

Violencia entre iguales, rendimiento académico y participación de la familia en el centro educativo

M^a del Carmen Pérez-Fuentes, M^a del Mar Molero Jurado, José Jesús Gázquez Linares y Rocío Parra Codina
Universidad de Almería (España)

Hoy día, el mantenimiento de un clima escolar adecuado es objetivo prioritario de las instituciones educativas y agentes implicados (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). La respuesta más inmediata y para la que se ha de trabajar con mayor urgencia se refiere al abordaje efectivo de las situaciones de violencia entre los alumnos y el alto nivel de fracaso escolar en los centros de secundaria (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). Para ello, atendiendo a la relación compleja que mantiene la violencia escolar y el rendimiento académico de los alumnos, se requiere de intervenciones conjuntas donde se valoren y se trabajen ambos aspectos, que atentan inexorablemente sobre el mantenimiento del clima en las aulas (Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010).

Cuando se hace referencia al concepto de violencia escolar, se atiende a un repertorio de actitudes y conductas que son puestas en marcha en el contexto educativo por cualesquiera de los agentes implicados en la convivencia del centro educativo (Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2001; Giancola y Bear, 2003; Guerra *et al.*, 2011), aunque para el presente trabajo únicamente se atiende a las interacciones violentas que se dan entre el alumnado. En la actualidad, la presencia de conductas violentas entre iguales se da cada vez con mayor frecuencia en los centros educativos de nuestro país (Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio *et al.*, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008) y en el resto de países europeos (Blaya, Debardieux, del Rey y Ortega, 2006; Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez-Moreno, 2005; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes y Lucas, 2009; Olweus, 2001), encontrando tasas de prevalencia para los episodios de violencia en las aulas que se sitúan entre el 10-12% (Craig *et al.*, 2009) y en un 23% para otros estudios (Cerezo, 2009). Por otro lado, en cuanto al problema del fracaso escolar, los datos en Educación Secundaria en nuestro país señalan que el 16,3% repiten en el primer curso de la ESO, el 15,3% en segundo, el 14,6% en tercero y el 11,9% en cuarto curso (Instituto de Evaluación, 2010).

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico no ha sido objeto de estudio hasta hace relativamente poco tiempo (Batsche y Knoff, 1994; Espeleage y Swewrer, 2003); de manera que, en la actualidad, siguen siendo insuficientes los estudios que analizan el impacto que tiene la violencia sobre el rendimiento académico de los alumnos (Schwartz y Gorman, 2003). En general, la mayoría de los autores coinciden en señalar que los alumnos implicados directamente en situaciones de violencia en el contexto educativo tienden a presentar un rendimiento académico más bajo (Cerezo, 2001; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010). Concretamente, en la etapa adolescente, la violencia entre compañeros puede dar lugar a serias dificultades que interfieren en la realización de las tareas escolares como son el déficit de atención (Saltzman, 1996), problemas de concentración (Trianes, 2000), aislamiento en el aula (Estévez, Martínez, Herrero y Musitu, 2006; Hodges y Perry, 1999) o la excesiva impulsividad a la hora de dar una respuesta (Barría, Cartagena, Mercado y Mora, 2004).

En otros estudios se hace referencia al deterioro de la imagen social del adolescente en el grupo de iguales como consecuencia directa de su implicación en episodios de violencia escolar (Yubero, Serna y Martínez, 2005), viéndose afectado negativamente el rendimiento académico (Buote, 2001). Por otro lado, se ha cuestionado la forma en que el rendimiento académico puede influir sobre la violencia. Este es el caso de autores como Kaplan, Gheen y Midgley (2002), que comprobaron cómo alumnos que obtenían bajas calificaciones tenían una percepción más negativa del contexto escolar y era la sensación de aislamiento social lo que facilitaba su participación en episodios violentos en la escuela. Así, en investigaciones más recientes se mantiene esta hipótesis de bidireccionalidad en la relación violencia-fracaso escolar (Gázquez, Pérez-Fuentes, Yuste, Miras y Lucas, 2009; Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero y García, 2011). En este sentido, aunque todos los implicados en situaciones de violencia escolar ven afectado su rendimiento académico, también es cierto que tal grado de afectación dependerá del perfil adoptado en la convivencia, siendo la figura del agresor la que presenta un peor rendimiento académico al ser comparado con víctimas u observadores (Ma, Phelps, Lerner y Lerner, 2009).

