

## INVESTIGACIONES

# AJUSTE ESCOLAR, SOLEDAD Y CONDUCTA AGRESIVA ENTRE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Jesús Heras  
Raúl Navarro

Universidad de Castilla-La Mancha

## RESUMEN

En este estudio se analizaron las implicaciones de la soledad y la agresividad directa y relacional, en distintos indicadores de ajuste escolar (expectativas académicas, rendimiento académico e integración escolar). El estudio se realizó con 784 adolescentes de educación secundaria, a los que se les administró tres cuestionarios. Los resultados del estudio mostraron que la experimentación de la soledad se relaciona con la percepción de una peor integración escolar entre las chicas, pero no entre los chicos. Por otra parte, con independencia de su sexo, los estudiantes con una alta implicación en conductas agresivas directas informaban de peores expectativas académicas, peor rendimiento académico y peor integración escolar. Por último, la implicación en conductas de agresión relacionales se relacionó con peores expectativas académicas e integración escolar sólo en el caso de los chicos.

**PALABRAS CLAVE:** ajuste escolar, agresión, soledad, adolescencia.

## ABSTRACT

This study analyzed the implications of loneliness and direct and relational aggression over three school adjustment variables (academic expectations, academic performance and school integration). Three questionnaires were administered in a sample of 784 secondary schools students. The results showed that loneliness is associated with a poorer perception of school integration among girls but not among boys. Moreover, regardless of participants' sex, students with high involvement in direct aggressive behaviors reported worse academic expectations, poorer academic performance and poorer school integration. Finally, involvement in relational aggressive behaviors was associated with poorer academic expectations and school integration only among boys.

**KEY WORDS:** school adjustment, aggression, loneliness, adolescence.



## INTRODUCCIÓN

A pesar de los intentos por alcanzar altas cotas de calidad educativa a nivel mundial, no parece existir algún lugar en el que ningún alumno presente dificultades de adaptación a las exigencias académicas durante la etapa de la educación secundaria obligatoria (Serna y Larrañaga, 2007). Entre los factores asociados a estas dificultades académicas se ha informado de la importancia de la relación mantenida con los compañeros dentro de los centros educativos. Por esta razón, en los últimos años se ha producido un incremento de los estudios que desde la Psicología y la Pedagogía han analizado las relaciones interpersonales que tienen lugar en los centros escolares, con el objetivo de conocer, no sólo la influencia de estas relaciones sobre el desarrollo personal y social de los jóvenes, sino también sobre su rendimiento académico (Ortega, 2002; Del Barrio, 2003).

En este contexto escolar de interacción social, la investigación ha demostrado que los estudiantes que mantienen unas relaciones positivas con sus iguales tienen un funcionamiento personal, social y académico más positivo que aquellos que se ven envueltos en relaciones problemáticas, bien sea porque están expuestos al rechazo o maltrato de sus iguales, o porque ellos mismos rechazan o agreden a sus iguales (Olweus, 1993). La utilización de la agresión contra los iguales y la hostilidad en las relaciones personales se ha vinculado con mayores índices de depresión, ansiedad y una baja autoestima, todos ellos síntomas de desajuste psicosocial (Musitu, Martínez, y Murgui, 2006). Ser víctima de algún tipo de maltrato escolar o sufrir la exclusión del grupo de iguales se ha relacionado con la experimentación de sentimientos negativos de soledad (Parker y Asher, 1993), la implicación posterior en conductas agresivas (Rubin, Bukowski, y Parker, 2006) y un mayor desajuste escolar (Ollendick, Weist, Borden, y Greene, 1992).

El ajuste escolar ha sido definido como el grado en que los adolescentes se adaptan al centro escolar, se sienten satisfechos, comprometidos e integrados socialmente (Ladd y Troop-Gordon, 2003). De acuerdo con esta definición el ajuste escolar incluiría aspectos como el rendimiento académico, la adaptación a las normas escolares, el respeto al profesor como figura de autoridad, la actitud del alumno hacia la escuela, la participación en actividades escolares y la integración del adolescente entre sus iguales. De este modo, los estudiantes con problemas de ajuste escolar serían aquellos que no se adaptan a las demandas sociales de la clase (muestran resistencia a la autoridad del profesor, desobedecen las reglas del aula, o manifiestan niveles bajos de la responsabilidad social), desarrollan actitudes negativas hacia la escuela y se quedan atrás en sus estudios académicos, como consecuencia de su bajo rendimiento (Ladd y Burgess, 2001).

Existen diferentes causas para los problemas de adaptación al contexto educativo. Por un lado, se han analizado la influencia sobre el ajuste de factores vinculados a las relaciones familiares. Concretamente los estilos de socialización parental, la presencia de problemas de comunicación y apego parental, el apoyo de los padres en la realización de las tareas, la importancia concedida a la educación de sus hijos, o la violencia vivida en contexto familiar son variables que afectan al grado de adaptación y satisfacción escolar (Musitu, Martínez y Murgui, 2006; Estévez,



Musitu y Herrero, 2005). Sin embargo, como ya hemos señalado, existen también evidencias de la importancia de factores vinculados a la interacción con los iguales y la calidad de estas relaciones. Entre ellos, se ha informado de cómo la conducta agresiva y el rechazo de los iguales influyen sobre la capacidad del adolescente para adaptarse a las demandas y a las características del sistema escolar. No obstante, en la investigación de estos últimos factores ha predominado un análisis del ajuste o desajuste escolar como antecedente de la conducta agresiva y de la aceptación o rechazo de los iguales (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu y Monreal, 2008). Por este motivo, el objetivo de este estudio es el de conocer cómo distintos indicadores de ajuste escolar (expectativas académicas, rendimiento e integración escolar) se encuentran influenciados tanto por la experimentación de la soledad como por la implicación en conductas agresivas.

## AJUSTE ESCOLAR Y SOLEDAD

Tal y como se ha señalado, durante la adolescencia el contexto escolar y el grupo de iguales juegan un papel crucial en el funcionamiento psicológico y social del individuo. Por esta misma razón se trata de un período de gran vulnerabilidad hacia el rechazo y la soledad. La soledad, en este contexto, debe entenderse como una experiencia desagradable que se produce cuando una persona percibe un déficit entre el número de relaciones que desea y las que realmente tiene dentro de sus redes sociales. Desde esta óptica, la soledad se analiza como un indicador de insatisfacción ante la cantidad y calidad de las relaciones sociales que posee un determinado individuo (Asher y Paquette, 2003). En concreto, parecen existir dos tipos de soledad: social y emocional. La soledad social hace referencia al rechazo de los iguales y, por tanto, a la interrupción de los contactos interpersonales deseados. La soledad emocional tiene que ver con las deficiencias en el establecimiento de relaciones íntimas, concretamente la dificultad para lograr la vinculación interpersonal, lo que estaría relacionado con el apego (Qualter y Munn, 2002).

