

Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros

José J. Gázquez Linares y M^a. del Carmen Pérez Fuentes
Universidad de Almería (España)

Dos son los problemas que principalmente nos encontramos en los centros educativos de Educación Secundaria Obligatoria: la violencia y el rendimiento académico. La primera, la violencia, puede tener en el rendimiento del alumno, uno de sus principales aliados para aparecer en el centro educativo. Hablamos de fracaso cuando un niño no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad, y esto puede deberse a dos aspectos fundamentalmente: los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales. Dentro de estos últimos, es donde podemos situar la violencia escolar, junto con otros aspectos emocionales, que pueden también influir, como la alteración del grupo familiar, el estilo educativo de los padres, o tener una situación social desfavorable.

Violencia escolar y rendimiento académico

En primer lugar, respecto a la violencia escolar, son diversos los estudios realizados que informan de la existencia de violencia o conflicto entre los escolares en numerosos países, con un porcentaje nada despreciable de estudiantes, alrededor del 15%, que han sido intimidados, agredidos alguna vez, o han presenciado alguna situación de conflicto (Debardieux y Blaya, 2001), constatando la presencia de estos problemas en todo tipo de centros escolares. Son muchos los estudios que indican que el porcentaje de víctimas y de agresores es mayor entre los chicos que entre las chicas (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt, 2001).

Sin embargo, el análisis comparativo, de los datos obtenidos en las investigaciones realizadas en los diversos países, entre los índices de violencia o conflicto escolar, es difícil, puesto que cada estudio parte de diferentes definiciones, analiza periodos diversos, y utiliza instrumentos de medida heterogéneos (Espelage y Swearer, 2003; Solberg y Olweus, 2003; Crothers y Levinson, 2004). Por el contrario, sí podemos realizar una comparativa en el estudio realizado por el Grupo de Investigación "Intervención Psicológica y Médica a lo largo del ciclo vital", en el que se elaboró un instrumento "Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar" que fue traducido a todos idiomas de los países participantes (España, Francia, Austria, Chequia y Hungría) y adaptado a los/as alumnos/as, los padres y las familias. En él se muestra, en lo que se refiere a la tasa de conflictos, como Francia y Austria son los países que presentan los niveles más altos, seguido de España, y claramente por debajo Hungría. Sin embargo, dentro de los problemas "graves" de convivencia, España presentaría la prevalencia más alta, a continuación de Francia y Austria y, también por debajo, estaría Hungría. De forma genérica, se observa cómo la incidencia de los problemas de convivencia es netamente inferior en Hungría, en relación al resto de los países analizados (Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005).

Independientemente de la guerra de cifras que puede ocasionar la existencia de múltiples estudios que analizan dicha problemática, lo que parece claro, por su repercusión, es que se está convirtiendo en un problema central del sistema educativo. Así, puede estar incidiendo en la desmotivación o desinterés del profesorado, que día a día se enfrenta a este tipo de conductas (en muchos casos, sin saber muy bien cuál puede ser la solución), tal y como ha sido puesto de manifiesto en diversos estudios publicados a nivel europeo (Gázquez, Cangas, Pérez, Padilla y Cano, 2007; Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, 2007; Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2008). En el alumnado, puede conllevar problemas no sólo en el agredido sino también en el agresor (Cangas, Gázquez, Pérez, Padilla y Miras, 2007).

Por otro lado, como prueba de los altos índices de fracaso escolar con el que cuenta nuestro país, son de destacar los diferentes estudios realizados por la OCDE, a través de su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). El resultado global en ciencias, área de estudio del informe realizado en el año 2006, ha sido en España de 488 puntos, este resultado es por tanto, ligeramente inferior al Promedio OCDE (500 puntos), y aunque la diferencia es similar a la de los estudios anteriores, ha disminuido 2 puntos con respecto al estudio del 2003 centrado en las matemáticas.

El rendimiento académico es definido desde un enfoque multidisciplinar como la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados (Forteza, 1975). Este concepto es operativizado, tendiendo según algunos autores

al reduccionismo (González, 1988), a través de dos tipos de medidas: las pruebas objetivas y las calificaciones del profesorado.

Si partimos de una concepción del aprendizaje como una construcción de significados (González-Pianda, 1996; Beltrán, 1996), apostaríamos por el alumno como el elemento central de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este proceso, el rendimiento del alumno depende de variables cognitivas, conativas y afectivas, relacionadas estas últimas con la motivación y la personalidad del sujeto.