Otra cuestión que se plantea desde la investigación es la influencia que pueda tener la participación de la familia en el centro educativo sobre la convivencia. Partiendo de la base de que familia y escuela son los contextos socializadores primarios del individuo, se cree que la adecuada complementariedad y cooperación entre ambos pueda tener efectos positivos en cuanto al abordaje de los problemas de tipo académico (Fulgini, 2001) o de convivencia (Paulson, Marchant y Rothlisberg, 1998). Se conocen los beneficios que la implicación de los padres/tutores en la vida del centro tiene para los alumnos, el profesorado y también para la propia unidad familiar (Collet y Tort, 2008), aunque aún es necesario trabajar en cambiar la concepción tradicional que tienen los padres en el uso de determinados recursos como es el caso de las tutorías (Broc, 2000). En lo que se refiere a la participación familiar según el nivel académico, autores como Gomariz, Parra, García, Hernández y Pérez (2008) apoyan la existencia de una correlación negativa entre el grado de participación de los padres y el nivel escolar en el que se encuentran sus hijos; por tanto, los niveles de participación de los padres de alumnos de secundaria se estiman más bajos que en etapas educativas previas.

El objetivo del presente trabajo es, por un lado, analizar la frecuencia en la que ambas problemáticas (violencia escolar y fracaso escolar) se dan entre el alumnado de Educación Secundaria y, por el otro, conocer el grado de implicación de los padres/tutores en la vida del centro, tanto en la frecuencia como en la modalidad de participación.

Método

Participantes

Para el presente estudio se contó con una muestra de 987 alumnos de diferentes centros de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Almería. Con edades comprendidas entre los 13 y los 18 años, con una media de 15,16 años ($DT= ,973$). Del total de la muestra, un 50,2% ($N= 495$) eran hombres y el 49,8% ($N= 492$) restante, mujeres, con una media de edad de 15,21 ($DT= ,977$) y 15,12 ($DT= ,969$) años respectivamente. En relación al nivel académico, un 52,7% ($N= 520$) cursaban 3º de la E.S.O., mientras el 47,3% ($N= 467$) restante se corresponde con 4º curso.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* con nueve ítems que recogen información sobre la implicación del alumno en las situaciones de violencia entre compañeros, rendimiento académico y participación de la familia en la vida del centro escolar.

Las respuestas del alumno en cuanto al modo de participación en los episodios de violencia en el centro educativo permiten diferenciar tres perfiles principalmente: víctima, agresor y observador. Al mismo tiempo, es posible concretar la figura de observador participante como el alumno que, además de presenciar agresiones entre compañeros, decide intervenir. Dicha información se determinó mediante preguntas directas como: *¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as?, ¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?, ¿Has visto ejercer la violencia sobre tus compañeros/as?, o ¿Has intervenido cuando observas a alguien ejercer la violencia sobre tus compañeros/as?*

En cuanto al rendimiento académico, se les preguntó a los alumnos: *¿Has suspendido alguna vez una asignatura?, ¿Has suspendido alguna vez...? Geografía e Historia, Biología y Geología, Física y Química, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, etc. y ¿Has repetido algún curso?* En todo los casos, con respuesta dicotómica (Sí/No). Por último, se valoró el grado de participación de los padres (*Según tu opinión, ¿participan tus padres en la vida del centro?*) y en qué forma lo hacen (*Concretamente, ¿tus padres/tutores en qué suelen participar?*). Para ambas cuestiones se presentaron cuatro alternativas de respuesta posibles.

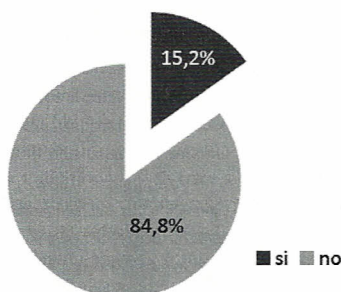
Procedimiento

Se seleccionaron al azar 14 centros de Educación Secundaria de la provincia de Almería. Se contactó con los responsables de cada centro y se les informó acerca de los aspectos más relevantes de la investigación: objetivos, procedimiento y uso de los datos, además de solicitar la autorización correspondiente. Para la recogida de datos dos personas se desplazaron a cada centro y, previa administración del cuestionario, se garantizó a los participantes la confidencialidad de los datos. Para la aplicación del cuestionario se contó con la colaboración del profesor-tutor de cada clase. Para el tratamiento y análisis de los datos se utilizó el programa estadístico SPSS.19.