En cualquier caso, la dificultad para establecer vínculos interpersonales y, también, el rechazo de los iguales suponen para el individuo diferentes riesgos psicosociales dentro del contexto escolar. En este sentido, la investigación ha encontrado que los alumnos rechazados, en comparación con aquellos que no son rechazados por sus iguales, presentan mayores dificultades académicas, mayores niveles de fracaso y abandono escolar, así como desajuste psicosocial (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009). Por el contrario, hay evidencias de cómo unas relaciones interpersonales positivas, promueven el compañerismo y el apoyo social, mejoran el bienestar dentro del entorno escolar y, también, la adaptación al contexto educativo (Erath, Flanagan y Bierman, 2008), facilitando el aprendizaje y el logro académico (Buhs, Ladd y Herald, 2006).

Igualmente, diversos estudios apoyan la existencia de una relación entre la calidad de los vínculos interpersonales y el ajuste escolar. Aikins, Bierman y Parker (2005) encontraron que la calidad de las amistades estaba asociada con la adaptación escolar, en términos de una mejor actitud hacia el centro escolar, también hacia el aprendizaje y la mejora del estatus sociométrico. Wentzel, McNamara, Barry y Cald-



well (2004) informaron de que los estudiantes que cuentan con más amigos y, por tanto, con una red de apoyo entre sus iguales, poseen un ajuste social y escolar mejor que quienes no tienen amigos, aumentando también su rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes que informan de experimentar altos niveles de soledad e insatisfacción social están más expuestos a la depresión, tienen un peor autoconcepto, y perciben una mayor falta de compañerismo, apoyo y afecto por parte de los iguales (Asher y Paquette, 2003; Chen *et al.*, 2004; Richaud de Minzi, 2006). Otros investigadores como Buhs y Ladd (2001) encontraron que estos mismos estudiantes muestran una disminución de su participación en clase, expresan un deseo de evitar el centro escolar y alcanzan un rendimiento académico menor. En general, la falta de competencia social para entablar relaciones y el rechazo de los otros se ha asociado con un pobre ajuste escolar en términos de integración dentro del grupo de iguales (Betts y Rotenberg, 2007; Zettergren, 2003), por lo que sigue siendo necesario investigar sobre la influencia de la soledad en otros indicadores de ajuste escolar.

## AJUSTE ESCOLAR Y AGRESIÓN

Numerosos estudios han analizado la repercusión de la conducta agresiva sobre la salud física, psicológica y social de quienes la sufren, pero también de quienes la ejercen. Entre las consecuencias del uso de la agresión para los adolescentes se han identificado la predisposición a la agresión futura, el mantenimiento de creencias que favorecen su implicación en conductas antisociales, y el consumo de sustancias (Dake, Price, Telljohann y Funk, 2003). Los estudiantes agresivos tienden a ser rechazados por sus iguales (Pellegrini y Bartini, 2001) y experimentan mayores dificultades de ajuste psicológico (Wei y Williams, 2009). Además, quienes agreden a sus iguales están menos comprometidos académicamente, presentan mayores índices de fracaso escolar, mantienen peores relaciones profesor-alumno y tienen dificultades de ajuste escolar (Goodenow, 1993; Hudley, Graham, y Taylor, 2007; Pereira *et al.*, 2004; Musitu, Martínez, y Murgui, 2006).

Una gran mayoría de los estudios que han indagado sobre las consecuencias del uso de la agresión han estado centrados, durante años, en el análisis exclusivo de la «agresión directa». Un tipo de agresión en la que se produce una confrontación directa entre agresor y víctima por medio de formas físicas o verbales. Sin embargo, más recientemente ha proliferado el estudio de formas de «agresión social o relacional», que han obligado a redefinir la investigación sobre formas, funciones y consecuencias de la conducta agresiva. La «agresión relacional», al contrario que la agresión directa, es un tipo de manipulación social, en la que el agresor utiliza el grupo de iguales para atacar a su víctima. Es decir, hace uso de la estructura social, con el objetivo de dañar a su blanco sin verse personalmente envuelto en el ataque. Para ello utiliza el rumor, la exclusión de actividades o del grupo de amigos (Crick y Grotper, 1995).

La investigación ha mostrado que, aunque la «agresión relacional» normalmente adquiere vías de expresión más sutiles y discretas que la «agresión directa», sus efectos sobre el desarrollo personal y social son comparables. En este sentido, se ha encontrado que, al igual que aquellos que utilizan formas directas de agresión,

quienes hacen uso de la «agresión relacional» también son rechazados por sus compañeros e informan de una mayor experimentación de soledad y depresión (Tomada y Schneider, 1997; Crick, 1997). Sin embargo, aunque de forma general, los chicos y chicas agresivos tienen dificultades académicas y son, a menudo, rechazados por sus compañeros y profesores (Martínez-Antón, Buelga, y Cava, 2007), también se ha demostrado que la «agresión relacional» correlaciona positivamente con la popularidad y la aceptación de los iguales durante la adolescencia (Rose, Swenson, y Waller, 2004). De este modo, se ha analizado la «agresión relacional» como una agresión adaptativa, que permite alcanzar determinados objetivos y se asocia con un buen ajuste psicosocial en los adolescentes (Heilbron y Prinstein, 2008), por lo que habrá que analizar si ambas formas de agresión (directa y relacional) tienen el mismo impacto sobre el ajuste escolar.

## OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO

Aunque la investigación previa ha informado de la existencia de vínculos entre los problemas de rechazo entre iguales, conductas problemáticas como la agresión y el ajuste al contexto escolar, es necesario seguir avanzando en el conocimiento de estas relaciones, si deseamos que las intervenciones para evitar los problemas escolares vinculados con el logro académico y la integración de nuestros estudiantes sean las adecuadas.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos, el presente estudio trata de replicar resultados previos y añade dos novedades que pretenden ayudar a un conocimiento más profundo de esta problemática. Por un lado, la consideración de la experimentación de la soledad como un factor de desajuste psicosocial, que puede repercutir sobre el ajuste en contexto escolar y, por otro lado, la atención prestada a dos tipos de conducta agresiva (directa y relacional), que pueden tener efectos diferenciales sobre las variables de ajuste escolar.

El objetivo de este trabajo fue el de analizar la relación de las expectativas académicas, el rendimiento académico percibido y la integración escolar (todos ellos indicadores del ajuste escolar) con la experimentación de la soledad y las conductas agresivas «directas e indirectas» en estudiantes de educación secundaria. Objetivo que se concreta en dos hipótesis de trabajo:

1. Los estudiantes que experimentan sentimientos de soledad, informarán de un peor ajuste escolar, medido en términos de menores expectativas académicas, menor rendimiento escolar percibido o una menor integración escolar.
2. Los estudiantes involucrados en la utilización de conductas agresivas, informarán de un peor ajuste escolar, medido en términos de menores expectativas académicas, menor rendimiento escolar percibido o una menor integración escolar.