Aunque se ha puesto en evidencia en muchos estudios que el mejor predictor del rendimiento académico es el rendimiento anterior (García, Alvarado y Jiménez, 2000), son muchos los estudios que han analizado la influencia de las tres variables (cognitivas, conativas y afectivas) sobre el rendimiento académico. En nuestro caso, nos centraremos sobre las últimas, y de forma concreta en las de personalidad, que toman especial relevancia en la Educación Secundaria Obligatoria, donde se puede detectar una amplia problemática emocional y comportamental unida siempre al fracaso escolar.

Así por ejemplo, la ansiedad, si esta es leve o moderada puede cumplir una función útil o favorecedora del resultado del rendimiento, ya que actuaría como un estado de alerta y de tensión que puede mejorar este (Victor y Ropper, 2002); mientras que por el contrario, la presencia de altos niveles de ansiedad en el sujeto puede conducir a cometer errores tanto psicomotores como intelectuales, debido a la dificultad en la concentración y los procesos de memoria, y en general, a la alteración del funcionamiento psicológico del estudiante (Sue, 1996). En este último caso, la ansiedad altera el rendimiento en cualquier tarea que demande atención, concentración y esfuerzo sostenido (Rains, 2004).

Muy relacionada con esta variable encontramos a la autoeficacia, evidenciándose que un bajo nivel de autoeficacia puede ser responsable no sólo de la disminución en el rendimiento escolar, sino también, de la presencia de comportamientos inadaptados en los jóvenes (Hackett, 1999). La autoeficacia y la ansiedad pueden estar relacionadas, y sería posible explicar la relación entre ansiedad y rendimiento académico mediada de forma indirecta por la autoeficacia, es decir, las personas que tienen una percepción de baja autoeficacia generan mayores niveles de ansiedad, y esta interacción entre baja autoeficacia y altos niveles de ansiedad, se relacionarían directamente con un bajo rendimiento académico.

Este análisis de las características de la personalidad y de algunos de los problemas emocionales y comportamentales que están relacionados con el bajo rendimiento, nos lleva a pensar en ponerlo en relación con las características de los sujetos implicados en los problemas de convivencia escolar (agresor, agredido y observador). Así, podemos indicar que cada una de las partes implicadas en esta dinámica del bullying posee variables de personalidad y trastornos emocionales diferenciados (Cerezo, 2001), que derivan en la utilización de comportamientos violentos, la sumisión de las agresiones, y la indiferencia y pasividad ante estas.

Los agresores son mayoritariamente hombres (en una proporción de tres a uno), poseen una condición física fuerte, se consideran líderes, son percibidos por sus semejantes como muy populares dentro del grupo (Cillessen y Mayeux, 2004), presentan una alta autoestima, [aunque Salmivalli (2001) matiza esta cuestión, indicando que los agresores poseen inseguridades sobre sí mismos, a pesar de que puntúan alto en los test autoestima]; y por último, se caracterizan por una considerable asertividad, cercana en ocasiones a convertirse en provocación. Encontramos investigaciones que indican una mayor valoración social de los agresores que de las víctimas, pero también, otras apuntan a que la agresión está relacionada positivamente con una mayor popularidad percibida, aunque correlacione de forma negativa con la preferencia social (Vaillancourt, Hymel y McDougall, 2003). Suelen puntuar alto en facetas como Psicoticismo, Extraversión y Sinceridad, muestran un nivel medio de Neuroticismo.

Las víctimas, por su parte, se caracterizan por una complejión débil (acompañada en ocasiones de algún tipo de hándicap), poseen alto grado de timidez, que les puede conducir en ocasiones al retraimiento y hacia un aislamiento social, y se autoevalúan poco sinceros. Se caracterizan por una alta puntuación en Neuroticismo junto con altos niveles de Ansiedad e Introversión (Cerezo, 2001).

Interacción entre la violencia escolar y el rendimiento académico

Todo lo expuesto, nos lleva a afirmar que la violencia/agresión/intimidación tiene un impacto también sobre el logro o rendimiento académico del sujeto, de forma directa al sujeto provocando un desajuste psicológico y repercutiendo de forma negativa en diferentes aspectos de la personalidad del propio sujeto, ya que como hemos visto en diferentes investigaciones, variables como la confianza en sí mismos, la habilidad para relacionarse de forma positiva con los demás, la autoestima, etc. (Espinoza, 2006; Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl, 2003). Y por otro lado, de forma indirecta la presencia de numerosos conflictos y agresiones en las clases supone un decremento del

clima escolar que a su vez impacta negativamente en el aprendizaje, y por extensión en el rendimiento académico de los sujetos.

