

The background of the cover features a close-up, vertical view of several wooden planks. Each plank is painted a different vibrant color: purple, blue, green, orange, and red. The natural wood grain texture is visible through the paint, creating a rich, textured appearance.

# **INVESTIGACIÓN EN VIOLENCIA ESCOLAR: REVISIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

Coords.

María del Carmen Pérez-Fuentes

María del Mar Molero Jurado

José Jesús Gázquez Linares



# **Investigación en Violencia Escolar: Revisión de Instrumentos de Evaluación**

**Comps.**

**María del Carmen Pérez-Fuentes**

**María del Mar Molero Jurado**

**José Jesús Gázquez Linares**

© Los autores. NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Investigación en Violencia Escolar: Revisión de Instrumentos de Evaluación”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 978-84-09-23025-9

Depósito Legal: AL 1978-2020

Imprime: Artes Gráficas Salvador

Distribuye: ASUNIVEP

El presente libro se ha desarrollado gracias al Proyecto Violencia entre iguales y consumo de alcohol y tabaco en Educación Secundaria: programa basado en realidad aumentada para la detección e intervención (Referencia: EDU2017-88139-R), financiado por el Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación, y la cofinanciación con Fondos Estructurales de la Unión Europea.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

*INTRODUCCIÓN*

*CAPÍTULO 1*

*Instrumentos que miden variables individuales de los adolescentes en relación con la convivencia escolar: una revisión sistemática*

María Sisto, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, Begoña María Tortosa Martínez, y María del Carmen Pérez-Fuentes .....21

*CAPÍTULO 2*

*Instrumentos que miden variables sociales en adolescentes*

Rosa María Del Pino Salvador, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín, María Sisto, y María del Mar Molero Jurado .....49

*CAPÍTULO 3*

*Revisión sistemática: Instrumentos que evalúan las variables influyentes en el ámbito académico de los adolescentes*

Begoña María Tortosa Martínez, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez, Rosa María Del Pino Salvador, y María del Mar Molero Jurado .....71

*CAPÍTULO 4*

*Instrumentos para la evaluación del contexto familiar en la adolescencia*

Nieves Fátima Oropesa Ruiz .....95

*REFERENCIAS*



## INTRODUCCIÓN

### *La convivencia en los centros educativos*

El término convivencia no es un concepto nuevo, ya que fue utilizado por primera vez en la Edad Media. En este período, los judíos, musulmanes y cristianos establecieron relaciones basadas en la armonía y en la paz a pesar de las diferencias y conflictos existentes. En esta perspectiva, el concepto convivencia hizo referencia a que las personas, al vivir juntas, establecieron relaciones favorables no basadas en la violencia en los contextos sociales, personales, culturales y económicos (Fierro y Caso, 2013).

Sin embargo, el tema de la convivencia escolar, tal y como lo entendemos hoy en día, emergió en los años 90 como una perspectiva optimista para abordar la problemática existente en la escuela (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Factores más allá de la realidad escolar, como son el reconocimiento y procesos de exclusión escolar de alumnos y alumnas, pusieron en entredicho que la dinámica interpersonal y académica que se produce en las aulas y escuelas posiciona el tema de la convivencia como eje central de la educación (OECD, 2010).

Según el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional a cerca de la educación del Siglo XXI (Delors, 1996), el uso de este término se expandió en la literatura a partir de uno de los cuatro pilares de la educación del S.XXI. Este informe evidencia que el trascurso de “aprender a vivir juntos” se halla en el corazón del aprendizaje y, por tanto, se considera como la base de la educación (Amate, Ruiz-García, Pérez-Fuentes, Carrión, y Gázquez, 2009; Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, y Pérez-Moreno, 2005; Fierro y Caso, 2013). A raíz de esta afirmación, se valora que los procesos educativos pueden contribuir al fomento del respeto por otras personas, valores espirituales y culturas. Además del desarrollo de capacidades que permitan la resolución pacífica de conflictos (Chaparro, Caso, Fierro, y Díaz, 2015; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Por ello, el estudio de la convivencia escolar se ha convertido en un asunto importante, dando lugar al aumento de proyectos, investigaciones y evaluaciones dirigidas a las escuelas.

Según Sandoval (2014) y Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández, y Molero (2011), para conseguir la convivencia social democrática y pacífica entre todos

los agentes de la comunidad educativa, es fundamental el aprendizaje y puesta en práctica de valores como la solidaridad, el respeto, la ayuda mutua y la capacidad de poder convivir en paz. De este modo, la misión de educar en valores no está limitada solo al ámbito académico, sino que la familia y la sociedad son ámbitos que también deben de comprometerse con esta tarea.

Por tanto, es fundamental destacar que este hecho no se inculca solamente en los centros educativos, ni se presenta exclusivamente en el ámbito laboral, sino que también tiene que ver con cambios en las relaciones sociales, en el grupo de pares, en los medios de comunicación y en las relaciones familiares. Por lo que no podemos hacer responsable solo al sistema educativo sino a todo lo que rodea el micro y macro entorno de los estudiantes (Amate et al., 2009). De esta manera, las relaciones sociales que se originan tanto dentro como fuera de las aulas, provocan una serie de experiencias y vivencias individuales que interactúan con la cultural local, familiar y de la institución educativa. En esta interacción socioeducativa se verifica la convivencia escolar entre docentes, familiares y estudiantes (Fuentes y Pérez, 2019; Sandoval, 2014).

El aprendizaje sobre la convivencia escolar presenta una dimensión preventiva, puesto que tiene como finalidad la formación de los estudiantes en un pensamiento autónomo y crítico, responsabilidad y anticipación a situaciones que amenacen la convivencia con sus iguales (García y Ferreira, 2005; Sandoval, 2014). La convivencia en las escuelas es, por tanto, según el Modelo Europeo de Gestión de Calidad aplicado a la Educación (2001), un indicador de la calidad de la educación a nivel de centro y de las evaluaciones de los diferentes sistemas educativos europeos. Por otro lado, se puede definir como la coexistencia o potencialidad pacífica y armónica que conlleva una interrelación favorable entre los miembros de la comunidad educativa y permite el correcto cumplimiento de las metas académicas dentro de un clima propicio para el desarrollo integral ético, socio-afectivo e intelectual de los alumnos y alumnas (Ley sobre Violencia Escolar, 2011; Sandoval, 2014; Bravo y Herrera, 2011), convirtiéndose en una base satisfactoria y productiva del proceso escolar (Sandoval, 2014).

No obstante, el concepto de convivencia escolar, al ir expandiéndose en países de habla hispana, fue integrando diferentes significados, creando discusiones y definiciones contradictorias. Además, se centró en los problemas de convivencia, estableciendo una visión desfavorable de las escuelas, la cual



no se ajusta a la realidad (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Como consecuencia, el concepto de convivencia se ha tornado problemático, debido a la ausencia de un enfoque que guíe el diseño de políticas, de investigaciones y, lo más relevante, de la evaluación de la convivencia dentro de los centros educativos.

La convivencia escolar es, en consecuencia, un complejo concepto sobre el cual intervienen diversos factores sociales, educativos y psicológicos. Es un tema amplio que ha estado habitualmente relacionado con problemas, tales como el acoso escolar, la indisciplina o la disrupción (Pedrero, 2011; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011).

### *Factores implicados en la convivencia escolar*

El desarrollo de los adolescentes se reduce a un intercambio dirigido, activo y espontáneo en sus contextos más próximos, los cuales se ven implicados en la búsqueda de alternativas frente a las diferentes influencias de los grupos de iguales, la familia, la escuela o la sociedad. Por esta razón, para los jóvenes, los iguales, la escuela y la familia se convierten en los ámbitos más relevantes, los cuales fomentan el ajuste psicosocial de los adolescentes. De este modo, todas estas variables, en mayor o menor medida, van a influir en el fomento o no de convivencia escolar (Eisman et al., 2016; García-Pujadas Pérez-Almanguer, y Hernández-Batista, 2013; Herrera, Romera, Ortega, y Gómez, 2016; Sandoval, 2014).

Es a raíz de esta afirmación por lo que evidenciamos que existen diversos factores que están implicados en la convivencia dentro de los centros educativos. Entre los que destacamos: a) individuales, b) sociales, c) académicos, y d) familiares. Es esencial hacer más hincapié en las variables implicadas, con el fin de fomentar un buen clima académico dentro de los centros escolares (Benavente et al., 2018; Gázquez, Pérez-Fuentes, y Carrión, 2011; Sandoval, 2014).

#### *a) Factores de tipo individual*

En la adolescencia, el concepto de “sí mismo” adquiere una mayor relevancia, ya que esta etapa implica un gran número de cambios personales, físicos, cognitivos, sociales y ambientales. Esto se debe a que la adolescencia es un período de transición hacia la edad adulta que se caracteriza por la

inestabilidad emocional, la alta vulnerabilidad e influencia de sus pares (Álvaro, Zurita, Castro, Martínez, y García, 2015; Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, y Barkham, 2010; Booker y Dunsmore, 2017; Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, y Luengo, 2008; López-Castedo, Álvarez, Domínguez, y Álvarez, 2018; Moral, Suárez, y Musitu, 2012). Lo que puede generar tensiones en materias como el autoconcepto, la personalidad, el manejo de los límites, autoestima, el bienestar, independencia, agresiones, abuso sexual, embarazos, drogas, etc. (García-Pujadas et al., 2013; López, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy, y Urrea-Roa, 2013).

En primer lugar, si se presta atención al autoconcepto, encontramos que este constructo se centra en conocer cómo el individuo evalúa su competencia en distintas áreas de su vida. Por ello, es fundamental en el desarrollo de la personalidad. Un autoconcepto caracterizado por ser positivo fomenta el buen funcionamiento personal, profesional y social, dependiendo de él: el sentirse bien con uno mismo/a, la satisfacción individual y el rendimiento académico (Agapito, Calderón, Cobo, y Rodríguez, 2013). De esta manera, cabe destacar la importancia de favorecer la convivencia escolar, ya que el desarrollo de convivencia, va a generar el fomento de autoconcepto positivo (Palomo, 2014). Por el contrario, según Lereya, Samara, y Wolke (2013), la falta de convivencia y de un buen clima de aula puede originar que las víctimas presenten puntuaciones de autoconcepto más bajas. Además, con respecto a esta variable, estudios como los de Ildirim, Çalici, y Erdogan (2017), afirman la existencia de una correlación negativa entre las dimensiones de autoconcepto y la violencia escolar.

Otros factores implicados en la convivencia escolar son la autoestima y el bienestar. Estas variables son aspectos individuales importantes en el ámbito académico, puesto que cooperan en la disminución de los factores de riesgo de violencia y ayudan a la hora de aumentar los de protección y convivencia, tanto para los estudiantes como para los familiares y docentes (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010; López et al., 2013). La autoestima es un indicador de salud psicológica del estudiante, quien, en ocasiones, puede mostrar un concepto de sí mismo diferente, dependiendo de la situación y de las personas. Por ello, su autopercepción puede cambiar y transformarse en una amenaza para la convivencia (López et al., 2013; Estévez, Martínez, y Musitu, 2006).

Por otro lado, el bienestar es un constructo que se caracteriza por la satisfacción general, la coherencia, la resistencia y la fortaleza. Todos estos elementos incurren en las emociones, en el aprendizaje y en la manera de comportarse, pudiendo verse afectada la convivencia escolar (López et al., 2013).

En concordancia con lo expuesto, es reseñable destacar la importancia de conocer la implicación y, por ende, cómo evaluar las diferentes variables individuales implicadas en la convivencia, con la finalidad de mejorar el ambiente y la paz en los centros educativos (Amaro, 2015).

### *b) Factores de tipo social*

En los últimos tiempos se ha incrementado la frecuencia con la que suceden situaciones que alteran la calma y la convivencia en las aulas, debido al aumento de violencia, agresiones, descontrol, a las diferencias socioculturales e indisciplina. Todas estas situaciones empezaron de manera aislada en los centros de Educación Secundaria, pero, actualmente, ya podemos hablar de su aparición en los centros de Educación Primaria (Amate et al., 2009; Fuentes y Pérez, 2019; Nieto, Portela, López, y Domínguez, 2018).

Estos conflictos y problemas que aparecen en el ámbito académico, tales como las dificultades, el acoso, el descontrol y la violencia, entre otros, se manifiestan de diferentes maneras según Ramírez y Arcilla (2013): a) física, b) moral, c) verbal, d) material ofensivo, e) psicológica, y f) de intimidación, volviéndose inevitable su existencia dentro de los centros en los que se encuentran miles de sujetos. Por este motivo, a pesar de que, desde el punto de vista de los docentes, la tarea de educar y de controlar la clase es ardua (Alonso-Tapia, Ruiz, y Huertas, 2020), Alonso-Tapia, Simón, López-Valle, Ulate, y Biehl, (2019) y Furlong et al. (2012) afirman que, para reducirlos o evitarlos, los docentes podrían fomentar el desarrollo de patrones que favorezcan la convivencia escolar.

En este sentido, es esencial considerar que las altas tasas de violencia presentes en las escuelas pueden ser un reflejo del ámbito social que, desde hace varios años, ocasiona venganzas, chantajes y acosos, afectando a la convivencia (López et al., 2013; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). Además, se caracteriza por la pobreza, violencia, miseria, delincuencia y el desempleo. Por tanto, es evidente que si se quiere construir una escuela que desarrolle el

aprendizaje y un clima de paz, se debe cuidar el ambiente social en el que se interrelacionan los adolescentes, la familia y los docentes, con el fin de fomentar ambientes favorables para la construcción de las relaciones sociales (Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla, y Cano, 2007; Pérez-Fuentes, Álvarez, Molero, Gázquez, y López, 2011; Pérez, Pinzón, González-Reyes, y Sánchez-Molano, 2005). De esta forma, es necesario hacer hincapié en otra de las variables que influyen en la convivencia del centro: el acoso escolar o *bullying*, el cual es definido como una manera de actuar que daña a la víctima de manera intencional y persistente (Bartolomé y Díaz, 2020; Cerezo, Ruiz-Esteban, Sánchez, y Arense, 2018; Cuadrado, Fernández, y Martín-Mora, 2019; García-Hermoso, Oriol-Granado, Correa-Bautista, y Ramírez-Vélez, 2019). Según los resultados del estudio de Bartolomé y Díaz (2020), las consecuencias de sufrir acoso durante la adolescencia pueden ser graves y se han expuesto múltiples efectos en las víctimas, como son síntomas de depresión, quejas psicósomáticas, fracaso escolar, altos niveles de estrés y ansiedad (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Desde esta perspectiva, como existe la dificultad de hallar soluciones eficaces y versátiles a la hora de solucionar estas situaciones, es evidente que también la necesidad de conocer los instrumentos que evalúan el acoso escolar, con el objetivo de poner solución a esta problemática y fomentar el buen clima y la convivencia dentro de las aulas y centros educativos (Ruiz-Hernández, Moral-Zafra, Llor-Esteban, y Jiménez-Barbero, 2019).

Por otro lado, se explicita que, en los últimos años, se ha mostrado una alta preocupación por las diferentes relaciones entre los miembros de los centros educativos. Estas interacciones se han visto influenciadas por las problemáticas existentes en la sociedad y, como consecuencia, la convivencia escolar y el aprendizaje se han visto alterados (López et al., 2013).

Entre los últimos problemas que caracterizan a la sociedad cabe señalar que, actualmente, la comunicación a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) está adquiriendo mayor protagonismo cada vez más en edades tempranas (Fernández, Peñalva, e Irazabal, 2015). Este hecho resulta problemático si se utiliza la comunicación cibernética como un medio para agredir, insultar e intimidar a la víctima (Durán y Martínez, 2015). Desgraciadamente, la aparición de nuevos dispositivos tecnológicos ha provocado el aumento del ciberacoso y desigualdades. Hecho que dificulta la

convivencia de las aulas (Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz, y Llorent, 2018; Cañas, Estévez, Marzo, y Piqueras, 2019; Correa y Hernández, 2010; Rey, Neto, y Extremera, 2020).

Hablar de convivencia y tecnología resulta ser una utopía debido a las características de cada uno de estos conceptos. La tecnología, tal y como se ha comentado, se ve como un elemento que deshumaniza y segrega, mientras que la convivencia implica todo lo contrario. Es decir, la manera como se relacionan los agentes de la comunidad educativa junto con el medio (Correa y Hernández, 2010). Sin embargo, con lo que respecta a la tecnología, no todo es desfavorable, ya que si se utiliza de forma correcta, puede convertirse en un instrumento propicio para mediar procesos de convivencia, poniendo en práctica habilidades que favorezcan la reflexión y la autorregulación. Por tanto, es evidente que la presencia humana es un tema de convivencia y que las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden convertirse en un requisito imprescindible para convivir todos en un espacio compartido de manera pacífica, digna y gratificante (Fernández et al., 2015).

### *c) Factores de tipo académico*

Ante todo es fundamental recordar que gran parte de la educación transcurre en los centros educativos, convirtiéndose éstos en un escenario esencial y privilegiado para educar a los estudiantes y para vivir con otras personas. Además, en dichos centros no sólo es necesario enseñar contenidos y lograr un mayor rendimiento académico, sino que también es fundamental garantizar la seguridad de los ambientes escolares y de todos los agentes educativos (docentes, alumnos/as y familiares), incrementándola exponencialmente en edades más jóvenes (López-Castedo et al., 2018). Y, por ende, la institución escolar, como un lugar de formación e interacción social, facilita el ejercicio de la vida democrática, formando a los estudiantes en el diálogo cultural, social y político (Fuentes y Pérez, 2019; MINEDUC, 2011; Sandoval, 2014). De esta manera, los estudiantes conviven juntos en las aulas durante un largo período de tiempo, comportándose e interactuando de diferentes maneras, las cuales generan un clima de convivencia en el aula (Rosa, Fida, y Avallone, 2011). Por ello, son diversos los factores que intervienen en el ámbito académico de los adolescentes, influyendo en sus resultados académicos, en la percepción hacia sus estudios, en el clima

escolar, en la motivación, en el autoconcepto y en el estrés sufrido, entre otras (Barragán et al., 2016; Benavente et al., 2018). Por estas razones, en estos lugares, es importante el desarrollo de una convivencia escolar sana y positiva que genere, facilite y promueva un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad (Martínez, 2015).

En primer lugar, es evidente que, dentro del ámbito educativo, una de las principales inquietudes a nivel social es lograr que los jóvenes estudiantes alcancen cierto grado de bienestar y adaptación en la etapa de secundaria. Puesto que, en esta etapa, se producen una serie de cambios abruptos asociados a la adolescencia como son el elevado número de tareas escolares, junto a la obligación de clarificar sus intereses para poder elegir su futura trayectoria educativa, que les pueden causar estrés (Estévez et al., 2018; Goñi, Ros, y Fernández-Lasarte, 2018; Salmela-Aro y Tynkkynen, 2012; Salmela-Aro, 2017).

El estrés que perciben los adolescentes también es considerado como un factor que indica el ajuste psicológico de los mismos (Cénat et al., 2014; Soriano et al., 2019). Por tanto, si estos niveles de estrés se complementan con agotamiento, cinismo y altos niveles de ansiedad, se puede generar el denominado síndrome de *burnout* académico.

El *burnout* académico hace referencia a la falta de disfrute y estimación del aprendizaje, junto a emociones de angustia y abatimiento por parte de los alumnos y alumnas (Vizoso-Gómez y Arias-Gundín, 2018; Wang et al., 2015). Así, los jóvenes que presentan síndrome de *burnout* académico se sienten incapacitados de dar más de sí mismos, lo que origina una actitud crítica negativa, falta del interés y la motivación académica junto a las cuestiones sobre su propias habilidades y capacidades para finalizar los estudios (Hederich-Martínez y Caballero-Domínguez, 2016). En función a su desarrollo, Noh, Shin, y Lee (2013) destacan que, los adolescentes que desarrollan este síndrome empiezan sintiéndose emocionalmente fatigados por las demandas académicas y poco eficaces en el desempeño de sus obligaciones, lo que genera, en un futuro, un comportamiento despegado y cínico hacia los estudios y la formación. Por esta razón, es lógico creer que este síndrome origine que los estudiantes no desarrollen ciertas competencias escolares necesarias que pueden alterar el clima del aula y del centro (Palacio, Caballero, González, Gravini, y Contreras, 2012; Martos et al., 2018).

Si se hace mención a la evaluación del *burnout* académico, es necesario conocer distintas herramientas como cuestionarios y escalas que midan las dimensiones previamente citadas: el agotamiento físico y emocional, el cinismo y la eficacia académica. Centrándose en una muestra de adolescentes (Usán, Salavera, y Teruel, 2019; Shaufeli, Martínez, Marqués, Salanova, y Bakker, 2002).

Por otro lado, se hace hincapié en que la transición de estudios primarios al período de secundaria suele provocar el debilitamiento del compromiso emocional con el centro educativo entre los jóvenes, percibiendo el nuevo ambiente académico como menos agradable y apreciado, al igual que incrementan los niveles de ansiedad y la sobrecarga en relación a las tareas escolares y a los estudios (Wang, Chow, Hofkens, y Salmela-Aro, 2015).

Por otra parte, el clima escolar es considerado otro de los factores que afecta al desarrollo de la convivencia escolar dentro del ámbito académico. Haciendo hincapié en el clima escolar, éste se considera como un constructo relacionado con la convivencia en la medida en que alude a elementos como el bienestar de la comunidad educativa, el rendimiento, el desarrollo social y afectivo de los estudiantes y a la efectividad escolar (Sandoval, 2014). Además, un buen clima escolar se caracteriza por la confianza, la presencia de empatía, cercanía, igualdad, apertura y respeto (Medina y Cacheiro-González, 2010). De hecho, debido a las particularidades de los climas, éstos se dividen en climas tóxicos y nutritivos. Los climas tóxicos son aquellos que se caracterizan por una convivencia negativa, en los que las relaciones no favorecen el aprendizaje ni la enseñanza. Al contrario de los climas nutritivos, quienes presentan un ambiente óptimo para la enseñanza y para la mejora de habilidades académicas y sociales (Thapa, Cohen, Guffey, e Higgins-D'Alessandro, 2013; Zullig, Koopman, Patto, y Ubbes, 2010).

Además, autores como López (2014) y López et al. (2012) contemplan que el clima académico y la convivencia escolar son un medio y un fin en sí mismos y, como consecuencia, se pueden considerar un medio porque los espacios de convivencia seguros potencian la adquisición de aprendizajes evaluados según el rendimiento en pruebas homogéneas. Además de un fin debido a que la escuela debería ser un ambiente en el que los alumnos y alumnas construyan sus conocimientos académicos y sus aprendizajes socioemocionales, con el fin de instruirse de forma democrática, inclusiva,

justa y participativa (López et al., 2011; Unesco, 2013; Valdés-Morales, López, y Jiménez-Vargas, 2019).

Por tanto, al considerarse otro de los factores que afecta al fomento de la convivencia escolar, es esencial conocer instrumentos que lo evalúen. Sandoval (2014) afirma que para medir este constructo es necesario tener en cuenta: a) el sentimiento de los alumnos/as de ser el centro de atención, b) el sentimiento de los alumnos/as de justicia, c) sentimiento de los alumnos/as de competencia, d) sentimiento de orgullo de los estudiantes por estudiar, y e) sentimiento de satisfacción general de los estudiantes por su escuela.

Finalmente, otro de los factores a tener en cuenta es la motivación. Autores como Valle et al. (2015) y Valle et al. (2018), afirman que la motivación de los estudiantes disminuye a medida que avanzan de curso escolar. Por tanto, los estudiantes que cursan niveles más elevados, presentan menos motivación intrínseca hacia las tareas académicas y las percibe como poco útiles.

#### *d) Factores de tipo familiar*

Para fomentar una buena convivencia escolar, el clima familiar alcanza especial relevancia, ya que si éste se ve deteriorado, disminuyen los recursos sociales e individuales de los adolescentes, potenciando que éstos sean más vulnerables a la intimidación por parte de los compañeros y compañeras del centro (Lereya et al., 2013). Al mismo tiempo, los estudios de Buelga, Irazo, Cava, y Torralba (2015) y Navarro, Ruiz-Oliva, Larrañaga, y Yubero (2015), aseguran que el apoyo familiar promueve el ajuste social y las relaciones favorables con los iguales del adolescente, así como actúa contra la conducta antisocial, la hostilidad y la violencia entre iguales.

En este mismo sentido, es indudable que en la familia se presentan sentimientos afectivos favorables que coadyuvan a una buena autoestima, la cual se refleja en la presencia de la tolerancia, una comunicación familiar adecuada y una flexibilidad en las normas. Bajo estos aspectos aparece lo que se denomina una familia funcional, la cual desarrolla la autoestima positiva y, por ende, fomenta aspectos propicios relacionados con el ámbito educativo (López et al., 2013). Por el contrario, según Fuentes y Pérez (2019), los estudiantes que viven en familias disfuncionales, en las que reina el consumo de sustancias psicoactivas, el detrimento de valores y la violencia



intrafamiliar, se ven inmersos en situaciones de tensión y agresiones que pueden llegar a reflejarse de alguna manera dentro de las aulas.

Desde otro punto de vista, hay que prestar atención a los adolescentes con padres divorciados, ya que esta situación familiar también afecta al clima y a la convivencia escolar. Este hecho provoca que los jóvenes obtengan más suspensos que aquellos que tienen padres casados. Así como, presentan también peor autoconcepto que el de los que proceden de familias con padres casados (Agapito et al., 2013).

### *Evaluación de la convivencia*

La evaluación ha sido reconocida generalmente en la última década del siglo XX como una etapa fundamental en cualquier intervención y evaluación de programas educativos (Bartolomé, 2000).

A pesar de que la convivencia escolar es un elemento difícil de evaluar, este tema se ha convertido en el centro de las investigaciones durante más de tres décadas de estudio, con la intención de colaborar con la mejora de la calidad de vida que se comparte en las instituciones educativas (Fierro et al., 2013; Fierro y Caso, 2013; Rigby y Smith, 2011).

Actualmente, son reseñables aquellos estudios que describen programas de éxito en los que se han adquirido evidencias empíricas sobre la eficiencia de estrategias que engloban los diversos componentes del contexto académico (Pearce, Cross, Monks, Waters, y Falconer, 2011; Ttofi y Farrington, 2011; Olweus, 2012). Si se hace referencia a este repertorio de estrategias educativas, tanto en la intervención como en la prevención de este fenómeno, es reseñable destacar que han provocado la instauración de programas de educación para la paz y la convivencia que se han incluido en la política de las comunidades educativas, formando parte del currículum (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Por este motivo, existe una amplia gama de programas y buenas prácticas que han mostrado ser versátiles para la prevención de los problemas actuales que se presentan en las instituciones escolares: acoso, intimidación y relaciones desfavorables entre compañeros y compañeras. Según diversos autores, tal y como afirma García (2012), para la evaluación de programas hay que centrar la atención en tres elementos: a) la recogida de información, b) valoración de la información según unos criterios, y c) la toma de decisiones

para mejorar. En este sentido, la convivencia se está considerando como una de las bases esenciales para evitar estos inconvenientes (Ortega-Ruiz, Del Rey, y Casas, 2013).

Por tanto, queda clara la importancia de conocer algunos de los instrumentos que la evalúen. Por ejemplo, Bravo y Herrera (2011) utiliza el Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992). Este instrumento está formado por 146 ítems divididos en cuatro dimensiones: a) desajuste clínico (ansiedad), b) desajuste escolar (actitudes negativas hacia el colegio y docentes), c) ajuste personal (relaciones con los progenitores, autoestima) e d) índice de síntomas emocionales (estrés social, depresión, incapacidad). Además, usan una versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos por Sánchez et al. (2009), el cual evalúa aspectos como: respeto del material del centro, personas de apoyo dentro de la escuela, relaciones entre los agentes de la comunidad educativa, situaciones de convivencia, *bullying*, participación, formación en convivencia escolar, resolución de conflictos, estrategias de afrontamiento, etc.

Gracias a los estudios centrados en la evaluación y en los instrumentos sobre convivencia escolar, se han hallado algunos de los elementos escolares que han ayudado a la mejora de la convivencia y a la reducción del acoso escolar, tales como: a) el aumento de la calidad en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, b) desarrollo de un contexto de aprendizaje seguro, c) el apoyo a la implementación de habilidades con el fin de prevenir los comportamientos de acoso, y d) la actuación de políticas coherentes que comprendan recursos y mecanismos para reducir el *bullying* (Ortega-Ruiz, 2010). Por ello, todas estas habilidades han contribuido al fomento de habilidades para identificar, prevenir y responder frente a este problema, pero de una manera exitosa (Ttofi y Farrington, 2011).

Por otro lado, es reseñable prestar especial mención a que, en la evaluación de la convivencia escolar, el docente desempeña un papel fundamental. Esto se debe a que, de acuerdo con la Ley de Violencia Escolar (2011), el aprendizaje de la convivencia dentro de las instituciones educativas debería ser deliberado y modelado por los docentes, quienes tendrían que desarrollar estas destrezas: a) aprender a interactuar, a interrelacionarse, dialogar, escuchar de manera activa, hablar con otras personas, participar, comprometerse, compartir ideas,

discutir e intercambiar opiniones, aceptar otras propuestas, consensuar y reflexionar. De esta manera, poco a poco se iría adquiriendo un aprendizaje intencionado, con la finalidad de lograr la convivencia pacífica y democrática (Sandoval, 2014). Además, el proceso de evaluación debe medirse siempre y cuando el docente: a) aborde la convivencia escolar de manera diferente con cada uno de sus alumnos y alumnas, b) utilice correctamente las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en relación a la convivencia escolar, c) use un método de enseñanza con el que confronta diferentes puntos de vista, d) proporcione al estudiante la oportunidad de expresar sus ideas sobre la convivencia escolar, y e) se responsabilice en enseñar la convivencia escolar mediante su ejemplo (Martínez, 2015).

En definitiva, para evaluar la convivencia escolar hay que prestar atención a una serie de indicadores. Entre los indicadores se encuentran: los conocimientos que tienen los estudiantes sobre la convivencia escolar positiva, la afectividad que presentan los alumnos/as hacia la convivencia y los modos de actuar de los agentes educativos basados en el diálogo, el respeto mutuo, la reflexión, el reconocimiento, la satisfacción, la cooperación, la participación, la integración, entre otros, con el fin de lograr una convivencia sana. Estos indicadores de evaluación se relacionan con los ratios y con los métodos de enseñanza que facilitan la identificación de fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. Por ello, favorecen el estudio de la conducta operacional de la convivencia dentro de los centros educativos. Las finalidades de estos indicadores son: a) proporcionar informaciones permanentes sobre cómo los estudiantes van aprendiendo conocimientos, adquiriendo destrezas esenciales y sobre cómo van reforzando sus comportamientos y valores en relación con la convivencia escolar (Martínez, 2015).

Por otro lado, la literatura científica ha abordado elementos que hacen referencia a la vida social dentro de las instituciones académicas, los cuales se relacionan con políticas de intervención: a) los ejemplos de intervención docente. En este sentido se hace referencia a las relaciones existentes entre los docentes y los alumnos y alumnas. Es decir, a las formas de administrar la educación, de establecer normas sociales, estilos de impartir la enseñanza, de guiar los aprendizajes y corregirlos, etc.; b) las relaciones interpersonales entre los escolares. Este aspecto incluye a los agrupamientos y roles que se originan en los grupos del patio. En este contexto se contempla la calidad de la

comunicación entre los estudiantes, sus reglas, las formas de intervenir ante los conflictos y de ofrecer apoyo y seguridad; c) la presencia de malas relaciones, violencia, agresividad, exclusión y cualquier manera de maltrato escolar que los agresores infringen a las víctimas. Estos procesos, si no se atienden de manera correcta, se convierten en un principio de inseguridad que anula la convivencia escolar (Wong, Cheng, Ngan, y Ma, 2010; Ortega-Ruiz et al., 2013)

Por ejemplo, Fierro et al. (2013) realizaron un estudio con el objetivo de validar una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar gracias a las conversaciones entre los docentes sobre sus saberes profesionales y sus reflexiones. El diseño de esta guía se sustentó en la conceptualización de la convivencia escolar. Esta guía está compuesta por cuatro dimensiones: a) atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, b) el buen trato y la creación de lugares de diálogo, c) elaboración de normas y seguimiento de reglas, y d) la participación en el perfeccionamiento de la enseñanza. Los resultados muestran que la guía resultó un instrumento útil que promueve la convivencia escolar.