En relación a esta última hipótesis, se contempla un efecto diferencial de acuerdo al tipo de agresión utilizada, pudiendo encontrar que aquellos estudiantes que emplean conductas de agresión relacionales, no presenten problemas de ajuste escolar, puesto que la investigación previa ha informado de que este tipo de agresión



puede ser adaptativa durante la adolescencia, y por tanto, no provocar problemas de desajuste.

Aunque las hipótesis se plantean de forma general para el conjunto de los estudiantes, se analizarán las diferencias de acuerdo al sexo de los participantes, por si apareciesen también efectos diferentes para chicos y chicas.

## MÉTODO

### PARTICIPANTES

En el presente estudio participaron 784 adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años (edad media 14.25 y desviación típica 1.45) pertenecientes a cuatro centros públicos de enseñanza secundaria de la comunidad de Castilla-La Mancha. Un 51.7% de los participantes son chicas y un 48.3% chicos. La media de edad en el caso de las chicas es de 14.25 años con desviación típica de 1.40, y para los chicos es 14.26 años con desviación típica de 1.49.

En cada centro se administraron las pruebas dentro de los niveles educativos de 1º ESO a 4º ESO. De esta forma, el porcentaje de alumnos con respecto a la muestra total es del 29.2% para 1º ESO (229 estudiantes), 23.9% para 2º ESO (188 estudiantes), 24.1% para 3º ESO (189 participantes), 22.7% para 4º ESO (178 estudiantes).

La distribución de la muestra de acuerdo a la edad fue de 99 estudiantes de 12 años (12.6%), 161 estudiantes de 13 años (20.5%), 184 estudiantes de 14 años (23.5%), 180 estudiantes de 15 años (23%), 110 estudiantes de 16 años (14%), 50 estudiantes de 17 años (5.4%).

### INSTRUMENTOS

Se describen en este apartado los tres instrumentos de medida utilizados en la investigación.

*Escala de Ajuste Escolar* (Moral, Sánchez-Sosa y Villarreal-González, 2010). Se ha utilizado para medir las tres dimensiones relacionadas con el ajuste escolar que establecen sus autores. Se trata de una escala compuesta por 10 ítems, donde el alumno debe expresar su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se le presentan. La escala de respuesta va de 1 a 6, siendo 1 —completamente en desacuerdo— y 6 —completamente de acuerdo—. La escala de ajuste escolar consta de tres subescalas: integración escolar (ejemplo de ítem: «Tengo problemas con los compañeros/as de mi clase»), rendimiento escolar (ejemplo de ítem: «Tengo buenas calificaciones»), y expectativas académicas (ejemplo de ítem: «Estoy interesado/a en asistir a la Universidad»). Los ítems de integración escolar estaban redactados en sentido inverso, por lo que en los análisis fueron invertidos, de manera que los ítems de toda la escala indicaran



que a mayor puntuación mayor ajuste en cada uno de los factores analizados. La fiabilidad de la escala medida a través del alpha de Cronbach en los datos de esta investigación es de .78 para el factor de integración escolar, .72 para el factor de rendimiento escolar y, por último, para el factor de expectativas académicas .74. La fiabilidad para el total de la escala fue de .72.

*Escala UCLA de soledad* (Russell, Peplau y Cutrona, 1980). Esta escala, adaptada por Expósito y Moya (1993) al español, se compone de 20 ítems que informan del sentimiento de soledad y la exclusión social experimentada por el adolescente (ejemplo de ítems: «Con qué frecuencia sientes que no tienes a nadie cerca de ti», «Con qué frecuencia te sientes vinculado y unido a otra gente»). La escala de respuesta va de 1 a 4, siendo 1 —nunca— y 4 —siempre—. La escala se compone de un único factor y la fiabilidad, medida a través del alpha de Cronbach, para este estudio fue de .75.

*Escala de conducta agresiva* (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003). Se ha utilizado para medir la implicación de los adolescentes en distintos tipos de agresión. La escala está compuesta por 36 ítems que tienen un rango de respuesta de 1 —completamente falso para mí— a 5 —completamente verdadero para mí—, donde analiza distintos tipos de agresión, que se pueden producir en la población escolar. Concretamente la escala analiza dos formas de agresión de acuerdo al modo en que se dirigen a la víctima (directa y relacional) y en ambas formas se analizan tres subtipos de agresión (pura, reactiva e instrumental). Los 36 ítems, por tanto, se encuentran repartidos en 6 factores de acuerdo a la naturaleza y forma de agresión. Los datos de fiabilidad para cada una de las subescalas en este estudio fue de .75 para la agresión directa pura, .70 para la agresión directa reactiva, .81 en la agresión directa instrumental, .70 para la agresión relacional pura, .65 en la agresión relacional reactiva, y .78 en la agresión relacional instrumental. La fiabilidad para el total de la escala fue de .91.

## PROCEDIMIENTO

La aplicación de los instrumentos de estudio se realizó después de obtener los correspondientes permisos de los directores de los centros y tras informar del alcance del estudio a los equipos de orientación y equipos directivos en cada centro. De la misma forma, los centros enviaron una carta a los padres de los alumnos, informando sobre la investigación y solicitando su consentimiento escrito, en relación a la participación de sus hijos/as. La administración de pruebas se realizó durante los meses de marzo y abril en el curso escolar 2009/2010.

La administración de los cuestionarios no excedió los 45 minutos, lo que permitió que se realizara durante una sesión de tutoría. Los cuestionarios se aplicaron de forma colectiva en cada uno de los niveles educativos en ausencia del profesor/tutor del aula, y se llevó a cabo por el investigador. La participación fue voluntaria y anónima. Finalizada la sesión, se recogían los instrumentos y se metían en un sobre en blanco, en el que tan sólo figuraba el nivel educativo en que se había administrado, mostrando así que la información que se recogía era confidencial.





Atendiendo a los objetivos e hipótesis en este trabajo de investigación, en primer lugar, se calcularon las puntuaciones medias de los participantes para cada uno de las variables de estudio, examinando las diferencias por sexo a través de la prueba *t* de Student. A continuación, se analizaron las diferencias en los indicadores de ajuste escolar (expectativas académicas, rendimiento académico e integración escolar) de acuerdo a los niveles de implicación en la conducta agresiva y los niveles de experimentación de la soledad. Para ello se realizaron una serie de análisis de varianza (ANOVAs) de forma conjunta y atendiendo al sexo de los participantes. La dirección de las diferencias encontradas se ha estudiado a través de la prueba Bonferroni. Todos los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS 17.0.