Por tanto, aunque concretamente, esta interacción ha sido muy poco estudiada (Bastche y Knoff, 1994; Espelage y Swewrer, 2003), debido según los diferentes autores a las pocas diferencias en rendimiento académico encontradas entre las víctimas y sus agresores. Las investigaciones existentes nos indican algo que es lógico asumir, la existencia dentro del aula de conductas agresivas produce un detrimento en el progreso académico del sujeto tanto agresor como agredido. Así, a pesar de ser escasa la diferencia en el nivel de rendimiento académico, ha sido demostrado que tiende a existir un rendimiento más bajo en las personas que protagonizan conductas de intimidación, ya sean víctimas o agresores (Olweus, 1993; Ortega, 1998; Cerezo, 2001). Lo que nos lleva directamente a relacionar la existencia de conductas violentas con niveles bajos de rendimiento escolar. Por tanto, parecería evidente que, al aumentar el número de conflictos y de agresiones en las aulas, se produzca un deterioro del clima escolar, lo que a su vez impacta negativamente tanto sobre los estudiantes, en su desarrollo moral y social, como en su aprendizaje (del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003).

Olweus (1993) comenzó hace años, a estudiar dicha relación, sin encontrar evidencias que respaldaran la creencia, de que un bajo rendimiento educativo, o malos resultados académicos, fueran la causa del comportamiento agresivo, tal y como hemos apuntado con anterioridad, aunque la existencia de un pobre ajuste escolar podría estar influyendo en el rechazo de los compañeros y en la presencia de mayores niveles de indisciplina en el aula, absentismo y abandono escolar. Si podría apuntarse respecto a la interacción entre los propios alumnos, la evidencia de datos que apuntan hacia la existencia de una correlación positiva entre el rendimiento académico y el estatus sociométrico, en la relación mantenida entre los propios compañeros (Castejón y Pérez, 1998; Buote, 2001). Así, las dificultades para relacionarse con el grupo de pares pueden llevar aparejadas dificultades académicas, presentando mejor rendimiento académico aquellos estudiantes que poseen una integración exitosa en su grupo de pares (Walters y Bowen, 1997). Este bajo ajuste escolar y rechazo por parte del grupo de iguales, generaría mayores problemas de disciplina afectando directamente al rendimiento escolar y probablemente desembocando en el abandono escolar (Yubero et al., 2005). Por lo tanto, podemos argumentar que la violencia dentro de las aulas podría ser fruto del fracaso escolar, aunque no existen datos claros que permitan relacionar en términos de causa efecto ambas problemáticas. Aunque sí puede afirmarse que quienes se sienten más vinculados con la escuela obtienen mejores calificaciones, propenden menos al consumo de tabaco y drogas, no están implicados en acciones de violencia y presentan menos problemas emocionales (Casassus, Cusato y Palafox, 2001; Taylor y Rew, 2000; Eisenberg et al., 2003).

Del mismo modo, la relación entre ambas variables podría darse a la inversa, es decir, que la violencia influya sobre el rendimiento académico de los sujetos. Así, tal y como hemos apuntado, Bastche y Knoff (1994) plantean que, aunque son pocas las diferencias en los logros académicos de víctimas y agresores, es razonable asumir que el acoso deteriora el rendimiento académico (Yubero, Serna y Martínez, 2005); mientras que Barria, Cartagena, Mercado y Mora (2004) afirman que ambos actores (agresores y víctimas), presentan dificultades escolares que se reflejarán en su rendimiento académico. Así, indicaron que a mayor grado de participación en acciones de intimidación, como víctima o agresor, el rendimiento escolar evaluado en las notas es menor; y que el agresor obtiene más bajo rendimiento que la víctima o que el observador, debido a que tiende a actuar impulsivamente, sobre todo en las tareas cognitivas que implican concentración o atención. Por otro lado, Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl (2003), afirma que los estudiantes que declaran mayor acoso, tienden a presentar menor rendimiento.

Por tanto, a pesar de que no existen datos concluyentes sobre las consecuencias de la intimidación en el desarrollo educativo, las investigaciones revisadas nos abren el camino para hipotetizar, a priori, la existencia de una relación bidireccional entre los fenómenos del fracaso escolar y de la violencia entre iguales.