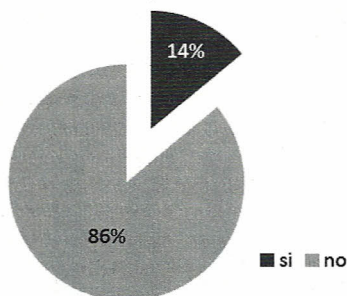
Resultados

En las gráficas siguientes se muestran los datos referentes a la distribución de la muestra según el perfil adoptado por los alumnos (víctima, agresor, observador y observador participante) en las situaciones de violencia que tienen lugar en el centro educativo (Gráficas 1, 2, 3 y 4).

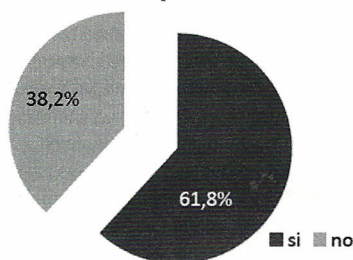
Gráfica 1. ¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as?



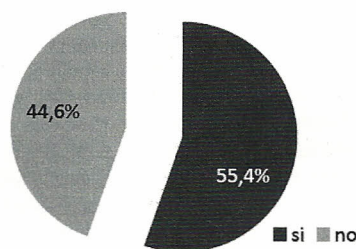
Gráfica 2. ¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?



Gráfica 3. ¿Has visto ejercer la violencia sobre tus compañeros/as?



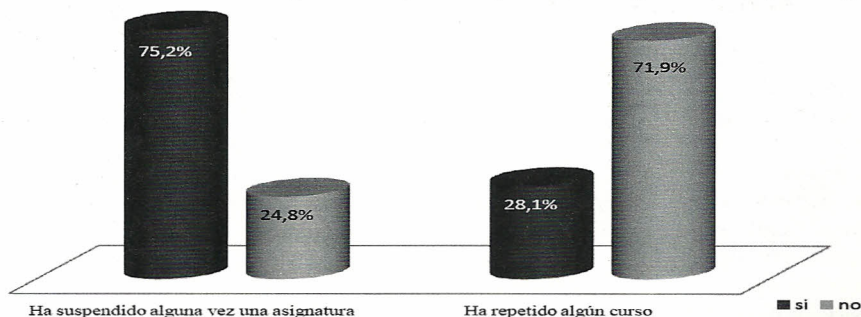
Gráfica 4. ¿Has intervenido cuando observas a alguien ejercer la violencia sobre tus compañeros/as?



Así, se observa cómo un 15,2% ($N=150$) de los sujetos responden afirmativamente cuando se les pregunta si *Han sufrido/sufren episodios de violencia por parte de sus compañeros/as*, un 14% ($N=138$) de los participantes declaran *Haber ejercido/ ejercer violencia sobre sus compañeros*. Por último, en relación a la figura del observador, ésta queda representada con un 61,8% ($N=700$) de la muestra. Es decir, más de la mitad de la muestra declara haber presenciado situaciones en las que se ha ejercido violencia sobre otro compañero, donde sólo el 55,4% ($N=547$) afirma que ha intervenido en estos casos.

Por otro lado, en cuanto al rendimiento académico de los alumnos, tal y como se refleja en la gráfica 5, del total de la muestra un 75,2% ($N=742$) de los alumnos han suspendido alguna vez una asignatura, mientras el 28,1% ($N=277$) declara haber repetido algún curso.

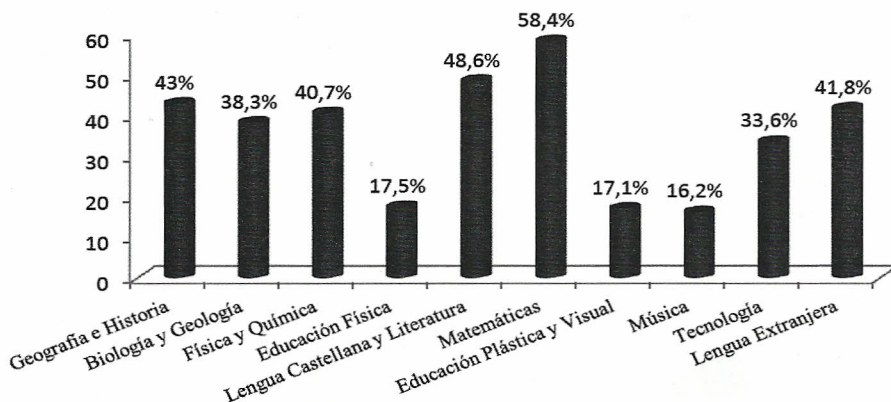
Gráfica 5. Distribución de la muestra según si ha suspendido alguna vez una asignatura o ha repetido algún curso