## RESULTADOS

### ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS POR SEXO EN LAS VARIABLES DE ESTUDIO

Para conocer las diferencias por sexo en cada una de las variables examinadas, en primer lugar, se han extraído los descriptivos para chicos y chicas de las variables incluidas en la investigación. En base a las puntuaciones medias se realizó una prueba *t* en cada una de las variables, para conocer la significación de las diferencias según sexo (tabla 1). En cuanto a los indicadores de ajuste escolar, las chicas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los chicos en las expectativas académicas, el rendimiento escolar percibido y la integración escolar. En lo relativo a la experimentación de sentimientos de soledad, las chicas tienen puntuaciones significativamente mayores a las de los chicos. Por último, los chicos informan de una mayor implicación en conductas agresivas directas, mientras que no se encuentran diferencias significativas en las conductas agresivas relacionales.

TABLA 1. DIFERENCIAS POR SEXO EN LAS VARIABLES DE ESTUDIO

VARIABLE	CHICAS M (SD)	CHICOS M (SD)	<i>t</i>
Expectativas Académicas	4.98 (1.25)	4.47 (1.39)	5.39***
Rendimiento Académico	3.83 (1.09)	3.54 (1.16)	3.64***
Integración Escolar	3.05 (0.98)	2.88 (1.02)	2.37**
Soledad	2.49 (0.24)	2.42 (0.29)	3.47***
Agresión Directa	1.79 (0.51)	2.01 (0.65)	-5.19***
Agresión Relacional	1.75 (0.53)	1.77 (0.58)	-0.32

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Nota: Las puntuaciones para todas las variables de ajuste escolar tienen un rango de respuesta del 1-6, a mayor puntuación mayor ajuste. Las puntuaciones para soledad tienen un rango de respuesta del 1-4, indicando que a mayor puntuación mayor soledad. Las puntuaciones en las formas de agresión tienen un rango de respuesta del 1-5, indicando que a mayor puntuación mayor agresión.

Confirmada la existencia de efectos significativos entre las variables de estudio, en este apartado de resultados se muestra el análisis diferencial, realizado para comprobar cómo se relacionan las variables del estudio. De esta manera, para determinar la implicación de la experimentación de la soledad y las conductas agresivas directas e indirectas sobre los indicadores de ajuste escolar, se ha analizado esta relación, en primer lugar, de forma conjunta para ambos sexos, y posteriormente, se ha profundizado sobre los efectos diferenciales de cada una de las variables, de acuerdo al sexo de los participantes.

La categorización de los participantes en cada una de las variables predictoras se ha realizado considerando el percentil en que se sitúan sus puntuaciones, para cada una de las variables analizadas. De esta forma, los participantes fueron clasificados en tres grupos diferentes para cada variable, considerando el percentil 25, 50 y 75. Aquellos cuyas puntuaciones se encontraban en el percentil 25 inferior de la distribución fueron incluidos dentro del grupo con un nivel bajo de experimentación de la soledad o implicación en conductas agresivas directas e indirectas. Los participantes cuyas puntuaciones se situaban por encima del percentil 25 superior de la distribución fueron categorizados dentro del grupo con un nivel alto de experimentación o implicación en las variables ya descritas. Por último, los sujetos cuyas puntuaciones se encuentran por encima del percentil 25 inferior de la distribución y por debajo del percentil 25 superior de la distribución, se incluyen dentro del grupo con un nivel medio de experimentación o implicación. Este método de categorización se encuentra en la línea de la investigación previa, que ha analizado la relación entre la conducta agresiva y otros factores asociados a su manifestación (Kilpatrick y Kerres, 2003).

### AJUSTE ESCOLAR Y SOLEDAD

Con el objetivo de analizar la influencia de la experimentación de la soledad sobre los indicadores de ajuste escolar, se agruparon los participantes en los tres niveles de experimentación de la soledad, siguiendo el procedimiento previamente descrito.

Tras el análisis realizado sin considerar el sexo de los participantes, los resultados muestran un único efecto significativo de la experimentación de la soledad sobre el ajuste escolar, concretamente sobre la integración escolar (tabla 2).

TABLA 2. ANOVA ENTRE LA SOLEDAD Y LOS INDICADORES DE AJUSTE ESCOLAR Y BONFERRONI POST HOC<sup>1</sup>

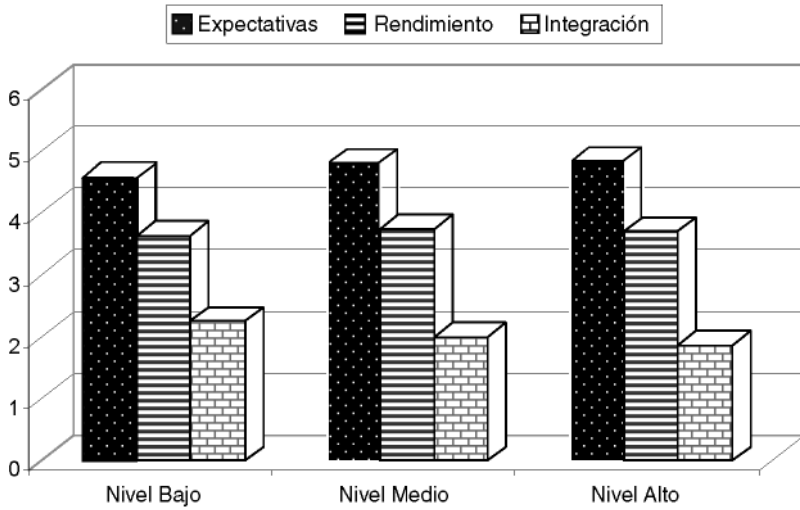
Variables de Ajuste	SOLEDAD			F (2,784)	P
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)		
Expectativas Académicas	4.566 (1.42)	4.796 (1.30)	4.815 (1.33)	2.360	.095
Rendimiento Académico	3.625 (1.12)	3.732 (1.14)	3.693 (1.13)	.572	.565
Integración Escolar	2.257 (1.16) <sup>a</sup>	1.992 (0.95) <sup>a</sup>	1.864 (0.83) <sup>b</sup>	8.970	.001

<sup>1</sup>  $\alpha = .05$ ;  $a > b > c$



Específicamente, los datos muestran que los estudiantes que informan de una menor integración escolar son aquellos que experimentan un nivel alto de soledad (gráfica 1).

Gráfico 1: Diferencias en el ajuste escolar de acuerdo al nivel de soledad



En la segmentación de acuerdo al sexo los participantes (tabla 3), el efecto encontrado sobre la integración escolar se produce únicamente en el caso de las chicas.

TABLA 3. ANOVA SEGÚN SEXO ENTRE LA SOLEDAD Y LOS INDICADORES DE AJUSTE ESCOLAR Y BONFERRONI POST HOC<sup>1</sup>

Ajuste	SOLEDAD							
	Chicas				Chicos			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,405)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,379)
Expectativas Académicas	4.873	5.060	4.964	.723	4.317	4.493	4.632	1.385
Rendimiento Académico	3.761	3.906	3.781	.756	3.514	3.533	3.541	.105
Integración Escolar	2.252 <sup>a</sup>	1.850 <sup>a</sup>	1.756 <sup>b</sup>	9.016***	2.262	2.155	1.951	2.619

<sup>1</sup>  $\alpha = .05$ ; a > b > c / \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

Aquellas chicas que experimentan un nivel más alto de soledad perciben mayores problemas de integración escolar que las chicas con niveles medios y bajos de soledad.