En este sentido, es fundamental conocer en mayor profundidad instrumentos que concedan hacer diferentes aproximaciones a la convivencia dentro de los centros educativos, considerando las diferentes escalas en las que se puede englobar (Fierro et al., 2013).

## CAPÍTULO 1

### **Instrumentos que miden variables individuales de los adolescentes en relación con la convivencia escolar: una revisión sistemática**

Maria Sisto, África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez,  
Begoña María Tortosa Martínez, y María del Carmen Pérez-Fuentes  
*Universidad de Almería*

#### **Introducción**

##### *La convivencia escolar*

El concepto de convivencia se refiere a un conjunto de procesos que dependen de la voluntad por construir y mantener la paz entre todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa, gracias a actitudes, acciones pedagógicas y de organización de tipo inclusivo, equitativo y participativo que permitan gestionar de forma constructiva el conflicto (Fierro y Carbajal, 2019). Para el análisis de las dinámicas de convivencia los enfoques predominantes son esencialmente dos: el primero de carácter normativo-prescriptivo, aborda la convivencia como subordinada a la prevención de la violencia, por lo que se concibe la convivencia esencialmente como una praxis para la intervención (Furlán, Saucedo, y Baudelio, 2004); mientras que el segundo, de carácter analítico, aborda la convivencia como un proceso social, formado básicamente por las interacciones cotidianas entre personas, con lo cual puede tomar variadas formas (Chaparro, Caso, Fierro, y Díaz, 2015).

En el campo educativo, la convivencia escolar constituye uno de los desafíos más actuales debido principalmente a los importantes cambios producidos, en las últimas décadas, en relación a las conductas y formas de interacción que perturban, sobre todo, las dinámicas relacionales entre jóvenes. Estas dinámicas pueden desembocar en fenómenos que obstaculizan marcadamente el éxito de los procesos educativos dado que afectan el clima escolar de aulas, patios e institutos, pero, también, la manera de convivir fuera de los centros educativos, generando una sustancial preocupación social (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010; López-deMesa, Carvajal, Urrea, y Soto, 2013).

Entre los principales factores que pueden perjudicar la calidad de la convivencia escolar encontramos incidentes relacionados con los diferentes patrones de violencia, el acoso, el cyberacoso, la exclusión social y la discriminación. Cabe destacar que la adolescencia se considera una etapa particularmente vulnerable con respecto a la aparición de estos fenómenos (Garaigordobil y Larrain, 2020; Narezo, Gruber, y Martínez, 2020; Pérez-Fuentes et al., 2016), aunque se ha observado que afectan el contexto escolar desde diferentes perspectivas que corresponden a todos los miembros de las comunidades escolares, es decir, estudiantes, profesores y familias (Gázquez, Cangas, Pérez Fuentes, y Ación, 2009; Gázquez, Cangas, Pérez-Fuentes, Padilla, y Cano, 2007; Molero, Pérez-Fuentes, y Gázquez, 2016). Los hallazgos obtenidos sobre prevalencia en acoso escolar informan sobre la magnitud de estos fenómenos entre los jóvenes, así como sobre el hecho de que acontecen de manera análoga y generalizada en la casi totalidad de países, tal y como se ha demostrado en algunos estudios sobre el tema (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, y Santiuste, 2010; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010).

El acoso escolar, también conocido con su término inglés *bullying*, se refiere a cada forma intencionada de intimidación, maltrato psicológico, verbal o físico, repetido y persistente en el tiempo, que tiene lugar prevalentemente entre estudiantes en centros educativos (Santander, 2018). Afecta a miles de adolescentes en todo el mundo y tiene consecuencias devastadoras sobre las víctimas, quienes perciben y viven un sufrimiento efectivo que interfiere con su desarrollo psicológico y emocional. Además, puede influir en la autoestima y la autoconfianza de quien lo recibe, provocando dificultades en la adaptación social y desembocando en estados depresivos y de ansiedad, llevando incluso a acciones extremas como el suicidio (Perren y Alsaker, 2006; Sandoval, Vilela, y Mejía, y Caballero, 2018).

Cuando tienen lugar los episodios de acoso, los estudiantes suelen desempeñar cuatro roles básicos: víctima, acosador, doble rol (víctima/acosador) y espectador (Magklara et al., 2012; Mendoza y Maldonado, 2017; Mendoza, Morales, y Arriaga, 2015). Así mismo, se han reconocido diversos patrones a la hora de manifestarse, a saber: violencia física y/o verbal, exclusión social, disruptión en el aula. La violencia física es la más evidente porque es una invasión del espacio físico de otra persona y origina un impacto inmediato en el cuerpo de la víctima, a través de un

contacto básicamente físico. Por tanto, para producir el daño es posible dirigirse de forma directa sobre la víctima (peleas, empujones, golpes) o, también, de forma indirecta sobre sus bienes materiales (robos, destrozos, esconder cosas). Por otro lado, la violencia verbal, muy frecuente, se caracteriza por el uso de amenazas, motes despectivos, insultos y puede que sea la más encubierta, además de perjudicial a nivel social, pues la víctima acaba encontrándose aislada y menospreciada por parte del resto de compañeros (Álvarez, Álvarez-García, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006; Ortega, Elipe, Mora, Calmaestra, y Vega, 2009).

Sin embargo, al lado de estas formas ‘presenciales’, están difundiéndose nuevos patrones debidos al ingente desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, englobándose dentro de lo que se define ciberacoso, o acoso electrónico, originado del término inglés *cyberbullying*. A pesar de que ambas formas, presenciales y virtuales, comparten la voluntad intencionada de dañar a otro y el desequilibrio de poder entre víctima y agresor, en el caso del ciberacoso es evidente que el criterio temporal de repetición se difumina en función, sobre todo de las destrezas del agresor de manejar las herramientas tecnológicas: una sola acción, una foto, o una humillación soltada en internet puede provocar consecuencias funestas para la víctima en el extenso espacio virtual. A todo esto, se añade la peculiaridad de que el agresor puede ser anónimo, lo que aumenta la incertidumbre y vulnerabilidad de la víctima al desconocer la identidad de su agresor/a. La cibervictimización más habitual está compuesta por insultos, rumores y amenazas, mientras que entre las formas menos frecuentes afloran la suplantación de identidad, el retoque de fotos, etc. (Arnaiz, Cerezo, Giménez, y Maquilón, 2016; Garaigordobil, 2011; Kowalski y Limber, 2007; Menesini et al., 2012; Smith, Del Barrio, y Tokunaga, 2013).

Con respecto a los factores mediadores responsables de perjudicar la convivencia escolar cabe considerar el papel de la personalidad adolescente y de otras variables individuales, teniendo en cuenta específicamente el peso de las diferencias individuales en los diferentes escenarios responsable de perjudicar una buena convivencia escolar.

### *Variables individuales y de la personalidad adolescente* *-Modelos teóricos de personalidad*

Durante el recorrido histórico en el ámbito psicológico, se han sucedido numerosas tentativas por clasificar los rasgos de personalidad, con el objetivo de encontrar las dimensiones y las taxonomías indispensables para organizar todas las características que marcan las diferencias entre individuos (Cattell, 1957; Eysenck, Barrett, y Eysenck, 1985). La mayoría de los estudios desarrollados con esta finalidad se centran prevalentemente en dos grandes corrientes teóricas. La primera tiene como referencia principal el modelo multifactorial de personalidad defendido por Eysenck y establece la existencia de tres dimensiones básicas de la personalidad: Neuroticismo, Extraversión y Psicoticismo (Díaz, 2003; Eysenck, 1952, 1975; Seisdedos y Cordero, 2011). La segunda, denominada Teoría de los Cinco Grandes (Costa y McCrae, 1992; Goldberg, 1990) o «Modelo de Cinco Factores» (del inglés *Five Factor Model*) plantea cinco dimensiones fundamentales para definir y evaluar la personalidad: Extraversión, Amabilidad, Neuroticismo (o Inestabilidad Emocional), Conciencia (o Responsabilidad), y Apertura a experiencias. Este segundo modelo ha adquirido especial resonancia. Su presencia se ha repetido a lo largo de diversas investigaciones (Caprara y Perugini, 1991; Carrasco, Holgado, y Del Barrio, 2005; Del Barrio, Carrasco, y Holgado, 2006; Muris, Meesters, y Diederer, 2005).

Otro enfoque de la personalidad basado en cinco factores fue presentado por Zuckerman, quien amplió el análisis factoriales de escalas de temperamento y de personalidad, otorgándole una connotación biológica (Zuckerman, Kuhlman, Joireman, Teta, y Kraft, 1993). Este autor se propuso establecer la naturaleza del psicoticismo y de otras variables que se desarrollan más allá de la extraversión y del neuroticismo, tales como la agresión-hostilidad, la sociabilidad, la impulsividad y la búsqueda de sensaciones. Por lo tanto, para evaluar estos factores, denominados los «Cinco Alternativos», utilizó un enfoque basado en la tradición psicobiológica y una escala “Zuckerman-Kuhlman Personality Questionnaire-ZKPQ” ya empleada en diversos ámbitos de investigación (Pabón et al., 2020; Zuckerman et al., 1993; Zuckerman y Kuhlman, 2000).

Además, se designó un nuevo paradigma teórico, nombrado HEXACO, en función de su acrónimo en inglés de las seis dimensiones que lo configuran: Honestidad-Humildad (Honesty-Humility), Emocionalidad (Emotionality), Extraversión (Extraversion), Amabilidad (Agreeableness), Conciencia-



Escrupulosidad (Conscientiousness) y Apertura a la experiencia (Openness to experience) (Ashton y Lee, 2001, Lee y Ashton, 2004). La contribución más importante de este modelo ha sido la inclusión del dominio Honestidad-Humildad, así mismo se relaciona estrechamente con la línea de investigación que explora las asociaciones entre dimensiones de personalidad e indicadores de psicopatología (Roncero, Fornés, García-Soriano, y Belloch, 2014; Spadafora, Frijters, Molnar, y Volk 2020).

En esta última línea se mueve otra perspectiva teórica definida TRÍOPE, más conocida con su término inglés *Dark Triad*, que constituye un patrón de rasgos categorizados como “oscuros”: la Psicopatía, el Narcisismo y el Maquiavelismo. Estas tres dimensiones de la personalidad comparten características como la frialdad emocional, la manipulación, la agresividad y la falta de empatía (Jones y Paulhus, 2014; Wai y Tiliopoulos, 2012). Estos rasgos característicos tienden a presentarse de forma conjunta en los sujetos conformando un patrón comportamental conocido como Tríada Oscura de la Personalidad (Wolfsberger, 2015).

#### *-Autoestima*

Uno de los primeros autores que señaló la necesidad de evaluar la autoestima de forma holística fue Rosenberg (1965; 1971) quien la definió como la actitud positiva o negativa hacia uno mismo, factor innegable en determinar la salud psico-emotiva de un individuo (Plata, Riveros, y Moreno, 2010). Diferentes estudios coinciden en confirmar las asociaciones significativas encontradas entre la autoestima y los rasgos de personalidad. Por ejemplo, siguiendo el modelo de los cinco grandes factores, la autoestima se relaciona de forma positiva con la apertura, la responsabilidad, la extraversión, la amabilidad y la estabilidad y, al revés, de forma negativa con el neuroticismo (Erdle, 2013; Erdle, Gosling, y Potter, 2009; Robins, Tracy, Trzesniewski, Potter, y Gosling, 2001; Simkin y Pérez-Marín, 2018; Wagner y Gerstorf, 2017). Además, las variables personales influyen en la autoestima puesto que impulsan la autoeficacia y la aceptación social y, al revés, la autoestima fomenta la capacidad personal de esforzarse para adaptarse a cualquier contexto. De esta manera, la autoestima se considera como un importante factor de protección ante los problemas de carácter interno

(Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri, 2013; Mruk, 2013; Simkin y Azzollini, 2015; Simkin y Pérez-Marín, 2018).

### *-Motivación*

Uno de los conceptos más importantes en el sector educativo es la motivación. Varios estudios han demostrado que la motivación está vinculada a diversas consecuencias importantes para un sujeto, como la curiosidad, la perseverancia, el aprendizaje y el rendimiento (Vallerand, Blais, Briere, y Pelletier, 1989). La Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci 2000) explica el desarrollo de la motivación como un continuo. En un extremo de este continuo se halla la amotivación-desmotivación, una falta total de motivación representada por la no regulación y un foco impersonal de causalidad. En el otro extremo se encuentra la motivación intrínseca que consiste en un comportamiento autodeterminado, con regulación intrínseca y un locus interno de causalidad. Concretamente, un sujeto intrínsecamente motivado puede tomar decisiones y actuar debido a valores y procesos internos y personales, no impulsados por recompensas o presiones externas. Por último, en el medio del continuo se encuentra la motivación extrínseca que se divide en cuatro tipos de regulación: externa, introyectada e identificada (Stover, Bruno, Uriel, y Liporace, 2017). Sin embargo, son poco los estudios que examinan el vínculo entre estos tipos de motivación y conducta prosocial, aunque se ha observado que algunas facetas de la motivación se asocian de forma significativa positiva con algunos comportamientos prosociales y, específicamente, con comportamientos de defensa en el acoso escolar (Hardy, Dollahite, Johnson, y Christensen, 2015; Jungert, Piroddi, y Thornberg, 2016; Jungert y Perrin, 2019; Marengo et al., 2018).

### *-Empatía, competencias emocionales e impulsividad*

Se han utilizado muchas definiciones para el concepto de empatía, aunque se puede describir como una respuesta emocional que depende de la interacción entre los rasgos individuales y las influencias del entorno y, es más, como una capacidad personal para responder a otros en función de aspectos cognitivos y afectivos propios para, así, poder colocarse en el lugar de otras personas (Cuff, Brown, Taylor, y Howat, 2016; Garaigordobil y De Galdeano, 2006; Fernández, López, y Márquez, 2008). En este sentido, la

empatía activaría en los sujetos principios relacionados con la moralidad. Por ejemplo, un espectador que estuviera presenciando una situación de acoso, impulsaría positivamente por la moral, ayudando a otra persona que esté siendo víctima de alguna violencia o agresión. En otras palabras, se crea un vínculo positivo entre empatía y comportamiento prosocial, como demostrado en diferentes estudios (Hoffman, 2008; Israel, Hasenfratz, y Knafo-Noam, 2015; Lockwood, Seara, y Viding, 2014; Longobardi, Borello, Thornberg, y Settanni, 2020; Meter y Card, 2015; Pozzoli, Gini, y Thornberg, 2017).

Por otro lado, la falta de control sobre las emociones, así como la impulsividad, son detonantes para el desarrollo de actitudes agresivas, siendo el autocontrol un factor de protección para no involucrarse en episodios de violencia (Mendoza, 2014; Mestre, Samper, y Frías, 2002). La impulsividad se refiere a una tendencia a actuar por instinto-impulso y a no considerar las consecuencias a largo plazo de las acciones que se ejecutan (Carver, 2005). Diferentes estudios han encontrado, en repetidos escenarios, que los agresores se caracterizan por una falta de empatía y patrones peligrosos e imprudentes de comportamiento, debido a un exceso de impulsividad, entre otras cosas (Jolliffe y Farrington, 2011, Liang, Flisher, y Lombard, 2007; Salmivalli y Peets, 2008).

En esta misma línea, un marco ecológico centrado en la interacción de las características individuales con los factores ambientales, ha introducido el concepto de “Callo Emocional”, del inglés *Callous Unemotional*, un patrón personal y conductual que distingue a niños y adolescentes con problemas graves de conducta y que alude a la insensibilidad emocional y falta de empatía. Estos rasgos se caracterizan por variables como la falta de remordimiento y de interés por los valores que otros comparten, por la pobreza general de afectos e, incluso, se asocian con un patrón estable y severo de comportamiento antisocial, bajo rendimiento académico y agresión reactiva. Este marco ha sido uno de los focos de interés que mueve la investigación sobre los factores de riesgo del acoso escolar (Barboza et al., 2009; Frick y White, 2008; Muñoz y Frick, 2012). Por último, en la línea de investigación sobre los factores de protección, el enfoque basado en la Inteligencia Emocional (EI) ha ganado un interés creciente en el campo educativo y de la salud, debido a sus correlaciones con el bienestar. Específicamente, en contextos escolares las competencias emocionales se definen como como

factor protector ante fenómenos que perjudican la convivencia, siendo la IE un recurso individual que pueda proteger a los adolescentes, atenuando el impacto emocional del acoso, entre otras cosas (Elipe, Mora, Ortega, y Casas, 2015; Quintana, Rey, Mérida, y Extremera, 2019).

### *-Resiliencia*

La resiliencia es una de las variables que mayormente se estudian actualmente debido a su trascendencia en la promoción del desarrollo humano. Las personas resilientes suelen tener una alta competencia social y una buena estabilidad emocional, características útiles a reducir la probabilidad de participar regularmente en situaciones que afectan negativamente la convivencia escolar, como el acoso (Asendorpf y van Aken, 1999; Van Leeuwen et al., 2004). El término resiliencia se adoptó de la Física para designar, metafóricamente, la capacidad de algunos materiales que resisten sin deformarse (Salgado, 2005) y, a nivel conductual, se concibe como un conjunto de competencias necesarias para enfrentar y salir evolucionado o fortalecido tras experiencias adversas (Henderson, 2002). Es una peculiaridad que aparentemente caracteriza a personas extraordinarias, aunque, en realidad, se trata de una característica relacionada con funciones y procesos adaptativos presentes de forma natural en cualquier ser humano (Salgado, 2005). El planteamiento de este constructo en el ámbito psicológico y educativo trata de analizar y explicar aquellas habilidades personales que permiten hacer frente a experiencias de violencia, pobreza, enfermedad, etc., con el objetivo de fomentar patrones comportamentales o reproducir mecanismos de adaptación que hacen que un sujeto sea capaz de desenvolverse ante las adversidades (Baruth y Carroll, 2002; Infante, 2002; Oshio, Kaneko, Nagamine, y Nakaya, 2002; Perry y Bard, 2001).

### *Variables de los adolescentes e implicación en dinámicas que afectan la convivencia: antecedentes*

Según algunos estudios que han investigado los rasgos de personalidad, la amabilidad es una variable que correlaciona negativamente con el comportamiento antisocial y la delincuencia en la adolescencia (Van Dam, Janssens, y De Bruyn, 2005). Incluso diferentes hallazgos informan que la amabilidad es el predictor más importante de todos los roles implicados en las

interacciones violentas (Jensen, Knack, Waldrip, y Ramirez, 2009; Sharpe y Desai, 2001; Trebblay y Ewart, 2005). Asimismo, se ha detectado la presencia de otros comportamientos que se correlacionan significativamente con la amabilidad contribuyendo a la adaptación social: la aceptación entre pares, la cooperación en actividades grupales, el autocontrol en las relaciones interpersonales. Todos ellos han demostrado ser factores de protección ante el acoso escolar (Graziano, Hair y Finch, 1997; Jensen et al., 2009).

En segundo lugar, las investigaciones que analizan las configuraciones de rasgos distintivos, han podido etiquetar tres tipos de personalidad, a saber: resilientes, sobrecontrolados y subcontrolados. Estos tres perfiles representan combinaciones únicas de rasgos responsables de comportamiento específicos, algunos de ellos relacionados con el acoso (Grumm y von Collani, 2009). Así, por ejemplo, se ha mostrado que los individuos sobrecontrolados tienden a presentar problemas internos, se caracterizan por un alto neuroticismo y baja extroversión, mientras que los subcontrolados son más propensos a presentar problemas externos y están caracterizados por una baja amabilidad (Robins, John, Caspi, Moffit, y Stouthamer, 1996; Van Leeuwen, de Fruyt, y Mervielde, 2004). En otro estudio los niños que habían sido excesivamente controlados en su infancia, mostraron una mayor predisposición a retirarse de las interacciones sociales en la adolescencia y un menor nivel de autocontrol. Aunque se observó, también, en niños clasificados como no controlados un aumento del comportamiento agresivo durante la adolescencia (Hart, Hoffman, Edelstein, y Keller, 1997; Herzberg y Roth, 2006). Además, se ha demostrado que las personas resilientes suelen tener una alta competencia social y una buena estabilidad emocional. Todo ello, reduce la probabilidad de participar regularmente en situaciones de acoso que perjudican la convivencia escolar (Asendorpf y van Aken, 1999; Van Leeuwen et al., 2004).

Diferentes estudios coinciden en destacar niveles altos de neuroticismo e introversión en los adolescentes victimizados, así como mayores puntuaciones en ansiedad y timidez (suelen ser sujetos más apáticos, no interactúan con los compañeros y evitan participar en actividades grupales). Esto se asocia a la incapacidad de afrontar desafíos como las agresiones, lo que provoca una evidente condición de indefensión en el grupo (Cava et al., 2010; Cerezo y Ato, 2010; Moraes y Hutz, 2010; Kodžopeljić, Smederevac, y Colovic, 2010; Ok y Aslan, 2010; Polo, León, Fajardo, y Castaño, 2014). La carencia de

habilidades sociales impide a un sujeto responder de forma asertiva a las intimidaciones: esto prolongaría las dinámicas de acoso e, incluso, se situarían en evidente peligro de experimentar depresión, llegando al suicidio (Ceccatelli, Marianacci, y Tateo, 2010; Hunter, Boyle, y Warden, 2007; Mendoza y Maldonado, 2017).

Atendiendo a otras variables individuales, se ha puesto de manifiesto que las situaciones de acoso afectan negativamente la autoestima, dificultando de manera poderosa el desarrollo tanto en la infancia como en la adolescencia, teniendo en cuenta que la autoestima capacita al sujeto para actuar, independientemente de los fracasos experimentados y que, a mayor autoestima mayor capacidad personal de esforzarse para adaptarse a cualquier contexto (Simkin y Azzollini, 2015; Simkin y Pérez-Marín, 2018). En segundo lugar, se ha demostrado que los adolescentes victimizados obtienen puntuaciones más bajas de autoestima, con lo cual resulta imprescindible intervenir para capacitar a los adolescentes, fomentando así, el desarrollo de la autoestima, reconocida como un importante factor de protección ante los problemas de carácter interno (Butler y Gasson, 2005; Carney y Merrell, 2001; Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Aliri, 2013).

Finalmente, otras investigaciones acerca de las variables individuales en la adolescencia han postulado el papel inhibitorio de la empatía sobre las conductas violentas y agresivas (Feshbach y Feshbach, 1969; Millar y Eisenberg, 1988; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015). Por ejemplo, se observó que los jóvenes con menor empatía estarían menos predispuestos a ayudar y colaborar con los compañeros, mientras que, los sujetos que no se involucran en escenarios de violencia resultan ser más empáticos, tienen una buena gestión emocional (menos impulsividad, más autocontrol), valoran objetivamente los problemas y se hacen responsables de sus acciones. Así, pues la falta de empatía actuaría como factor de riesgo, pues los sujetos con bajas puntuaciones en esta variable ejecutarían comportamientos agresivos o participarían en dinámicas de acoso escolar con más asiduidad (Hernández, 2016). Así mismo, los sujetos que no se involucran en situaciones que perjudican la convivencia escolar tienden a una mayor sensibilidad social, puesto que la empatía se relaciona con un autoconcepto positivo, el cual facilita establecer relaciones sociales y afrontar situaciones conflictivas con éxito. Estos jóvenes tienen percepciones y expectativas generalmente más

positivas sobre las relaciones con sus pares, expresan sus sentimientos, defienden sus ideas, hacen peticiones y responden de manera asertiva ante las agresiones (Eceiza, Arrieta, y Goñi, 2008; Stan y Beldean, 2014).

Por último, la impulsividad y la carencia de capacidades de gestión emocional son detonantes para el desarrollo de comportamientos violentos, puesto que un buen autocontrol se configura como un factor de protección para que no se manifiesten conductas que pueden perjudicar la convivencia (Mendoza, 2014; Mestre, Samper, y Frías, 2002). Específicamente, estudios recientes han indicado correlaciones significativas entre los rasgos de callo emocional caracterizados por insensibilidad emocional y la perpetración del acoso escolar (Golmaryami et al., 2016; Van Geel, Toprak, Goemans, Zwaanswijk, y Vedder, 2017; Zych, Ttofi, y Farrington, 2019). Una personalidad muy insensible emocionalmente sería menos propensa a reaccionar positivamente a las intervenciones miradas a corregir y/o prevenir comportamientos problemáticos como la intimidación. Algunas posibles explicaciones apuntan al temperamento de los adolescentes insensibles, caracterizado por déficits en sus respuestas emocionales al miedo o en su capacidad empática que mediaría la relación entre rasgos de insensibilidad emocional e intimidación (Frick y White, 2008; Zych et al., 2019).

### *Objetivos*

El objetivo del presente trabajo ha sido recoger los instrumentos que miden variables individuales y de la personalidad adolescente.

### **Metodología**

Se realizó una revisión sistemática de la literatura cuya temática se centrara en los instrumentos que miden variables individuales y de la personalidad adolescente relacionadas con la convivencia escolar. Las bases de datos escogidas fueron Redalyc, Scopus y Web of Science. Se empleó el operador booleano AND y se utilizaron los siguientes descriptores: “convivencia escolar”, “adolescentes”, “personalidad”, “acoso”, “bullying”, “personality traits”. Las fórmulas de búsqueda se ven representadas en la tabla 1.

Los criterios de inclusión de la búsqueda fueron: psicología y ciencias de la salud como áreas disciplinares de las publicaciones y su disponibilidad de acceso a texto completo; adolescencia como etapa exclusiva de la muestra de

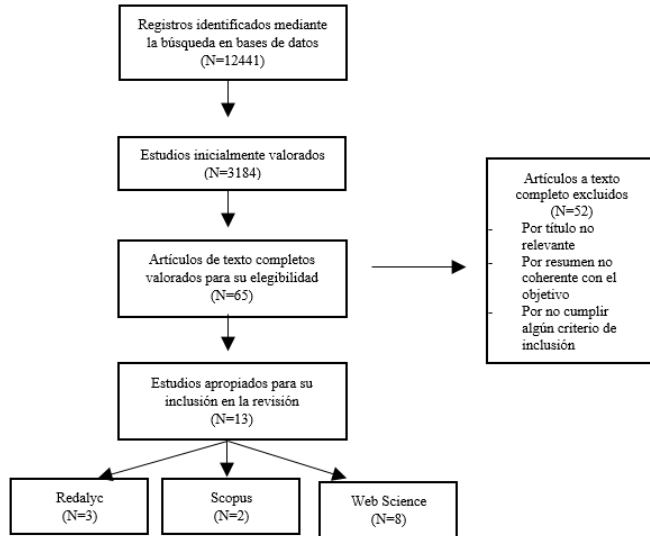
los estudios; diseño experimental de los trabajos. Por otro lado, los criterios de exclusión fueron: tipo de fuente diferente a las revistas científicas; idiomas diferentes al inglés y español; estudios que han utilizado instrumentos que no han sido validados. Se tuvo en cuenta el límite temporal 2010-2020 y de un total de 12441 artículos encontrados, se seleccionaron 13, según como se muestra en la figura 1.

*Tabla 1. Bases de datos, descriptivos, fórmulas y referencias*

Base de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Referencias encontradas (N)	Referencias seleccionadas (N)
Redalyc	“convivencia escolar”, “adolescentes”	ti(convivencia escolar) AND ti(adolescentes)	12309	2
	“personalidad”, “acoso”	ti(personalidad) AND ti(acoso)	6	1
Scopus	“bullying”, “personality traits”	ti(bullying) AND ti (personality) AND ti(traits)	12	2
	“bullying”, “adolescents”, “personality traits”	ti(bullying) AND ti (adolescents)AND ti(personality) AND ti(traits)	96	4
Web of Science	“bullying”, “motivation”, “adolescents”	ti(bullying) AND ti(motivation) AND ti(adolescentes)	21	3
	“autoestima”, “empatía”, “bullyng”, “adolescentes”	ti(autoestima) AND ti(empatía) AND ti(bullying) AND ti(adolescentes)	3	1



Figura 1. Diagrama de flujo de selección de los estudios



Fuente: Elaboración propia

## Resultados

### *Extracción de datos*

En el proceso de revisión se consultó el *checklist* del protocolo PRISMA-P (Moher et al., 2015). Para describir los artículos seleccionados se utilizó una hoja en Excel, tal y como se puede observar en la tabla 2. En la misma tabla se recoge la información más relevante de cada artículo respecto a los siguientes aspectos: referencia bibliográfica, año de publicación, lugar donde se desarrolló el estudio y población.

En un segundo momento se recopiló información sobre las características de los instrumentos utilizados en cada artículo seleccionado, es decir, nombre, dimensiones y variables de los mismos, en relación con el modelo teórico de referencia y los hallazgos más relevantes obtenidos, tal y como se puede apreciar en la tabla 3.

