diferían en un *path*: la asociación entre Clima Escolar y Reputación Social para los chicos resultó negativa ( $\beta = -.22, p < .001$ ), mientras que en el caso de las chicas no mostró ser significativa ( $\beta = .04, n.s.$ ). Una vez liberada esta restricción, el modelo resultó ser estadísticamente equivalente para ambos grupos  $\Delta\chi^2(9, N = 1639) = 8.28$  n.s.

## Discusión

En el presente estudio se ha analizado la influencia del clima y el ajuste escolar en la victimización en adolescentes, a través de su vínculo con la reputación social y la satisfacción vital. Se esperaba que tanto el ajuste como el clima escolar se relacionaran con el hecho de ser víctima de agresión en la escuela de modo directo e indirecto, es decir, a través de sus relaciones con la reputación social y la satisfacción con la vida. También se esperaba encontrar diferencias en dichas relaciones entre chicos y chicas.

En relación con la primera hipótesis, los resultados muestran que tanto un elevado ajuste escolar como la percepción de un clima positivo se relacionan de modo negativo con el hecho de ser víctima de actos violentos. En esta línea, aunque en sentido inverso, distintas investigaciones sugieren que los adolescentes victimizados informan de una experiencia escolar y unas relaciones sociales en el aula negativas (Cava et al., 2010; Goldstein et al., 2008; Natving et al., 2001; Putallaz et al., 2007). Así, los datos del presente trabajo sugieren que los adolescentes poco integrados en el escenario escolar, en términos de pobre ajuste y percepción negativa del clima escolar, tienden a ser víctimas de agresión en este contexto.

La valoración negativa del clima escolar puede implicar que el adolescente perciba ausencia de cohesión en el aula, tanto entre compañeros como entre éstos y el profesor, así como el sentimiento de una pobre integración y participa-

ción y, en consecuencia, una baja motivación. Esta situación puede estar en la base del desarrollo de conductas agresivas en la escuela y situar al adolescente en una situación de vulnerabilidad como víctima (Barth et al., 2004). Además, esta valoración negativa puede estar relacionada con la dificultad que experimentan las víctimas para comunicar su situación, recibir ayuda y superar el proceso de victimización, puesto que, desde su perspectiva, sus compañeros no establecen relaciones de ayuda ni se implican en la escuela. Además, tampoco encuentra una clara disponibilidad del profesor para brindarle ayuda (Cerezo y Ato, 2010).

En estrecha relación con el clima escolar, un adecuado ajuste escolar se asocia de modo negativo con la victimización. Nuestros resultados apoyan los obtenidos por otros autores que han observado que las víctimas presentan un peor ajuste escolar (Cava et al., 2010; Ladd et al., 1999; Putallaz et al., 2007). Los alumnos que, desde la perspectiva del profesor, obtienen un bajo rendimiento, sus familias se implican de modo tangencial en la escuela y se encuentran poco integrados tanto con sus compañeros como con el propio profesor, se muestran más proclives a convertirse en víctimas de agresión escolar. En definitiva, el clima y el ajuste escolar parecen erigirse como factores clave que nos pueden informar de la vulnerabilidad y el riesgo de algunos adolescentes de ser victimizados. A la luz de los resultados obtenidos, los alumnos mejor ajustados y con una percepción positiva del clima escolar se encuentran más protegidos de ser víctimas, mientras que los adolescentes poco ajustados y con una valoración negativa del clima escolar parecen encontrarse ante una situación que favorecería la victimización.