En la gráfica 6 se muestra el porcentaje de alumnos que declaran haber suspendido alguna vez una asignatura, distribuidas según materia. Las materias que con mayor frecuencia han sido identificadas por los alumnos como aquellas que en alguna ocasión suspendieron, son: en primer lugar, Matemáticas con un 58,4% ($N=576$) de alumnos

que declaran haber suspendido alguna vez; seguida por Lengua Castellana y Literatura con un 48,6% (N=480) de los alumnos y, en tercer lugar, la asignatura de Geografía e Historia con un 43% (N=424).

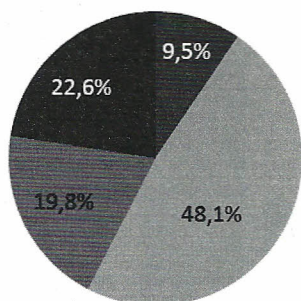
Gráfica 6. Alumnos que han suspendido alguna vez una asignatura, según materia (porcentajes)



Por otro lado, al valorar el rendimiento académico en función de la participación de los alumnos en episodios de violencia en el centro educativo, se observa que en el grupo de víctimas un 84,7% (N=127) han suspendido alguna vez una asignatura y un 36% (N=54) de ellos han repetido algún curso. En el caso de los agresores, las cifras son similares, representando el 82,6% (N=114) aquellos que han suspendido alguna asignatura y un 40,6% (N=56) que han repetido curso. Entre los observadores, el 74,2% (N=451) han suspendido asignatura mientras que el 27,6% han repetido algún curso. Los porcentajes ascienden ligeramente, en comparación con éstos últimos, en el grupo de observadores participantes (77,6% suspenden alguna vez una asignatura y el 30,5% han repetido curso).

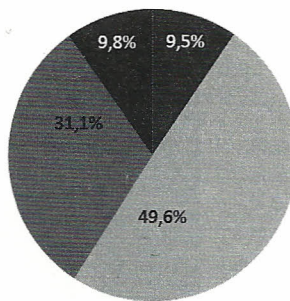
En la gráfica 7, se presentan los datos referentes al nivel de participación de los padres/tutores en la vida del centro educativo. Así, se observa que un 48,1% de los alumnos opinan que los padres participan poco, un 22,6% que participan mucho y tan solo un 9,5% opinan que los padres no participan nada. El 19,8% restante no saben si los padres participan o no en la vida del centro. En cuanto a la modalidad de participación, la mayoría de los alumnos declaran que si se les pide, sus padres/tutores estarían dispuestos en colaborar en cualquier cosa (49,6%), seguido de la asistencia a tutorías con los profesores en un 31,1% de los casos (Gráfica 8).

Gráfica 7. Nivel de participación de los padres/tutores en la vida del centro, según los alumnos (porcentajes)



■ Nada ■ Poco ■ No lo sabe ■ Mucho

Gráfica 8. Tipo de participación de los padres en la vida del centro



■ Asociación padres/madres ■ Tutorías ■ Si se les pide, en cualquier cosa ■ No lo sabe

Atendiendo al perfil del alumno en la convivencia, en el grupo de víctimas el 41,4% consideran que sus padres/tutores participan poco, seguido de un 25,3% que opinan que participan mucho, tan sólo un 11,3% que declara

una participación nula y, finalmente, el 22% de las víctimas que dice no conocer este dato. En el grupo de agresores, los porcentajes de participación que los alumnos atribuyen a sus padres/tutores son similares a los que refieren las víctimas: el 50,7% opinan que los padres participan poco, el 18,1% mucho, el 9,4% nada, y el 21,7% restante no lo sabe.