Tabla 2. Datos de identificación de los artículos seleccionados (N=14)

	Referencia	Año	País	Tamaño muestral
1.	(Hernández, 2016)	2016	España	N=196
2.	(Polo, León, Fajardo, y Castaño, 2014)	2014	España	N=700
3.	(Pabón et al., 2020)	2020	España	N=93
4.	(Kodžopeljić, Smederevac, Mitrović, Dinić, y Čolović, 2014)	2014	Serbia	N=397
5.	(Spadafora, Frijters, Molnar, y Volk 2020)	2020	Canadá	N=396
6.	(Van Geel, Goemans, Toprak, y Vedder, 2017)	2017	Países Bajos	N=1568
7.	(Farrell y Vaillancourt, 2019)	2019	Canadá	N=463
8.	(González et al., 2016)	2016	México	N=94
9.	(Wang et al., 2019)	2019	China	N=613
10	(Young, Fursa, Byrket, y Sly, 2015)	2015	Estados Unidos	N=130
11	(Ortega, Ardila, Celis, y Ballestas, 2015)	2015	Colombia	N=186
12	(Plata, Riveros, y Moreno, 2010)	2010	Colombia	N=57
13	(Totán, Özer, y Özmen, 2017)	2017	Turquía	N=317

Tabla 3. Descripción de los instrumentos utilizados en cada artículo seleccionado y hallazgos más relevantes

	Nombre del instrumento	Modelo teórico de referencia	Dimensiones	Resultados principales
1.	Index of Empathy for Children and Adolescents-IECA (Bryant, 1982)	No especificado	Empatía afectiva (activación emocional); Creencias sobre la expresión de sentimientos	La falta de empatía es un factor de riesgo en el desarrollo de conductas de agresión entre adolescentes
2.	Big Five Questionnaire Niños y Adolescentes-BFQ-NA (Barbaranelli et al., 2003)	Modelo de los Cinco Grandes Factores <sup>7</sup>	Neuroticismo (inestabilidad emocional); Extraversión; Conciencia; Apertura, Amabilidad	Los rasgos de personalidad del rol de víctimas coinciden con altas puntuaciones en neuroticismo, ansiedad e introversión, lo que determina una condición de desventaja e indefensión en el grupo
3.	Junior Eysenck Personality Questionnaire -EPQJ (Seisdedos y Cordero, 2011)	Modelo multifactorial I de personalidad de Eysenck	Neuroticismo; Extraversión; Psicoticismo; Sinceridad; Comportamiento antisocial	Los adolescentes que desempeñan el rol de agresor obtienen puntuaciones más altas en neuroticismo, comportamiento antisocial y una tendencia a la disimulación social. Las víctimas obtienen niveles más bajos en estas variables

**Tabla 3.** Descripción de los instrumentos utilizados en cada artículo seleccionado y hallazgos más relevantes (continuación)

Nombre del instrumento	Modelo teórico de referencia	Dimensiones	Resultados principales
4. Big Factory+2 (Kožopeljčič et al., 2010)	Modelo de los Cinco Grandes Factores (Lexical Big Factory+2)	Neuroticismo; Extraversión; Conciencia; Apertura; Valencia positiva (superioridad, autoconcepto positivo); Valencia negativa (estilo manipulativo, autoconcepto negativo)	Los adolescentes que no se involucran obtienen puntuaciones más altas en autodisciplina, extraversión y más bajas en valencia negativa. Las víctimas alcanzan niveles más altos en neuroticismo y más bajos en extraversión. Los agresores más altos en agresividad y valencia negativa y más bajos en conciencia
5. HEXACO Personality Inventory-Revised Ashton y Lee, 2009)	Modelo HEXACO	Honestidad-Humildad; Emocionalidad; Extraversión; Cordialidad; Escrupulosidad; Apertura a la experiencia	Los niveles más bajos de 'honestidad/humildad', de conciencia y de emocionalidad se asocian directamente con la incivilidad (intencional y no intencional)
6. Short Dark Triad Questionnaire-SD3-T (Jones y Paulhus, 2014)	Modelo de la Triade Oscura	Maquiavelismo; Narcisismo; Psicopatía	La amabilidad, el maquiavelismo, la psicopatía y el sadismo se relacionan significativamente con el acoso tradicional, mientras que la amabilidad y el sadismo con el ciberacoso. Sorprende no hallar una relación significativa entre narcisismo y acoso
7. Early Adolescent Temperament Questionnaire Revised-EATQ_R (Ellis y Rothbart, 2001)	Enfoque biológico	Autorregulación; Frustración; Control inhibitorio	El rasgo del temperamento que refleja dificultad de autorregulación (niveles más bajos de control inhibitorio) se asocia con una mayor tendencia a participar en situaciones de acoso escolar en la adolescencia tardía
8. Inventario de Resiliencia-IRES (Gaxiola et al., 2011)	No especificado	Afrontamiento, Actitud Positiva, Sentido del Humor, Empatía, Flexibilidad, Perseverancia, Religiosidad, Autoeficacia, Optimismo Orientación a la Meta	A mayor disposición resiliente, menor participación en situaciones de victimización. Se precisa de intervenciones enfocadas en la psicología positiva que miran a la potencialidad de la persona

*Tabla 3. Descripción de los instrumentos utilizados en cada artículo seleccionado y hallazgos más relevantes (continuación)*

	Nombre del instrumento	Modelo teórico de referencia	Dimensiones	Resultados principales
9.	Inventory of Callous-Unemotional Traits-ICUT (Frick, 2004)	Modelo ecológico	Insensibilidad emocional; Despreocupación; Inexpresividad	Niveles más altos de rasgos de insensibilidad emocional <sup>7</sup> se asocian a un mayor riesgo de ser víctima de acoso
10.	Academic Motivation Scale-AMS (Vallerand et al., 1989)	Teoría de la Autodeterminación	Motivación intrínseca; Motivación extrínseca; Amotivación	Las víctimas de acoso tienen una motivación académica significativamente menor que los que no se describen así
11.	Academic Motivation Scale-AMS (Vallerand et al., 1989)	Teoría de la Autodeterminación	Motivación intrínseca; Motivación extrínseca; Amotivación	Ser acosador/víctima de acoso escolar se relaciona negativamente con la satisfacción con la vida y con la esperanza, mientras que se asocia positivamente con una menor motivación
12.	Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters Scale-MESSY (Matson, Rotatori, y Helsel, 1983)	No especificado	Impulsividad/comp ortamiento antisocial; Habilidades sociales/asertividad; Sobreconfianza/arr ogancia; Celos/Soledad	Se encuentran dos factores de riesgo contra el bullying (impulsividad, soledad); y uno protector (habilidades sociales, crear redes sociales de apoyo con familiares y amigos)
13	Selfesteem Scale (Rosenberg, 1965)	No especificado	Autoestima	Se halla una relación inversamente proporcional entre niveles de empatía y autoestima y rol de observador, mientras que es directamente proporcional en las víctimas

*Descripción de los instrumentos que miden variables individuales y de la personalidad adolescente*

*-Empatía y otras competencias emocionales*

El *Index of Empathy for Children and Adolescents-IECA* (Bryant, 1982) es un cuestionario compuesto por 22 ítems que valoran la activación y carencia empática de los adolescentes en situaciones relacionales específicas según una variedad de reacciones afectivas, por ejemplo: “Ver llorar a un niño/niña me

da ganas de llorar”; “Me entristece ver a un/a niño/niña que no puede encontrar a nadie con quien jugar”. La versión original del instrumento recoge dos factores: 1) la empatía afectiva, que se refiere a una activación emocional; y 2) las opiniones acerca de la manifestación de sentimientos. Las respuestas se analizan en base a un formato dicotómico (+/-). El signo + indica una respuesta afirmativa (sí) y corresponde a una tendencia empática, mientras que - indica una respuesta negativa y corresponde a una tendencia no empática. Para calcular una puntuación de empatía total, se cambian los signos de las respuestas, es decir, a las respuestas empáticas (+) se les asigna el valor 1, mientras que a las respuestas no empáticas (-) el valor 0. Luego se calcula una suma algébrica de los 22 ítems (0-22) y las puntuaciones más altas reflejaran una mayor empatía. Se ha demostrado su consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach, cuyos valores oscilaban entre 0.54 y 0.79 (Bryant, 1982). Así mismo, la versión española del instrumento tiene adecuadas propiedades psicométricas y de constructo que la hace útil para la investigación con adolescentes de habla hispanica. Sin embargo, el análisis factorial confirmatorio con muestra española mostró una estructura de tres factores (sentimientos de tristeza; comprensión de sentimientos; reacción llorosa con respecto a las emociones de los demás) con coeficientes alfa entre 0.72 y 0.78. Y, además, el formato de respuesta de la versión española es de tipo Likert con 5 opciones (Del Barrio, Aluja, y García, 2004).

El *Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised, EATQ-R* (Ellis y Rothbart, 2001) es un instrumento de 65 ítems diseñado para medir los rasgos de temperamento relacionados con la autorregulación, reactividad y emocionalidad en niños y adolescentes de 9 a 15 años. A cada ítem se responde en una escala de tipo Likert con 5 puntos (de 1=casi nunca verdadero a 5=casi siempre cierto). Los puntajes de los rasgos de temperamento se pueden calcular sumando las calificaciones de los ítems relevantes, después de recodificar ítems formulados inversamente. El análisis factorial exploratorio con rotación oblicua dio como resultado una solución de cuatro grandes escalas (y 10 subescalas, entre paréntesis): Control de esfuerzo (Control atencional, Control de activación, Control inhibitorio), Dinamismo (Placer de alta intensidad, Timidez, Miedo), Afectividad Negativa (Frustración) y Afiliación (Afiliación, Sensibilidad Perceptiva, Sensibilidad Al Placer). Las características de las subescalas se detallan a continuación.

1. Control atencional: capacidad de enfocar y cambiar la atención cuando se desea (p. ej. “Es fácil para mí concentrarme realmente en los problemas de tarea”).

2. Control de activación: capacidad de realizar una acción cuando existe una fuerte tendencia a evitarla (p. ej. “Si tengo una tarea difícil que hacer, empiezo de inmediato”).

3. Control inhibitorio: capacidad de activar y suprimir respuestas inapropiadas (p. ej. “Cuando alguien me dice que deje de hacer algo, es fácil para mí dejar de hacerlo”).

4. Placer de alta intensidad: sentimiento de placer derivado de actividades que involucran novedad (p. ej. “Me gusta ir a lugares donde hay grandes multitudes y mucha emoción”).

5. Timidez: inhibición del comportamiento ante la novedad y el desafío, especialmente social (p. ej. “Es mucho más fácil para mí hablar con personas conocidas que con extraños”).

6. Miedo: tendencia a experimentar sensaciones desagradables experimentando anticipadamente angustia (p. ej. “Me preocupa meterme en problemas”).

7. Frustración: tendencia a experimentar sensaciones desagradables tras la interrupción de tareas en curso o el bloqueo de objetivos (p. ej. “Me enojo si no puedo hacer una tarea realmente bien”).

8. Afiliación: deseo de calidez y cercanía con los demás (p. ej. “Me gusta intercambiar abrazos con las personas que me gustan”).

9. Sensibilidad perceptiva: detección en el entorno de estímulos de baja intensidad (p. ej. “Tiendo a notar pocos cambios que otras personas no notan”).

10. Sensibilidad al placer: sentimiento de placer relacionado con actividades y estímulos con baja intensidad, novedad o complejidad (p. ej. “Me gusta mirar árboles y caminar entre ellos”).

La fiabilidad interna de las escalas varió de adecuada a muy buena (coeficientes alfa de 0.65 a 0.81) en el estudio original (Ellis y Rothbart, 2001). Las propiedades psicométricas han sido confirmadas en otros estudios (Latham et al., 2019; Muris y Meesters, 2009) y en la adaptación al español, (Viñas, González, Gras, Jane, y Casas, 2015), aunque con algunos cambios en la estructura factorial.

El *Inventario de Rasgos de Callo Emocional (ICUT*, por sus siglas en inglés: *Inventory of Callous And Unemotional Traits*) (Frick, 2004) es un cuestionario de 24 ítems que evalúa los rasgos insensibles y no emocionales (*Callous And Unemotional Traits-CU*) que definen la empatía afectiva anormal, una característica central de la psicopatía. Estos rasgos consisten en una falta de empatía, de remordimiento, de culpa y de emoción. La UCI tiene tres subescalas: Insensibilidad Emocional (falta de emoción: p. ej. “Los sentimientos de los demás no son importantes para mí), Despreocupación (indiferencia: p.ej. “Trato de no herir los sentimientos de los demás”) e Inexpresividad (comportamiento sin emociones: p.ej. “Escondo mis sentimientos de los demás”). Se responde usando una escala de tipo Likert con 4 alternativas (1=“para nada cierto”, 2=“algo cierto”, 3=“muy verdadero”, 4=“definitivamente cierto”). Los puntajes totales más altos en las tres subescalas indican una mayor tendencia hacia los rasgos de callo emocional. La evidencia respalda las propiedades psicométricas del instrumento en varias muestras utilizando diferentes traducciones, con coeficientes alfa para la escala global entre 0.74 y 0.85, mientras que entre 0.78 y 0.84 para la subescala Despreocupación, entre 0.71 y 0.88 para la subescala Insensibilidad Emocional y entre 0.45 y 0.60 para la subescala Inexpresividad (Ciucci, Baroncelli, Franchi, Golmaryami, y Frick, 2014; Essau, Sasagawa, y Frick, 2006; Kimonis, Fanti, Goldweber, Marsee, Frick, y Cauffman, 2014; Roose, Bijttebier, Decoene, Claes, y Frick, 2010).

Finalmente, el *Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters-MESSY* (Matson, Rotatori, y Helsel, 1983) es un instrumento que consta de 62 ítems a los que se responde usando una escala de tipo Likert con 5 niveles de respuesta. El análisis factorial del MESSY, así como el análisis subfactorial de sus subescalas se derivaron a través del procedimiento de rotación Varimax. Las puntuaciones totales y subfactoriales se analizaron por variables demográficas para permitir a los experimentadores evaluar posibles relaciones significativas entre las variables dependientes e independientes. Para establecer los factores, se retuvieron cargas de ítems de 0.30 para todas las escalas basadas en factores. El MESSY se compone por cuatro factores que representan el 33,28% de la varianza total. El factor 1 “Impulsividad/Comportamiento antisocial”, representó una varianza del 13.57% e incluyó 27 ítems sobre comportamiento hostil, amenazante y

molesto hacia los demás. El factor 2 “Asertividad/Habilidad social”, representó una varianza del 12.33% y comprendió 26 ítems sobre comportamiento verbal y no verbal considerado socialmente hábil, como acciones prosociales, cumplidos, gratitud, empatía, etc. El Factor 3 “Sobreconfianza/arrogancia”, representó el 3.92% de la varianza y comprendía 5 ítems que se referían al deseo de destacar y a sentimientos de armonía, vanidad o vanidad. El factor 4 “Celos/soledad”, representó una varianza del 3,46% y consistió en 6 ítems sobre auto-aislamiento y retraimiento social. Estas propiedades psicométricas se han comprobado con una muestra de adolescentes españoles utilizando la versión traducida del instrumento original (Méndez, Hidalgo, e Inglés, 2002).

#### *-Rasgos de personalidad*

El cuestionario *Big Factory Questionnaire para Niños y Adolescentes-BFQ\_NA* diseñado por Barbaranelli, Caprara, Rabasca, y Pastorelli (1998) para evaluar la personalidad infantil y adolescentes, consta de 65 ítems organizados en una escala de tipo Likert de 1 a 5, en función de cómo se considera la cuestión planteada (desde completamente falso a completamente verdadero). La aplicación puede ser individual o colectiva y requiere de 30 a 35 minutos. Barbaranelli et al. (1998; 2003) estudiaron la estructura de personalidad en niños italianos de 9 a 14 años a través de distintos informantes (niños, padres y profesores). Los datos obtenidos revelan una adecuada validez convergente-discriminante con los tres factores del Cuestionario de Personalidad para niños de Eysenck-EPQ\_J (Eysenck y Eysenck, 1986). Los resultados mediante el análisis factorial exploratorio revelaron una estructura de cinco dimensiones de personalidad:

1. Extraversión: incluye principalmente indicadores de sociabilidad y emocionalidad positiva; se refiere a la cantidad e intensidad de las comunicaciones y relaciones interpersonales.

2. Amabilidad: abarca características como empatía, confianza y generosidad, centrándose en cómo se relaciona el sujeto con los demás (sensibilidad y preocupación de las demás necesidades).

3. Neuroticismo (Inestabilidad Emocional): se refiere a la tendencia a experimentar emociones negativas como ansiedad, ira, pasividad, vulnerabilidad al sufrimiento, angustia y depresión.



4. Conciencia: incluye actitudes responsables hacia las normas y compromiso; abarca características personales tales como confiabilidad, orden, puntualidad, autodisciplina, persistencia y autonomía.

5. Apertura: se refiere a la propensión a las novedades, a la tendencia a explorar y valorizar nuevas experiencias; apunta a facetas personales como fantasía, creatividad, interés hacia otras culturas.

Resultados parecidos fueron alcanzados por otros estudios que mostraron índices de fiabilidad adecuados (alfa de Cronbach desde 0,71 a 0,88) (Carrasco et al., 2005; Del Barrio et al., 2006; Muris et al., 2005; Polo et al., 2014).

El *Personality Inventory Revised (HEXACO-60)* fue creado por Ashton y Lee (2009) en respuesta a la demanda de un instrumento más adecuado cuando el tiempo disponible para la evaluación de la personalidad es muy corto. Los autores seleccionaron 60 ítems de los 100 originales, obteniendo puntuaciones medias similares a la versión más larga del *Personality Inventory HEXACO (HEXACO-PI-R)* (Lee y Ashton, 2006). Aunque los niveles de confiabilidad obtenidos en las escalas de HEXACO-PI-R original fueron más altos (de 0.87 a 0.91 alfa de Cronbach) debido a su mayor longitud, la fiabilidad de la consistencia interna de las escalas de la HEXACO-60 revisada fue demostrada con valores entre 0.73 y 0.80 (Ashton y Lee, 2009). Además, se han confirmado propiedades psicométricas satisfactorias en otros estudios con muestras de adolescentes españoles, alemanes, franceses y coreanos, entre otros (Boies, Yoo, Ebacher, Lee, y Ashton, 2004; de Vries, Lee, y Ashton, 2008; Roncero, Fornés, y Belloch, 2013). La escala de respuesta tipo Likert tiene 5 opciones, desde 1=totalmente en desacuerdo hasta 5=totalmente de acuerdo. A puntuaciones más altas corresponden niveles más altos de cada factor de personalidad. A continuación, se detallan las 6 principales dimensiones de la personalidad recogidas por HEXACO-60. Cada dimensión consta de 10 ítems y se compone de 4 subescalas:

1. Honestidad-Humildad (Sinceridad, Equidad, Evitación de la Avaricia, Modestia). Las personas con puntajes muy altos en esta dimensión evitan manipular a otros para beneficios personales, sienten poca tentación de romper las reglas, no les interesa la riqueza y los lujos, y no sienten ningún derecho especial a un estatus social elevado. Por el contrario, las personas con puntajes muy bajos halagan a los demás para obtener lo que desean, romperían las reglas por el beneficio personal, se motivan por el beneficio material y tienen

un fuerte sentido de importancia personal (p.ej., “No pretendo gustarle a alguien solo para que esa persona me haga favores”).

2. Emocionalidad (Temor, Ansiedad, Dependencia, Sentimentalismo). Las personas con puntajes muy altos experimentan miedo a los peligros físicos, ansiedad en respuesta al estrés de la vida, necesitan apoyo emocional de los demás, sienten empatía y apegos sentimentales hacia los demás. Por el contrario, las personas con puntajes muy bajos no se preocupan incluso en situaciones estresantes, tienen poca necesidad de compartir sus preocupaciones con los demás, se sienten emocionalmente distantes de los demás (p.ej. “A veces no puedo evitar preocuparme por las pequeñas cosas”).

3. Extraversión (Autoestima, Audacia social, Sociabilidad, Vivacidad). Las personas con puntajes muy altos se sienten bien con sí mismas, seguras al dirigir a grupos de personas, disfrutan de reuniones e interacciones sociales, experimentan sentimientos positivos como entusiasmo y energía. Por el contrario, las personas con puntajes muy bajos en esta escala se consideran impopulares, se sienten incómodas cuando son el centro de atención social, son indiferentes a las actividades sociales y se sienten menos vivas y optimistas (p. ej. “Prefiero trabajar en equipos ante que en solitario”).

4. Amabilidad (Capacidad de Perdón, Gentileza, Flexibilidad, Paciencia). Las personas con puntajes muy altos perdonan los errores que sufren, son indulgentes al juzgar a los demás, están dispuestos a comprometerse y cooperar con los demás, controlan su temperamento. Por el contrario, las personas con puntajes muy bajos guardan rencor contra aquellos que los han dañado, son bastante críticos con los demás, tercos al defender su punto de vista, se enojan rápidamente en respuesta al maltrato (p.ej. “Raramente guardo rencor, incluso contra personas que me han perjudicado gravemente”).

5. Conciencia-Escrupulosidad (Organización, Diligencia, Perfeccionismo, Prudencia). Las personas con puntajes muy altos organizan su tiempo y su entorno físico, trabajan de manera disciplinada hacia sus objetivos, se esfuerzan por la precisión y deliberan cuidadosamente al tomar decisiones. Por el contrario, las personas con puntajes muy bajos tienden a no preocuparse por los entornos u horarios ordenados, evitan tareas difíciles u objetivos desafiantes, están satisfechos con el trabajo que contiene algunos errores y toman decisiones por impulso o con poca reflexión (p.ej. “Planeo con anticipación y organizo las cosas para evitar problemas en el último minuto”).

6. Apertura a la experiencia (Gusto Estético, Curiosidad, Creatividad, No-Convencionalidad). Las personas con puntajes muy altos se nutren de la belleza del arte o naturaleza, son curiosos hacia diversos ámbitos de conocimiento, usan su imaginación libremente en la vida cotidiana y se interesan por ideas o personas inusuales. Por el contrario, las obras de arte no impresionan a las personas con puntajes muy bajos en esta escala, sienten poca curiosidad intelectual, evitan actividades creativas y sienten poca atracción tienden a alejarse de ideas que parecen radicales o poco convencionales (p.ej. “Si pudiera, me gustaría asistir a un concierto musical clásico”).

El *Short Dark Triad Questionnaire (SD3-T)* (Jones y Paulhus, 2014) es un cuestionario corto que mide los rasgos de la llamada *Tríada Oscura de la Personalidad*. Se compone de 27 ítems que recogen tres dimensiones: Narcisismo (p. ej. *La gente me ve como un líder natural*); Maquiavelismo (p. ej. *Me gusta usar la manipulación inteligente para salirme con la mía*); y Psicopatía (p. ej. *Me gusta vengarme de las autoridades*). El narcisismo se caracteriza por una autoestima y creencias significativamente exageradas sobre el sentirse especial e implica una preocupación constante con ideas sobre éxito, fuerza, belleza o amor ilimitados. El maquiavelismo implica una cosmovisión fría y cínica, una falta de emocionalidad e implica comportamientos manipuladores y planificación estratégica. La psicopatía puede definirse como una búsqueda impulsiva de emoción, además de presentar ansiedad y falta de empatía. Cada una de estas tres dimensiones consta, a su vez, de 9 ítems a los que hay que responder en una escala de tipo Likert con 5 alternativas (1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=de acuerdo; 5=completamente de acuerdo). Las subescalas mostraron confiabilidades modestas pero aceptables (Maquiavelismo:  $\alpha=0.71$ ; Psicopatía:  $\alpha=0.77$ ; Narcisismo:  $\alpha=0.74$ ). La consistencia interna, las estructuras factoriales y la validez convergente y discriminante de las escalas han sido satisfactorias y se ha confirmado una alta replicabilidad entre idiomas (Malesza, Ostaszewski, Büchner, y Kaczmarek, 2019; Özsoy, Rauthmann, Jonason, y Ardiç, 2017).

### *-Motivación*

La *Academic Motivation Scale-AMS* es la versión traducida al inglés de la escala francés *Echelle de Motivation en Education-EME* creada por Vallerand y colaboradores (1989; 1992), debido a la consideración acerca de la falta de instrumentos que permitieran evaluar los distintos tipos de motivación dentro del modelo de la Teoría de la Autodeterminación (Ryan y Deci, 2000). Se compone de 28 ítems, 3 grandes escalas y 7 subescalas que evalúan tres tipos de Motivación Intrínseca-MI (motivación hacia el conocimiento, hacia el logro y hacia las experiencias estimulantes), tres tipos de Motivación Extrínseca-ME (regulación externa, introyectada e identificada) y la Amotivación. El análisis de consistencia interna (alfa de Cronbach) de las 7 subescalas obtuvo los siguientes resultados:

1. Amotivación ( $\alpha=0.84$ ).
2. Regulación externa ( $\alpha=0.76$ ).
3. Regulación introyectada ( $\alpha=0.82$ ).
4. Regulación identificada ( $\alpha=0.62$ ).
5. Motivación intrínseca hacia el conocimiento ( $\alpha=0.85$ ).
6. Motivación intrínseca hacia el logro ( $\alpha=0.86$ ).
7. Motivación intrínseca hacia las sensaciones ( $\alpha=0.84$ ).

La MI se relaciona con el ser competente y autodeterminado. La MI hacia el conocimiento se asocia a la curiosidad, exploración, deseo de conocer cosas nuevas. La MI hacia el logro se asocia a la satisfacción de actuar en vista de una meta o un objetivo de un nivel más alto. La MI hacia las experiencias estimulantes depende de las ganas de participar en actividades por el gusto de probar situaciones llenas de estímulos. Por otro lado, la ME impulsa el sujeto a actuar en vista de recompensas; se actúa por un fin. Dentro de la ME, la regulación externa lleva al sujeto a actuar debido a presiones externas o internas. Con la regulación introyectada el sujeto comienza a internalizar los motivos de sus actos, pero no hay autodeterminación aún. La regulación identificada es la que implica más autodeterminación puesto que el sujeto elige casi deliberadamente antes de actuar, aunque la conducta sigue siendo un medio para obtener algo. Por último, la amotivación no implica ningún tipo de motivación, el sujeto se concibe incompetente, sin controlabilidad y contingencias entre actos y sus efectos (Ryan y Deci, 2000; Vallerand et al., 1992).

Los participantes se sirven de una escala de tipo Likert con 7 opciones de respuesta, de 1 “no corresponde en absoluto” a 7 “corresponde perfectamente. La adaptación al español de la escala ha mostrado niveles satisfactorios de consistencia interna y los resultados del análisis factorial confirmatorio corroboran la estructura de siete factores (Núñez, Martín, y Navarro, 2005).

#### *-Autoestima*

El *Rosenberg Self-Esteem Scale-RSE* (Rosenberg, 1965) fue diseñado originalmente para medir la autoestima de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, desde su desarrollo, se ha utilizado con una variedad de grupos, incluidos los adultos. La escala evalúa directamente la autoestima global (modelo unifactorial), a través de 10 ítems que reflejan sentimientos generales y la actitud de una persona con respecto a su valía e importancia (p. ej. *Siento que soy una persona valiosa*). Las preguntas, puntuables entre 1 y 4 puntos según una escala de tipo Likert (1=Muy de acuerdo; 2=De acuerdo; 3=En desacuerdo; 4=Totalmente en desacuerdo) permiten obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Así pues, se supone como rango medio la obtención entre 25 y 35 puntos, mientras que inferior a 24 se evalúa como baja y superior a 36 sería alta. El cálculo de la puntuación implica un método de calificaciones combinadas. Las respuestas de baja autoestima son “en desacuerdo” o “totalmente en desacuerdo” en los ítems 1, 3, 4, 7, 10 y “totalmente de acuerdo” o “de acuerdo” en los ítems 2, 5, 6, 8, 9. Dos o tres de tres respuestas correctas a los ítems 3, 7 y 9 se califican como un ítem. Una o dos de las dos respuestas correctas para los ítems 4 y 5 se consideran como un solo ítem; los ítems 1, 8 y 10 se califican como ítems individuales; y las respuestas correctas combinadas (uno o dos de dos) a los ítems 2 y 6 se consideran un solo ítem. La escala se puede puntuar, también, sumando los elementos individuales de 4 puntos después de la puntuación inversa de los elementos redactados negativamente. La prueba de fiabilidad del RSE indicó una excelente consistencia interna con un coeficiente de  $\alpha=0.92$  (Escala de Guttman). Además, la fiabilidad test-retest durante un período de 2 semanas reveló una correlación de 0.85 y 0.88, lo que indica una excelente estabilidad. Diferentes investigaciones proporcionan apoyo para la validez de constructo de la escala RSE, que resulta ser la medida de autoestima global más utilizada

(Mayordomo, Gutierrez, y Sales, 2020; Rosenberg, 1979; Schmitt y Allik, 2005).

### *-Resiliencia*

Por último, el *Inventario de Resiliencia-IREs* diseñado por Gaxiola et al. (2011), se compone de 24 ítems 10 subescalas y un criterio de respuesta de tipo Likert con cinco opciones de respuesta donde 1=“nada” y 5=“siempre”. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .93 para todo el instrumento. A continuación, se detallan las 10 subescalas y los valores obtenidos en cada una de ellas (en paréntesis).

1. Afrontamiento: propensión a afrontar las situaciones y buscar soporte si hace falta ( $\alpha=0.68$ )

2. Actitud positiva: visión positiva de la vida, intentando sacar lo bueno de cada situación ( $\alpha=0.81$ ).

3. Sentido del humor: intentar ser irónicos incluso ante los obstáculos o desafíos ( $\alpha=0.65$ ).

4. Empatía: ponerse en la piel de otros, comprendiendo emociones o contextos de los demás ( $\alpha=0.47$ ).

5. Flexibilidad: tendencia a adaptarse a las situaciones por muy difíciles que sean ( $\alpha=0.28$ ).

6. Perseverancia: aprender de los obstáculos como y perseverar para lograr los objetivos ( $\alpha=0.71$ ).

7. Religiosidad: juzgar los eventos en base a las propias creencias religiosas ( $\alpha=0.95$ ).

8. Autoeficacia: tendencia a creer en la propia eficacia y capacidad ( $\alpha=0.83$ ).

9. Optimismo: estar predispuestos a esperarse circunstancias favorables en las propias vidas ( $\alpha=0.73$ ).

10. Orientación a la meta: intentar alcanzar ambiciones y objetivos prefijados ( $\alpha=0.81$ ).

Las propiedades psicométricas del instrumento se pusieron a prueba, también, con una muestra de adolescentes mexicanos y se mantuvo una adecuada consistencia interna ( $\alpha=0.9$ ) (González et al., 2016).

## **Discusión/Conclusiones**

El conocimiento de instrumentos que analizan la personalidad y las variables individuales de los adolescentes tales como las competencias emocionales, la motivación, los rasgos de la Tríada Oscura, entre otros, tiene implicaciones para la prevención e intervención en convivencia escolar puesto que ayuda a comprender los factores de riesgo y protección que están detrás de determinadas conductas en diferentes tipos de poblaciones y contextos. Los resultados de la mayoría de los estudios apuntan a la importancia de conocer los predictores de los fenómenos que afectan la convivencia escolar, teniendo en cuenta que las consecuencias de estos fenómenos atañen a los educadores, a las familias y a los mismos adolescentes.

Dado que bajos niveles de motivación, de empatía y de autoestima, así como la impulsividad y la falta de autocontrol, pueden llevar a los adolescentes a utilizar conductas inapropiadas y a convertirse en agresores o en víctimas de intimidaciones, es fundamental que las administraciones se encarguen de proporcionar asistencia y prevención, bien para evitar el desencadenamiento de estas conductas inadecuadas y bien para proporcionar herramientas útiles a defenderse de tales conductas. Los hallazgos conducen a plantear líneas de investigación futuras centradas en intervenciones que enfatizan la necesidad de mejorar el análisis de las variables adolescentes relacionadas con los obstáculos y limitaciones que afectan las relaciones interpersonales, teniendo en cuenta que estas dinámicas tienen profundas repercusiones tanto a nivel individual y educativo, como a nivel colectivo y social.





## CAPÍTULO 2

### **Instrumentos que miden variables sociales en adolescentes**

Rosa María Del Pino Salvador, María del Mar Simón Márquez, Ana Belén Barragán Martín,  
María Sisto, y María del Mar Molero Jurado  
*Universidad de Almería*

#### **Introducción**

La convivencia es esencial para el desarrollo humano (Carpendale, Hammond, y Atwood, 2001), por los beneficios que tiene sobre aquellos que viven en grupos (Rest, 1986). En concreto, Durkheim ya señaló la existencia, no solo de la autonomía, sino de lo que denominó el «apego a los grupos sociales» (Lukes, 1973).

#### *Pertenencia social*

El concepto de pertenencia puede parecer que contiene cierta ambigüedad por su vinculación con otras concepciones (Wright, 2015). Sin embargo, según Maslow (1970), el hecho de pertenecer a un grupo es una necesidad básica del ser humano, después de las fisiológicas y de seguridad, en la jerarquía que él mismo establece. Así mismo, este autor especifica que, una vez las necesidades más primarias se encuentran cubiertas, aparecerá el amor y el afecto y, después, se buscará colmar la de pertenencia. De la misma manera, se pueden sintetizar las cinco necesidades de los seres humanos de Maslow en tres estratos: la existencia, el parentesco y el crecimiento (Alderfer, 1972). Por tanto, en los sujetos surgen las necesidades en función de los deseos, que aparecen cuando, en las relaciones con individuos que son significativos para ellos, se realizan intercambios de pensamientos y sentimientos asiduamente.

De otro lado, la teoría que proponen Baumeister y Leary (1995) menciona que las personas tienen una necesidad de cercanía y pertenencia social que se desarrolla y se solidifica. Esto es, se identifican cuatro necesidades consideradas como básicas: la adquisición de elementos físicos o cosas y de experiencias, relacionarse con otras personas a largo plazo para sostener vínculos de cuidados y compromiso recíprocos, aprender de lo que le rodea dándole sentido y encontrarse a sí mismo, y defenderse, protegerse y ampararse a sí mismo, como a los seres queridos (Nohria, Lawrence, y

Wilson, 2001). De igual modo, Anderman (2002) argumentó sobre la existencia de efectos positivos cuando se saciaba la percepción del sentido de pertenencia.

Por consiguiente, dicha necesidad de pertenencia, como característica general innata en el individuo, presenta dos rasgos principales: Por un lado, el sujeto siente un fuerte deseo de mantener frecuentes contactos con otras personas, así como notar la existencia de un vínculo interpersonal basado en la estabilidad (Baumeister y Leary, 1995). Y de otro lado, está la sensación de pertenecer a lugares donde asisten otros, entre los que se encuentra el grupo de iguales. O sea, el hecho de pertenecer al ámbito educativo, como a la escuela, origina un vínculo social entre el propio alumnado, el profesorado que lo rige y, por supuesto, las normas que gobiernan la propia institución (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989).

Como se ha dicho anteriormente, la adolescencia es un periodo crítico en el desarrollo de la persona, ya que tanto el crecimiento físico, neuronal como psicológico se ven influenciados por elementos externos (Stark, Robinson, Seff, Hassan, y Allaf, 2020), llegando incluso, a afectar a la salud y al bienestar del joven, perdurando hasta la adultez (Patton et al., 2016). Por otro lado, se puede precisar, que sentirse parte de un contexto de desarrollo concreto, como es el plano escolar, implica tener la aceptación, la valoración y estimarse apreciado, alentado e inserto por los demás sujetos que en él se encuentran inmersos. De este modo, tanto los profesionales de la enseñanza como el grupo que conforma la clase, se sienten parte fundamental tanto de la actividad que en ella se lleva a cabo, como de la propia vida que allí acontece (Goodenow, 1993a).