## AJUSTE ESCOLAR Y CONDUCTA AGRESIVA

Tal y como se ha indicado en el apartado de método, el cuestionario de agresión empleado en este estudio incluía dos principales formas de agresión, a saber, la agresión directa y la agresión relacional. En cada una de estas formas se incluían tres subtipos de agresión de acuerdo a su naturaleza: «pura», «reactiva» e «instrumental». El análisis del efecto de la conducta agresiva sobre los indicadores de ajuste escolar se realizó agrupando los subtipos de agresión incluidos en el cuestionario, dando como resultado a dos únicas variables de agresión: directa y relacional. Se analiza a continuación el impacto de ambas formas sobre el ajuste escolar tal y como se ha realizado en el caso de la variable soledad. Primero de forma conjunta para el total de participantes en el estudio y, posteriormente, considerando el sexo de los participantes.

### AJUSTE ESCOLAR Y AGRESIÓN DIRECTA

El análisis de varianza realizado muestra diferencias significativas en todos los indicadores de ajuste escolar (tabla 4).

TABLA 4. ANOVA ENTRE LA AGRESIÓN DIRECTA Y LOS FACTORES DE AJUSTE ESCOLAR Y BONFERRONI POST HOC<sup>1</sup>

Variables de Ajuste	AGRESIÓN DIRECTA			F (2,784)	P
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)		
Expectativas Académicas	4.991 (1.23) <sup>a</sup>	4.811 (1.30) <sup>a</sup>	4.350 (1.45) <sup>b</sup>	10.706	.001
Rendimiento Académico	4.073 (1.05) <sup>a</sup>	3.692 (1.08) <sup>b</sup>	3.373 (1.20) <sup>c</sup>	18.061	.001
Integración Escolar	2.432 (1.08) <sup>a</sup>	1.932 (0.91) <sup>a</sup>	1.825 (1.00) <sup>b</sup>	22.561	.001

<sup>1</sup>  $\alpha = .05$ ;  $a > b > c$

Los resultados muestran que las expectativas académicas son mayores en el grupo con un nivel bajo de implicación en las conductas agresivas directas y significativamente más bajas entre aquellos que se encuentran dentro del nivel medio y alto de implicación en la agresión directa. El rendimiento académico percibido es más negativo a medida que aumenta la implicación en las conductas agresivas directas y, por último, aquellos estudiantes que se encuentran en un nivel alto de implicación en conductas agresivas directas perciben una menor integración en el centro escolar (gráfica 2).

Por sexo, las diferencias se mantienen en ambos sexos en todos los indicadores de ajuste escolar (tabla 5). En el caso de las expectativas académicas, los resultados muestran que las chicas con un nivel bajo de implicación en conductas agresivas directas poseen mejores expectativas académicas que aquellas otras con niveles medios y altos en esta forma de agresión. Entre los chicos, aquellos con un alto nivel de implicación en las conductas agresivas directas, tiene peores expectativas académicas que los estudiantes con otros niveles de implicación.



Gráfico 2: Diferencias en el ajuste escolar de acuerdo al nivel de agresión directa

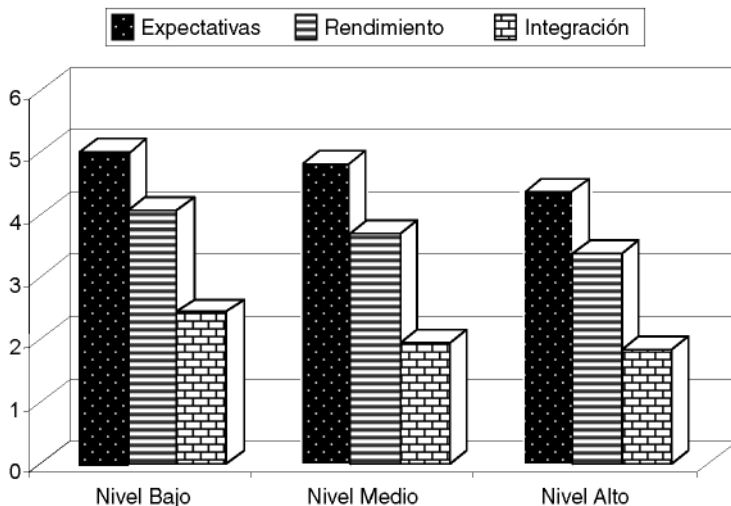


TABLA 5. ANOVA SEGÚN SEXO ENTRE LA AGRESIÓN DIRECTA Y LOS FACTORES DE AJUSTE ESCOLAR Y BONFERRONI POST HOC<sup>1</sup>

Ajuste	AGRESIÓN DIRECTA							
	<i>Chicas</i>				<i>Chicos</i>			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,405)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,379)
Expectativas Académicas	5.305 <sup>a</sup>	4.896 <sup>a</sup>	4.863 <sup>b</sup>	4.118*	4.703a	4.576 <sup>a</sup>	4.085 <sup>b</sup>	7.730**
Rendimiento Académico	4.182 <sup>a</sup>	3.774 <sup>b</sup>	3.580 <sup>b</sup>	7.458**	3.930 <sup>a</sup>	3.588 <sup>a</sup>	3.243 <sup>b</sup>	8.567***
Integración Escolar	2.350 <sup>a</sup>	1.856 <sup>a</sup>	1.87 <sup>b</sup>	7.973***	2.482 <sup>a</sup>	2.028 <sup>a</sup>	1.755 <sup>b</sup>	13.913***

<sup>1</sup>  $\alpha = .05$ ; a > b > c / \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

En relación con el rendimiento académico, las chicas con un nivel bajo de implicación en las conductas de agresión directa perciben que su rendimiento es mejor que aquellas que se encuentran en niveles medios y altos de implicación. De igual forma, los chicos con una mejor percepción de su rendimiento académico, se encuentran en el nivel más bajo de implicación en conductas agresivas directas. En cuanto a la integración escolar, aquellos que están implicados en un nivel alto de agresión directa se ven menos integrados escolarmente que el resto de sus compañeros, tanto en chicas como en chicos.

## AJUSTE ESCOLAR Y AGRESIÓN RELACIONAL

El análisis de varianza para la agresión indirecta revela diferencias significativas en los indicadores de ajuste, relativos a las expectativas académicas y la integración escolar (tabla 6).