Esta afirmación queda inicialmente demostrada en el estudio realizado por el Grupo de Investigación "Intervención psicológica y médica a lo largo del ciclo vital" (Gázquez, Pérez-Fuentes, Yuste, Miras y Lucas, 2009) donde se intenta conocer en varias aulas de centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería la relación entre el nivel de conflictos y el rendimiento académico de los alumnos, en este estudio se observa como las aulas donde hay una mayor presencia de conflictos y peor clima de convivencia, el rendimiento del grupo, constatado a través de las calificaciones obtenidas ese mismo curso académico y el anterior, es significativamente inferior. Del mismo modo, se detecta que aquellos sujetos que son agresores y agredidos son los que obtienen las calificaciones más bajas, siendo en los agresores los que más bajo rendimiento poseen.

Por lo tanto, este estudio viene a corroborar la hipótesis inicial junto con otros estudios anteriores (Yubero, Serna y Martínez, 2005; Bastche y Konoff, 1994; Espinoza, 2006; Eisenberg, Neumark-Sztainer y Cheryl, 2003) que analizan la relación de agresores y agredidos con respecto a su rendimiento escolar. El siguiente paso, objeto de la

presente investigación, sería conocer el perfil específico de cada una de las figuras implicadas en la violencia escolar (agresores, agredidos y observadores) respecto a las variables que influyen en el rendimiento escolar, con la finalidad de detectar el motivo de ese bajo rendimiento e intervenir con cada uno de ellos de forma específica, con un doble objetivo, por un lado, eliminar las acciones violentas en los centros de Educación Secundaria al ser identificadas e intervenidas; y por el otro, mejorar el rendimiento académico de los sujetos.

Hipótesis y objetivos

Partimos de la siguiente hipótesis, existe relación entre el número de conflictos violentos que se dan en el aula y el rendimiento de los alumnos, y más concretamente, entre el rendimiento académico de cada uno de los agentes (agresor/agredido/observador) implicados en actos violentos dentro del aula. Inicialmente se pretende conocer en qué medida el ser agresor/agredido/observador está relacionado con la presencia de ese bajo rendimiento en el aula. Consideramos, que el origen de ese bajo rendimiento, puede ser de dos tipos: en los agresores, provocado por sus escasas aptitudes y deficitarias estrategias para el aprendizaje escolar, así como un determinado perfil en el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar); y en las víctimas, ya que uno de los primeros indicios que alerta es la disminución en su rendimiento educativo, así en éstas, las aptitudes y estrategias de aprendizaje serán adecuadas a su nivel y tendrán un determinado perfil en el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar), del mismo modo para los observadores. Así pues, la elaboración de este test, nos permitirá conocer los motivos, por los que, ese sujeto presenta problemas de rendimiento escolar, e indicará los aspectos a trabajar con cada uno de ellos, lo que permitirá al tutor u orientador del centro educativo, orientar su intervención con el sujeto personalmente, mostrándonos los aspectos que influyen en el bajo rendimiento en cada uno de ellos. Así, con los alumnos agresores deberán mejorarse aquellas capacidades y motivaciones educativas que a través de la implementación del test se hayan detectado deficitarias y que serán detalladas en el perfil final y en las orientaciones para la intervención. Por otro lado, con los alumnos que están siendo víctimas, la intervención será diferente, y ligada a la dotación de herramientas para hacer frente y superar conductas como los insultos, el aislamiento, etc., al igual que con los observadores, necesaria también la intervención.

Los objetivos fundamentales a lograr son:

1. Conocer las características de los agresores, agredidos y observadores, respecto al rendimiento académico, estrategias de aprendizaje, aptitudes escolares y potencial de aprendizaje.
2. Elaborar un perfil de víctimas, agresores y observadores, respecto a esas variables.
3. Identificar las dimensiones del test, así como el contenido de los ítems entorno a los cinco aspectos evaluados: acoso y violencia escolar, aptitudes escolares, estrategias de aprendizaje, rendimiento académico y potencial de aprendizaje.
4. Elaboración de un programa informático para la implementación, corrección del test, elaboración del perfil del sujeto y las diferentes áreas en las que se debe intervenir para evitar el fracaso escolar.