Desde la investigación, se ha atendido bastante a las consecuencias en relación a la pertenencia académica, pues tales resultados han tenido repercusiones dentro del ámbito educativo y también fuera de éste. Desde este punto, varias investigaciones han argumentado que el sentimiento de pertenencia al contexto educativo, no solo ha tenido repercusiones positivas que se asocian con los resultados académicos, como la obtención de buenas calificaciones, sino también por la identificación que hace el alumnado hacia un grupo con el que mantiene un apego emocional (Reynolds, Lee, Turner, Bromhead, y Subasic, 2017; Roeser, Midgley, y Urdan, 1996), un buen éxito y alto rendimiento escolar (Barber y Olsen, 1997; Boston y Warren, 2017;

Blum, 2005; Waters, Cross, y Runions, 2009), un incremento motivacional y mayor esfuerzo percibido (Sánchez, Colón, y Esparza, 2005), un aumento de la asistencia del alumnado (Rosenfeld, Richman, y Bowen, 1998) o incluso, la finalización de la etapa educativa (Connell, Halpern-Felsher, Clifford, Crichlow, y Usinger, 1995).

Además, se ha hallado una cohesión entre el papel que juega el sentimiento de pertenencia a la escuela como una base de protección contra la soledad (Chipuer, 2001), la perturbación mental (Shochet, Dadds, Ham, y Montague, 2006), aspectos depresivos (Anderman, 2002), incitación a la agresión, la intimidación o la delincuencia (Schapps, 2005; Wilson y Elliott, 2003), conductas disruptivas y desesperación emocional (Lonczak, Abbott, Hawkins, Kosterman, y Catalano, 2002), comportamientos de riesgo como la ingesta de alcohol y la inhalación de sustancias (Goodenow, 1993b; Waters, Cross, y Runions, 2009). Desde esta perspectiva, se ha de interpretar que la pertenencia a la comunidad educativa presenta beneficios, produciendo un mayor rendimiento académico y reduce, a su vez, los costos que presentan la creación y aplicación de programas que trabajan contra el consumo de sustancias nocivas para la salud (Ahmadi, Hassani, y Ahmadi, 2020).

Aunque los padres, en relación a los adolescentes, son determinantes para formar la base estructural de la vida de sus hijos, en función de lo que señala la teoría cognitiva social, los jóvenes adquieren las normas implícitas para un adecuado comportamiento, así como aquellos objetivos que socialmente se encuentran aceptados en el momento de la observación o de dirigirse y hablar con las personas que son significativas para ellos (Bandura, 1977). Estudios posteriores muestran que algunos factores familiares, como pudiera ser la educación que reciben los hijos de sus progenitores, las expectativas que pueden tener los primeros sobre ellos mismos (Entwisle y Baker, 1983), el funcionamiento del núcleo familiar (Byles, Byrne, Boyle, y Offord, 1988) y la participación que los mayores ostentan en el centro educativo (Jeynes, 2005; McNeal, 1999), se encuentran asociados a la pertenencia al ámbito escolar.

El tiempo que el alumnado permanece en el colegio y las acciones que acontecen, de modo recíproco, entre todas las personas que allí concurren (tanto profesorado con alumnado, como de los propios alumnos entre sí), las características propias de los discentes y los procedimientos propios de la escolaridad, ejercen influencia en el sentido de pertenencia (Ahmadi, Hassani,

y Ahmadi, 2020). Hasta el punto en que el nivel escolar en conexión con el apoyo social (Ungar, 2004; Wentzel, 1998), el volumen de estudiantes que pueda albergar la escuela y su configuración (Anderman, 2002) pueden llegar a pronosticar el grado de pertenencia a la misma. Por concretar, los resultados que aporta un análisis sobre la predicción de la pertenencia al colegio, señalaron que la ayuda que otorga el profesional de la enseñanza junto a las cualidades personales que son consideradas como positivas, son aquellos elementos más reveladores (Allen, Kern, Vella-Brodrick, Hattie, y Waters, 2016).

Así, en la etapa de la adolescencia, se dan contingencias que pueden aumentar las posibilidades por las que los jóvenes se inicien en determinados campos que pudieran conllevarles riesgos. Entre otros, la adecuada funcionalidad de las relaciones entre el adulto o el progenitor y el adolescente, puede verse mermada cuando aparecen factores como el desapego, aplicable al núcleo familiar y, también, a la escuela (Fleming, Catalano, Haggerty, y Abbott, 2010). En consecuencia, la conexión entre el espacio donde se mueven los estudiantes con la institución escolar es fundamental durante este ciclo de la vida (Blum, 2005). Y, aunque, de modo inevitable surgen las interacciones entre el discente y el entorno donde se instruye, se hace necesaria la combinación de determinados elementos para que se produzca un sentimiento de pertenencia adecuado (Faircloth y Hamm, 2005; Nichols, 2008).

Desde una perspectiva centrada en la valoración, los adolescentes estiman en gran medida las relaciones que se producen de modo interpersonal en el interior de diversos ámbitos como pudiera ser el institucional o el grupo de iguales, que se produce cuando proliferan los lazos de amistad. Pues los jóvenes sienten la necesidad de compartir con sus iguales, tanto aquellos ideales que los mueven, como la parte más emocional de forma precisa, nítida y en condiciones de plena igualdad. Se puede asentar, por tanto, que los amigos actúan sobre sus semejantes como una pieza que presenta una función reguladora que, previamente, realizaba la familia (Wentzel, 1993; Wentzel y Wigfield, 1998).

Otra de las circunstancias más comunes durante la adolescencia, es la proyección de la propia imagen de forma positiva ante el grupo de iguales, como objetivo prioritario de los más jóvenes, así como la aspiración por alcanzar y hacer perdurar una cierta influencia sobre los demás (Emler y

Reicher, 1995). La finalidad de la autoimagen y los aspectos más populares del reconocimiento pretenden conseguir un determinado status social dentro del grupo. En suma, la progresión de la autonomía, bien sea dentro de la parcela afectiva, cognitiva, conductual o normativa, en relación a los progenitores y, sobre todo, cuando se disponen a realizar elecciones por sí mismos, vendrá dada cuando opten por seleccionar amigos, forma de vestir, accesorios de moda o, incluso, actividades de ocio. Es decir, a lo largo de la vida de las personas, la definición de la visión de uno mismo presenta un papel fundamental en cuanto al autoconcepto como desarrollo de la identidad (Ford y Nichols, 1992; Halen, Bosma, y Meulen, 2020). La equilibrada consecución entre la individualización del adolescente y sus progenitores puede presentar ciertas complicaciones debido a desajustes de conducta e, incluso, puede suceder el caso, en el que dichos actos pueden estar asociados a actividades ilegales que se vean fortalecidas por el grupo de iguales, que intensifican el falso atractivo de contradecir las normas establecidas y alentar a que este tipo de comportamientos sean planteados como una meta a alcanzar (Blackburn, 1993). Ahora bien, como dentro de esta etapa se producen notables cambios físicos y, además, el adolescente puede notarse con deseos por sobresalir en el marco deportivo, se favorece la casuística de poder llegar a fomentar que el joven sienta la necesidad de tener un físico saludable, entre otros aspectos (Castillo, Balaguer, y Duda, 2002; Duda y Nicholls, 1992). Sin embargo, los adolescentes pueden encontrar problemas para autodefinirse cuando construyen una imagen de sí mismos como el resultado de ciertos contrastes y/o ambigüedades en las ideas de ellos mismos (Halen, Bosma, y Meulen, 2020).

### *El mundo digital como nuevo contexto de desarrollo social adolescente*

En la actualidad, los jóvenes se hallan inmersos en el mundo digital y se encuentran mucho más familiarizados con la utilización de dispositivos electrónicos. Así mismo, las nuevas tecnologías se han consolidado como un poderoso recurso dentro de la enseñanza y del aprendizaje, estableciendo nuevos contextos, en los que es posible superar tanto los límites del tiempo como del espacio. Por lo tanto, la creatividad digital ha de entenderse como parte de la vida cotidiana y debe desarrollarse atendiendo al ámbito familiar y escolar (Pérez-Fuentes, Molero, Oropesa, Simón, y Gázquez, 2019).

Desde esta perspectiva, los más jóvenes se encuentran cautivados por la inmediatez, por lo que hacen uso frecuente de las redes sociales, trabajan a través de la red, su educación abarca todas las líneas posibles como pudieran ser las tecnologías multimedia, incluyendo las formas interactivas e introduciendo la interculturalidad de modo interdisciplinar. Esto da como resultado, una manera de producir más participativa pero que, a su vez, permite el uso de líneas independientes al incluir a la propia persona como elemento creativo y, además, aunque pudiese parecer contradictorio, fomenta la individualización dentro de una esfera totalmente interdependiente (Rubio, 2005). Morán (2002) estima que esta tipología de sujetos se encuentra estancada por el bienestar. Otros autores como Navarro, Pérez-Cosin, y Perpiñán (2015) indican que esta juventud se encuentra en cierto riesgo por presentar rasgos de ajuste social. Esto es, son jóvenes que están socializados pero en el contexto de la era global, aunque provengan de núcleos familiares que reflejan una conducta prosocial.

#### *Ajuste y eficacia social en adolescentes*

Entre los muros de la escuela, el ajuste social aparece asociado a un clima en el que se generan formas cooperativas de proceder y donde se posibilita un aprendizaje significativo (Gifford-Smith y Brownell, 2003; Hartup, 2005; Hamm y Faircloth, 2005), reduciendo el riesgo de acoso o de ciberacoso (Casas, Del Rey, y Ortega-Ruiz, 2013) y, por añadidura, agentes relacionados con el consumo de sustancias nocivas, por ejemplo (McGloin, Sullivan, y Thomas, 2014; Smithyman, Fyremán, y Asher, 2014).

Algunas investigaciones han documentado que el ajuste social puede marcar la calidad de las relaciones dentro del grupo de iguales, puesto que identifican actitudes y conductas exteriorizadas en relaciones cooperativas o de amistad (Buhrmester, Furman, Wittenberg, y Reis, 1988; Ryan y Shim, 2008). En otros casos, se ha puesto de manifiesto que el ajuste social comprende la captación y apreciación del respeto, capacidad de trabajo en equipo, expresar opiniones, apoyo mutuo o estar integrado en un grupo (Connolly, 1989; Rodkin y Ryan, 2012). Asimismo, es posible, no solo asociar la importancia del ajuste social entre pares como una variable a tener en cuenta, sino que también suman otras de naturaleza más personal, como la empatía (Jolliffe y Farrington, 2006) o la autoestima (Fuentes, García, Gracia,

y Lila, 2011) y, por supuesto, la prosociabilidad (Gutiérrez, Escarti, y Pascual, 2011) para constituir el ajuste social. No obstante, es conveniente avanzar en la necesidad de incorporar otras cogniciones sociales insertas en las dimensiones contextuales y ofrecer una explicación más perfilada de este ajuste. Tal es el caso de las interacciones que se ocasionan en el aula, pues las acciones que tiene el profesorado para con su alumnado, afecta a la calidad del compañerismo entre el grupo de iguales. En consecuencia, tales relaciones han de darse bajo unas medidas que apuesten por el desarrollo de comportamientos que reflejen la responsabilidad, el respeto y cumplimiento de las normas establecidas en el aula (Hughes y Kwok, 2006). Como resultado, aquellos discentes cuyo trato con sus alumnos ha sido considerado como positivo, han mostrado unos niveles de confianza en las habilidades, en su motivación para comportarse usando acciones responsables ajustándose a la normativa establecida para el grupo clase, muy superiores en relación a las actividades que se lleven en el centro educativo (Wentzel, 2010). En concordancia, cuando se generan conductas cooperativas, se amparan de modo asertivo los derechos y se favorece la integración de cada alumno en el aula mediante actividades grupales, se están beneficiando y fomentando las relaciones positivas entre compañeros (Pozzoli, Gini, y Vieno, 2012).

Cabe decir, que el ajuste social entre el grupo de iguales queda vinculado con la normativa en función de la regulación y la orientación que tomen las relaciones producidas sobre el comportamiento y las actitudes de unos jóvenes sobre otros (Hughes y Kwok, 2006). Ahora bien, el ajuste normativo ha de interpretarse como el conglomerado de actitudes y formas de comportarse en función de cómo se cumplan las líneas básicas de los esquemas sociales que presentan los pilares que promueven, primeramente, las interacciones y, después, la convivencia (Pozzoli, Gini, y Vieno, 2012). Por matizar aún más, tal ajuste normativo es el encargado de vehiculizar los actos considerados como apropiados y, por ello, deseables dentro de la convivencia escolar que, posteriormente, se trasladarán ampliando su campo de producción hacia el resto de coexistencias como las relaciones sociales más generales (Rodkin y Ryan, 2012); pues, se ha de tener en cuenta que los aspectos sociales se ven influenciados por una multiplicidad de variables (Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010).

Una vez argumentado que el ajuste social entre pares viene dado por la autopercepción de la satisfacción del rendimiento social o, lo que es lo mismo, la eficacia social (Connolly, 1989; Rose-Krasnor, 1997; Ryan y Shim, 2008) se ha de entender que la autopercepción de la eficacia social alude a la actitud de la persona, que se sustenta en la competencia que considera tener para concluir exitosamente una tarea social (Rodebaugh, 2009). La diferencia entre el ajuste social y la autopercepción está en que el primero, alberga rasgos de naturaleza interpersonal y que se inserta dentro de un contexto cambiante, donde predomina la interacción mutua; mientras que, en la segunda, se trata de un constructo que nace dentro de la esencia intrapersonal con un escenario metacognitivo (Gilman y Anderman, 2006).

Tales argumentos son mediadores clave para que se posibilite el ajuste social, porque a través de los mismos, la persona puede sentir la disposición a interactuar con los demás, instaurando de este modo, un proceso circular de motivación que, además de aumentar la búsqueda de interacciones novedosas, mejora tanto el proceso de la autogestión como la percepción de la propia competencia social (Connolly, 1989; Dupont, Galand, Nils, y Hospel, 2014). Algunas aportaciones de la investigación concretan que, si el sujeto presenta una autopercepción positiva sobre la propia ejecución práctica, se produce un resultado beneficioso para la praxis del aprendizaje social (Rodkin y Ryan, 2012). Esto acontece porque en el sustrato de los vínculos que acaecen entre los adolescentes, es reconocible la influencia que los objetivos sociales presentan sobre las relaciones entre el propio círculo de estudiantes (Ryan y Shim, 2008). Desde esta perspectiva, tales objetivos han de ser precisados como esas representaciones inherentes a la cognición sobre el desenlace deseado en la atmósfera social (Mouratidis y Sideridis, 2009).

Por su parte, las metas sociales se pueden concebir como el propósito que regula y orienta el comportamiento (Rodkin, Ryan, Jamison, y Wilson, 2013), la responsabilidad social y el compromiso (Hulleman, Schrage, Bodmann, y Harackiewicz, 2010). Respecto a los objetivos expuestos, Ryan y Shim (2006), establecieron tres categorías: los objetivos de desarrollo social conectados con el empeño por perfeccionar las habilidades interpersonales, los objetivos encaminados a la demostración social o, lo que es lo mismo, atender a la popularidad donde lo que se persigue es el reconocimiento y valoraciones positivas del resto de individuos de alrededor para exhibir que se es



socialmente competente, y por último, los objetivos de demostración social enfocados hacia la evitación, ya que buscan impedir que cualquier opinión negativa o juicio crítico de otros se vierta sobre la persona.

### *Desarrollo social y Redes Sociales*

Trabajos como los de Dan, Ilan, y Kurman (2014) aportan conexiones entre los objetivos de desarrollo social con las redes sociales, la percepción de apoyo, el ejercicio de responsabilidad social, donde se aprecian tintes positivos y se han producido ajustes adaptativos donde el grado de agresividad es ínfimo. En contraposición, los objetivos que versan sobre la consecución de la máxima popularidad posible, se enlazan con la demanda de encontrar una determinada posición social en la escala de un grupo en concreto. Y, los objetivos denominados como de aceptación y evitación se registran ligados a comportamientos o acciones que tienen que ver con una inadecuada adaptabilidad y, por lo tanto, no se hallan vinculados al ajuste social (Hulleman et al., 2010; Ryan y Shim, 2008).

Por ser el aspecto físico, para el adolescente, un marco claro y diferenciado de los cambios que se producen en la adolescencia, si se vincula, a modo de ejemplo, dentro del campo de la educación física o una optimización del campo deportivo, la combinación de los objetivos que atañen a la cognición, a lo social y los de logro, produciría un enfoque integrado que mejoraría el rendimiento físico del joven (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008). Ahora bien, al profundizar dentro de los objetivos sociales, es necesaria la utilización de otro instrumental para conseguir la evaluación de tales objetivos en el perímetro del clima social y la convivencia (Herrera, Romera, Ortega, y Gómez, 2016).

Sin embargo y, en contraste a lo citado en el párrafo anterior, se ubican aquellos adolescentes que, situados en una edad entre los 14 y los 19 años, pasan horas poco razonables delante de las pantallas, bien sea de un ordenador, televisión u otros aparatos electrónicos como las tabletas, cautivados por los videojuegos. Tras esta situación se encuentran personas que presentan una sociabilidad menor respecto a la familia y a aquellos valorados como el conjunto de iguales (Cummings y Vandewater, 2007; Richards, McGee, Williams, Welch, y Hancox, 2010). Si bien, en esta contrariedad parecen esconderse componentes válidos, en cuanto al elemento motivacional

se refiere, en los videojuegos catalogados como activos, se fomenta la interacción con el resto de sujetos usando la competitividad, sin reparar en el modo en el que lo hacen, es decir, de forma personal o de manera virtual (Biddiss e Irwin, 2010). Resulta razonable, tras estas líneas, que también se haga uso de los recursos electrónicos para impulsar acciones de reciprocidad entre los individuos, que ayuden a reducir conductas de riesgo y mejoren las interacciones sociales, como por ejemplo, las redes sociales. Pero sin olvidar que éstas poseen también efectos negativos cuando los más jóvenes interactúan de forma inadecuada (Strasburger, Jordan, y Donnerstein, 2010).

Conforme a las circunstancias planteadas, las variables sociales como configuración del espacio individual en interacción con otros, han de tener en cuenta otros factores como el apoyo social percibido, la motivación social, percepción de eficacia social, ajuste normativo entre iguales e identificación grupal.

### *Apoyo social*

Respecto al apoyo social percibido, ha de especificarse que es un elemento que otorga estabilidad al sujeto porque le presenta una percepción mejorada y positiva de su propio contexto, así como una utilización más óptima de los recursos sociales a su alcance, promoviendo también la inteligencia emocional (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015).

Por tanto, el apoyo social ha de concebirse como la sensación que percibe la persona por sentirse valorada, estimada y apreciada por otros e, incluso, sentirse como miembro de una red social, lo que puede derivar en una adecuada salud corporal y bienestar psicológico (Uchino, Cacioppo, y Kiecolt-Glaser, 1996). De ahí la idea de que cuando no se obtiene el suficiente apoyo social pueden aparecer elementos de riesgo que afecten al correcto funcionamiento físico y mental de la persona (Kiecolt-Glaser, Mcguire, Robles, y Glaser, 2002), pudiendo llegar a aumentar de manera significativa las probabilidades de experimentar autolesiones en adolescentes (Nemati et al., 2020).

El apoyo social se sustenta en diversas funciones que se pueden estructurar en tres bloques: Por un lado, un nivel emocional que se vincula a cuestiones como la intimidad, la atención a sí mismo e, incluso, el confort; por otro lado, un nivel instrumental que alude a la disposición de los recursos y servicios que

de forma directa son de ayuda y, por último, un nivel informativo que requiere la potestad de acoger orientación y consejo (Martín, Sánchez, y Sierra, 2003). No cabe duda que dicho concepto puede entenderse desde varias ópticas. Es decir, a través de un ángulo de integración social que sustenta una base cuantitativa-estructural asentada en el promedio de vinculaciones sociales en la red del individuo, como por ejemplo el número de amigos o su participación en la comunidad, entre otros. O, mediante la evaluación que realiza la persona sobre el apoyo que dispone por las relaciones que les son significativas y afines, adoptando así, una visión cualitativa funcional.

En efecto, puede entenderse que, en referencia al apoyo social, tanto la calidad como cantidad del mismo albergan efectos notables, tanto en la salud como en el bienestar del individuo (Dolbier y Steinhardt, 2000). En referencia a esta distinción, es conveniente especificar que una diferenciación general abarca al apoyo percibido y al apoyo recibido. Tal apoyo percibido hace alusión a la apreciación o sensación subjetiva que tiene la persona en correspondencia al acondicionamiento que le ha suministrado la red social, y el apoyo recibido se relaciona con aquellas peculiaridades de la red social respecto de la magnitud de las funciones y la estructura de ésta. Dentro del campo de la psicología, las investigaciones se focalizan en la apreciación que siente el ser humano al estar apoyado por los demás, con independencia de la concreción que alcance tal percepción (Dolbier y Steinhardt, 2000), ya que el periodo adolescente se caracteriza por ser una etapa de exploración y de experimentación en auge (Bastola, Ogino, e Inoue, 2020).

Es conveniente resaltar además que el apoyo social concede a los sujetos la noción de estabilidad, la sensación de ser capaz de predecir y también, asumir el control, por lo que la persona percibe que su ambiente es más positivo y se sentirá más seguro. Tales sentimientos derivan en la motivación necesaria para el autocuidado, buscar las interacciones de forma adecuada con los demás y, por supuesto, utilizar convenientemente los recursos personales y sociales disponibles. Dicha combinación permite el fomento del bienestar y la salud física, saliendo aún más reforzado socialmente y originando un escudo más fuerte contra posibles riesgos que nos hacen más vulnerables (Uchino, Cacioppo, y Kiecolt-Glaser, 1996).

Ahora bien, el impacto general del apoyo social en el individuo es positivo tanto en la salud física como en la intensificación del bienestar emocional y,

también es manifiesto, que no existe un concierto total sobre cuáles son las partes que producen una mayor efectividad de apoyo social; o sea, si es la amistad, los miembros de la familia, los compañeros de trabajo u otros. Atendiendo a este planteamiento, cabe la posibilidad de que la eficacia de dicho apoyo social no se encuentre en lo que une a las personas que se apoyan en otras, sino en el grado de la experiencia que parezca tener el sujeto que sirve de apoyo. Es decir, cuando un individuo tiene conocimiento de algún problema o situación que es algo desconocido para el que necesita ayuda, el apoyo social que se da concede mayores beneficios emocionales (Barra, 2004).

### *Identificación social*

Otro aspecto a tener en cuenta es la identificación social, la cual se presenta cuando el individuo se reconoce como parte integrante de un conjunto de personas y, además, lo identifica como parte de sí mismo. Ahora bien, cuando se lleva a cabo un proceso de modo acertado, se consigue una identidad social positiva. Por ejemplo, se fortifica el autoconcepto al formar parte de determinados grupos sociales que están valorados positivamente dentro del núcleo social. En otras palabras, la identidad social se orienta hacia el aumento de la autoestima del individuo cuando, con el grupo o grupos sociales concretos con el que se identifica, se sienten valorados o apreciados socialmente de un modo positivo (Saldivia, Mansilla, y Estrada, 2016). La circunstancia de que dicha valoración sea negativa o positiva, dependerá de la apreciación que haga la persona respecto de su grupo al equipararlo con el resto, siendo a la vez, la consecuencia de la estimación personal y la del contexto social. Otra cuestión, es dilucidar si existe influencia desde el punto individual de identificación social hacia movimientos o acciones que se manifiesten en el grupo. Si la identificación es limitada, los sujetos se perciben a sí mismos dentro del proceso de individuación. En el otro extremo, cuando la identificación es muy alta, la persona se ve a sí misma como pieza de un grupo, dentro del proceso de despersonalización (Turner, 1982). Entre los resultados que se obtienen cuando surgen miembros de un endogrupo por identificación social, es la inclinación hacia la cooperación, la predisposición a intuir una mejor información y de más calidad si es proveniente de su grupo y sentir el impulso de querer estar de acuerdo con el resto del grupo.

Existe una clasificación que propone tres matices de la identificación grupal y comprende: el aspecto cognitivo, como componente de un grupo social, el aspecto evaluativo, que hace referencia al sentido negativo o positivo que se le otorga a dicho grupo, y el aspecto emocional, en relación al compromiso con el grupo social (Hinkle, Taylor, Fox-Cardamone, y Crook, 2011).

Por otro lado, el Modelo de Distintividad Óptima que presenta Brewer (1991) alude a que el ser humano, cuando define su propia identidad, ha de atender a determinadas áreas a la vez, como la necesidad de afiliarse o estar integrado en un grupo, pero sintiéndose al mismo tiempo, diferente del resto. Entonces, la identificación conlleva la simultaneidad de tres elementos planteados por Tajfel (1984): la autocategorización, como el discernimiento de cognición en cuanto al sentido de pertenecer a un grupo, siendo un fundamento cognitivo; el compromiso afectivo, como el grado emocional en el que el sujeto presiente que se encuentra vinculado al grupo; la autoestima grupal, como la valoración que se le asigna al formar parte de un grupo de manera evaluativa. A pesar de la interrelación que parece unir estos elementos entre sí, no es óbice para dictaminar que, con independencia, estos se diseñen con la misma intensidad (Ellemers, Kortekaas, y Oawekerk, 1999). En otros términos, la identificación social como movimiento procesual de actitud entraña tintes emocionales, perceptivos y de afectividad (Saldivia, Mansilla, y Estrada, 2016).

Cabe considerar, desde la misma óptica, que el esencialismo psicológico adopta un papel profundamente activo en cuanto a la identidad social, pues forma parte de un desarrollo constitutivo que se sustenta en una clasificación y organización que implica la identificación social, comparación social y la categorización social. Esta última, la categorización social, puede hilarse hacia vertientes más esencialistas ya que, tal y como se ha expuesto anteriormente, la apreciación de las peculiaridades se instauran en la presencia de un grupo u otro. Dichos ideales también atañen al desarrollo de comparación social, ya que se enmarca la existencia de una base exclusiva para cada grupo. O sea, cuando se produce la comparación con dicha esencia única, se establecen tanto cuáles son aquellas características que son más significativas o trascendentales, como la invariabilidad de ser parte de un determinado grupo (Saldivia, Mansilla, y Estrada, 2016).

En esta línea, la identificación encierra otras particularidades alrededor de la idea de que los lindes del grupo son impenetrables. Sucede pues, que el esencialismo como fundamentación sobre el nacimiento de una pluralidad de personas que conforman un conjunto, confiere un soporte de estabilidad al constructo de identidad social. Por lo que, cuando cada parte de un grupo presenta una confianza manifiesta e inquebrantable hacia el grupo al que pertenece, donde declara la existencia de una base comunitaria en todos y cada uno de los miembros que integran al mismo, dicha identidad se origina partiendo y apoyándose en esa esencia, que será perpetuada, valga la redundancia, por la creencia de su propia existencia. Esta forma presenta un esquema circular donde la base se apoya en lo construido y viceversa (Saldivia, Mansilla, y Estrada, 2016). Al mismo tiempo, dentro del proceso que se inicia cuando un individuo se siente que forma parte de un grupo, se compartirá como un ideal de inicio que beneficiará el crecimiento y el mantenimiento de la identidad social para, con posterioridad, identificarse con la pertenencia a un grupo concreto. Tras esta argumentación, el uso que se le puede plantear al esencialismo como herramienta simbólica o característica, es el de concebir la identidad grupal y otorgarle la funcionalidad en el momento de hacer visible la entidad real de la que goza el grupo y la persona. Así, tanto la identificación social como el esencialismo, enlazan coherentemente lo grupal con lo personal e individual (Wagner, Holtz, y Kashima, 2009). Se ha verificado, que la percepción de similitud, la comparación de qué semejanzas pueden llegar a tener los miembros de un conjunto y, la identificación, como entender que se es parte del mismo; son mediadores que, aunque son distintos entre sí, no se ha podido concretar ni el grado de afectación que tiene uno sobre otro, si actúan conjuntamente o si, de manera antagónica, no existe influencia alguna por ambas partes. Algunas investigaciones apuntan que es la percepción de hallarse similares, la que contribuye de forma positiva (Yzerbyt, Judd, y Corneille, 2003) y otras que señalan al elemento de identificación como el más relevante (Bastian y Haslam, 2008).

### *Competencia y motivación social*

Dentro del mismo contexto señalado anteriormente, destaca que el fundamento de la competencia social se encuentra enlazada con la adaptación de los requerimientos del entorno del estudiante, la salud emocional, la

aprobación entre iguales y las relaciones interpersonales (Losada, 2018). Por ello, atendiendo a las necesidades del propio contexto, se ha de incluir el uso de las redes sociales, que se han adherido a la cotidianidad de las personas (Hou, Zhu, Tong, Ndasauka, y Fang, 2020).

En la literatura científica, son numerosos los artículos que ratifican que los individuos son seres intensamente sociales, ya que por su motivación, idoneidad y capacidad para crear conexiones sociales se influye en el comportamiento del ser humano y se produce con consecuencias también sobre el estado físico (Chevallier, Grèzes, Molesworth, Berthoz, y Happe, 2012; Platt, Seyfarth, y Cheney, 2016; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, y Moll, 2005). Ahora bien, el engranaje a partir del cual puede tenderse hacia una forma de comportamiento social concreta, necesita de una motivación para llevar a cabo de manera práctica tales acciones. Se está aludiendo a una motivación social que, para que sea posible, necesita de la interacción con los demás, donde la disposición del resto de miembros ha de operar o responder mediante una estrategia concreta que dé forma a aquellas tendencias sociales preferentes que buscan fines cooperativos (Bonneson, Hopfensitz, y De Neys, 2017; Eisenbruch, Grillot, Maestripieri, y Roney, 2016; Snyder, Fessler, Tiokhin, Frederick, Lee, y Navarrete, 2011).

De modo específico, para concebir un preciso efecto de la motivación social en relación al comportamiento cooperativo, se ha de puntualizar que tal concepción se presenta asociada a las preferencias sociales que aumentan la cantidad de interacciones que obran conjuntamente y que, además, finalizan con éxito el sentido cooperacional de la esfera en la que se desarrollan las personas. Y, puesto que la motivación también tercia sobre la percepción social (Hughes y Zaki, 2015; Hughes, Zaki, y Ambady, 2017), ha de atenderse a una dimensión de confiabilidad y otra de dominación. En la primera, se hace referencia al aspecto colaborativo, mientras que la segunda se enlaza con la coerción o situación de poder, pudiendo variar el porcentaje de inclinación hacia un lado u otro, en base al contexto (Todorov, Said, Engell, y Oosterhof, 2008; Sutherland, 2013; Petersen y Aaroe, 2015).

## *Objetivos*

Identificar instrumentos validados que midan variables sociales relacionadas o implicadas con el área de desarrollo social adolescente para contribuir con un soporte instrumental base que sea aplicable a cualquier ámbito en combinación o no con otras herramientas y/o variables.

## **Metodología**

### *Descripción del proceso de búsqueda*

La confección de este trabajo se ha basado en una revisión sistemática de la literatura científica donde, a tenor de las indicaciones que se sugieren en la declaración PRISMA (Moher et al., 2009), se han ejecutado varias búsquedas en diversos recursos científicos en red. Las bases de datos son Web of Science, Scopus y Redalyc, donde la formulación de búsqueda con terminología tanto en inglés como en castellano, ha sido la siguiente: (adolescent AND social variable AND instrument; social motivation; social support; social identification; perception of social efficacy; regulatory adjustment in peer adjustment) y limitada temporalmente (desde enero de 2010 hasta junio de 2020), con el objetivo de presentar instrumentos desarrollados durante la última década, y documentos con acceso a texto completo. Una vez concluida la recopilación de las publicaciones, se inició el proceso de revisión inicial de documentos, con el objetivo de identificar duplicados, y posteriormente la aplicación de los criterios de selección preestablecidos.

### *Proceso de selección de documentos*

Tomando como base el objetivo de la presente revisión sistemática, se dispusieron los criterios siguientes: (a) Idioma de publicación: inglés o español, (b) Tipo de documento: artículo de revista científica, (c) Contenido: descripción del proceso de diseño y validación de una escala para evaluar variables relacionadas con el desarrollo social en adolescentes, y (d) Publicación con acceso a texto completo.

Los criterios de exclusión fueron: (a) No tener acceso a texto completo, (b) que el título no se ajuste a la temática planteada, (c) que la variable social no se aplique dentro de la edad que comprende la etapa adolescente, (d) que aborde directamente el ámbito personal, educacional, familiar, (e) que el cuerpo de la investigación no se ajustase a los intereses del presente trabajo, o



(f) que presente datos empíricos diferentes a la validación de un instrumento para evaluar variables implicadas en el desarrollo social adolescente. Los trabajos hallados, tras la búsqueda inicial, en cada una de las bases de datos son (Tabla 1): 1180 en Web of Science, 843 en Scopus y 395 en Redalyc, formando un total de 2624 documentos que, tras la aplicación de los filtros que permiten cada una de las citadas bases, quedó un total de 659 documentos a revisar para aplicar los criterios de exclusión.