Por último, en el grupo de observadores, se observan porcentajes similares al resto de los grupos (víctimas y agresores): los alumnos que opinan que los padres participan poco quedan representados en este grupo por un 47,5%, mientras que las cifras referentes a una alta participación familiar se sitúa en un 23% y, en lo que se refiere al desconocimiento sobre el grado de participación de los padres éste se da en un 20,2% de los observadores. Con respecto al grupo de observadores participantes, no se detectan variaciones notables en la frecuencia de participación de los padres/tutores con respecto a los observadores.

Por último, en cuanto al modo en que los padres participan, los diferentes grupos: víctimas (45,3%), agresores (47,8%), observadores (49,1%) y observadores participantes (50%) coinciden en señalar como opción mayoritaria que sus padres/tutores estarían dispuestos a participar en cualquier cosa si se les pide. De igual forma, para todos los grupos (víctimas en un 33,3%, agresores un 28,3%, observadores un 31,6% y observadores participantes un 32,4%) la segunda modalidad de participación de padres/tutores serían las tutorías con los profesores. Finalmente, la tasa de participación de la familia en asociaciones de padres/madres declarada por los alumnos es baja para todos los casos, obteniéndose porcentajes que oscilan entre el 8 y el 13%.

Finalmente, con el objetivo de comprobar si de daban diferencias significativas en cuanto a la frecuencia media de participación de los padres/tutores entre los grupos (suspenden /no suspenden asignatura y repiten/no repiten curso), se aplicó la prueba *t* para muestras independientes. Tal y como se observa en la tabla 1, los alumnos que habían suspendido alguna vez una asignatura declararon una media en la frecuencia de participación de sus padres/tutores significativamente mayor ($t_{987} = 2,161$; $p < 0,05$) que en el caso de los que no habían suspendido. Sin embargo, los alumnos que repiten algún curso no presentaron diferencias significativas al respecto con los que no han repetido, siendo la media en la frecuencia de participación de los padres/tutores similar en ambos grupos.

Tabla 1. Diferencias entre grupos (suspenden /no suspenden asignatura y repiten/no repiten curso) en la frecuencia de participación de los padres/tutores en la vida del centro

	¿Has suspendido alguna vez una asignatura?						<i>t</i>	Sig.	¿Has repetido algún curso?						<i>t</i>	Sig.
	Si			No					Si			No				
	N	Media	DT	N	Media	DT			N	Media	DT	N	Media	DT		
Participación padres/tutores	649	1,63	,971	229	1,48	,877	2,161*	,031	232	1,54	1,027	641	1,61	,919	-,889	,375

* La diferencia es significativa al nivel 0.05

Discusión y conclusiones

En primer lugar, los resultados obtenidos en cuanto a implicación del alumnado en episodios de violencia escolar sugieren que, concretamente para el perfil de víctima (15,2%) y el de agresor (14%), éstos se sitúan en una posición intermedia con respecto a los datos extraídos en otras poblaciones (Cerezo, 2009; Craig *et al.*, 2009). Los altos porcentajes en los perfiles de observador y observador participante (55,4%) nos sugieren que la presencia de la violencia entre iguales en las aulas sigue siendo uno de los problemas de mayor impacto negativo en los centros de Secundaria de nuestro país (Defensor del Pueblo, 2007; Del Barrio *et al.*, 2008; Garaigordobil y Oñederra, 2008). Del mismo modo, se obtienen altos porcentajes en fracaso académico, resultando mayoritario el caso de alumnos que han suspendido alguna asignatura con un 75,2% de la muestra y no menos preocupante el porcentaje de aquellos que han repetido algún curso (28,1%). En cuanto a este último dato, los resultados obtenidos superan las cifras presentadas por el Instituto de Evaluación (2010) para 3º y 4º curso de E.S.O. Por otro lado, al atender a los diferentes perfiles de participación en la convivencia se observan mayores tasas de fracaso escolar en víctimas y agresores que en observadores. Aunque se observan porcentajes similares, son los agresores los que declaran haber repetido curso con mayor frecuencia (Ma *et al.*, 2009). Con respecto a la figura del observador, aunque los porcentajes de fracaso académico son más bajos que víctimas y agresores, es necesario señalar que el subgrupo de observadores participantes presenta un rendimiento escolar más bajo. Resultados como éste nos sugiere que el grado de implicación directa en situaciones de violencia correlaciona negativamente con el rendimiento escolar del alumno (Cerezo, 2001; Del Barrio *et al.*, 2003; Gázquez y Pérez-Fuentes, 2010).