Además, los datos indican que el clima y el ajuste escolar también se relacionan con la victimización de un modo indirecto, a través de la satisfacción con la vida, lo cual confirma parcialmente la segunda hipótesis. Las relaciones obtenidas en el modelo de ecuaciones estructurales sugieren que el clima escolar constituye un elemento que desempeña un importante papel en la satisfacción del adolescente, lo cual puede explicar la asociación entre satisfacción vital y victimización observada en el presente estudio y en investigaciones precedentes (Martínez et al., 2007; Flouri y Buchanan, 2002; Toner y Heaven, 2005). Los alumnos que perciben amistad, ayuda e implicación entre los iguales, así como una relación de ayuda con el profesor, suelen mostrarse satisfechos con su vida, lo cual parece proteger al adolescente de la victimización. De manera análoga, aquellos alumnos que, desde la perspectiva del profesor, tienen un adecuado ajuste escolar informan de una elevada satisfacción con la vida.

En este sentido, el vínculo negativo entre la satisfacción vital y la victimización puede explicarse, en parte, por la importancia que tiene la experiencia escolar en la vida del adolescente y, por tanto, en su satisfacción con la vida. Los adolescentes pasan gran parte de su tiempo en la escuela, una institución en la cual se imparten contenidos, se crean lazos de amistad, relaciones sociales, se establecen pautas de interacción con figuras formales de autoridad y se prepara a los adolescentes para ser ciudadanos de la sociedad a la que per-

tenecen. Además, el clima escolar es un componente importante en la valoración de la satisfacción con la vida, porque hace referencia a aspectos como la existencia de ayuda y cooperación en el centro educativo (Marchant et al., 2001; McNeely et al., 2002; Yoneyama y Rigby, 2006). Además, es posible que los adolescentes satisfechos con sus vidas presenten habilidades y recursos para afrontar situaciones conflictivas y se sientan apoyados por sus familias y por la institución escolar. Este es un aspecto que sería interesante analizar en posteriores investigaciones.

Por otra parte, el clima y el ajuste escolar se asocian con una alta reputación ideal no conformista, es decir, con un mayor deseo de mostrar una imagen social fundamentada en la rebeldía y la transgresión de las normas, lo cual se relaciona con la agresión escolar, pero no con la victimización. Cuando los adolescentes consideran el contexto escolar como un lugar de apoyo y ayuda en el que se establecen relaciones satisfactorias y se permite la implicación en temas escolares, el deseo de obtener protagonismo y aceptación social no parece obtenerse a través de un código de conducta que cuestione el ámbito escolar. Cabe destacar que, en contra de lo esperado, no hemos encontrado relación entre la reputación social y la victimización. Este resultado puede atribuirse a que el deseo de ser aceptado por sus iguales en términos no conformistas no interviene en el proceso de convertirse en víctima de agresión. Creemos que en futuras investigaciones sería importante analizar la relación entre la reputación real no conformista y la victimización, puesto que este tipo de reputación se aproxima más a la imagen que el adolescente cree que los demás tienen de él y, por tanto, puede vincularse en mayor medida con su comportamiento.

La tercera hipótesis planteaba diferencias de género en el modelo estructural calculado. El análisis del efecto moderador del género ha desvelado la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas en el *path* clima escolar - reputación social, de manera que esta relación es negativa en los chicos, mientras que no es significativa entre las chicas. Si bien esta relación no se asocia con la victimización, nos indica que los chicos, más que las chicas, ante una experiencia escolar poco satisfactoria, desean obtener la aprobación de los demás y la adquisición de un estatus e identidad social a través de comportamientos no conformistas y transgresores. Esta diferencia puede atribuirse a que las chicas suelen mostrar un mejor ajuste escolar, no sólo en términos de rendimiento, también en relación con los iguales y, sobre todo, con el profesorado (Cava et al., 2010; Cerezo y Ato, 2010). En este sentido, investigaciones previas han señalado que, en las chicas, el entorno familiar se encuentra más relacionado con el desarrollo de una reputación social no conformista en el ámbito escolar (Estévez et al., 2008a).