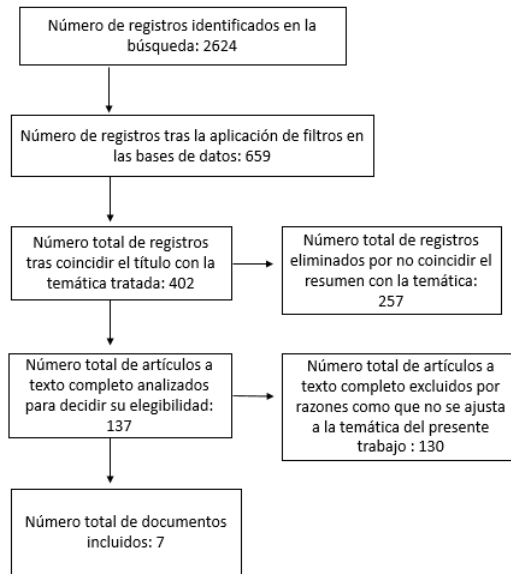
*Tabla 1.* Proceso de búsqueda: bases de datos, fórmulas de búsqueda y salidas iniciales

Base de datos	Fórmula de búsqueda	Resultados obtenidos
Web of Science	adolescent AND social variable AND instrument; social motivation; social support; social identification; perception of social efficacy; regulatory adjustment in peer adjustment	1180 documentos
Scopus	adolescent AND social variable AND instrument; social motivation; social support; social identification; perception of social efficacy; regulatory adjustment in peer adjustment	843 documentos
Redalyc	Variables sociales adolescentes; motivación social; percepción de eficacia social; apoyo social entre iguales	395 documentos

Fuente: Elaboración propia.

La búsqueda se inició con un total de 2624 documentos identificados en la suma de las tres bases de datos indicadas anteriormente y, tras la aplicación de filtros, se obtuvieron un total de 659 documentos. Una vez seleccionados aquellos títulos que pudiesen coincidir con la temática seleccionada en la presente revisión sistemática, se obtuvo un total de 402; de los cuales, se eliminaron 257 textos por no coincidir su resumen con el tema a tratar. Así, quedaron 137 artículos científicos para leer en profundidad y determinar cuáles de los mismos se incluirían como pertinentes. Finalmente, se seleccionaron siete y se eliminaron 130 porque no se hallaba idoneidad con la materia que se ocupa.

Figura 1. Diagrama de flujo sobre el proceso de selección de las publicaciones



Fuente: Elaboración propia.

## Resultados

Tras el proceso de selección, se han obtenido un total de siete trabajos para llevar a cabo la revisión en profundidad, donde se describen algunos de los instrumentos que evalúan diferentes aspectos relacionados con el desarrollo social en adolescentes (Tabla 2). Todas ellas tienen presente la formación del individuo desde el punto de vista social y su interacción con el resto de personas que les rodean; llegando a abarcar los aspectos cruciales en la época actual como las acciones ejercidas de manera recíproca a través de varias plataformas únicamente disponibles en red. También se ha de señalar que todos los instrumentos han sido validados y adaptados a las circunstancias que se pretendían analizar en cada caso concreto; adoptando en cada situación los aspectos oportunos para tal valoración.

En relación al lugar donde se han realizado, se ha de concretar que cuatro de los instrumentos se desarrollaron en España, uno de ellos en España y Colombia, otro en Chile y, por último, otro en Taiwan. En concreto, el primero, Escala de Calidad de la Amistad versión en español de la Friendship Qualities Scale versión 4.1 de Bukowski; consta de 33 ítems que comprenden

seis subescalas como compañerismo, balance, conflicto, ayuda, seguridad y proximidad.

El segundo, Social Achievement Goal Scale, comprende 12 ítems estructurados en tres factores, tales como motivación social, percepción social de eficacia y ajuste normativo en el ajuste entre iguales.

El tercero, Escala de Identificación (adaptación del instrumento original de Ellemers, Kortekaas, y Oawekerker), establecía 9 ítems con tres factores de escala tales como autoestima grupal, autocategorización y compromiso grupal.

El cuarto, MSPSS - Multidimensional Scale of Perceived Social Support, contenía 12 ítems que mide tres escalas como miembros familiares, amigos y otras personas significativas.

El quinto, Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (Perceived Community Support Questionnaire- PCSQ), en el que se analizaban 14 ítems con tres dimensiones como integración comunitaria, organizaciones comunitarias y participación comunitaria.

El sexto, versión española del Cuestionario de Intrusión del Facebook (FIQ-S), consta de 7 ítems con cinco dimensiones como autocontrol, tiempo dedicado al uso de sitios de redes social, uso problemático de teléfonos móviles, adicción a internet, phubbing, miedo a perderse y depresión.

Y, por último, MSPSS de Zimet, Dahlem, Zimet, y Farley (1988), que comprendía 12 ítems que albergan tres escalas como la familia, los amigos y otras personas.

*Tabla 2. Escalas que evalúan variables sociales en adolescentes*

Autor/es y año	País	Instrumento	Nº Ítems	Dimensiones
Rodriguez, Resett, Grinóvero y Moreno, 2015. Bukowski et al. (1994)	España	Escala de Calidad de la Amistad versión en español de la Friendship Qualities Scale versión 4.1 de Bukowski	33 ítems	Emocional y Social
Herrera, Romera, Ortega y Gómez, 2016. Ryan & Shim, 2006	España y Colombia	Social Achievement Goal Scale	12 ítems	Social
Saldivia, Mansilla y Estrada, 2016. Ellemers, Kortekaas, & Oawekerker, 1999	Chile	Escala de Identificación (adpatación del instrumentos original de Ellemers, Kortekaas, & Oawekerker)	9 ítems	Emocional y Social

Tabla 2. Escalas que evalúan variables sociales en adolescentes (continuación)

Autor/es y año	País	Instrumento	Nº Ítems	Dimensiones
Trejos-Herrera, Bahamón, Álarcon-Vásquez, Vélez y Vinaccia, 2018. Zimet et al., 1988	Colombia	MSPSS - Multidimensional Scale of Perceived Social Support	12 ítems	Emocional y Social
López y Herrera, 2019. Herrero y Gracia, 2007	España	Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (Perceived Community Support Questionnaire- PCSQ)	14 ítems	Social
Bendayan y Blanca, 2019. Elphinston & Noller, 2011	España	Versión española del Cuestionario de Intrusión del Facebook (FIQ-S)	7 ítems	Emocional y Social
Laksmi, Chung, Liao y Chan, 2020. Zimet, Dahlem, Zimet & Farley, 1988	Taiwan	MSPSS de Zimet, Dahlem, Zimet & Farley (1988)	12 ítems	Emocional y Social

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

El ser humano alberga cuatro necesidades consideradas como básicas, la tenencia de materiales físicos o cosas, alcanzar experiencias, relacionarse con otras personas mediante vínculos y aprender de lo que les rodea (Nohria, Lawrence, y Wilson, 2001).

En la etapa en la que se desarrolla la adolescencia, se posibilitan contingencias que pueden aumentar las posibilidades de que los jóvenes se inicien en determinados campos que pudieran conllevarles riesgos. Entre otros, la adecuada funcionalidad de las relaciones forjadas (Fleming, Catalano, Haggerty, y Abbott, 2010), el apoyo social percibido, la motivación social, la percepción de la eficacia social o incluso, la identificación grupal.

Al centrar la investigación en el aspecto de la necesidad del sujeto, en cuanto a que exista un vínculo interpersonal, se pone de manifiesto la practicidad de contemplar los elementos más relevantes de la pertenencia a un grupo (Baumeister y Leary, 1995), o a lugares gobernados por normas específicas (Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989). Se puede aserir, por lo tanto, que la amistad es un agente que puede actuar sobre quienes sienten su presencia como una pieza que presenta una función reguladora del comportamiento posterior del joven (Wentzel, 1993; Wentzel y Wigfield, 1998).

Ahora bien, el avance de la tecnología ha permitido que se produzcan unas nuevas interacciones que dan otro cariz a determinadas variables sociales. Por ende, es importante destacar que existen jóvenes que se están socializados dentro de un contexto global, pese a que provienen de núcleos familiares que reflejan una conducta prosocial. Esto es, se ha de reflejar la utilización de las redes sociales dentro de las variables sociales para poder comprender los cambios de los adolescentes.

De esta manera, en los instrumentos hallados se analizan variables sociales relevantes respecto a la integración social, la identificación social o el ajuste social, por ejemplo y entre otras, actúan como partes de la competencia social que se incluyen en dicho contexto. Por ende, se visualiza el desarrollo social de la persona desde una perspectiva individual construida, entre otras variables, por las sociales y viceversa.

Respecto a las limitaciones que se han dado en el presente documento, se ha hallado como principal límite, el sesgo de los recursos electrónicos utilizados para la indagación de trabajos. Ya que, en este caso concreto, se han usado bases de datos específicas como Web of Science, Scopus y Redalyc, por lo que se han podido obviar investigaciones relevantes disponibles en otras bases de datos.

## **Conclusiones**

La característica inherente a la propia esencia o naturaleza de las personas es que tales, son seres sociales y, por tanto, tienen una gran capacidad para crear conexiones sociales que influyen y producen modificaciones en ellas mismas de manera individual y en el resto de iguales que le rodean pudiendo alcanzar, tales variaciones el estado mental y físico.

Dentro de este organigrama, se contempla que ser pieza que conexas, como si de un puzle se tratase, a un conjunto de seres vivos de la misma naturaleza, se arrojan unas determinadas consecuencias respecto la esencia que constituye. Y que, además, se provocan movimientos sobre un conjunto de personas que conforman un grupo único, otorgando estabilidad al mismo por el mero hecho de saber que se pertenece a él. Así, se forma una red identitaria que es capaz de perdurar en el tiempo porque ella misma se apoya en sus miembros y éstos, a su vez a la inversa; por lo que se producen ideales comunes que, no solo

protegen al que es parte integrante del grupo, sino que dicho grupo sale fortalecido por ello.

Así, parece importante tener presente qué variables (fuera de los contextos específicos como por ejemplo el familiar, educacional...) se han de tener en cuenta para adherirlas, si es necesario, a otras u otros ámbitos para complementar y contemplar todos los aspectos posibles que provocan el crecimiento, las modificaciones y los cambios más o menos drásticos que se producen en el ser humano como consecuencia de la influencia directa o no del resto de su especie.

Por tanto, el conocimiento y análisis de las variables sociales que influyen en el desarrollo del adolescente a través de instrumentos, permite tanto a padres como a docentes tener la posibilidad de conocer y clarificar algunos aspectos o elementos que determinan la adecuada evolución de los jóvenes en todos los campos de su vida cotidiana. Desde el punto de vista parental, se pueden mejorar las relaciones interfamiliares dando como resultante la disminución de la probabilidad de correr riesgos en ámbitos preocupantes donde exista la posibilidad de consumo de sustancias nocivas, por ejemplo. Y, desde la perspectiva del profesorado, se posibilita una adecuada convivencia escolar que otorgue como resultante, no sólo un buen rendimiento escolar y logros notables en el aprendizaje, sino que se produce una inmediata mejora en el bienestar del alumnado, aumento de la motivación personal, reforzamiento del espacio socio-afectivo e incremento del trabajo cooperativo entre iguales.

Como futuras líneas de investigación, sería aconsejable atender a la incorporación de otras variables sociales con el fin de poder establecer estrategias a seguir para la creación de intervenciones en el entorno educativo.

## CAPÍTULO 3

### **Revisión sistemática: Instrumentos que evalúan las variables influyentes en el ámbito académico de los adolescentes**

Begoña María Tortosa Martínez, Ana Belén Barragán Martín, África Martos Martínez,  
Rosa María Del Pino Salvador, y María del Mar Molero Jurado  
*Universidad de Almería*

#### **Introducción**

La etapa adolescente es un período de vital relevancia en la vida de las personas, ya que en ella se producen un gran número de cambios personales, físicos, cognitivos, sociales y ambientales que afectan a los jóvenes en diversos ámbitos. Puesto que la adolescencia es una etapa de transición hacia la edad adulta caracterizada por la inestabilidad emocional, la alta vulnerabilidad e influencia de sus iguales o mediante diferentes medios (Álvaro, Zurita, Castro, Martínez, y García, 2015; Bewick et al., 2010; Booker y Dunsmore, 2017; Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, y Luengo, 2008; Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, y Luengo, 2008).

En la sociedad actual, la investigación en el ámbito educativo manifiesta un importante foco de atención (Baena y Granero, 2015). En la vida académica de los alumnos y alumnas dentro de los centros educativos, se originan situaciones personales y contextuales que afecta significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, de formación y de rendimiento académico, sobre todo en la etapa adolescente (Gómez-Fraguela et al., 2008). Además, diversos factores son los que intervienen en el ámbito académico de los estudiantes, ya que influyen en los resultados académicos, en la percepción hacia sus estudios, en el clima escolar, en la motivación, en el autoconcepto y en el estrés sufrido, entre otras. Por esta razón, el hecho de prestarle más atención a las variables implicadas, va cobrando mayor importancia a la hora de fomentar un buen desarrollo académico dentro de los centros escolares (Barragán et al., 2016; Benavente et al., 2018).

De este modo, conocer los factores variables que influyen en el ámbito académico de los adolescentes y tener herramientas para identificarlos y controlarlos ante las dificultades que se puedan presentar, son aspectos de vital importancia.

### *Variables que influyen en el ámbito académico de los adolescentes e instrumentos que las evalúan*

Antes de analizar algunas de las variables que pueden influir en el ámbito académico de los adolescentes, cabe destacar la importancia de conocer algunos de los instrumentos que las miden, así como las puntuaciones de las variables a través de escalas o cuestionarios. Por ello, se va a proceder al estudio de las variables, así como de algunos de los instrumentos más versátiles.

Actualmente, existen varios factores que afectan en mayor o menor medida al ámbito académico de los alumnos/as pertenecientes a centros educativos de educación secundaria. Entre los factores destacan: el clima del aula, el bajo rendimiento académico, el estrés provocado por las tareas escolares y la motivación (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión, y Santiuste, 2010; Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Gázquez, y López, 2011; Pérez-Fuentes, Gázquez, Mercader, Molero, y García, 2011; Uribe, López, y García, 2014).

Entre los factores que influyen en el ámbito escolar, es lógico creer que el agotamiento, el cinismo y el estrés que provocan las tareas académicas, origine que los estudiantes no desarrollen ciertas competencias escolares necesarias que influyan en su rendimiento. Todas estas características son la base de lo que se denomina el síndrome de *burnout* académico (Palacio, Caballero, González, Gravini, y Contreras, 2012; Martos et al., 2018).

El síndrome de *burnout* académico se puede definir como un síndrome provocado a causa de la ansiedad laboral y del estrés duradero y prolongado que origina fatiga en el individuo. Por esta razón, el estrés es uno de los orígenes del *burnout*, pero no el único. Este síndrome tiene relación con la inteligencia emocional baja, rendimiento académico inferior, estrés y ansiedad, escasa percepción de apoyo social, autoeficacia y solidaridad y relaciones desfavorables con los docentes (Caballero, Bresó, y González, 2015; Molero, Gázquez, Pérez-Fuentes, y Soler, 2014; Pinel, Pérez-Fuentes, y Carrión, 2019; Uribe, López, y García, 2014; Usán, Salavera, y Mejías, 2019), convirtiéndose en un factor influyente en el ámbito académico de los estudiantes.

Diversos estudios corroboran la existencia de una relación directa entre el *burnout* académico y el rendimiento escolar, señalando que los alumnos y alumnas que muestran las características propias del *burnout* presentan,



consecuentemente, un bajo rendimiento (Palacio et al., 2012; Salanova, Del Líbano, Llorens, y Schaufeli, 2014). Sin embargo, otras investigaciones muestran que el *burnout* académico no es un buen predictor de bajas puntuaciones en rendimiento, el cual se suele evaluar mediante el promedio de calificaciones en las diversas asignaturas, pudiendo ser un indicador insuficiente para el *burnout* (Bresó, 2008; Caballero, Abello, y Palacio, 2007).

Si se hace mención a la evaluación del *burnout* académico, se hace necesario tener distintas herramientas como cuestionarios y escalas que evalúen sus dimensiones: el agotamiento físico y emocional, el cinismo y la eficacia académica. Centrándose en una muestra de adolescentes (Usán et al., 2019; Schaufeli, Martínez, Marqués, Salanova, y Bakker, 2002).

Una vez definidas las características del *burnout*, es imprescindible hacer hincapié en el concepto contrario que también afecta al ámbito académico de los estudiantes: el *engagement* académico. Tal y como se ha comprobado, algunos estudiantes sienten ansiedad y estrés hacia las tareas escolares. Pero, por el contrario, cabe señalar que otros jóvenes experimentan motivación, interés, compromiso y absorción, afectando éstas al ámbito escolar. Dichas características son las propias del *engagement* académico. Este factor es considerado como una conducta adaptativa, caracterizada por la implicación, el vigor, la absorción, la dedicación y la complacencia de las funciones académicas (Usán et al., 2019). Para comprender mejor este constructo, hay que hacer referencia a tres factores relacionados: la participación, identificación con el centro educativo y la utilización de estrategias de autorregulación (Pérez-Fuentes, Molero, Gázquez, y Oropesa, 2018).

Para Álvarez (2012) y Santrock (2006), la motivación propia del *engagement* académico se considera un proceso que orienta el esfuerzo en dirección, intensidad y persistencia frente a un objetivo planteado por un individuo. Además, cabe destacar que la motivación de un sujeto oscila desde un carácter intrínseco (la persona participa por la propia satisfacción que genera la tarea) hasta la desmotivación (falta de interés y sentimientos de frustración), atravesando la motivación externa (la participación a un actividad supone un medio para lograr el objetivo). Sin embargo, la motivación de los estudiantes puede verse afectada por diversos factores, como por ejemplo el clima escolar o de aula (Álvarez, 2012; Moreno et al., 2012).

Moreno et al. (2012), Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier (1995), Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997), quienes propusieron que la había tres tipos de motivación intrínseca: a) motivación intrínseca hacia el conocimiento, b) hacia la ejecución de las tareas, y c) hacia la estimulación. Además, señalan que un sujeto motivado de manera extrínseca puede creer que la actividad es relevante pero no le produce placer, puede tener sentimientos de culpabilidad o puede hacerla por presiones externas.

En definitiva, el *engagement* académico se relaciona con una alta autoeficacia (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011), un rendimiento académico excelente (Vera, Le Blanc, Taris, y Salanova, 2014), inteligencia emocional (Extremera, Durán, y Rey, 2007) y alta satisfacción de los estudiantes (Moyano y Riaño, 2013). Es por ello, la importancia de promover conductas adaptadas que mejoren la vida académica del adolescente (Usán, Salavera, y Teruel, 2019).

En este sentido, es fundamental conocer algunos de los instrumentos que miden las dimensiones del *engagement* académico en adolescentes: dedicación, absorción y el cinismo (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón, y Castellano, 2012).

Además, tal y como se ha mencionado con anterioridad, la motivación es otra de las variables que influyen en este ámbito. Por ello, cabe resaltar la importancia de tener conocimiento de diversos instrumentos que miden esta variable. Así como que evalúen los diferentes tipos de motivación: a) poder, b) logro, c) filiación, y d) reconocimiento (Álvarez, 2012).

Por otro lado, Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros, y Aguirre (2016) y Benavente et al. (2018), afirman que la implicación escolar y la satisfacción con la vida son otros temas de gran interés dentro del ámbito escolar, debido al rol que juega en el desarrollo positivo de los estudiantes, en las relaciones interpersonales favorables y en el logro del éxito académico.

Es por esta razón, por la que algunos autores demuestran que el clima escolar que perciben los alumnos y alumnas tiene una relación directa con el éxito académico y con el cumplimiento de las tareas académicas (Pérez-Fuentes et al., 2019; Wang y Holcombe, 2010). Del mismo modo, que el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida están vinculados con diferentes resultados relacionados con el desarrollo y la salud mental de los jóvenes estudiantes. Sin embargo, se ha documentado que la escuela es el ámbito que

presenta menor valoración en satisfacción de los estudiantes en relación a otros ámbitos de la vida. Por este motivo, se considera relevante hacer hincapié en el clima social escolar, el cual se construye gracias a la calidad de las relaciones entre los agentes educativos (Benavente et al., 2018; Valdés y Martínez, 2014).

Según Gazmuri, Manzi, y Paredes (2015), el clima, el manejo de la clase y la disciplina son tres aspectos esenciales en el aprendizaje de los estudiantes. En diversos estudios se ha entendido que el clima escolar afecta de manera significativa a otros factores de la vida escolar de docentes, alumnos y alumnas. Además, cabe destacar que el clima académico se ve influido por la interacción de otros factores no observables.

Tal y como se ha comprobado, las escuelas son ámbitos bastante influyentes en la vida de los adolescentes, debido al tiempo diario que pasan en estas instituciones. Sin embargo, estos centros no siempre intervienen de manera positiva, puesto que las escuelas con malos climas escolares, al estar caracterizadas por diversos tipos de violencia, afectan a las interacciones sociales entre los docentes y los estudiantes y, como consecuencia, se provocan conflictos que afectan a la convivencia escolar del centro. Al contrario que las escuelas con un clima organizacional favorable, en las que reina la convivencia escolar. Entre los factores que determinan el tipo de clima de aula destacan: a) estructura de la clase (planificación y su puesta en práctica o no y las técnicas y metodologías empleadas por el docente), b) la disciplina (órdenes, amenazas y castigo), y c) el liderazgo y autoridad de los docentes (Benavente et al., 2018; Gazmuri, Manzi, y Paredes, 2015).

Según Rojas (2013), existen tres tipos de clima de aula a tener en cuenta:

a) Clima facilitador. Caracterizado por la ausencia de tiempos muertos y por la buena planificación de la clase. El docente se define como democrático y negociador y debe ejercer disciplina en determinados momentos. Este tipo de docente junto con este clima de aula fomenta un aprendizaje completo, tanto a nivel cognitivo como valórico.

b) Clima tranquilo. Caracterizado por el silencio, el orden, la obediencia y la sumisión de los alumnos y alumnas. El docente asume un papel de instructor más que de docente, controlando todas las acciones de sus estudiantes e imponiéndoles su criterio, el cual es inamovible. Este fenómeno

cosifica la educación, dándole mayor relevancia a la reproducción de conocimientos (resultado) que al proceso.

c) Clima tóxico. Caracterizado por la presencia de tiempos muertos, la inexistencia de planificaciones, el caos y la indisciplina. El docente interviene en este clima mediante gritos y amenazas y, como consecuencia, se produce un déficit académico.

Por todos estos tipos de climas que se pueden llevar a cabo en un aula, es por lo que dentro de las clases se llevan a cabo prácticas escolares muy diversas que influyen en el ámbito académico de los jóvenes estudiantes y que pueden provocar diferencias escolares entre el alumnado (Rojas, 2013).

Si se hace hincapié a la medición del clima escolar y de aula, se considera relevante la necesidad de investigar sobre las distintas herramientas de evaluación que midan el clima escolar desde aspectos más abiertos hasta más heteroglosos. Así como sus dimensiones influyentes: la motivación de logro, de justicia, de disciplina, de orden, las relaciones interpersonales de los estudiantes, la implicación de los padres, las relaciones entre los estudiantes y profesores y algunos recursos compartidos (Higuera-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2017; López, Bilbao, Acorra, Moya, y Morales, 2014).

Finalmente, tal y como afirma Palomo (2014), existe otra variable que afecta en el ámbito escolar de los jóvenes estudiantes: el autoconcepto académico. Esta variable es considerada como un constructo incluido dentro de las variables cognitivo-motivacionales de la motivación académica. Además, se define como el resultado de un conjunto de percepciones que tiene el alumno o alumna sobre su propia capacidad académica. Por ello, según el autoconcepto académico que perciban y sientan los estudiantes, éstos van a desarrollar una imagen de sí mismos u otra (positiva o negativa) (Agapito, Calderón, Cobo, y Rodríguez, 2013).

El autoconcepto académico ha sido analizado en una multitud de investigaciones, las cuales lo han evaluado en diversas etapas educativas, siendo el período de la adolescencia el más estudiado. Este constructo ha ido adquiriendo mayor importancia, debido a que si queremos comprender la conducta escolar y lograr un rendimiento académico bueno de los estudiantes, es necesario considerar las percepciones que tenga cada alumno y alumna hacia uno mismo y hacia su propia capacidad académica, es decir, su

autoconcepto (Aguilar, Navarro, Rodríguez, y Trillo, 2013; Zurita, Castro, Álvaro, Rodríguez, y Pérez, 2016).

Tras el análisis de algunas de las variables influyentes el ámbito escolar de los adolescentes, así como de sus instrumentos, resultan necesarias más investigaciones que enriquezcan y aumenten el conocimiento y la comprensión de la interrelación entre los diversos constructos vinculados con la vida académica de estos sujetos, tanto dentro como fuera de la institución escolar (Caballero, Hederich-Martínez, y García, 2015).

### *El presente estudio*

En este sentido, cabe prestar especial atención a todas las variables citadas con anterioridad. Para ello, es necesario conocer los diversos instrumentos existentes que evalúan cada una de las variables y sus dimensiones.

Por ello, y ante la ausencia de estudios que relacionan de manera directa las variables mencionadas y los instrumentos que las evalúen, el presente estudio tiene como objetivo principal identificar los diversos instrumentos a la hora de evaluar las variables que influyen en el ámbito académico de los adolescentes escolares en la etapa educativa de E.S.O., mediante una revisión sistemática.

## **Metodología**

### *Estrategia de búsqueda y criterios de inclusión/exclusión*

En primer lugar, para la elaboración de la presente revisión sistemática, se realizó una búsqueda de documentos en diversas bases de datos electrónicas, tales como: Web of Science, Scopus y Redalyc. Todas ellas relacionadas con las ciencias de la educación, la psicología, las ciencias sociales y de la salud. Para la búsqueda se utilizaron los siguientes descriptores: “validación”, “adolescentes”, “instrumentos”, “*engagement*”, “motivación”, “autoconcepto académico”, “clima escolar” y “*burnout*”, en español e inglés. Estos descriptores se seleccionaron con el objetivo de que no se excluyera ningún documento relacionado con la temática a analizar.

Las fórmulas de búsqueda fueron: ((validation) AND (*instrument*) AND (*burnout*) AND (*adolescents*)), ((*instrument*) AND (*burnout*) AND (*adolescents*)), ((validation) AND (*instrument*) AND (*engagement*) AND (*adolescents*)), ((validation) AND (*instrument*) AND (*motivation*) AND (*adolescents*)), ((*instrument*) AND (*motivation*)), ((validation) AND

(instruments) AND (academic self-concept) AND (adolescents)) e ((validation) AND (instrument) AND (school climate) AND (adolescents)) y el operador booleano utilizado fue “AND” (Tabla 1).

Tabla 1. Descriptores, fórmulas de búsqueda y publicaciones de la búsqueda inicial

Bases de datos	Descriptores	Fórmulas de búsqueda	Nº de publicaciones
Web of Science	“validation”, “adolescents”, “instrument”, “engagement”, “academic self-concept”, “school climate” y “burnout”	((validation) AND (instrument) AND (burnout) AND (adolescents))	22
		((validation) AND (instrument) AND (engagement) AND (adolescents))	80
		((validation) AND (instruments) AND (academic self-concept) AND (adolescents))	27
		((validation) AND (instrument) AND (school climate) AND (adolescents))	13
Scopus	“validation”, “adolescents”, “instrument”, “motivation”, “engagement”, “academic self-concept”, “school climate” y “burnout”	((instrument) AND (burnout) AND (adolescents))	46
		((validation) AND (instrument) AND (engagement) AND (adolescents))	51
		((validation) AND (instrument) AND (motivation) AND (adolescents))	180
		((validation) AND (instruments) AND (academic self-concept) AND (adolescents))	21
Redalyc	“validation”, “adolescents”, “instrument”, y “motivation”	((validation) AND (instrument) AND (motivation) AND (adolescents))	8
		((validation) AND (instrument) AND (motivation) AND (adolescents))	13

Los criterios de inclusión para la selección de trabajos fueron los siguientes: (a) que el objetivo del estudio fuera la validación de un instrumento que evaluara las variables a estudiar, b) centrado en adolescentes, c) idioma de publicación: español o inglés, d) publicaciones entre 2010-2019, y e) estudios con acceso al texto completo.

Los criterios de exclusión para la selección de trabajos fueron: a) trabajos de investigación que no validan un instrumento, b) no se centraran en estudiantes de secundaria, c) publicaciones anteriores a 2010, d) trabajos que no tenían acceso completo al texto y, e) estudios que fueran actas de congreso, tesis doctorales, artículos de libro y notas editoriales.

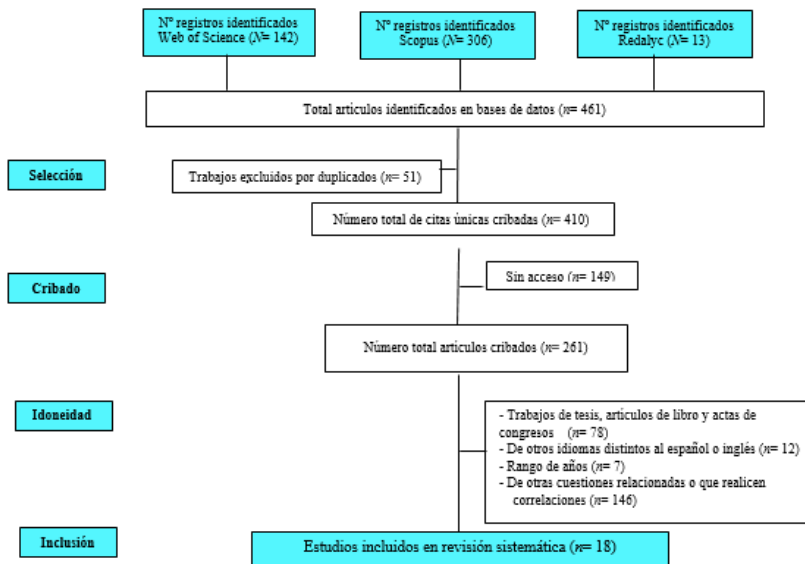
### *Procedimiento*

En la figura 1 se recoge el proceso de selección de los documentos. Tras la búsqueda inicial fueron localizados un total de 461 artículos. Los documentos se dividieron de la siguiente manera: Web of Science (142), Scopus (306) y Redalyc (13).

A continuación, se prestó atención a la duplicación de los artículos en las bases de datos, excluyendo 51 por estar duplicados y 149 por no permitir el acceso al texto completo, quedando: Web of Science (41), Scopus (207) y Redalyc (13), con un total de 261 artículos. Luego, se eliminaron un total de 97 debido a los siguientes motivos: a) por ser tesis, artículos de libro y actas de congresos; b) por ser de otros idiomas diferentes al español o inglés; c) por no cumplir con el rango de años (2010-2019), se redujeron a: Web of Science (13), Scopus (149) y Redalyc (2).

A continuación, se eliminaron aquellos de otras cuestiones relacionadas tales como estudios que cuyo título y resumen no se adaptaban a la muestra a estudiar o a la línea de investigación, dejándose en Web of Science (12), Scopus (4) y Redalyc (2). Finalmente, quedaron 18 artículos que cumplían los criterios de exclusión e inclusión, y que se mostraban interesantes para la finalidad de la revisión.

*Figura 1.* Diagrama de flujo con el proceso de selección de artículos



## Resultados

### *Descripción de los estudios seleccionados*

Los 18 estudios seleccionados para el análisis incluyen una muestra de 32450 adolescentes con un rango de edad entre 10 y 20 años, compuesta por chicos y chicas. Esta muestra corresponde a la adolescencia temprana, media y tardía.

En lo que respecta a la evaluación de las distintas variables, cabe destacar que se usaron instrumentos diferentes. Por ello, los resultados se han dividido según la variable a estudiar, con el fin de simplificarlos. Las variables a tener en cuenta dentro del ámbito académico han sido: *burnout* académico (Tabla 2), *engagement* académico (Tabla 3), autoconcepto académico (Tabla 4), clima escolar (Tabla 5) y motivación (Tabla 6).

### *Resumen de resultados hallados*

Con el fin de clarificar los instrumentos hallados, éstos se van a clasificar según las variables del ámbito académico de los adolescentes que miden.