En cuanto a la percepción que tienen los alumnos sobre el grado de participación de sus padres en la vida del centro, el hecho de que los mayores porcentajes se sitúan en la opción de una baja participación en todos los perfiles

analizados, apoya la idea de que el grado de implicación familiar en el contexto educativo decrece en la educación secundaria (Gomariz *et al.*, 2008). A pesar de darse resultados similares, se detecta una ligera disminución en la frecuencia de participación de los padres/tutores en el grupo de agresores con respecto al resto de perfiles analizados. Igualmente, aunque en todos los casos, se propone como segunda opción la modalidad de participación mediante la asistencia a tutorías con los profesores, es también en el grupo de agresores donde se observa un porcentaje ligeramente inferior. Finalmente, los resultados del análisis de medias indican que son los alumnos que han suspendido alguna vez una asignatura los que declaran una mayor frecuencia de participación de los padres en la vida del centro, pudiendo estar explicado por la segunda posición que ocupan las tutorías como forma de participación de los padres/tutores en el centro y la tendencia tradicional de los progenitores a acudir a éstas cuando el rendimiento del alumno no es bueno (Broc, 2000). Para concluir, señalar la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación conjunta que nos permitan diseñar planes de actuación efectivos para intervenir de manera efectiva sobre la violencia en las aulas, el fracaso escolar y minimizar así las consecuencias que ambas problemáticas llevan asociadas para alumnos, profesores, familia y demás agentes de la comunidad educativa implicados en la convivencia.

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

Referencias

- Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A. y Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716-736.
- Barría, P., Cartagena, C., Mercado, D. y Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. Tesis doctoral.
- Batsche, G.M. y Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165-174.
- Blaya, C., Debardieux, E., del Rey, R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- 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*, 61, 4724-4845.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores vs víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37-43.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394.
- Collet, J. y Tort, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- 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, 25-47.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y de Dios, M.J. (2008). Acoso escolar y exclusión social en alumnos de enseñanza secundaria española: tendencias nacionales de incidencia desde 1999 a 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 657-677.
- Espelage, D.L. y Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimización: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43, 387-400.
- Fulgini, A.J. (2001). Family Obligation and the Academic Motivation of Adolescents from Asian, Latin American, and European Backgrounds. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 94, 61-75.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2008). Acoso escolar: incidencia de la violencia entre iguales en las escuelas de Comunidad Autónoma del País Vasco. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(1), 51-62.
- Gázquez, J.J. y Pérez-Fuentes, M.C. (2010). Violencia escolar y Rendimiento Académico: instrumento para diagnosticar el bajo rendimiento asociado a los perfiles de violencia en los centros. En J.J. Gázquez y M.C.

- Pérez-Fuentes (Coord.), *La Convivencia Escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 333-338). Granada: GEU.
- 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, Rep. Checa 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. y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9(2), 371-380.
- Giancola, S.P. y Bear, G.G. (2003). Face fidelity: Perspectives from a local evaluation of the Safe Schools/Healthy Students Initiative. *Psychology in the Schools*, 40, 515-529.
- Gomariz, M.A., Parra, J., García, M.P., Hernández, M.A. y Pérez, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- Guerra, C., Álvarez-García, D., Dobarro, A., Núñez, J.C., Castro, L. y Vargas, J. (2011). Violencia escolar en estudiantes de Educación Secundaria de Valparaíso (Chile): Comparación con una muestra española. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2, 75-98.
- Hodges, E.V.E. y Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Hombrados-Mendieta, I. y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29.
- Kaplan, A., Gheen, M. y Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 191-211.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J.V. y Lerner, R.M. (2009a). Academic Competence for Adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Early Adolescence*, 29, 862-897.
- 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, 537-542.
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). New York: Guilford Press.
- Paulson, S.E., Marchant, G.J. y Rothlisberg, B.A. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: Implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18, 5-26.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M. y García, M.M. (2011). Rendimiento académico y conductas antisociales y delictivas en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 401-412.
- Saltzman, W. R. (1996). Exposure to community violence and the prediction of violent antisocial behavior in a multi-ethnic sample of adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section: The Sciences and Engineering*, 57, 2223.
- Schwartz, D. y Gorman, A. (2003). Community violence exposure and children's academic functioning. *Journal of Educational Psychology*, 95, 163-173.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso Escolar y Violencia en las escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 11.