Conclusión

El desarrollo del presente proyecto, permitirá poner a disposición de la comunidad educativa de forma abierta y gratuita, a través de la red, un instrumento que permita identificar los aspectos que influyen en el rendimiento académico de los alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria. Consideramos que la mayor parte de este fracaso, que emerge en la ESO y no ha sido identificado en años anteriores, se debe fundamentalmente a factores afectivos-emocionales, y dentro de ellos, toma especial fuerza en estas edades la violencia escolar presente en prácticamente todas las aulas. Así, uno de los primeros objetivos es, conocer, en qué medida, el ser agresor, agredido u observador está relacionado con la presencia de ese fracaso escolar en el aula, ya que consideramos que el origen de ese fracaso puede ser de dos tipos: por un lado, el que se produce en los agresores, donde el fracaso viene provocado por sus escasas aptitudes para el aprendizaje escolar y las estrategias de aprendizaje deficitarias, así como un determinado perfil en el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar); y por el otro, el que se produce en las víctimas, ya que no podemos olvidar que uno de los primeros indicios que alertan de que una persona está siendo víctima de la violencia escolar, es el descenso en su rendimiento educativo, por lo que en este caso, las aptitudes escolares serán adecuadas a su nivel así como las estrategias de aprendizaje, y se caracterizará por un determinado perfil en el cuestionario AVE (Acoso y Violencia Escolar) que será el que nos marque que su problema en rendimiento escolar no se debe a las mismas causas que en los anteriores.

De este modo, una vez se conozcan los motivos por los que ese sujeto presenta problemas de rendimiento escolar, se indicarán los aspectos a trabajar con cada uno de ellos, lo que permitirá al tutor u orientador del centro educativo, orientar su intervención con el sujeto concreto, ya que con los alumnos agresores deberán mejorarse

aquellas capacidades y motivaciones educativas que a través de la implementación del test se hayan detectado deficitarias y que aparecerán tanto en el perfil final como en las orientaciones para la intervención; mientras que con los alumnos que están siendo víctimas y ello repercute de forma inmediata en su rendimiento escolar, la intervención será diferente y ligada a la dotación de herramientas para hacer frente y superar conductas como los insultos, el aislamiento, etc., apareciendo diferentes indicaciones para la intervención diferentes a las anteriores. Por otro lado, en los observadores, podremos conocer si está influyendo o no en su rendimiento la observación de conductas violentas entre sus compañeros así como una vez identificados, orientar la intervención con ellos hacia la denuncia de esas conductas.

Todo ello, permitirá a corto plazo, que el tutor u orientador identifique las causas de la mayor parte de los problemas de rendimiento académico y del mismo modo le permita intervenir en el clima de convivencia de la clase, actuando de forma simultánea y específica sobre dos de los aspectos que más deterioran el sistema educativo en la Educación Secundaria Obligatoria: la violencia escolar y el rendimiento académico.

Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación EDU2009-10316, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER.

Referencias

- Barriá, P., Cartagena, C., Mercado, D., y Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis doctoral.
- Barrio, C. del, 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.
- Bastche, G.M. y Knoff, H.M. (1994). Bullies and their Victims: Understanding a Pervasive Problem in the Schools. *School Psychology International*, 12(4), 483-498.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Buote, C.A. (2001). Relations of Autonomy and Relatedness to School Functioning and Psychological Adjustment During Adolescence. *Disertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 62 (1).
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19(1), 114-119.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50 (2), pp. 171-185.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cillessen, A.H.N. y Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.
- Crothers, L.M. y Levinson, E.M. (2004). Assesment of bullying: A review of methods and instruments. *Journal of Counseling and Development*, 82, 496-503.
- Debardieux, E. y Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix aproches en Europe*. París: ESF.
- Eisenberg, M., Neumark-Sztainer, D. y Cheryl, L. (2003). Peer Harassment, School Connectedness, and Academic Achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 311-316.
- Espelage, D. y Swearer, S. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go from Here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and were do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, (4), pp. 221-238.
- Forteza, J. (1975). Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 132, 75-91.
- García, M.V., Alvarado, J.M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A. y Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by Pupils, Teachers and Parents of School Coexistence Problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global Psychometric Data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 101-112.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C. & Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 443-452.
- Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105.
- González, A.J. (1988). Indicadores del rendimiento escolar: relación entre pruebas objetivas y calificaciones. *Revista de Educación*, 287, 31-54.

- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (ed.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp.147-191). Madrid: Síntesis.
- Hackett, G. (1999). Autoeficacia en la selección y desarrollo profesional. En Bandura, A. (Ed.), *Auto-Eficacia. Cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and we can do*. Oxford: Blackwell. (Trad. cast.; Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata, 1998).
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Rains, D. (2004). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw-Hill.
- Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization, empirical findings and their implications. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp. 398-419). New York: Guilford Press.
- Solberg, M.E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Vaillancourt, T., Hymel, S. y McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176.
- Victor, M. y Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Walters, K. y Bowen, G. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance among Adolescents Participating in a Dropout Prevention. *Program Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, (6).
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso Escolar y Violencia en las escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social, BITS, N 11*.