#### a) *Burnout* académico

*Resilience Scale for Adolescents (READ)*. Pérez-Fuentes, Molero, Barragán, Mercader, y Gázquez (2020) realizaron la adaptación de la escala original de resiliencia para adolescentes de Hjemdal, Friborg, Stiles, Martinussen, y



Rosenvinge (2006) y validación española del instrumento *Resilience Scale for Adolescents (READ)*. Esta escala evalúa la resiliencia que tienen los adolescentes. Para ello, está compuesta de cinco dimensiones y 22 ítems: a) competencia personal (me siento competente), competencia social (fácilmente hago nuevos amigos/as), cohesión familiar (me siento bien con mi familia), recursos sociales (sé cómo puedo lograr mis objetivos) y la orientación hacia las metas (tengo algunos amigos/as y familiares que, a veces, me animan). Este instrumento tiene un alfa de Cronbach de 0.90. Esta adaptación española puede ser muy versátil si se quiere determinar los factores de resiliencia, debido a la gran cantidad de ítems que evalúa.

Tabla 2. Instrumentos de evaluación del *burnout* académico

Autor (año)/País	Instrumentos	Dimensiones a evaluar	Muestra N	Rango de edad	Resultados principales
Pérez-Fuentes, Molero, Barragán, Mercader, y Gázquez (2020)/España	<i>Resilience Scale for Adolescents (READ)</i>	Competencia personal, competencia social, relación familiar, recursos sociales y orientación hacia metas.	317 adolescentes	13-18 años	Puede ser muy útil a la hora de determinar los factores de resiliencia.
Usán, Salavera, y Mejías (2019)/España	- <i>Traid Meta-Mood Scale (TMMS-24)</i> - <i>Maslach Burnout Inventory Student-Survey (MBI-SS)</i>	-Inteligencia emocional (atención emocional, comprensión emocional y regulación emocional). -Agotamiento físico/emocional, cinismo y eficacia académica. -Rendimiento académico.	1756	12-18	Gracias a estos instrumentos se demostró la influencia de los recursos personales ligados a la inteligencia emocional a la hora de prevenir el <i>burnout</i> académico y lograr un mayor rendimiento. El rendimiento académico se evaluó gracias a las notas medias

					reflejadas en el boletín de los estudiantes.
Gerber, Colledge, Mücke, Schilling, Brand, y Ludy (2018)/Suiza	-Shirom Melamed Burnout Measure (SMBM). -Perceived Stress Scale (PSS). - Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D). -Satisfaction with Life Scale (SWLS).	-Fatiga física, cansancio cognitivo y cansancio emocional. -Estrés. -Síntomas cognitivos, emocionales, motivacionales y conductuales depresivos.	650	$M = 16.09$	Herramienta concisa y económica para evaluar los síntomas característicos del <i>burnout</i> .

*Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*. Para evaluar la relación entre la Inteligencia Emocional, el *burnout* académico y el rendimiento escolar de los adolescentes, Usán et al. (2019) han utilizado la *Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)*, para medir la inteligencia emocional. Esta escala contiene tres dimensiones y un total de 24 ítems (8 ítems por cada dimensión): a) atención emocional, b) comprensión emocional, y c) regulación emocional. Las respuestas se disponen en una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). Este instrumento presenta un alfa de Cronbach de 0.88. Por otro lado, para medir el *burnout* académico de la muestra, se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)*. Este instrumento hace referencia a un cuestionario compuesto de 15 ítems y tres dimensiones: a) agotamiento físico/emocional (5 ítems), b) cinismo (4 ítems), y c) eficacia académica (6 ítems). Las respuestas son de tipo Likert de cinco puntos desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5) y tiene un alfa de Cronbach de 0.84 en la investigación de Usán et al. (2019). Sin embargo el instrumento de origen denota un alpha de Cronbach de 0.80.

*Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)* y *Perceived Stress Scale (PSS)*. Gerber et al. (2018) utilizaron el *Shirom-Melamed Burnout Measure (SMBM)* compuesto por tres dimensiones y 14 ítems: a) agotamiento físico (6 ítems), b) cansancio cognitivo (5 ítems), y c) cansancio emocional (3 ítems).

Este instrumento se considera ampliamente aplicado, ya que tiene propiedades psicométricas aceptables y una validez satisfactoria entre los jóvenes. Además, para medir el estrés que perciben los estudiantes, usaron la *Perceived Stress Scale (PSS)*. Esta escala utiliza 10 ítems y presenta un alfa de Cronbach de 0.85.

*Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D)*. Gerber et al. (2018) muestran la necesidad de medir los síntomas depresivos que pueden mostrar los estudiantes. Para ello, utilizan la *Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D)*, compuesta de 4 dimensiones (aspectos cognitivos, emocionales, conductuales y somáticos asociados con la depresión) y 15 ítems. Esta escala tiene un alfa de Cronbach de 0.86. Así como, para mostrar unos resultados más significativos, utilizaron la *Satisfaction with Life Scale (SWLS)*, validada y fiable y con un alfa de Cronbach de .84.

#### b) *Engagement* académico

Para evaluar el *engagement* académico de los adolescentes, los autores han utilizado diversos instrumentos para ello.

*Salutogenic Wellness Promotion Scale-Adolescence (SWPS)*. Lake y Rhynders (2017) validaron el primer instrumento para medir la participación de los adolescentes en acciones positivas. Este instrumento se denominó: *Salutogenic Wellness Promotion Scale-Adolescence (SWPS)*, el cual es una herramienta adaptada del *Bercker's Adult SWPS*. Las pruebas realizadas con este instrumento a más de 2200 adolescentes revelaron la fiabilidad del mismo. Esta escala tiene por finalidad medir los factores de promoción de la salud en siete dimensiones: a) física, b) social, c) emocional, d) espiritual, e) intelectual, f) profesional, y g) ambiental. Con el objetivo de que las actividades se adaptaran mejor a los estudiantes adolescentes, la versión *SWPS-Adol* modificó sus actividades. Para ello, se realizaron exámenes de grupo, grupos de debate y pruebas piloto. Los resultados mostraron que el *SWPS* tenía una consistencia interna buena, una estructura multidimensional (emocional, física, vocacional y espiritual) y una correlación positiva con la salud percibida.

Por otro lado, la *Healthy-Unhealthy Music Scale (HUMS)* es una escala cuyos ítems evalúan los estados de ánimo, emociones, afrontamiento, relaciones interpersonales, autoestima e identidad de los participantes. Para

ello, utiliza una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila de “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). En conclusión, la HUMS es un instrumento útil si se quiere medir la salud y el compromiso musical como protector contra los factores de riesgo y estresantes que sufren algunos estudiantes (Saarikallio, Gold, y McFerran, 2015). Por tanto, HUMS es un instrumento versátil para la detección e identificación de patrones de riesgo en los adolescentes, utilizando el compromiso musical como protector de los mismos.

*Development of Academic Interest Scale for Adolescents (AISA)*. Luo, Dang, y Xu (2019) desarrollaron y validaron la *Development of Academic Interest Scale for Adolescents (AISA)*. Esta escala genérica y multidimensional tiene como finalidad medir el interés académico en diferentes materias escolares en el ámbito académico de China. Para validarlo se reclutaron tres grandes muestras de adolescentes. Este instrumento consta de 29 ítems y 4 dimensiones: a) emociones, b) valor, c) conocimiento, y d) *engagement*. Además, cabe destacar que AISA es diferente a otros instrumentos, puesto que fue ideado sobre el contenido de interés académico en cuatro fases y sobre un modelo de desarrollo adecuado para evaluar diferentes asignaturas de los estudiantes.

*Disruptive Behaviours in Physical Education (CCDEF) y Sport Motivation Scale (SMS)*. Granero-Gallegos, Ruiz-Montero, Baena-Extremera, y Martínez-Molina (2019) analizaron los efectos de la percepción de la competencia docente, la motivación y las necesidades psicológicas sobre conductas disruptivas en adolescentes, debido a los comportamientos perturbadores y agresivos característicos de la realidad actual. Para ello, utilizaron el *Disruptive Behaviours in Physical Education (CCDEF)*. Este instrumento está compuesto de 17 ítems y las respuestas son de tipo Likert de cinco puntos. Los ítems miden las conductas agresivas de los adolescentes en cinco dimensiones: a) agresividad, b) bajo compromiso académico, c) no seguir las instrucciones, d) distracciones y molestar a otros, y e) baja autoeficacia. También, utilizaron la *Sport Motivation Scale (SMS)* con el fin de medir la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación de los participantes. Por tanto, esta escala sugiere una explicación multidimensional de la motivación. Los resultados mostraron que la mala conducta es más probable en varones y que los comportamientos agresivos y perturbadores se reducen cuando un maestro es percibido como competente en su trabajo.

*Scale of School motivation (EME-S)* y el *Perception of Success Questionnaire (POSQ)*. Seguidamente, cabe señalar que en la etapa escolar influyen diversas variables que afectan negativa o positivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, el estudio de Usán et al. (2019) pretende investigar sobre la relación entre la motivación escolar, la orientación de metas y el rendimiento académico de los adolescentes. Para ello, se utilizó la *Scale of School motivation (EME-S)*, el *Perception of Success Questionnaire (POSQ)* y la nota media del estudiante. La Escala de Motivación Escolar está compuesta de 28 ítems que evalúan tres dimensiones principales con una escala tipo Likert de cinco puntos: a) motivación intrínseca, b) motivación extrínseca, y c) desmotivación. El POSQ mide los logros en dos dimensiones con 12 ítems: a) objetivos orientados a la tarea, y b) metas orientadas al logro. Finalmente, los resultados de este estudio revelaron la existencia de relaciones significativas entre las motivaciones intrínsecas, la orientación a las metas orientadas a las tareas y el rendimiento académico. Por otro lado, se dedujo la influencia de motivaciones intrínsecas, orientaciones de metas orientadas a las tareas y bajos índices de desmotivación en el desempeño académico.

*Course Engagement and Disaffection Scale (CEDS)*. El objetivo del estudio de Rodríguez-Medellín et al. (2020) fue analizar el compromiso escolar y la desmotivación de los estudiantes. Para ello, validaron la *Course Engagement and Disaffection Scale (CEDS)*. Esta escala está compuesta por 12 ítems agrupados en cuatro dimensiones: a) Compromiso conductual, b) compromiso emocional, c) desafección conductual, y d) desafección emocional. Los resultados de la investigación apoyan que la CEDS-PE es un instrumento óptimo para los miembros de las instituciones académicas si se quieren conocer las puntuaciones de compromiso académico y desmotivación que presentan los estudiantes.

Tabla 3. Instrumentos de evaluación del *engagement* académico

Autor (año)/País	Instrumentos	Dimensiones a evaluar	Muestra N	Rango de edad	Resultados principales
Lake y Rhynders (2017)/EE.UU.	<i>Salutogenic Wellness Promotion Scale-Adolescence (SWPS)</i>	Salud física, social, emocional, espiritual, intelectual, vocacional y ambiental.	406	14-16	La versión SWPS-Adol mostró que cuantos más adolescentes participan en acciones positivas, mejor

Saarikallio, Gold, y McFerran (2015)/Australia	<i>Healthy-Unhealthy Music Scale (HUMS)</i>	Estados de ánimo, emociones, relaciones interpersonales, identidad y autoestima.	452	13-20	perciben su salud. La HUMS es un instrumento válido para medir los resultados de compromiso musical como protector contra los factores de riesgo.
Luo, Dang, y Xu (2019)/China	<i>Academic Interest Scale for Adolescents (AISA)</i>	Emociones, valor, conocimiento y engagement.	1780	12-16	Ideado para evaluar diferentes asignaturas de los estudiantes.
Granero-Gallegos, Ruiz-Montero, Baena-Extremera, y Martínez-Molina (2019)/España	<i>-Disruptive Behaviours in Physical Education (CCDEF) -Sport Motivation Scale (SMS)</i>	-Agresividad, bajo engagement o irresponsabilidad, no seguir órdenes, distracciones, bajo rendimiento. -Motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación.	758	13-18	Los estudiantes motivados exhiben menos comportamientos relacionados con bajo engagement.

Tabla 3. Instrumentos de evaluación del *engagement* académico (continuación)

Autor (año)/País	Instrumentos	Dimensiones a evaluar	Muestra N	Rango de edad	Resultados principales
Usán, Salavera, y Teruel (2019)/España	<i>-Scale of School motivation (EME-S) - Perception of Success Questionnaire (POSQ) -Nota media del estudiante.</i>	-Motivación intrínseca a experiencias de simulación, al conocimiento y al logro. -Motivación extrínseca. -Desmotivación.	3512		Existencia de motivaciones intrínsecas orientadas a las tareas y desmotivación en las tareas escolares.
Rodríguez-Medellín et al. (2020)/México	<i>Course Engagement and Disaffection Scale (CEDS)</i>	Compromiso conductual, compromiso emocional, desafección conductual y desafección emocional.	1470	10-14	CEDS-PE es un instrumento válido para conocer el nivel de compromiso académico y desmotivación de los estudiantes.

## c) Autoconcepto académico

*Piers-Harris Children's Self-Concept Scale VI-6 (PHCSCS)*. Esta escala está compuesta por seis dimensiones evaluadas en 60 ítems: a) ansiedad, b) apariencia física, c) comportamiento, d) popularidad, e) felicidad, y f) estado intelectual. El puntaje de cada asignatura se calcula en función de la asignación del número de puntos, de uno a seis, dependiendo de la percepción seleccionada por el participante. Veiga y Leite (2016) redujeron el número de ítems de la escala a 30 ítems, pero manteniendo las mismas dimensiones del autoconcepto.

*Cuestionario de Autoconcepto Forma-5 (AF-5)*. A la hora de medir el autoconcepto académico, se ha comprobado que el instrumento más utilizado por diversos autores es este cuestionario. Este instrumento fue diseñado para medir las cinco dimensiones del autoconcepto: a) académica, b) social, c) emocional, d) familiar, y e) física. Para ello, está compuesto de 30 ítems (6 ítems por cada dimensión) que se evalúan mediante una escala de tipo Likert de cinco opciones (García, Gracia, y Zeleznova, 2013; Castro-Sánchez et al., 2019; García et al., 2018). Los resultados de los estudios apoyan los aspectos jerárquicos y multidimensionales del modelo teórico del AF5.

Tabla 4. Instrumentos de evaluación de la autoconcepto académico

Autor (año)/País	Instrumentos	Dimensiones a evaluar	Muestra N	Rango de edad	Resultados principales
Veiga y Leite (2016)/Portugal	<i>Piers-Harris Children's Self-Concept Scale VI-6 (PHCSCS)</i>	Ansiedad, apariencia física, comportamiento, popularidad, felicidad y estatus intelectual.	440		Los autores señalan la validez externa de este instrumento.
García, Gracia, y Zeleznova (2013)/EE.UU.	Cuestionario de Autoconcepto AF5	Académica, social, emocional, familiar y física.	624	14-18 años	Además, es necesario señalar que este instrumento cumplió con éxito las cuatro pruebas de invariancia.
Castro-Sánchez et al. (2019)/España	Cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5)	Autoconcepto académico, social, emocional, familiar y	2134	15-18	Instrumento más utilizado por diversos autores para medir el autoconcepto.

		físico.			
García et al. (2018)/Brasil y España	Cuestionario Autoconcepto Forma-5 (AF-5)	Autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico.	4534	11-18	La fiabilidad de 0.86 fue óptima y con resultados similares a otros estudios.

#### d) Clima escolar

Entre los instrumentos hallados en los estudios para evaluar el clima escolar, destacan:

*Escala Breve del Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS)*. Benavente et al. (2018) proponen un modelo teórico sobre el bienestar subjetivo en el ámbito académico de los estudiantes. Esta escala está compuesta de 8 ítems que evalúan la satisfacción con la escuela en seis dimensiones con una escala de tipo Likert de seis puntos: a) logro, b) administración escolar, c) relación profesor-estudiante, d) relaciones con pares, e) metodologías de enseñanza, y f) aprendizaje. Además contiene con una balanza de afectos, lo que permite evaluar el aspecto cognitivo y afectivo del bienestar subjetivo.

*Escala de Satisfacción vital de los estudiantes (SLSS)*. Esta escala sirve para medir la satisfacción general que tienen los niños y adolescentes de la vida. Consta de 7 ítems evaluados con seis opciones de respuesta de tipo Likert (Benavente et al., 2018).

*California School Climate and Safety Survey (CSCSS)*. Instrumento compuesto por 15 ítems que miden la violencia o las agresiones en las instituciones educativas. Así como, proporciona información sobre el nivel de convivencia escolar del centro y entre los estudiantes y docentes, el clima escolar, la victimización y los conflictos. Por ello, este cuestionario tiene cuatro dimensiones: a) conductas inseguras, b) clima escolar, c) condiciones de inseguridad, y d) *bullying*. Una de las ventajas que presenta este cuestionario es que facilita la aplicación del mismo y la interpretación de los resultados al permitir evaluar el clima escolar y el acoso escolar al mismo tiempo (Higueta-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2017).

*Teacher Emotional Support*. Este cuestionario está compuesto por 15 ítems con cinco opciones de respuesta de tipo Likert y evalúa tres dimensiones: a) clima positivo, b) sensibilidad docente, y c) perspectiva de los adolescentes.



Esta escala es útil para conocer la percepción que tienen los estudiantes hacia sus maestros o si perciben apoyo emocional de los mismos. Además, esta escala es un instrumento útil para que los docentes conozcan qué aspectos tienen que mejorar con los estudiantes para mejorar la relación.

*Classmate Support* es un cuestionario formado por 9 ítems evaluados mediante una escala de tipo Likert de 5 opciones y compuesto por dos dimensiones: a) apoyo social dado, y b) apoyo social percibido.

*Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S17)*. Escala basada en 17 ítems con siete opciones de respuesta de tipo Likert y evalúa las tres dimensiones propias del compromiso académico: a) vigor, b) dedicación, y c) absorción.

*School Burnout Inventory (SBI)*. Escala basada en 9 ítems con seis opciones de respuesta de tipo Likert y evalúa las tres dimensiones: a) agotamiento emocional, b) cinismo, y c) sensación de equivocación.

*Questionnaire for Anxiety and Resilience (QAR)*. Este instrumento mide la ansiedad académica que sufren algunos estudiantes cuando se refieren a las tareas escolares. Es una escala basada en 7 ítems con cinco opciones de respuesta de tipo Likert, desde “Nunca” (1) hasta “Siempre” (5). Este instrumento presenta un alfa de Cronbach de 0.86 (Romano, Buonomo, Callea, Fiorilli, y Schenke, 2020).

Tabla 5. Instrumentos de evaluación del clima escolar

Autor (año)/País	Instrumentos	Dimensiones a evaluar	Muestra <i>N</i>	Rango de edad	Resultados principales
Benavente et al. (2018)/Chile	-Escala Breve del Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS). -Escala de Satisfacción vital de los estudiantes (SLSS).	-Satisfacción escolar y afectos en la escuela. -Satisfacción escolar.	1332	13-19 años	Evalúa de manera subjetiva los distintos aspectos de la vida escolar.
Higuita-Gutiérrez y Cardona-Arias (2017)/Colombia	-Cuestionario de clima social escolar. - <i>California School Climate and Safety Survey (CSCSS)</i> .	-Papel del estudiante en situaciones de bullying, tipos de violencia y clima escolar. -Convivencia escolar, conflictos, victimización y	3460	15-16	Permite la evaluación del clima escolar y el acoso escolar de manera simultánea, facilitando la aplicación del mismo y la

		percepción de estudiantes (conductas inseguras, clima escolar, condiciones de inseguridad y bullying).		interpretación de los resultados.
Romano, Buonomo, Callea, Fiorilli, y Schenke (2020)/Italia	-Teacher Emotional Support. -Classmate Support. -Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-S17). -School Burnout Inventory (SBI). -Questionnaire for Anxiety and Resilience (QAR).	-Clima positivo, Sensibilidad docente y perspectiva de los adolescentes. -Poyo social percibido y apoyo social dado. -Vigor, dedicación y absorción. -Agotamiento emocional, cinismo y sensación de equivocación. -Ansiedad y resiliencia.	501	Permite conocer en qué medida son los docentes capaces para crear un clima de aula favorable.

### e) Motivación

*Escala de Motivación Deportiva (SMS)*. Compuesta por 28 ítems agrupados en siete factores: a) motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), b) motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa), y c) desmotivación. Las respuestas están recogidas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de uno a siete (Moreno et al., 2012).

Tabla 6. Instrumentos de evaluación de la motivación

Autor (año)/País	Instrumentos	Dimensiones a evaluar	Muestra N	Rango de edad	Resultados principales
Moreno et al. (2012)/México	-Escala de Motivación Deportiva (SMS). -Escala de creencias implícitas sobre la habilidad (CNAAQ-2).	-Motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación. -Creencias de habilidad.	1008	15-17 años	Los valores de la consistencia interna fueron de .92, .92, .81, .81, .79, .80, y .87.
Ramírez y Yovany (2012)/Colombia	-Escala de motivaciones EM1. -Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS).	-Poder, logro, filiación y reconocimiento. -Aceptación, integración social, reconocimiento	1000	16-19	EM1 posee unas correlaciones positivas considerables. Por tanto, se convierte en un instrumento

-Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT).	social, autoconcepto, autodesarrollo poder y seguridad. -Autorrealización, reconocimiento, logro y recompensas.	preliminar para la medición de este tipo de motivaciones.
--	---	---

*Escala de motivaciones EMI.* Los ítems motivacionales apuntan a criterios exitosos sobre una tarea. Estos ítems muestran la óptima evaluación que la persona hace de dichos éxitos. Esta escala validada se convierte en un instrumento fiable para evaluar las motivaciones de poder, logro, filiación y reconocimiento en adolescentes.

*Escala de Motivaciones Psicosociales (MPS).* Esta escala evalúa seis factores: a) aceptación e integración social, b) reconocimiento social, c) autoconcepto, d) autodesarrollo, e) poder, y f) seguridad.

*Cuestionario de Motivación para el Trabajo (CMT).* Este cuestionario explora las cuatro dimensiones de la motivación interna: a) autorrealización, b) poder, c) reconocimiento y d) logro y las externas (Ramírez y Yovany, 2012).

## Discusión/Conclusiones

La presente revisión tenía como objetivo principal identificar los diversos instrumentos útiles a la hora de evaluar las variables que influyen en el ámbito académico de los adolescentes, mediante una revisión sistemática. Para ello, se seleccionaron un total de 18 trabajos para la muestra final.

Tras el análisis de los trabajos seleccionados se comprobó que el clima escolar o de aula, la motivación, el autoconcepto, el estrés provocado por las tareas escolares y el bajo rendimiento académico son factores influyentes en el ámbito escolar de los adolescentes, ya que afectan a su rendimiento académico (Barragán et al., 2016; Benavente et al., 2017; Gázquez et al., 2010; Pérez-Fuentes et al., 2011; Pérez-Fuentes et al., 2011; Uribe et al., 2014).

En este sentido, es necesaria la atención a todas las variables citadas con anterioridad. Y es fundamental conocer los diversos instrumentos existentes que evalúan cada una de las variables y sus dimensiones.

Benavente et al. (2018) verifican que la implicación escolar y la satisfacción que tengan los estudiantes son temas de gran interés dentro del ámbito escolar. Por este motivo, se considera relevante hacer hincapié en el

clima social escolar, el cual se construye gracias a la calidad de las relaciones entre los agentes educativos. Para ello, estos autores utilizan la *Escala Breve del Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS)*, con el fin de evaluar la satisfacción de los adolescentes con la escuela en seis dimensiones. Además de usar la Escala de Satisfacción vital de los estudiantes (SLSS), con el objetivo de medir la satisfacción general que tienen los niños y adolescentes de la vida.

Siguiendo las afirmaciones de Usán et al. (2019), el *engagement* académico que presentan algunos estudiantes hace que éstos experimenten motivación, interés, compromiso y absorción hacia las tareas escolares. Para evaluar este constructo y sus dimensiones, los autores utilizaron la *Scale of School motivation (EME-S)* y el *Perception of Success Questionnaire (POSQ)*. En sus resultados revelaron la existencia de correlaciones entre las motivaciones intrínsecas, la orientación a las metas orientadas a las tareas y el rendimiento académico. Al igual que afirman Moreno et al. (2012) en su investigación. Puesto que estos autores señalan que la existencia de relaciones entre: a) motivación intrínseca hacia el saber, b) hacia la realización de las tareas, y c) hacia la estimulación.

En definitiva, el *engagement* académico se relaciona con una alta autoeficacia (Bresó, Schaufeli, y Salanova, 2011), un rendimiento académico excelente (Vera, Le Blanc, Taris, y Salanova, 2014), inteligencia emocional (Extremera, Durán, y Rey, 2007) y alta satisfacción de los estudiantes (Moyano y Riaño, 2013).

Además, cabe destacar que los estudios de Álvarez (2012) y Moreno et al. (2012) van en línea con los resultados de Usán et al. (2019), puesto que estos autores ratifican que la motivación que muestra el sujeto oscila desde un carácter intrínseco hasta la desmotivación. Por ello, esta oscilación que un estudiante puede experimentar puede verse influida por factores tales como el clima escolar o el clima de aula.

En cambio, otros de los factores influyentes en el ámbito académico de los adolescentes son el estrés y agotamiento físico y emocional característico del síndrome de *burnout* académico. Este síndrome se vincula con inteligencia emocional baja, rendimiento académico inferior, estrés y ansiedad, mostrando la correlación inversa con el constructo del *engagement* académico (Molero et al., 2014; Usán et al., 2019). Por ello, con el fin de evaluar esta variable

relacionándola con la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, Usán et al. (2019) usaron la *Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24)* y la versión española del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)*. Los resultados confirmaron que, además, este síndrome tiene relación con la escasa percepción de apoyo social, la autoeficacia y las relaciones desfavorables con los docentes, obteniendo que el *burnout* académico es un factor influyente en el ámbito académico de los estudiantes. Estas conclusiones están en sintonía con los obtenidos en los estudios de Caballero et al. (2015), Pinel et al. (2019) y Uribe et al. (2014).

Para terminar, cabe subrayar que diversos estudios han confirmado que el clima escolar o de aula, el *engagement* académico, el autoconcepto escolar, el *burnout* académico y el bajo rendimiento son factores que determinan el ámbito escolar de los adolescentes, influyendo en él (Barragán et al., 2016; Benavente et al., 2018; Gómez-Fraguela et al., 2008). Por ello, es cada vez más importante prestar atención a estas variables, con el fin de fomentar un buen desarrollo académico dentro de los centros educativos, impartir una enseñanza de calidad, potenciar las habilidades de cada uno de los estudiantes, lograr el éxito escolar y reducir las altas tasas de abandono escolar que caracterizan a España.

Entre las limitaciones de este trabajo se encuentran: a) la gran cantidad de estudios que evalúan las variables analizadas, b) la posible omisión de trabajos publicados en otras bases de datos científicas, de manera involuntaria, ya que las bases de datos seleccionadas fueron: Web of Science, Scopus y Redalyc, y c) gran variedad de instrumentos validados que miden las variables estudiadas.

Para futuras líneas de investigación sería aconsejable realizar nuevos estudios para ampliar los conocimientos sobre el tema. De igual manera, se sugiere incorporar otras bases de datos y analizar otras variables influyentes en el ámbito académico, como por ejemplo la autoestima, el clima familiar, los estilos parentales, etc., con el objetivo de conocer otros instrumentos validados que evalúen las variables que influyen en el ámbito académico de los adolescentes.



## CAPÍTULO 4

# Instrumentos para la evaluación del contexto familiar en la adolescencia

Nieves Fátima Oropesa Ruiz  
*Universidad de Almería*

### Introducción

Todos podemos describir qué entendemos por familia. Incluso podríamos representarla con un dibujo o un símbolo. Sin embargo, el concepto de familia cambia y requiere ser reinterpretado con el tiempo (Cánovas y Sahuquillo, 2014; Musitu, Román, y Gutiérrez, 1996; Nardone, Giannotti, y Rochi, 2003). La mayor parte de los autores coinciden en señalar que la familia tiene como función principal la socialización y promoción del desarrollo psicológico y social de los hijos y juega un papel relevante en la expresión de sentimientos y el control de la conducta. La familia también puede asumir una función recreativa y satisfacer estas necesidades del grupo familiar (Camargo, Loving, Lagunes, Peñaloza, y del Castillo, 2018; Oropesa et al., 2019). A lo largo del presente capítulo y para facilitar la comprensión del discurso, se emplea mayoritariamente el genérico “hijo” y “padres” en referencia a ambos sexos, aplicando la ley lingüística de la economía expresiva (Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española, 2005).

Los nuevos valores y las nuevas formas de comportamiento han propiciado que cada vez exista una mayor tolerancia con la diversidad familiar (familia nuclear, monoparental, homoparental, reconstituida, cohabitación, adoptiva, acogedora, transnacional), prevaleciendo, según los datos del estudio realizado por Ullmann, Maldonado, y Rico (2014) en Latinoamérica, los hogares de tipo nuclear (padre o madre o ambos, con o sin hijos), seguidos de las familias extensas (padre o madre o ambos, con o sin hijos y otros familiares), luego los hogares de tipo no familiar (unipersonales o donde no existe una relación padre/madre-hijo/hija o un núcleo conyugal, pudiendo existir otras relaciones de parentesco) y, a continuación, las familias compuestas (padre o madre o ambos, con o sin hijos, con o sin otros familiares y otros no familiares). Así mismo, esta aceptación de la diversidad familiar se manifiesta a través de las redes sociales, así como en los diferentes medios de comunicación.

Por otra parte, la familia es un contexto clave para trabajar las emociones, y en ella deben crearse espacios para la comunicación. La auténtica comunicación es la que se basa en el diálogo, que implica que los miembros del grupo familiar conversen para adquirir consenso con las mismas oportunidades de interacción (Gracia, Fuentes, García, y Lila, 2012; Jiménez-Iglesias, Moreno, García-Moya, y Ramos, 2013; Stattin y Kerr, 2000). Según Crespo (2011) los principios para la comunicación son los siguientes: construir relaciones positivas entre padres e hijos, valorar el aprendizaje vicario, favorecer el crecimiento personal, reforzar la autoestima y facilitar la expresión de sentimientos.

En el contexto familiar, la socialización de los hijos se lleva a cabo mediante los estilos o prácticas parentales (Pérez-Fuentes et al., 2019), que se refieren principalmente a las formas de actuar o comportarse los padres con los hijos en las diferentes situaciones de la vida diaria. Baumrind (1966) diferenció entre padres con un estilo autoritario, permisivo y autorizativo a partir de dimensiones como el control parental, la implicación afectiva y la comunicación, basándose en el grado en que los padres dan respuesta a las demandas de sus hijos (responsividad) y en el grado en que los padres realizan a sus hijos demandas y exigencias. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) diferenciaron entre cuatro tipologías de padres en función de las características de sus prácticas educativas, atendiendo al nivel de exigencia y de responsividad: democrático (en la dinámica familiar predomina alto afecto y alto control parental), permisivo (existe alto afecto y bajo control o exigencia parental), autoritario (sus prácticas parentales se caracterizan por un predominio de bajo afecto y alto control parental) y negligente (predomina el bajo afecto y el bajo control en las prácticas parentales). García y Gracia (2010) hallaron que los porcentajes de estilos parentales tienden a igualarse, siendo cada vez más semejantes los porcentajes de padres con estilos democráticos o autorizativos (25.5%), estilos permisivos o indulgentes (23.1%), autoritarios (25.4%) y negligentes (25.9%) en las dinámicas familiares. Los resultados de la investigación de Torío, Peña, e Inda (2008), con una muestra española de 2.965 familias, mostraron que mientras que una minoría de padres (12%) presentaban un estilo democrático, en una mayoría de padres (87.2%) los estilos no eran “puros” sino que por el contrario se encontraban estilos “mixtos”, que combinaban características de varios estilos



educativos, que además cambiaban en función del desarrollo de los hijos. Resultados semejantes fueron obtenidos por Palacios, Villavicencio, y Mora (2015) con familias de Ecuador.