También, se podría pensar que en el caso de un clima escolar negativo y un pobre ajuste escolar, las chicas encuentran más difícil que los chicos lograr una mayor aceptación a través de la violencia y la transgresión. Este efecto moderador del género en la relación del clima escolar con la reputación ideal no conformista puede reflejar distintos patrones



de interacción social de chicos y chicas planteados en la Teoría de las dos Culturas. En esta teoría se señala que la interacción social entre los chicos se caracteriza por la dominación, afirmación de sí mismos, atención y control, mientras que en el caso de las chicas se enfatiza la intimidad, la igualdad, la crítica constructiva y la comunicación bilateral y fluida (Maccoby, 1987, Maltz y Borker, 1982). De hecho, se ha constatado que los chicos suelen obtener mayores puntuaciones que las chicas en indicadores de reputación conductual relacionados con la agresividad (Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008). De este modo, la conformación de una reputación no conformista fundamentada en el poder y la transgresión de normas en la escuela parece corresponder con un estilo de interacción más 'adaptativo' en chicos que en chicas.

Este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el estudio es de carácter transversal por lo que no podemos establecer relaciones causales. Futuros diseños longitudinales con medidas en distintos tiempos nos permitirían clarificar las diferencias obtenidas entre los grupos. En segundo lugar, excepto la medición del ajuste escolar, los instrumentos utilizados son medidas de autoinforme y, por tanto, pueden encontrarse sujetas a sesgos. No obstante, cabe señalar que nuestro interés reside fundamentalmente en *cómo percibe* el sujeto su relación con la escuela y con su vida, por lo cual las medidas de autoinforme aportan información de gran trascendencia. En el futuro sería interesante complementar estas variables con información sobre aspectos rela-

tivos a la identidad de género y a la reputación social percibida.

Consideramos que los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren líneas de intervención relevantes para la prevención de la agresión escolar desde una perspectiva centrada en la víctima. En este sentido, los programas de prevención de la violencia deben implicar a la institución escolar para la potenciación de un clima escolar positivo, en el cual se establezcan y promuevan espacios y vías de participación de los adolescentes y se fomente la ayuda y amistad entre los iguales y entre estos y el profesor. La creación de un clima escolar positivo y el ajuste escolar resultan relevantes no sólo en la prevención de situaciones de victimización, también en la satisfacción con la vida y, por tanto, en el bienestar de los adolescentes. Para ello, pensamos que resulta importante dotar al profesorado de las habilidades necesarias para contribuir a la integración y el ajuste escolar del alumnado, un aspecto señalado por otros autores. También, y en la línea de lo apuntado en otros estudios, consideramos que resulta fundamental que los profesores y futuros formadores en estos centros conozcan los recursos educativos disponibles para favorecer la convivencia escolar.

**Nota.-** Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2008-01535/PSIC "Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia", subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, y del Proyecto de Investigación Educativa 2009 PIV-015/09 "Violencia y victimización en la adolescencia: análisis desde una perspectiva de género", subvencionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. También está cofinanciado por los Fondos Europeos FEDER.

## Referencias

- Abrams, D., Rutland, A. y Cameron, L. (2003). The development of subjective group dynamics: Children's judgments of normative and deviant in-group and out-group individuals. *Child Development*, 74 (6), 1840-1856.
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L. y Ferrell, J. (2007). Older but wiler: In-group accountability and the development of subjective group dynamics. *Developmental Psychology*, 43(1), 134-148.
- Atienza, F.L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E. y Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Batista, J. M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. y Wu, E. (2002). *EQS 6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Blaya, C. (2001). Climat scolaire et violence dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. En E. Debarbieux y C. Blaya (Dir.), *Violence à l'école et politiques publiques* (pp. 159-177). Paris, ESF Éditions.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. y Hawkins, J. D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74, 252-262.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology Education*, 12, 63-76.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The Relationships of Family and Classroom Environments with Peer Relational Victimization: An Analysis of their Gender Differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de psicología*, 26 (1), 137-144.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111, 180-193.
- Cook, T., Murphy, R. y Hunt, H. (2000). Comer's School Development Program in Chicago: A Theory-Based Evaluation. *American Educational Research Journal*, 37, 535-597.
- Cullerton-Sen, C. y Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147-160.
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 147-163.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Dupper, R. y Meyer-Adams, N. (2002). Low-level violence: A neglected aspect of school climate. *Urban Education*, 37(3), 350-364.