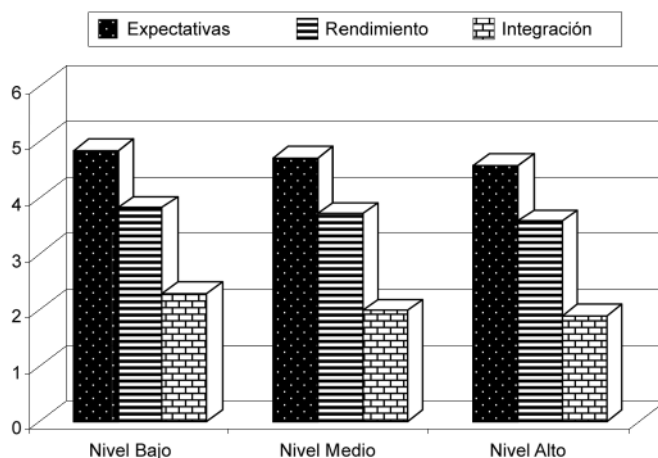
TABLA 6. ANOVA ENTRE LA AGRESIÓN RELACIONAL Y LOS FACTORES DE AJUSTE ESCOLAR Y BONFERRONI POST HOC<sup>1</sup>

Variables de Ajuste	AGRESIÓN RELACIONAL			F (2,784)	P
	Nivel Bajo M (DT)	Nivel Medio M (DT)	Nivel Alto M (DT)		
Expectativas Académicas	4.844 (1.26) <sup>a</sup>	4.711 (1.42) <sup>a</sup>	4.559 (1.42) <sup>b</sup>	8.776	.048
Rendimiento Académico	3.813 (1.18)	3.703 (1.08)	3.572 (1.19)	2.099	.123
Integración Escolar	2.289 (1.09) <sup>a</sup>	1.980 (0.95) <sup>a</sup>	1.891 (0.98) <sup>b</sup>	3.059	.001

<sup>1</sup>  $\alpha = .05$ ;  $a > b > c$

Las expectativas académicas percibidas son peores entre quienes más están implicados en conductas agresivas relacionales. De igual forma, los estudiantes que más agresión relacional protagonizan perciben una peor integración escolar (gráfica 3).

Gráfico 3: Diferencias en el ajuste escolar de acuerdo al nivel de agresión relacional



Por sexos, las diferencias se producen únicamente en el caso de los chicos, no apareciendo una variación significativa entre las chicas (tabla 7).



TABLA 7. ANOVA SEGÚN SEXO ENTRE LA AGRESIÓN RELACIONAL Y LOS FACTORES DE AJUSTE ESCOLAR Y BONFERRONI POST HOC<sup>1</sup>

Ajuste	AGRESIÓN RELACIONAL							
	<i>Chicas</i>				<i>Chicos</i>			
	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,405)	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F (2,379)
Expectativas Académicas	4.817	5.083	4.988	1.523	4.411 <sup>a</sup>	4.291 <sup>a</sup>	3.829 <sup>b</sup>	3.840*
Rendimiento Académico	3.910	3.869	3.709	.990	3.446	3.375	3.171	1.271
Integración Escolar	2.164	1.897	1.862	3.102	2.200 <sup>a</sup>	1.932 <sup>a</sup>	1.702 <sup>b</sup>	6.029**

<sup>1</sup>  $\alpha = .05$ ; a > b > c / \* p < .05 \*\* p < .01 \*\*\* p < .001

Los chicos con mayores conductas agresivas relacionales poseen peores expectativas académicas que aquellos que se encuentran en el resto de niveles de implicación. De igual forma, la integración escolar percibida es menor entre quienes se ven más implicados en agresión de naturaleza relacional.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio analiza la relación entre el ajuste escolar, la experimentación de la soledad y la conducta agresiva. De modo general, los resultados muestran que tanto la experimentación de la soledad como la implicación en conductas agresivas se relacionan con un peor ajuste escolar entre quienes obtienen puntuaciones altas, tanto en la soledad como en la agresión, aunque con efectos diferenciales de acuerdo al sexo de los participantes en cada uno de los indicadores de ajuste escolar, lo que apoya parcialmente nuestras hipótesis. Comentamos en primer lugar las diferencias por sexo aparecidas en las variables analizadas, y posteriormente el apoyo de nuestros resultados a las hipótesis planteadas.

En relación a la experimentación de la soledad, los datos obtenidos revelan que las chicas obtienen puntuaciones significativamente más altas que los chicos. De acuerdo con la revisión de Koenig y Abrams (1999), las diferencias por sexo en soledad no son evidentes en la infancia, sino que aparecen durante la adolescencia y la edad adulta y, en general, se ha encontrado que los hombres tienden a experimentar más la soledad que las mujeres. Nuestros datos no apoyan dicha tendencia, aunque, como señalan otros autores, la mayor puntuación de las chicas puede estar relacionada con el hecho de que la escala utilizada (Escala UCLA) no diferencia entre distintos tipos de soledad y, por tanto, resulta difícil analizar de forma completa las diferencias por sexo (Junttila y Vauras, 2009).

En cuanto a las diferencias en la conducta agresiva, los chicos informan de una mayor implicación en «conductas agresivas directas» en comparación con lo informado por las chicas, mientras que en las «conductas relacionales» no se han

encontrado diferencias por sexo. Estudios previos coinciden en señalar que los chicos utilizan más estrategias de «agresión directa», entre las que destacaría la agresión física, y las chicas utilizarían en mayor medida la «agresión relacional» (Peets y Kikas, 2006; Rivers y Smith, 1994). Sin embargo, existen datos que contradicen estas diferencias en el uso de estrategias de agresión, y muestran que, si bien los chicos difieren significativamente en el uso de la «agresión directa» (Benenson, Sinclair, y Dolenzky, 2006), no existen diferencias por sexo en el uso de «estrategias indirectas» (Toldos, 2005; Tomada y Scheider, 1997), lo que coincide con los resultados de esta investigación.

Considerando ahora la relación de la soledad con los indicadores de ajuste escolar, nuestros resultados informan de un efecto significativo de la soledad sobre la integración escolar, lo que ofrece un apoyo parcial a la hipótesis 1. El efecto encontrado sobre la integración escolar únicamente se produce entre las chicas por lo que nuestros datos replican, parcialmente, resultados previos que encontraban una relación entre la incapacidad para establecer relaciones y un pobre ajuste escolar (Betts y Rotenberg, 2007). El efecto diferencial puede estar relacionado, en nuestra muestra, con el hecho de que las chicas informen de mayores índices de soledad.

Si como apuntábamos en la introducción, la soledad podía analizarse como un indicador de insatisfacción, ante la calidad y cantidad de relaciones sociales, su relación con la integración percibida es clara, puesto que los estudiantes que experimentan esa soledad pueden sentirse menos integrados dentro del centro escolar, como consecuencia de su dificultad para establecer vínculos interpersonales. Por el contrario, nuestros resultados no apoyan aquellos otros estudios que encuentran una relación entre la soledad y el rendimiento académico (Buhs y Ladd, 2001). Esta falta de coincidencia con otros estudios podría deberse a la medida de rendimiento académico utilizada, ya que sólo se considera la estimación que los propios estudiantes realizan de su rendimiento, pudiendo no ser éste un indicador objetivo de logro académico. De este hecho se desprende la necesidad de adoptar otros indicadores sobre rendimiento, con los que poder comparar la influencia potencial de la experimentación de la soledad, sobre aspectos relacionados con el ajuste escolar.