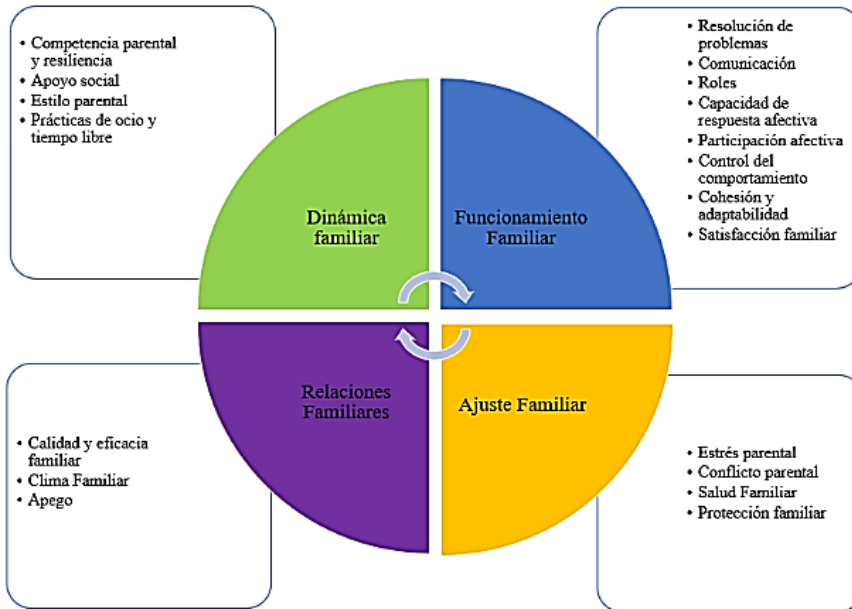
La parentalidad hace referencia a aquellas actividades que realizan los padres para educar a sus hijos, al mismo tiempo que favorecen su socialización, y se relaciona con las actitudes y la forma de interaccionar en las relaciones padres/hijos (Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne, y Rodríguez, 2015). Para Barudy (2005) la parentalidad incluye, por un lado, las competencias parentales (principalmente el establecimiento y desarrollo del vínculo de apego y la empatía) y, por otro, las habilidades parentales (en cuanto al uso de las redes de apoyo y los recursos comunitarios). El vínculo de apego permite al niño y al adolescente adquirir una representación del mundo y de la relación con los demás (Cassidy y Shaver, 2008). Se favorece cuando los padres muestran sensibilidad hacia las necesidades de los hijos y capacidad de reflexión sobre sus propias funciones como padres (Ijzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg, y Riksen-Walraven, 2004; Slade, 2005).

En el contexto familiar, el fomento del afecto y el desarrollo del apoyo emocional va a repercutir positivamente en el bienestar psicológico de sus miembros. Por su parte, la competencia parental se puede definir como las habilidades, destrezas y capacidades que permiten a los padres asumir con flexibilidad y adaptándose a los cambios las distintas tareas asociadas a la paternidad, tratando de dar respuesta a las necesidades de desarrollo de sus hijos, así como también a sus necesidades educativas, partiendo del contexto social y cultural en el que están inmersos, y haciendo uso de los recursos y apoyos disponibles para el desempeño de sus funciones y el desarrollo de sus capacidades como padres (Rodrigo, Máiquez, Martín, y Byrne, 2008; Rodrigo, Martín, Cabrera, y Máiquez, 2009).

Existen diferentes enfoques teóricos en el estudio del contexto familiar y que han propiciado la creación de distintos instrumentos de evaluación (véase Tabla 1). Teniendo en cuenta que las características del sistema familiar influyen de manera significativa en el desarrollo positivo de sus miembros y considerando que existen diferentes instrumentos de medida, se van a revisar los estudios sobre los instrumentos de evaluación del contexto familiar, tratando de responder a la siguiente pregunta de investigación (véase Figura 1): ¿Cuáles son los instrumentos de medida que han sido validados o

adaptados por los investigadores en la última década y qué variables del contexto familiar se valoran durante la etapa adolescente?

Figura 1. Variables familiares que miden los instrumentos



## Metodología

### Bases de datos

Los buscadores académicos consultados han sido Scopus, Redalyc y Web of Sciences, en el caso de Redalyc, por su relevancia en el ámbito educativo y en el caso de Scopus, por su amplio acceso a publicaciones tanto en español como en inglés. El proceso de búsqueda se realizó entre el 11 y el 14 de julio de 2020.

### Fórmulas de búsqueda

Fueron seleccionaron algunos descriptores relacionados con el ámbito en el que se incluye la pregunta de investigación. Los descriptores en inglés y sus correspondientes fórmulas de búsqueda utilizados en Scopus han sido: «family functioning OR dynamics OR relationship AND validation OR adaptation OR psychometric properties AND instruments OR scales OR questionnaires for evaluation OR measurement». Del mismo modo, se emplearon descriptores

semejantes en idioma español en el buscador académico Scopus. En este caso, los descriptores introducidos y las formulas de búsqueda han sido: «instrumentos de evaluación y funcionamiento familiar», «instrumentos de evaluación y familia», «escala y familia», «escala y contexto familiar». Por ultimo, en Web of Science se realizó la siguiente búsqueda para profundizar en el siguiente aspecto de las relaciones familiares: «adult attachment instruments».

Por último, se siguió la sintaxis recomendada en cada uno de los buscadores académicos.

### *Criterios de elegibilidad*

A continuación, se mencionan los criterios de inclusión y exclusión seguidos en la búsqueda de fuentes bibliográficas, teniendo en cuenta nuestra pregunta de investigación, y siguiendo los criterios contemplados en la Declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010).

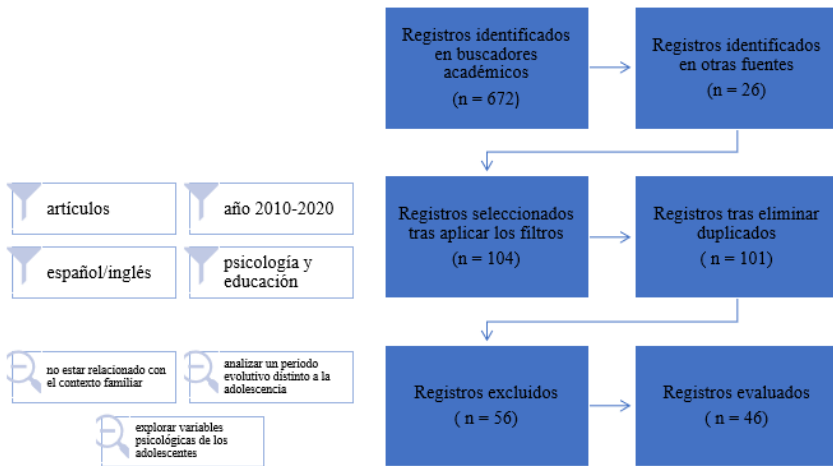
- *Criterios de inclusión:* Se seleccionaron los estudios psicométricos que fueron publicados en revistas científicas evaluadas por expertos, que incluyen entre sus objetivos de investigación validar, desarrollar o adaptar un instrumento para la valoración del contexto familiar durante el periodo de la adolescencia. Se incluyeron los trabajos cuyo resumen estaba disponible y publicados tanto en inglés como en español.

Se limitó la búsqueda temporalmente, incluyendo todos los trabajos indexados en los buscadores académicos mencionados anteriormente desde 2010 hasta 2020.

La búsqueda de las distintas fuentes bibliográficas se limitó al ámbito de la psicología y la educación.

- *Criterios de exclusión:* Se excluyeron de la selección inicial los estudios que no estaban referidos al contexto familiar, se centraron en un periodo evolutivo distinto al adolescente o medían características de los adolescentes y no de las familias. En la figura 2 se puede observar el proceso que se siguió para la selección de los trabajos consultados desde el inicio hasta el final.

Figura 2. Diagrama del proceso de selección de las fuentes bibliográficas obtenidas en los buscadores académicos



## Resultados

De las diferentes fuentes bibliográficas incluidas finalmente en la revisión se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: nombre del instrumento, autor y año de publicación (del instrumento original y de las adaptaciones realizadas por diferentes autores), dimensiones o subescalas que contiene y resultados principales (población a la que va dirigida, número total de ítems, forma de administración, valoración de las propiedades psicométricas que presenta la prueba).

Una vez se eliminaron los duplicados, fueron identificados un total de 101 estudios en los que se encontraba entre sus objetivos, o como hipótesis, la validación de un instrumento de medida de diferentes aspectos del funcionamiento, la dinámica o las relaciones familiares y su relación con la adolescencia. Se realizó una lectura crítica de los títulos, resúmenes y gran parte de los artículos completos, a partir de la cual se excluyeron 56 estudios, sobre todo por no estar relacionada con el contexto familiar, analizar un periodo evolutivo distinto a la adolescencia, explorar variables psicológicas de los adolescentes y no del grupo familiar. Se realizó una revisión sistemática de 46 estudios que contrastaban las propiedades psicométricas de medidas de autoinforme (cuestionarios, inventarios, escalas), entre pruebas originales y adaptaciones. Las pruebas eran aplicables, según el caso, a adolescentes y/o

adultos y en todos los casos se podían administrar de modo individual o colectivo (véase Tablas 1-4).

*Tabla 1.* Características de los estudios incluidos sobre la dinámica familiar y resultados principales

Instrumento	Autores/año	Dimensiones y resultados principales	Adaptaciones
Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial	Martín, Cabrera, León, y Rodrigo, 2013	- Dimensiones: para madres y padres - Población: adultos - Ítems totales: 44 ítems para madres y 32 ítems para padres - Administración: Individual y colectiva. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .68 y .97	
Escala para la Evaluación del Estilo Parental	Oliva, Parra, Sánchez-Queija, y López, 2007	- Dimensiones: afecto y comunicación, promoción de la autonomía, control conductual, control psicológico, auto-revelación y humor - Población: adolescentes - Ítems totales: 41 ítems; versión más corta contiene 24 ítems - Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .86 y .92	Álvarez-García, García, Barreiro-Collazo, Dobarro, y Antúnez, 2016
Escala de Apoyo Social	Procidano y Heller, 1983	- Dimensiones: apoyo social familiar y apoyo social de amigos - Población: adultos - Ítems totales: 20 ítems cada escala - Fiabilidad: Alfa de Cronbach fue de 0.86 y .81 para la escala PSS-Fa y PSS-Fr, en la muestra mejicana.	Domínguez y Contreras, 2010
Escala de Actividades de Tiempo Libre	Camargo, Loving, Lagunes, Peñaloza, y del Castillo, 2018	- Dimensiones: escape de la rutina, cuidado parental, actividades deportivas, actividades culturales, consumo, tecnología, desarrollo personal y relajación, interacción, actividades rutinarias, entretenimiento, familia extensa, actividades al aire libre y actividades con música. - Población: adultos - Ítems totales: 66 ítems - Fiabilidad: Alfa de Cronbach = .94	

Tabla 2. Características de los estudios incluidos sobre el funcionamiento familiar y resultados principales

Instrumento	Autores/año	Dimensiones y resultados principales	Adaptaciones
Recursos de Evaluación Familiar	Epstein, Baldwin, y Bishop, 1983	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: resolución de problemas, comunicación, roles, capacidad de respuesta afectiva, participación afectiva, control del comportamiento y funcionamiento general</li> <li>- Población: adultos</li> <li>- Ítems totales: 60 ítems</li> <li>- Fiabilidad: Alfa de Cronbach varió de .47 a .94.</li> <li>- Validez convergente: coeficiente test-retest varió de .58 a .82</li> </ul>	Tsamparli, Petmeza, McCarthy, y Adamis 2018
Escalas de Evaluación de la Adaptabilidad y la Cohesión Familiar	Olson, Bell, y Portner, 1978	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: cohesión y adaptabilidad</li> <li>- Población: adultos</li> <li>- Ítems totales 111 ítems</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olson, 2011</li> <li>- Jiménez, Lorence, Hidalgo, y Menéndez, 2017</li> <li>- Marsac y Alderfer 2011</li> <li>- Martínez-Pampliega, Merino, Iriarte, y Olson, 2017</li> <li>- Pereira y Teixeira, 2013</li> <li>- Schmidt, Barreyro, y Maglio, 2010</li> </ul>
Escala de Comunicación Familiar	Olson y Barnes, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: unidimensional</li> <li>- Población: adolescentes y adultos</li> <li>- Ítems totales: 10 ítems</li> <li>- Fiabilidad: alfa de Cronbach = .90</li> <li>- Validez convergente: valores test-retest .85</li> </ul>	Cracco y Costa-Ball, 2019
Escala de Satisfacción Familiar	Olson, Gorall, y Tiesel, 2006	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: unidimensional</li> <li>- Población: adolescentes y adultos.</li> <li>- Ítems totales: 10 ítems</li> <li>- Fiabilidad: alfa de Cronbach = .92</li> <li>- Validez convergente: valores test-retest .85</li> </ul>	Villarreal-Zegarra, Copez-Lonzoy, Paz-Jesús, y Costa-Ball, 2017
Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos	Barraca y López-Yarto, 1996	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: unidimensional</li> <li>- Población: niños y adolescentes, de muestras clínicas y no clínicas</li> <li>- Ítems totales: 27 ítems</li> <li>- Fiabilidad: Alfa de Cronbach = .97 para la muestra total</li> <li>- Validez convergente: coeficiente test-retest = .75</li> </ul>	Quintanilla et al., 2013

*Tabla 3. Características de los estudios incluidos sobre el ajuste familiar y resultados principales*

Instrumento	Autores/año	Dimensiones y resultados principales	Adaptaciones
Índice de Estrés Parental	Abidin, 1995	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: para el niño (adaptabilidad, exigencias/demanda, humor, distracción/hiperactividad, aceptabilidad y refuerzo); para los padres (depresión, competencia, apego, pareja, aislamiento, salud y restricción del rol); eventos vitales estresantes.</li> <li>- Población: adultos.</li> <li>- Ítems totales: 123 ítems; versión reducida 36 ítems.</li> <li>- Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .70 y .95.</li> </ul>	Díaz-Herrero, Brito, López, Pérez-López, y Martínez-Fuentes, 2010
Escalas "Cuando no estamos de acuerdo"	Cicognani y Zani, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: compromiso y agresión/ira.</li> <li>- Población: diadas padres-adolescentes.</li> <li>- Ítems totales: 12 ítems para cada parte.</li> <li>- Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .74 y .81 para compromiso y .81 a .86 para agresión/ira.</li> </ul>	
Escala de Salud familiar	Lima, Lima, Jiménez, y Domínguez, 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: clima familiar, integridad familiar, funcionamiento familiar, resistencia familiar y afrontamiento familiar.</li> <li>- Población: adultos.</li> <li>- Ítems totales: 42 ítems.</li> <li>- Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .73 y .89 para las distintas subescalas.</li> <li>- Validez convergente: valores test-retest entre .74 y .89.</li> </ul>	
Encuesta de Factores Protectores	Counts, Buffington, Chang-Rios, Rasmussen, y Preacher, 2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensiones: funcionamiento familiar, apoyo emocional, apoyo concreto y nutrición y apego.</li> <li>- Población: adultos.</li> <li>- Ítems totales: 65 ítems versión original; 20 ítems versión breve</li> <li>- Fiabilidad: los coeficientes Alfa para las cuatro subescalas oscilam entre .63 y .94</li> </ul>	Conrad-Hiebner, Schoemann, Counts, y Chang, 2015

**Tabla 3.** Características de los estudios incluidos sobre el ajuste familiar y resultados principales (continuación)

Instrumento	Autores/año	Dimensiones y resultados principales	Adaptaciones
Escala de Adaptación, Participación, Ganancia, Afecto y Recursos familiar	Smilkstein, 1982	- Dimensiones: unidimensional. - Población: adultos. - Ítems totales: 5 ítems. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .86 y .90. - Validez convergente: valores test-retest entre .74 y .89.	Díaz-Cárdenas, Tirado-Amador, y Simancas-Pallares, 2017
Índice de Funcionamiento Familiar y Cambio	Stratton, Bland, Janes, y Lask, 2010	- Dimensiones: fortalezas, dificultades y comunicación. - Población: adolescentes y adultos de muestras clínicas y no clínicas. - Ítems totales: 40 ítems versión original; versiones breves 28 ítems y 15 ítems. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .78 y .93 para la escala total. Alfa de Cronbach para las tres subescalas entre .59 a .90. - Validez convergente: coeficientes test-retest entre .81 y .94 para puntajes totales y en las tres subescalas.	- Carr y Stratton, 2017. - O'Hanrahan et al., 2017. - Rivas y Pereira, 2015. - Vilaça, Relvas, y Stratton, 2018. - Zetterqvist, Hånell, Wadsby, Coccozza, y Gustafsson, 2020.

**Tabla 4.** Características de los estudios incluidos sobre las relaciones familiares y resultados principales

Instrumento	Autores/año	Dimensiones y resultados principales	Adaptaciones
Escala de Evaluación de Sistemas Sociales	Aguilar-Raab, Grevenstein y Schweitzer, 2015	- Dimensiones: calidad de la relación y eficacia colectiva. También consenso familiar. - Población: adultos y adolescentes. - Ítems totales: 9 ítems. Presenta también un décimo ítem que no es parte integral de la escala. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach .93 para la escala total. Alfa de Cronbach para las tres subescalas entre .80 a .88. - Validez convergente: Coeficientes test-retest entre .66 y .56	Grevenstein, Schweitzer, y Aguilar-Raab, 2019
Inventario de Integración Familiar	Arias et al., 2013	- Dimensiones: unidimensional. - Población: adultos. - Ítems totales: 52 ítems. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach es de .739.	Arias, Castro, Rivera, y Ceballos, 2019



**Tabla 4.** Características de los estudios incluidos sobre las relaciones familiares y resultados principales (continuación)

Instrumento	Autores/año	Dimensiones y resultados principales	Adaptaciones
Escalas de Clima Social en la familia	Moos, Moos, y Tricket, 1987	- Dimensiones: relaciones, desarrollo y estabilidad. - Población: adultos y adolescentes. - Ítems totales: 90 ítems. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach oscila entre .67 y .78.	- Valdés, Carlos, Vera, y Montoya., 2012
Autocuestionario de Modelos Internos de Relaciones de Apego Adulto	Pierrehumbert et al., 1996	Estilo de apego: autónomo, desentendido y preocupado. - Población: adultos. - Ítems totales: 72 ítems.	- Mayorga y Koroleff, 2013
Instrumento de Apego Parental	Parker, Tupling, y Brown, 1979	-Dimensiones: afecto y sobreprotección o control. -Tipologías: parentalidad óptima, negligencia parental, control con afecto y control frío - Población: adultos. - Ítems totales: 25 para el padre y 25 para la madre. - Fiabilidad: Alfa de Cronbach entre .83 y .90.	- Gómez, Vallejo, Villada, y Zambrano, 2010 - Liu, Li, y Fang, 2011

A continuación, se describen los instrumentos que resultan del análisis de los resultados obtenidos en los diferentes buscadores académicos diferenciando entre aquellos instrumentos que ponen el énfasis en la evaluación del funcionamiento familiar y ajuste, la dinámica familiar o las relaciones familiares.

### *Dinámica familiar*

#### *Escala de Competencia y Resiliencia Parental para Madres y Padres en Contextos de Riesgo Psicosocial* (Martín et al., 2013)

Evalúa la competencia y resiliencia parental en contextos de riesgo psicosocial. La escala destinada a las madres está formada por 44 ítems que evalúan cinco dimensiones: desarrollo personal y resiliencia, organización doméstica, búsqueda de apoyo, competencias educativas y competencias comunitarias. La escala para padres está compuesta por 32 ítems y mide cuatro dimensiones: desarrollo personal y resiliencia, competencias educativas y organización doméstica, competencias comunitarias y búsqueda de apoyo.

Ambas versiones permiten valorar el rol de cada progenitor en situaciones de riesgo psicosocial y muestran adecuadas propiedades psicométricas.

*Escala para la Evaluación del Estilo Parental (EEP; Oliva et al., 2007)*

Valora la percepción sobre el estilo educativo utilizado por los progenitores, agrupados en seis dimensiones: afecto y comunicación, promoción de la autonomía, control conductual, control psicológico, auto-revelación y humor, mediante una escala tipo de 1 a 4, siendo 1 = totalmente falso y 4 = totalmente cierto. La duración en la aplicación de la escala es de aproximadamente diez minutos.

*Escala de Apoyo Social (PSS; Procidano y Heller, 1983)*

Evalúan el apoyo social percibido por parte de la familia y los amigos. Se trata de dos escalas (PSS-Fa y PSS-Fr) de 20 ítems cada una, que se responden con un 1 = Sí o un 0 = No.

*Escala de Actividades de Tiempo Libre (Camargo et al., 2018)*

Evalúa las actividades de tiempo libre en adultos. La escala comprende 66 ítems referidos a la frecuencia con que se practican diferentes actividades de ocio, que se valora en una escala Likert de 1 (nunca) a 5 (muy a menudo). Los 66 ítems se agrupan en 13 factores que explican el 61.30 % de la varianza total: escape de la rutina, cuidado parental, actividades deportivas, actividades culturales, consumo, tecnología, desarrollo personal y relajación, interacción, actividades rutinarias, entretenimiento, familia extensa, actividades al aire libre y actividades con música. Los 66 ítems se agrupan en 13 factores que explican 61.30 % de la varianza total.

*Funcionamiento familiar*

*Recursos de Evaluación Familiar (FAD; Epstein et al., 1983)*

Esta medida de autoinforme contiene 60 ítems referidos a la familia. Se responde con una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 = totalmente en desacuerdo y 4 = totalmente en acuerdo. Presenta siete subescalas para evaluar el funcionamiento familiar: resolución de problemas (capacidad de la familia para manejar los problemas de manera efectiva y mantener sus funciones), comunicación (intercambio verbal de información entre los miembros de la familia), roles (si las responsabilidades de cada uno de los miembros de la familia son claras y legítimas), capacidad de respuesta afectiva (capacidad de los miembros de la familia para responder adecuadamente a diferentes

experiencias afectivas en el contexto familiar), participación afectiva (en qué medida los miembros de la familia están interesados y se preocupan unos de otros), control del comportamiento (capacidad de la familia para mantener la disciplina y los estándares de comportamiento dentro del grupo familiar) y funcionamiento general (salud/patología general de la familia). En la versión griega (Tsampanli et al., 2018) un modelo con seis subescalas presentó mejor ajuste estadístico, sin embargo, todos los ítems no se correspondieron con los mismos componentes de la teoría. Además, se hallaron correlaciones significativas con cohesión y adaptabilidad.

*Escalas de Evaluación de la Adaptabilidad y la Cohesión Familiar* (FACES; Olson et al., 1978)

El instrumento original evalúa dos dimensiones del funcionamiento familiar: cohesión (se refiere al vínculo afectivo o emocional que se establece entre los miembros del grupo familiar) y la adaptabilidad (se refiere a la capacidad de cambio que presenta el grupo familiar). Se trata de una versión más larga del instrumento formada por 111 ítems. Una versión más breve de la escala FACES (FACES II; Olson et al., 1982), ha sido adaptada al español por Martínez-Pampliega et al. (2006) y se compone de 20 ítems, donde los participantes califican su grado de acuerdo en una escala de 5 puntos (1 = nunca o casi nunca a 5 = siempre o casi siempre). Las puntuaciones de fiabilidad varían de .87 a .90 para las distintas subescalas y la puntuación total de la escala. Además, existen validaciones de la escala FACES en español en su versión tercera (FACES III; Jiménez et al., 2017). La última versión del instrumento FACES-IV fue validada por Olson (2011). La escala total está formada por 42 ítems, que se reparten en seis escalas de siete ítems cada una. Esta versión presenta dos escalas balanceadas, que miden, por un lado, cohesión balanceada y, por otro, adaptabilidad balanceada. Además de estas dos escalas, las cuatro escalas restantes, se corresponden con los aspectos extremos o desbalanceados de las dimensiones de cohesión (concretamente, las dimensiones desligada y enmarañada) y de la adaptabilidad (en particular, rígida y caótica). En el FACES IV los índices de constancia interna oscilan entre .63 y .89 (Olson, 2011; Martínez-Pampliega et al., 2017; Pereira et al., 2013).

*Escala de Comunicación Familiar (FCS; Olson y Barnes, 2010)*

Consta de 20 ítems con respuestas tipo Likert, con cinco alternativas, que abarcan de 1 = no describe nada a mi familia a 5 = describe muy bien a mi familia. La adaptación española es una versión corta del instrumento de 10 ítems. Cuanto más alta sea la puntuación, mejor es la comunicación familiar.

*Escala de Satisfacción Familiar (FSS; Olson et al., 2006)*

Valora la satisfacción percibida por parte de los miembros de la familia acerca del funcionamiento familiar. Concretamente, mide cinco aspectos: niveles de cercanía emocional, capacidad para adaptarse a los cambios, calidad de la comunicación y forma de resolver los problemas. Consta de 10 ítems con respuestas tipo Likert, con cinco alternativas, que abarcan de 1 = extremadamente insatisfecho a 5 = extremadamente satisfecho. Una puntuación más alta indica un mayor nivel de satisfacción familiar. La unidimensionalidad de la escala ha sido contratada con una muestra de estudiantes universitarios de Perú, mostrando adecuadas propiedades psicométricas (Villarreal-Zegarra et al., 2017). La satisfacción familiar correlaciona de manera significativa y positiva con la comunicación familiar, con un tamaño del efecto moderado.

*Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA; Barraca y López-Yarto, 1996)*

Este instrumento fue elaborado en el contexto español y evalúa de percepción global de la propia situación familiar mediante distintos adjetivos. Presenta 27 ítems sobre parejas de adjetivos antónimos sobre cuestiones afectivas que se construyen en las interacciones verbales y/o físicas entre los miembros del grupo familiar. La prueba puede ser administrada en un intervalo aproximado de diez minutos. Cada ítem se puntúa en una escala Likert de 1 (aspecto negativo) a 6 (aspecto positivo). Una puntuación por encima del percentil 50 se considera aceptable. Una puntuación elevada en la prueba se interpreta como que las relaciones familiares resultan gratificantes y positivas para el individuo. La escala establece correlaciones significativas con la Escala de satisfacción Familiar (Olson et al., 2006) y la Escala de Comunicación Familiar (Olson y Barnes, 2010).

### *Ajuste familiar*

#### *Índice de Estrés Parental (PSI; Abidin, 1995)*

Este cuestionario evalúa el estrés relacionado con la paternidad y puede ser completado por progenitores de hijos menores de 12 años de edad. La versión original contiene un total 123 ítems, que se responden a través de una escala tipo Likert donde 1 = muy de acuerdo y 5 = muy en desacuerdo. El instrumento permite obtener una puntuación de estrés global. Además, proporciona información sobre fuentes de estrés asociadas con las características del niño (adaptabilidad, exigencias/demanda, humor, distracción/hiperactividad, aceptabilidad y refuerzo) (47 ítems), fuentes de estrés vinculadas con las características de los padres (depresión, competencia, apego, pareja, aislamiento, salud y restricción del rol) (54 ítems) y fuentes de estrés relativas al ambiente y a acontecimientos vitales estresantes (22 ítems). La versión breve en español consta de 36 ítems (Díaz-Herrero et al., 2010) y presenta óptimas propiedades psicométricas, y valora dos dimensiones: estrés derivado del cuidado del niño y malestar personal.

#### *Escalas "Cuando no estamos de acuerdo" (WWD; Cicognani y Zani, 2010)*

Evalúa el estilo conflictivo (agresión y compromiso) dentro de la relación entre padres e hijos adolescentes. Se aplica a diadas de padre-hijo adolescente. El instrumento incluye dos escalas para el estilo de conflicto (Parte 1 y Parte 2). En la Parte 1, se les pide a los padres que describan sus desacuerdos con sus hijos adolescentes. Las respuestas a los 12 ítems se proporcionan en una escala de 4 puntos: 1 = nada, 2 = no muy bien, 3 = bastante bien y 4 = muy bien. La Parte 2 sigue la misma estructura que la Parte 1, pero las preguntas se refieren al "yo" en lugar de a "él / ella". Los resultados de la aplicación de la escala muestran que: WWD correlaciona con comunicación familiar y autoeficacia parental, la relación es más conflictiva entre las adolescentes y las madres, los padres describen a los adolescentes como menos comprometidos y más agresivos que ellos mismos.

#### *Escala de Salud Familiar (Lima et al., 2012)*

Valora la autopercepción del estado de salud familiar. Presenta 42 ítems que se responden en una escala tipo Likert con tres opciones de respuesta (0 = casi nunca, 1 = a veces y 2 = casi siempre) y que miden cinco dimensiones: clima familiar (ambiente interno que generan los miembros de la unidad), integridad familiar (grado de unión que se establece entre sus miembros),

funcionamiento familiar (dinámica relacional interactiva y sistémica que se da entre los miembros de una familia y mide el grado de satisfacción de las funciones básicas del sistema familiar), resistencia familiar (mecanismos de defensa que tiene la familia para hacer frente a las situaciones adversas) y afrontamiento familiar (modo de enfrentarse a la aparición de acontecimientos estresantes). Las escalas han mostrado validez y fiabilidad y pueden ser utilizadas para valorar la autopercepción del estado de salud familiar.

*Encuesta de Factores Protectores (PFS; Counts et al., 2010)*

Es una medida de autoinforme de 65 ítems que evalúa cuatro factores de protección a nivel familiar contra el abuso y la negligencia infantil: funcionamiento familiar, apoyo emocional, apoyo concreto y nutrición y apego, que se califica en una escala de acuerdo de 7 puntos. Una versión breve (S-PFS; Conrad-Hiebner et al., 2015) de 20 ítems mide cinco factores: funcionamiento/resiliencia familiar, apoyo concreto, apoyo social, crianza y apego y conocimiento de la crianza/desarrollo infantil, que se responden en una escala de siete puntos. Ambas versiones de la escala incluyen información sobre datos sociodemográficos (composición familiar del cuidador, raza/etnia, ingresos, asistencia gubernamental, estado de la vivienda y estado civil). Esta prueba correlaciona significativamente otras variables como: maltrato infantil, estrés, depresión, conductas desajustadas y con medidas de apoyo social.

*Escala de Adaptación, Participación, Ganancia, Afecto y Recursos (APGAR; Smilkstein, 1982)*

Es una prueba breve que evalúa el estado de funcionamiento familiar en los últimos seis meses mediante cinco preguntas. En su versión original en inglés, la escala ofrecía tres opciones de respuesta en un formato Likert (0 = casi nunca, 1 = algunas veces y 2 = casi siempre). Con posterioridad se propuso un mayor número de categorías de respuesta (0 = nunca, 1 = casi nunca, 2 = algunas veces, 3 = casi siempre y 4 = siempre), para aumentar las propiedades psicométricas de la escala. Cuando las puntuaciones están por encima de 17, el funcionamiento familiar es adecuado. No todos los estudios muestran un buen ajuste del modelo, afectando a la validez de constructo.

*Índice de Funcionamiento Familiar y Cambio* (SCORE; Stratton et al., 2010)

La versión original está compuesta por 40 ítems (Stratton et al., 2010). Posee una versión más corta de 28 ítems y una breve de 15 ítems. Ambas presentan adecuadas propiedades psicométricas (Carr y Stratton, 2017; O'Hanrahan et al., 2017; Rivas y Pereira, 2015; Vilaça et al., 2018; Zetterqvist et al., 2020, entre otras adaptaciones). Se trata de una medida de autoinforme que evalúa los procesos familiares y diferentes aspectos del funcionamiento familiar. Se puede aplicar a partir de los 11 años. La versión de 15 ítems se administra aproximadamente en diez minutos. Esta prueba ofrece una puntuación sobre ajuste familiar que se obtiene a partir de tres dimensiones: fortalezas (somos buenos para encontrar nuevas formas de lidiar con cosas que son difíciles), dificultades (parecemos pasar de una crisis a otra en mi familia) y comunicación (se siente arriesgado estar en desacuerdo en nuestra familia). La fiabilidad es óptima fiabilidad para la escala total, pero más baja para la subescala de comunicación (O'Hanrahan et al., 2017). Existen correlaciones significativas con funcionamiento general (O'Hanrahan et al., 2017). La versión compuesta por 40 ítems es más apta para la investigación, y las versiones breves para la práctica clínica.

### *Relaciones familiares*

*Escala de Evaluación de Sistemas Sociales* (EVOS; Aguilar-Raab et al., 2015)

Esta escala (con su versión original en alemán) mide la calidad de la relación familiar. Presenta dos subescalas: calidad de la relación (4 ítems que valoran el nivel de calidad de la relación emocional/afectiva) y eficacia colectiva (5 ítems se miden los aspectos cognitivos en las relaciones familiares). La escala contempla un décimo ítem, que de manera opcional puede emplearse para evaluar el grado de acuerdo o consenso percibido por los miembros de un grupo familiar. Cada uno de los ítems valoran las siguientes dimensiones teóricas: comunicación, cohesión, dar y recibir, clima o ambiente, objetivo, recursos, decisiones, ampliar la perspectiva de las soluciones, adaptabilidad y consenso, del uno al diez respectivamente. Se han encontrado puntuaciones más altas para calidad de la relación que para eficacia colectiva en adultos (Aguilar-Raab et al., 2015). Las puntuaciones obtenidas en esta

escala correlacionan significativamente con funcionamiento familiar, angustia psicológica, satisfacción vital y eficacia en el trabajo en equipo (Aguilar-Raab et al., 2015; Grevenstein et al., 2019).