- Emler N y Reicher S (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Philadelphia: Psychology Press.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31, 433-450.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40 (157), 183-196.
- Flouri, E. y Buchanan A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating Role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 110-121.
- Goldstein, S. E., Young, A. y Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: associations with school safety and social climate. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 641-657.
- 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 & Delinquency*, 42, 412-444.
- Graham, S. (2006). Peer victimization in school. Exploring the ethnic context. *Current Directions in Psychological Science*, 15 (6), 317-321.
- Guterman, N. B., Hahn, H. C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counseling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Hawker, D. S. J. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hilt, L. y Nolen-Hoeksema, S. (2009). The emergence of gender differences in depression in adolescence. En: S. Hoeksema (Ed.), *Handbook of depression in adolescents* (pp. 111-135). New York: Routledge.
- Juvonen, J. y Graham, S. (Eds). (2001). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and the victimized*. New York: Guilford Press.
- Juvonen J., Graham S. y Schuster M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics* 112, 1231-1237.
- Khouri-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. y Zeira, A. (2004). The contribution of community, family and school variables on student victimization. *American Journal of Community Psychology*, 34, 187-204.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 470-500.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: growing apart, coming together*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MacDonald, J. M., Piquero, A. R., Valois, R. F. y Zullig, K. J. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors, and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1495-1518.
- Maltz, D. N. y Borker, R. A. (1982). A cultural approach to male-female miscommunication. In J. J. Gumperz (Ed.), *Language and social identity* (pp. 196-216). New York: Cambridge University Press.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E. y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school student's perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38, 505-519.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. y Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21 (4), 537-542.
- Moos, R. M., Moos, B. S. y Trickett, E. J. (1984). *FES, WES y CES Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA Ediciones.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I. y Moreno, M. C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología*, 24 (2), 334-340.
- Murray, C. y Murray, K. M. (2004). Child level correlations of teacher-students relationships: an examination of demographic orientation characteristics, academic orientations, and behavioural orientations. *Psychology in the schools*, 41, 751-762.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Natving, G., Albrektsen, G. y Qvarnstrom, U. (2001). School related stress experience as a risk factor for bullying behavior. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (5), 561-575.
- O'Brennan, L., Bradshaw, C. P. y Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the socioemotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100-115.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. y Gottfredson, G. D. (2003). Schools as communities: The relationships among communal school organization, student bonding, and school disorder. *Criminology*, 41, 749-777.
- Proctor, C. L., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: a review of literature. *Journal of Happiness Study*, 10, 583-630.
- Prinstein, M. J., Boergers, J. y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen, J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology*, 45, 523-547.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J. y Toblin, R. L. (2005). Victimization in the peer group and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 425-435.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Skiba, R., Simmons, A. B., Peterson, R. y Forde, S. (2006). The SRS—Safe School Survey: A broader perspective on school violence prevention. In S. R. Jimerson y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 157-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20, 575-604.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- Toner, M. A. y Heaven, P. (2005). Peer-social attributional predictors of social emotional adjustment in early adolescence: A two year longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 38, 579-590.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M. y Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the classroom environment scale. *Exceptional Children*, 59, 441-420.
- Valois, R. F., Paxton, R. J., Zullig, K. J. y Huebner, E. S. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S. y Drane, J. W. (2001). Relationship between life satisfaction and violent behaviours among adolescents. *American Journal of Health Behavior*, 25, 353-366.
- Yoneyama, S. Rigby, K. (2006). Bully/victim student & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25 (3), 34-41.
- Wilson, D. (2004). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. *Journal of School Health*, 74, 293-299.

(Artículo recibido: 25-10-2010, revisión: 20-4-2012, aceptado: 21-04-2012)