Atendiendo a la relación existente entre el ajuste escolar y las conductas agresivas tanto «directa como relacional», los datos obtenidos confirman la hipótesis 2, por la que se esperaba una relación entre la utilización de la «agresión directa y relacional» con el desajuste escolar. Estos resultados están en la línea de investigaciones previas que encontraron relaciones entre el ajuste escolar y la disrupción y/o indisciplina (Uruñuela, 2008), así como aquellas que señalan que los estudiantes con conductas prosociales, alcanzan mejores logros académicos y se encuentran mejor integrados en el contexto educativo que quienes utilizan conductas agresivas (Freeman, Samdal, Klinger, Dur, Griebler, Currie y Rasmussen, 2009).

Concretamente, la relación entre la «agresión directa» y los indicadores de ajuste escolar es muy significativa, encontrando que los estudiantes con puntuaciones más altas en este tipo de agresión informan de menores expectativas académicas, menor rendimiento académico y una menor integración escolar, resultados que se producen con independencia del sexo de los participantes. Estos datos apoyan la investigación previa, sobre el efecto de las «conductas agresivas directas» en los





distintos indicadores de ajuste informado por diferentes autores (Hudley, Graham y Taylor, 2007; Musitu, Martínez y Murguía, 2006).

En lo que se refiere a la «agresión relacional», a pesar de que se había indicado la posibilidad de que no se produjera la misma relación que entre la «agresión directa» y el ajuste, nuestros resultados confirman que la «agresión relacional» puede tener efectos similares sobre los indicadores de ajuste considerados en esta investigación. Concretamente, los datos muestran una relación entre la implicación en conductas de «agresión relacional», las expectativas académicas y la integración escolar, de forma que quienes obtienen puntuaciones más altas en este tipo de agresión tienen unas expectativas académicas más bajas, y también comunican sentirse menos integrados en el centro educativo. Sin embargo, este efecto es sólo significativo en el caso de los chicos, aun cuando no existían diferencias significativas en el uso de estas estrategias agresivas entre chicos y chicas. Esta diferencia por sexos puede explicarse de acuerdo a los estudios que analizan aspectos relacionados con la normatividad de género y las consecuencias de la agresión para aquellas personas que no utilizan formas de agresión consideradas prototípicas para su género.

En este sentido, tradicionalmente se ha explicado que las chicas utilizan más la «agresión relacional», porque estas estrategias son más útiles para producir un daño sobre los temas o cuestiones que más preocupan a las adolescentes. Durante la adolescencia las relaciones íntimas son muy importantes para las chicas, de ahí que las estrategias utilizadas se dirijan a dañar estas redes de amigos. En esta línea, Crick (1997) exploró aspectos relacionados con la normatividad de género en relación al comportamiento social, el ajuste psicológico y las dinámicas de intimidación. La normatividad de género establecería que, de acuerdo a su socialización de género, las chicas utilizan «formas de agresión relacionales», porque parecen adecuarse más a su modo de proceder, de forma que se consideran prototípicas para su género. Sin embargo, quienes utilizan formas de agresión que no son prototípicas para su género tienen mayores dificultades de ajuste psicológico y social, frente a los que sí utilizan formas de agresión normativas para su género. Los estudiantes que violan las normas de género, de acuerdo con estos planteamientos, pueden ser víctimas de la intolerancia y rechazo de sus iguales, o como indican nuestros datos, sufrir dificultades de ajuste escolar.

De forma global, más allá de estos efectos diferenciales, nuestra investigación demuestra la importancia de considerar aspectos vinculados con la agresión y la soledad como factores de riesgo en el ajuste escolar. Estudios previos señalaban el importante papel que la agresividad de tipo «directo y relacional» tiene en el ajuste psicosocial de las víctimas, al menos en la etapa de la adolescencia (Cava, Buelga, Musitu y Murguía, 2010). Nuestros resultados muestran que estas mismas consecuencias también se producen entre los agresores, dado que la «agresión directa y relacional» se relaciona con efectos negativos sobre el ajuste psicosocial de los adolescentes que ejercen o sufren la agresión.

Por último, es importante señalar que aunque los resultados aquí expuestos son significativos deben ser analizados con cautela, dada la limitada muestra y su circunscripción a centros de enseñanza secundaria de una única comunidad. En el futuro habrá que introducir nuevas variables para comprobar qué factores pueden



mediar con la agresión y la soledad en su relación con un menor ajuste escolar, como pueden ser la comunicación familiar y las relaciones con el profesorado y otros adultos. De igual manera, será necesario superar las limitaciones de carácter metodológico, adoptando indicadores de ajuste que no sólo tengan que ver con la percepción de los estudiantes, utilizando otros informantes (compañeros y adultos), apostando también por estudios de corte cualitativo que permitan conocer las opiniones de agentes educativos dentro y fuera del contexto formal de educación. A pesar de todo ello, esta investigación refuerza la importancia de establecer programas de prevención y actuación en los centros educativos que incidan en la formación ética y cívica como base de las relaciones interpersonales. Programas que medien entre el logro académico, la integración y la agresión entre iguales, presentando la amistad como antídoto de la agresión, lo que pasa por la adquisición de competencias sociales, la mejora del clima escolar y la resolución de conflictos de forma colaborativa (Torrego, 2000).

## REFERENCIAS

- AIKINS, J., BIERMAN, K. y PARKER, J. G. (2005). «Navigating the transition to junior high school: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics». *Social Development*, 14, 42-60.
- ASHER, S.R. y PAQUETTE, J.A. (2003). «Loneliness and peer relations in childhood». *Current Directions in Psychological Science*, 12, 75-78.
- BENENSON, J.F., SINCLAIR, N. Y DOLENSZKY, E. (2006). «Children's and adolescents' expectations of aggressive responses to provocation: females predict more hostile reactions in compatible dyadic relationships». *Social Development*, 15(1), 65-81.
- BETTS, L.R. y ROTENBERG, K.J. (2007). «Trustworthiness, Friendships and Self-control: Factors that Contribute to Young Children's School Adjustment». *Infant and Child Development*, 16, 491-508.
- BUHS, E.S., y LADD, G.W. (2001). «Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes». *Developmental Psychology*, 37(4), 550-560.
- BUHS, E.S., LADD, G. W., & HERALD, S.L. (2006). «Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?» *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- CAVA, M.J., BUELGA, S., MUSITU, G y MURGUI, S. (2010). «School Violence between Adolescent and their implications in the psychosocial Adjustment: A Longitudinal Study». *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- CHENA, X., ZAPPULLAB, C., COCOB, A., SCHNEIDERC, B., KASPARD, V., DE OLIVEIRAE, A., HEF, Y., LIG, D., LIG, B., BERGERONC, N., CHI-HANG TSEA, N. y DESOUZAA, A. (2004). «Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment». *International Journal of Behavioral Development*. 28(2), 129-138.
- CRICK, N.R. (1997). «Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social-psychological adjustment». *Developmental Psychology*, 3(4), 610-617.
- CRICK, N.R. y GROTPETER, J.K. (1995). «Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment». *Child Development*, 66, 710-722.



- DAKE, J.A., PRICE, J.H., TELLJOHANN, S.K. y FUNK, J.B. (2003). «Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention». *Journal of School Health*, 73(9), 47-355.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., MONTERO, I., GUTIÉRREZ, H. y FERNÁNDEZ, I. (2003). «La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles». *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 25-47.
- ERATH, S.A., FLANAGAN, K.S. y BIERMAN, K.L. (2008). «Early Adolescent school adjustment: associations with friendship and peer victimization». *Social development*, 17(4), 853-870.
- ESTÉVEZ, E., MARTÍNEZ, B. y JIMÉNEZ, T.I. (2009). «Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar». *Psicología Educativa*, 15(1), 45-60.
- ESTEVÉZ, E., MUSITU, G. y HERRERO, J. (2005). «El rol de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental del adolescente». *Salud Mental*, 28, 81-89.
- EXPÓSITO, F. y MOYA, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. En F. Loscertales y M. Marin (eds.): *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp. 355-364.) Sevilla. Eudema.
- FREEMAN, J.G., SAMDAL, O., KLINGER, D.A., DUR, W., GRIEBLER, R., CURRIE, D. y RASMUSSEN, M. (2009). «The relationship of schools to emotional health and bullying». *International Journal of Public Health*, 54, (2), 251-259.
- GOODENOW, C. (1993). «Classroom belonging among early adolescent students: relationships to motivation and achievement». *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- HEILBRON, N. y PRINSTEIN, M.J. (2008). «A Review and Reconceptualization of Social Aggression: adaptive and Maladaptive Correlates». *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11, 176-217.
- HUDLEY, C., GRAHAM, C. y TAYLOR, A. (2007). «Reducing Aggressive Behavior and Increasing Motivation in School: The Evolution of an Intervention to Strengthen School Adjustment». *Educational Psychologist*, 42 (4), 251-260.
- JUNTILA, N. y VAURAS, M. (2009). «Loneliness among school-aged children and their parents». *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 211-219.
- KILPATRICK, M. y KERRES, C. (2003). «Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an Urban Middle School». *School Psychology Review*, 32(3), 471-489.
- KOENING, L.J. y ABRAMS, R.F. (1999). Adolescent loneliness and adjustment: A focus on gender differences. In K.J. Rotenberg & H. Shelley (eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 3-8). Cambridge: Cambridge University Press.
- LADD, G.W. y BURGESS, K.B. (2001). «Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?» *Child Development*, 72(5), 1579-1601.
- LADD, G.W. y TROOP-GORDON, W. (2003). «The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems». *Child Development*, 74, 1325-1348.
- LITTLE, T.D., HENRICH, 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, 122-133.
- MARTÍNEZ-ANTÓN, 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.



- MARTÍNEZ-FERRER, B., MURGUI, S., MUSITU, G. y MOREAL, M.C. (2008). «El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- MORAL, J., SÁNCHEZ, J.C. y VILLAREAL, M.E. (2010). «Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar». *Revista de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11. URL:<http://www.psyco.uniovi.es/REMA/v15n1/a1/>.
- MUSITU, G., MARTÍNEZ, B. y MURGUI, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37 (3), 247-258.
- OLLENDICK, T.H., WEIST, M.D., BORDEN, M.G. y GREENE, R.W. (1992). «Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 80-87.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we Know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. Cast.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata, 1998).
- ORTEGA, R. (2002). «Lo mejor y lo peor de las redes entre iguales. Juego, conflicto y violencia». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 93-113.
- PARKER, J.G. y ASHER, S.R. (1993). «Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction». *Developmental Psychology*, 29, 611-621.
- PEETS, K. y KIKAS, E. (2006). «Aggressive strategies and victimization during adolescence: grade and gender differences, and cross-informant agreement». *Aggressive Behavior*, 32, 68-79.
- PELLEGRINI, A.D. y BARTINI, M. (2001). «Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions». *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- PEREIRA, B., MENDONÇA, D., NETO, C., VALENTE, L. y SMITH, P.K. (2004). «Bullying in Portuguese schools». *School Psychology International*, 25(2), 241-254.
- QUALTER, P. y MUNN, P. (2002). «The separateness of social and emotional loneliness in childhood». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 233-244.
- RIVERS, I. y SMITH, P.K. (1994). «Types of bullying behaviour and their correlates». *Aggressive Behavior*, 20, 359-368.
- RICHAUD DE MINZI, M.C. (2006). «Loneliness and depression in middle and late childhood: the relationship to attachment and parental style». *Journal of Genetic Psychology*, 167, 189-210.
- ROSE, A.M., SWENSON, L.A. y WALLER, E. (2004). «Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations». *Developmental Psychology*, 40, 378-387.
- RUBIN, K.H., BUKOWSKI, W. y PARKER, J.G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Series ed.) y N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social emotional and personality development* (6th ed., pp. 571-645). New York: Wiley.
- RUSSELL, D., PEPLAU, L.A. y CUTRONA, C.E. (1980). «The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence». *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- SERNA, C. y LARRAÑAGA, E. (2007). La violencia en las relaciones entre iguales como obstáculo para el éxito escolar. En S. YUBERO, E. LARRAÑAGA y A. BLANCO (coords). *Convivir con la violencia* (pp. 225-239). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.
- TOLDOS, M.P. (2005). «Sex and age differences in self-estimated physical, verbal and indirect aggression in Spanish adolescents». *Aggressive Behavior*, 31, 13-23.



- TOMADA, G. y SCHNEIDER, B.H. (1997). «Relational Aggression, Gender, and Peer Acceptance: Invariance Across Culture, Stability Over Time, and Concordance among Informants». *Developmental Psychology*, 33, 601-609.
- TORREGO, J.C. (2000). «Modelos de regulación de la convivencia». *Cuadernos de pedagogía*, 304, 22-28.
- WEI, H. y WILLIAMS, J.H. (2009). «Testing models of bullying, victimization and psychological maladjustment among Taiwanese Seventh-Graders». *Social Work Research*, 33(4), 231-242.
- URUÑUELA, P. (2008) *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. Madrid: Secretaría general de educación.
- WENTZEL, K.R., MCNAMARA, C. y CALDWELL, K.A. (2004). «Friendships in middle school: influences on motivation and school adjustment». *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- ZETTERGREN, P. (2003). «School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children». *British Journal of Educational Psychology*, 73, 207-221.

Fecha de envío: 3/12/2010. Fecha de aceptación: 19/5/2011