*Inventario de Integración Familiar* (Arias et al., 2013)

La prueba original ha sido elaborada y validada por Arias et al. (2013) con una muestra de 420 parejas con hijos. Contiene 52 ítems, que se aplican a cada uno de los miembros de la pareja, y sus respuestas se evalúan a través de una escala Likert, donde 1 = nunca a 5= siempre. Se puede administrar de forma individual o colectivamente. La prueba muestra adecuadas propiedades psicométricas en cuanto a validez y fiabilidad. El índice Alfa de Cronbach obtenido es de .739. La adaptación realizada por Arias et al. (2019) mide cuatro dimensiones: subsistemas conyugal, parental, fraternal y familiar, mediante 51 ítems, superando los índices de fiabilidad el valor de .8 para cada uno de los factores y obteniéndose valores test-retest entre .45 a .68. Los hallazgos apuntan a que, en el proceso de individuación de los miembros de la familia, las relaciones de los cónyuges no se dificultarían el proceso de individualización.

*Escalas de Clima Social en la familia* (FES; Moos et al., 1987)

Mide las características socioambientales y las relaciones personales en la familia. Está compuesta por tres dimensiones: relaciones (cohesión, expresividad y conflictos), desarrollo (autonomía, actuación, intelectual-cultural, social-recreativa y moralidad-religiosidad) y estabilidad (organización y control). El tiempo aproximado de aplicación es de veinte minutos. La validez de constructo concurrente y predictiva es adecuada.

*Autocuestionario de Modelos Internos de Relaciones de Apego Adulto* (CaMir; Mayorga y Koroleff, 2013)

Este cuestionario evalúa las relaciones familiares presentes y pasadas en relación a las figuras de apego. Recoge las impresiones sobre las actitudes de los padres en la infancia y cómo han podido afectar en la vida personal y también información acerca del funcionamiento familiar. Mide las representaciones de apego adulto y permite clasificar los distintos estilos de apego. La prueba permite valorar concretamente trece cogniciones de apego: interferencia parental, preocupación familiar, resentimiento de infantilización, apoyo parental, apoyo familiar, reconocimiento de apoyo, indisponibilidad parental, distancia familiar, resentimiento de rechazo, traumatismo parental,



bloqueo de recuerdos, dimisión parental y valoración de la jerarquía. Estas trece escalas se organizan, según tres aspectos del estilo general de apego (preocupación, autonomía y desapego) y según el nivel de realidad (pasado, presente y estado de la mente). El instrumento también explora el estilo general de apego: autónomo, desentendido y preocupado. Es un instrumento de rápida aplicación, que permite la evaluación de los modelos internos de las relaciones de apego adulto, dirigido principalmente a la evaluación de personas con un nivel socioeconómico medio, ya que generalmente muestran un nivel educativo superior.

*Instrumento de Apego Parental (Parental Bonding Instrument) (PBI; Parker et al., 1979)*

Esta prueba valora la historia de las relaciones de apego de una persona con su madre o padre. Evalúa concretamente el recuerdo sobre las relaciones establecidas con las principales figuras de apego en la infancia y adolescencia. Consta de 25 ítems sobre la relación con el padre y 25 ítems para la relación con la madre, que se valoran mediante una escala Likert, donde 0 = nunca y 3 = siempre. Permite obtener información sobre el afecto (12 ítems) y la sobreprotección o control en las relaciones de apego (13 ítems). Además, evalúa las siguientes tipologías: parentalidad óptima, negligencia parental, control con afecto y control frío. El tiempo promedio de aplicación es de 15 minutos.

## **Discusión/Conclusiones**

Los resultados obtenidos en el presente trabajo de revisión permiten llegar a las siguientes conclusiones:

Los instrumentos (cuestionarios, inventarios y escalas) miden diferentes aspectos del sistema familiar: dinámica familiar (se refiere a la organización del grupo familiar en cuanto a normas, tareas, funciones y roles), funcionamiento familiar (capacidad de los miembros del grupo familiar para poner en marcha los procesos psicológicos implicados en la asunción del desempeño familiar), ajuste familiar (grado de equilibrio psicológico que presenta el grupo familiar) y relaciones padres-adolescente (se refiere a la reciprocidad en las interacciones entre los miembros del grupo familiar).

En cuanto a la dinámica familiar, las variables estudiadas son: la competencia parental (capacidad de los padres para afrontar de modo flexible

y adaptativo la tarea vital de ser padres, teniendo en cuenta las necesidades de los hijos y contando con los recursos disponibles, dentro de un contexto social y cultural determinado) y resiliencia (capacidad de salir victorioso de situaciones difíciles), el apoyo social (ayuda prestada por otra persona), el estilo parental (conjunto de rasgos peculiares que caracterizan las prácticas educativas de los progenitores) y las prácticas de ocio y tiempo libre (actividades de ocio realizadas por los individuos fuera del horario laboral o escolar y que conforman el propio estilo de vida) (Álvarez-García et al., 2016; Camargo et al., 2018; Domínguez y Contreras, 2010; Martín et al., 2013; Oliva et al., 2007; Procidano y Heller, 1983).

Respecto al funcionamiento familiar, los instrumentos evalúan variables relativas principalmente a: la resolución de problemas (capacidad de la familia para manejar los problemas de manera efectiva y mantener la función de todos sus miembros), comunicación (intercambio verbal de información entre miembros de la familia), roles (responsabilidades asignadas a miembros de la familia), capacidad de respuesta afectiva (capacidad de los miembros de la familia para responder adecuadamente a diferentes experiencias afectivas dentro del contexto familiar), participación afectiva (en qué medida los miembros de la familia están interesados y se preocupan unos de otros), control del comportamiento (capacidad de la familia para mantener disciplina y estándares de comportamiento dentro del familia), cohesión (grado de unión emocional percibido por los miembros de la familia) y adaptabilidad (la magnitud de cambio en roles, reglas y liderazgo que experimenta la familia) y satisfacción familiar (sentimientos de bienestar con respecto a la propia familia) (Barraca y López-Yarto, 1996; Jiménez et al., 2017; Marsac y Alderfer, 2011; Martínez-Pampliega et al., 2017; Olson, 2011; Olson et al., 1978; Olson et al., 2006; Pereira y Teixeira, 2013; Schmidt et al., 2010; Tsampanli et al., 2018).

En relación al ajuste familiar, éste se puede medir mediante variables como el estrés parental (asociado a las prácticas de crianza de los progenitores), el conflicto parental (desacuerdos de los padres con sus hijos adolescente y viceversa), la salud familiar (capacidad de funcionamiento efectivo como unidad biopsicosocial en el contexto de una cultura y una sociedad) y la protección familiar (contra el abuso y la negligencia infantil) (Abidin, 1995;

Cicognani y Zani, 2010; Counts et al., 2010; Díaz-Herrero et al., 2010; Lima et al., 2012).

Por último, las relaciones padres-hijos se valoran mediante variables del contexto familiar relacionadas con calidad (se refiere a aspectos afectivos de la relación) y eficacia familiar (se refiere a aspectos cognitivos de la relación), clima familiar (ambiente social en el que se desarrollan los miembros de una familia) y el apego (lazo afectivo íntimo que persigue básicamente la finalidad de mantener la proximidad del niño con su figura de apego para sentirse protegido y seguro) (Aguilar-Raab et al., 2015; Mayorga y Koroleff, 2013; Moos et al., 1987; Parker et al., 1979; Valdés et al., 2012).



## REFERENCIAS

- Abidin, R.R. (1995). *Parenting Stress Index (Short Form)*. Odessa: Psychological Assessment Resource.
- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B., y Rodríguez, A.S. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 2, 181-187.
- Aguilar, B.R., Navarro, A.M., Rodríguez, R., y Trillo, C.V. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Aguilar-Raab, C., Grevenstein, D., y Schweitzer, J. (2015). Measuring social relationships in different social systems: the construction and validation of the evaluation of social systems (EVOS) scale. *PloS One*, 10(7), e0133442. doi: 10.1371/journal.pone.0133442
- Ahmadi, S., Hassani, M., y Ahmadi, F. (2020). Student- and school-level factors related to school belongingness among high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 741-752.
- Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York: Free Press.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., y Waters, L. (2016). What schools need to know about fostering school belonging. A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Alonso-Tapia, J., Ruiz, M.A., y Huertas, J.A. (2020). Differences in classroom motivational climate: causes, affects and implications for teacher education. A multilevel study. *Annals of Psychology*, 36(1), 122-133.
- Alonso-Tapia, J., Simón, C., López-Valle, N., Ulate, M.A., y Biehl, M.I. (2019) Classroom co-living climate: nature, measurement, effects and implications for social education. A cross-cultural study. *Nannals of Psychology*, 35(3), 424-433.
- Álvarez, L., Álvarez-García, D., González-Castro, P., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.

Álvarez, L.Y. (2012). Motivation scale adolescent (EM1) base don the motivational model of McClland Typology. *Tesis Psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, 7(1), 128-143.

Álvarez-García, D., García, T., Barreiro-Collazo, A., Dobarro, A., y Antúnez, Á. (2016). Parenting style dimensions as predictors of adolescent antisocial behavior. *Frontiers in Psychology*, 7, 1383. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01383

Álvaro, J.I., Zurita, F., Castro, M., Martínez, A., y García, S. (2015). Relación entre el consumo de tabaco y alcohol y el autoconcepto en adolescentes españoles. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 533-550. doi:10.5209/revRCED.2016.v27.n2.46605

Amaro, A.M. (2015). Desarrollando la autoestima a través de la educación artística para la paz y convivencia con niños y niñas de necesidades educativas especiales. *Tercio Creciente. Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultural*, (8), 47-52.

Amate, R., Ruiz-García, M.I., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J., y Gázquez, J.J. (2009). La convivencia escolar desde una perspectiva docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 287-292.

Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795-809.

Arias, W., Castro, R., Rivera, R., y Ceballos, K. (2019). Análisis factorial exploratorio del Inventario de Integración Familiar en una muestra de trabajadores de la ciudad de Arequipa. *Ciencias Psicológicas*, 13(2), 367-377.

Arnaiz, P., Cerezo, F., Giménez, A.M., y Maquilón, J.J. (2016). Conductas de ciberadicción y experiencias de cyberbullyng entre adolescentes. *Anales de Psicología*, 32(3), 761-769.

Asendorpf, J., y van Aken, M. (1999). Resilient, Overcontrolled, and Undercontrolled Personality Prototypes in childhood: Replicability, Predictive Power, and the Trait-Type Issue. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(4), 815-832.

Ashton, M.C., y Lee, K. (2001). A theoretical basis for the major dimensions of personality. *European Journal of Personality*, 15(5), 327-353.

Ashton, M.C., y Lee, K. (2009). The HEXACO-60: A short measure of the major dimensions of personality. *Journal of Personality Assessment*, 91(4), 340-345.

Asociación de Academias de la Lengua Española y Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.

Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes [Predictive capacity of social support on emotional intelligence in adolescence]. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29.

Baena, A., y Granero, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. doi:10.1387/RevPsicodidact.11268

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Rabasca, A., y Pastorelli, C. (2003). A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645-664.

Barber, B.K., y Olsen, J.A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315.

Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S.J., Post, L.A., y Heraux, C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.

Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud [Social support, stress and health]. *Psicología y Salud*, 14(2), 237-243.

Barraca, J., y López-Yarto, L. (1996). *ESFA. Escala de Satisfacción familiar por adjetivos*. TEA Ediciones.

Barragán, A.B., Pérez-Fuentes, M.C., Martos, Á., Simón, M.M., Molero, M.M., Martínez, A., ... Gázquez, J.J. (2016). Intervención y variables del personal docente y el centro escolar que modulan el rendimiento académico del alumno. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 4(2), 89-97.

Bartolome, M. (2000). *¿Hacia dónde va la investigación educativa? En Discurso presentado en la inauguración del curso 2000-2001*. Barcelona: Inédito.

Bartolomé, R., y Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101.

Barudy, J. (2005). Familiaridad y competencias: el desafío de ser padres. En J. Barudy y M. Dantagnan, *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia* (pp. 77-125). Gedisa.

Baruth, K.E., y Carroll, J.J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58(3), 235-244.

Bastian, B., y Haslam, N. (2008). Psychological essentialism and social identification: Immigration from two perspectives. *Asian Journal of Social Psychology*, 11, 127-140.

Bastola, R.S., Ogino, T., y Inoue, S. (2020). Self-esteem, perceived social support, social capital, and risk-behavior among urban high school adolescents in Nepal. *SSM - Population Health*, 11, 1-9.

Baumeister, R.F., y Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior, *Child Development*, 37(4), 887-907.

Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Llorent, V.J. (2018). Victimisation through bullying and cyberbullying: emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188.

Benavente, M., Cova, F., Pérez-Salas, C.P., Varela, J.J., Alfaro, J., y Chuecas, J. (2018). Propiedades Psicométricas de la Escala Breve de Bienestar Subjetivo en la Escuela para Adolescentes (BASWBSS) en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 48(3), 53-65.

Bendayan, R., y Blanca, M. (2019). Spanish Version of the Facebook Intrusion Questionnaire (FIQ-S). *Psicothema*, 2(31), 204-209.

Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., y Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they progress



through university. *Studies in Higher Education*, 35, 633-645. doi:10.1080/03075070903216643

Biddiss, E., y Irwin, J. (2010). Active video games to promote physical activity in children and youth: A systematic review. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 164(7), 664-672.

Blum, R.W. (2005). A case for school connectedness. *Educational Leadership*, 62(7), 16-20.

Boies, K., Yoo, T.Y., Ebacher, A., Lee, K., y Ashton, M. C. (2004). Validity studies psychometric properties of scores on the French and Korean versions of the Hexaco personality inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 64(6), 992-1006.

Bonnefon, J.F., Hopfensitz, A., y De Neys, W. (2017). Can we detect cooperators by looking at their face? *Current Directions in Psychological Science*, 26(3), 276-281.

Booker, J.A., y Dunsmore, J.C. (2017). Affective social competence in adolescence: current findings and future directions. *Social Development*, 26(1), 3-20. doi:10.1111/sode.12193

Boston, C., y Warren, S.R. (2017). The effects of belonging and racial identity on urban African American high school students' achievement. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 13, 26-33.

Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 173-212.

Bresó, E. (2008). *Well-being and Performance in Academic Settings: The Predicting Role of Self efficacy* (Disertación doctoral no publicada). Castellón, España: Universidad Jaume I de Castellón.

Bresó, E., Schaudeli, W.B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.

Brewer, M.B. (1991). The social self – On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475-482.

Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Bryant, B.K. (1982). An Index of Empathy for children and adolescents. *Child Development*, 413-425.

Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M.J., y Torralba, E. (2015). Psychological profile of adolescent cyberbullying aggressors. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382- 406. doi:10.1080/21711976.2015.1016754

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M., y Reis, H. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.

Butler, R.J., y Gasson, S.L. (2005). Selfesteem/Selfconcept Scales for Children and Adolescents: A review. *Child and Adolescent Mental Health*, 10(4), 190-201.

Byles, J., Byrne, C., Boyle, M. H., y Offord, D. (1988). Ontario child health study: Reliability and validity of the general functioning subscale of the McMaster family assessment device. *Family Process*, 27(1), 97-104.

Caballero, C., Abello, R., y Palacio, J. (2007). Relación del burnout y rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v11n2/v11n2a15.pdf>

Caballero, C., Hederich-Martínez, C., y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267. doi:10.14482/psdc.32.2.574

Caballero, C.C., Bresó, E., y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios Burnout in university students. *Psicología desde el Caribe*, 32(3), 424-441.

Camargo, M.F.V., Loving, R.D., Lagunes, L.I.R., Peñaloza, J.L., y del Castillo, C.C. (2018). Construcción de una escala de actividades de tiempo libre en padres de familia mexicanos. *Psicología Iberoamericana*, 26(1). Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1339/133959553009/html/index.html>

Cánovas, P., y Sahuquillo, P. (2014). *Familias y menores. Retos y propuestas pedagógicas*. Valencia: Tirant Humanidades.

Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J.C., y Piqueras, J.A. (2019). Ajuste psicológico en cibervíctimas y ciberagresores en educación. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443.

Caprara, G.V., y Perugini, M. (1991). L'approccio psico-lessicale e l'emergenza dei Big Five nello studio della personalità. *Giornale Italiano di Psicologia*, 18, 721-747.

Carney, A.G., y Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.

Carpendale, J.I.M., Hammond, S.I., y Atwood, S.A. (2013). A relational developmental systems approach to moral development. *Advances in Child Development and Behavior*, 45, 125-53.

Carr, A., y Stratton, P. (2017). The score family assessment questionnaire: A decade of progress. *Family Process*, 56(2), 285-301. doi: 10.1111/famp.12280

Carrasco, M.A., Holgado, F.P., y Del Barrio, M.V. (2005). Dimensionalidad del cuestionario de los cinco grandes (BFQ-N) en población infantil española. *Psicothema*, 17(2), 286-291.

Carver, C.S. (2005). Impulse and constraint: Perspectives from personality psychology, convergence with theory in other areas, and potential for integration. *Personality and Social Psychology Review*, 9(4), 312-333.

Casas, J., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29, 580-587.

Cassidy, J., y Shaver, P.R. (2008) (Eds). *Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications* (Ed. Rev.). Nueva York, NY: Guilford Press.

Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.

Castro-Sánchez, M., Chacón-Cuberos, R., González-Valero, G., Puertas-Molero, P., Muros, J.J., y Zurita-Ortega, F. (2019). Self-Concept, Physical Activity and Harmful Substances: A Model of Structural Equations. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 505-520. doi: 10.15366/rimcafd2019.75.008

Cattell, R.B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Londres: World Book Co.

Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.

Ceccatelli, C., Marianacci, R., y Tateo, A. (2010). Lisrel model for a confirmatory analysis: relationship between low self-worth level and victim of bullying. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1612-1616.

Cénat, J. M., Hébert, M., Blais, M., Lavoie, F., Guerrier, M., y Derivois, D. (2014). Cyberbullying, psychological distress and self-esteem among youth in Quebec schools. *Journal of affective disorders*, 169, 7-9. doi:10.1016/j.jad.2014.07.019

Cerezo, F. (2012). *Bull-S: Test de Evaluación Sociométrica de la Violencia entre Escolares*. España: COHS.

Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Sánchez, C., y Areñese, J.J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.

Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.

Chaparro, A.A., Caso, J., Fierro, M.C., y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.

Chevallier C., Grèzes J., Molesworth C., Berthoz S., y Happe, F. (2012). Brief Report: Selective Social Anhedonia in High Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1504-1509.

Chipuer, H.M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29, 429-446.

Cicognani, E., y Zani, B. (2010). An instrument for measuring parents' perceptions of conflict style with adolescents: The "When We Disagree" scales. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(3), 390-400. doi: 10.1080/17405620802535682

Ciucci, E., Baroncelli, A., Franchi, M., Golmaryami, F.N., y Frick, P.J. (2014). The association between callous-unemotional traits and behavioral and academic adjustment in children: Further validation of the Inventory of Callous-Unemotional Traits. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36(2), 189-200.

Connell, J.P., Halpern-Felsher, B., Clifford, E., Crichlow, W., y Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in school. *Journal of Adolescent Research*, 10(1), 41-63.

Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258-269.

Conrad-Hiebner, A., Schoemann, A.M., Counts, J.M., y Chang, K. (2015). The development and validation of the Spanish adaptation of the Protective Factors Survey. *Children and Youth Services Review*, 52, 45-53. doi: 10.1016/j.chilyouth.2015.03.006

Cook, D.A., Gas, B.L., y Artino, A.R. (2018). Measuring Mindsets and Achievement Goal Motivation: A Validation Study of the Three Instruments. *Academic Medicine*, 93(3), 1391-1399.

Correa, N.J., y Hernández, L.M. (2010). La tecnología como instrumento de mediación para la convivencia escolar. *Praxis & Saber*, 1(1), 235-248.

Costa, P.T., y McCrae, R.R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13.

Counts, J.M., Buffington, E.S., Chang-Rios, K., Rasmussen, H.N., y Preacher, K.J. (2010). The development and validation of the protective factors survey: A self-report measure of protective factors against child maltreatment. *Child Abuse y Neglect*, 34, 762-772. doi: 10.1016/j.chiabu.2010.03.003

Cracco, C., y Costa-Ball, C.D. (2019). Propiedades Psicométricas de la Escala de Comunicación Familiar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(51), 77-86. doi: 10.21865/RIDEP51.2.06

Crespo, J.M. (2011). Bases para construir una comunicación positiva en la familia. *Revista de Investigación en Educación*, 9(2), 91-98.

Cuadrado, I., Fernández, I., y Martín-Mora, G. (2019). ¿Pueden las víctimas de bullying convertirse en agresores del ciberespacio? Estudio en población adolescente. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 71-81.

Cuff, B.M., Brown, S.J., Taylor, L., y Howat, D.J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8(2), 144-153.

Cummings, H.M., y Vandewater, E.A. (2007). Relation of adolescent video game play to time spent in other activities. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 161(7), 684-689.

Dan O., Ilan, O.B., y Kurman, J. (2014). Attachment, self-esteem and test anxiety in adolescence and early adulthood. *Educational Psychology*, 34, 659-673.

De Vries, R.E., Lee, K., y Ashton, M.C. (2008). The Dutch HEXACO Personality Inventory: psychometric properties, self-other agreement, and relations with psychopathy among low and high acquaintanceship dyads. *Journal of Personality Assessment*, 90(2), 142-151.

Del Barrio, M.V., Carrasco, M.A., y Holgado, F.P. (2006). *BFQ-NA cuestionario de los Cinco Grandes para niños y adolescentes (adaptación a la población española)*. Madrid: TEA.

Del Barrio, V., Aluja, A., y García, L.F. (2004). Bryant's empathy index for children and adolescents: Psychometric properties in the Spanish language. *Psychological Reports*, 95(1), 257-262.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid, España: Santillana/UNESCO.

Díaz, C.P. (2003). Conductas antisociales-delictivas y satisfacción familiar en grupos de estudiantes de quinto de secundaria de lima metropolitana pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos. *Revista de Investigación Psicológica*, 6, 104-125.

Díaz-Cárdenas, S., Tirado-Amador, L., y Simancas-Pallares, M. (2017). Validez de constructo y confiabilidad de la APGAR familiar en pacientes odontológicos adultos de Cartagena, Colombia. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 49(4), 541-548.

Díaz-Herrero, A., Brito, A., López, J. A., Pérez-López, J., y Martínez-Fuentes, M.T. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la versión española del Parenting Stress Index - Short Form. *Psicothema*, 22(4), 1033-1038.

Dobarro, A., Álvarez-García, D., y Núñez, J.C. (2014). CUVE3: Instrumentos para evaluar la violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 487-492.

Dolbier, C., y Steinhardt, M. (2000). The development and validation of the sense of support scale. *Behavioral Medicine*, 25, 169-179.

Domínguez, A.C., y Contreras, C. (2010). Evaluación de las cualidades psicométricas de la versión mexicana de las escalas PSS-Fa y PSS-Fr utilizando un modelo Rasch. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(29), 115-127.

Duda, J.L., y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

Dupont, S., Galand, B., Nils, F., y Hospel, V. (2014). Social Context, Selfperceptions and Student Engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, 5-32.

Durán, M., y Martínez, R. (2015). Ciberacoso mediante teléfono móvil e Internet en las relaciones de noviazgo entre jóvenes. *Comunicar*, 44, 159-167. doi:10.3916/C44-2015-17

Eceiza, M., Arrieta, M., y Goñi, A. (2008). Habilidades sociales y contextos de la conducta social. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 11-26.

Eisenbruch, A.B., Grillot, R.L., Maestriperi, D., y Roney, J.R. (2016). Evidence of partner choice heuristics in a one-shot bargaining game. *Evolution and Human Behavior*, 37(6), 429-439.

Eisman, A.B., Zimmerman, M.A., Kruger, D., Reischl, T.M., Miller, A.L., Franzen, S.P., y Morrel-Samuels, S. (2016). Psychological Empowerment Among Urban Youth: Measurement Model and Associations with Youth Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 58, 410-421. doi:10.1002/ajcp.12094

Elipe, P., Mora, J.A., Ortega, R., y Casas, J.A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-11.

Ellemers, N., Kortekaas, P., y Ouwerkerk, J. (1999). Selfcategorization, commitment to the group and group self-esteem as related but distinct aspect of social identity. *European Journal of Social Psychology*, 29, 371-389.

Ellis, L.K., y Rothbart, M.K. (2001). *Revision of the early adolescent temperament questionnaire*. Poster presented at the 2001 biennial meeting of the society for research in child development, Minneapolis, Minnesota.

Emler, N., y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Cambridge, MA: Blackwell.

Entwisle, D.R., y Baker, D.P. (1983). Gender and young children's expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19(2), 200-209.

Epstein, N.B., Baldwin, L.M., y Bishop, D.S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9, 171-180. doi: 10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x

Erdle, S. (2013). Self-esteem and higher-order factors of personality: a reply to Simsek. *Personality and Individual Differences*, 54(4), 545-546.

Erdle, S., Gosling, S.D., y Potter, J. (2009). Does self-esteem account for the higher-order factors of the Big Five? *Journal of Research in Personality*, 43(5), 921-922.

Essau, C.A., Sasagawa, S., y Frick, P.J. (2006). Callous-unemotional traits in community sample of adolescents. *Assessment*, 13, 454-469.

Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 1-15.

Estévez, I., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Souto, A., y González-Sanmamed, M. (2018). Why students of secondary education complete more homework? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 15-21.

Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.

Eysenck, H.J. (1952). The scientific study of personality. *British Journal of Statistical Psychology*, 6(1), 44-52.

Eysenck, H.J. (1975). *Eysenck personality questionnaire-junior (EPQ-J) y adult (EPQ-A)*. Londres: Hodder and Stoughton.

Eysenck, H.J., Barrett, P., y Eysenck, S.B.G. (1985). Indices of factor comparison for homologous and non-homologous personality scales in 24 different countries. *Personality and Individual Differences*, 6(4), 503-504.

Faircloth, B.S., y Hamm, J.V. (2005). Sense of belonging among high school students representing 4 ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293-309.



Farrell, A.H., y Vaillancourt, T. (2019). Temperament, bullying, and dating aggression: longitudinal associations for adolescents in a romantic relationship. *Evolutionary Psychology*, 17(2), 1474704919847450.

Fernández, I., López, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298.

Fernández-Montalvo, J. Peñalva, A., e Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Comunicar*, 44, 113-120. doi:10.3916/C44-2015-12

Feshbach, N.D., y Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102-107.

Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.

Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.

Fierro, M.C., y Caso, J. (2013). Evaluación y análisis de prácticas de intercambio y convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 7-12.

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19.

Fleming, C.B., Catalano, R.F., Haggerty, K.P., y Abbott, R.D. (2010). Relationships between level and change in family, school, and peer factors during two periods of adolescence and problem behavior at age 19. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 670-682.

Ford, M.E., y Nichols, C.W. (1992). *Manual: Assessment of personal goals*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Frick, P.J. (2004). *The Inventory of Callous-Unemotional Traits*. Estados Unidos: Unpublished Rating Scale.

Frick, P.J., y White, S.F. (2008). Research review: the importance of callous-unemotional traits for developmental models of aggressive and antisocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 359-375.

Fuentes, L.S., y Pérez, L.M. (2019). Convivencia escolar: una mirada desde las familias. *Telos*, 21(1), 2-15.

Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia [Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence]. *Psicothema*, 23, 7-12.

Furlán, A., Saucedo, C., y Baudelio, L. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*. México: UNAM.

Furlong, M.J. (2005). California School Climate and Safety Survey. Recuperado de: <http://education.ucsb.edu/~schpsych/research.html>.

Furlong, M.J., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S.M., y Donnelly, M. (2012). Behavioral and cognitive-behavioral group-based parenting programs for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *Evidence-Based Child Health* 2, 318–692. doi:10.1002/ebch.1905

Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar. *Formación Continuada a Distancia*, 12, 1-29.

Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Aliri, J. (2013). Self-Esteem, Empathy and Aggressive Behavior in Adolescent Victims of Bullying “Face-to-Face”. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(1), 29-40.

Garaigordobil, M., y De Galdeano, P.G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.

Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

García, A., y Ferreira, G.M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 2(1), 163-183.

García, F., Gracia, E., y Zeleznova, A. (2013). Validation of the English version of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire. *Psicothema*, 25(4), 549-555. doi:10.7334/psicothema2013.33

García, F., y Gracia, E. (2010). ¿Qué estilo de socialización parental es el idóneo en España? Un estudio con niños y adolescentes de 10 a 14 años. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 365-384.

García, M.P. (2012). *Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de programas*. Murcia: Diego Marín.

García-Hermoso, A., Oriol-Granado, X., Correa-Bautista, J.E., y Ramírez-Vélez, R. (2019). Association between bullying victimization and physical

fitness among children and adolescents. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 19, 134-140.

García-Pujadas, M.I., Pérez-Almanguer, R., y Hernández-Batista, R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-11.

Gazmuri, C., Manzi, J., y Paredes, R.D. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista de la CEPAL*, 115, 115-128.

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.

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., Padilla, D., y Cano, Á. (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.

Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Acién, F.L. (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 Psychológica*, 9, 371-380.

Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., y Carrión, J.J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58.

Gifford-Smith, M.E., y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.

Gilman, R., y Anderman, E.M. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44, 375-391.

Goldberg, L.R. (1990). An alternative description of personality: the big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.

Golmaryami, F.N., Frick, P.J., Hemphill, S.A., Kahn, R.E., Crapanzano, A.M., y Terranova, A.M. (2016). The social, behavioral, and emotional correlates of bullying and victimization in a school-based sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 381-391.

Gómez, V.J., y Caldera, M.I.F. (2010). Inteligencia emocional y clima escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 729-743.

Gómez, Y., Vallejo, V.J., Villada, J.A., y Zambrano, R. (2010). Propiedades psicométricas del instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia. *Pensamiento Psicológico*, 11, 65-73.

Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E., y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.

González, C.V.M., Lucero, J.C.V., Caballero, L.V., Delgado, R.M., y Ruiz, S.S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *Revista INFAD de Psicología*, 1(2), 485-498.

Goñi, E., Ros, I., y Fernández-Lasarte, O. (2018). Academic performance and school engagement among secondary schoolstudents in accordance with place of birth, gender and age. *European Journal of Education and Psychology*, 11(2), 93-105. doi: 10.30552/ejep.v11i2.224

Goodenow, C. (1993a). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 70-90.

Goodenow, C. (1993b). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.

Gracia, E., Fuentes, M.C., Garcia, F., y Lila, M. (2012). Perceived neighborhood violence, parenting styles, and developmental outcomes among Spanish adolescents. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 1004-1021. doi: 10.1002/jcop.21512

Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P., Baena-extremera, A., y Martínez-Molina, M. (2019). Effects of Motivation, Basic Psychological Needs, and Teaching Competence on Disruptive Behaviours in Secondary School Physical Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 4828. doi:10.3390/ijerph16234828

Graziano, W.G., Hair, E.C., y Finch, J.F. (1997). Competitiveness mediates the link between personality and group performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1394-1408.

Grevenstein, D., Schweitzer, J., y Aguilar-Raab, C. (2019). How children and adolescents evaluate their families: Psychometric properties and factor structure of the Evaluation of Social Systems (EVOS) scale. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 17-29.

Grumm, M., y von Collani, G. (2009). Personality types and self-reported aggressiveness. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 845-850.

Gutiérrez, S.M., Escarti, C.A., y Pascual, B.C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares [Relations between empathy, prosocial behavior, aggression, self-efficacy and personal and social responsibility of school]. *Psicothema*, 23, 13-19.

Halen, C., Bosma, H.A., y Meulen, M. (2020). Experiencing Self-Definition Problems over the Life Span. *Identity*, 3(20), 170-187.

Hamm, J.V., y Faircloth, B.S. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 107, 61-78.

Hardy, S.A., Dollahite, D.C., Johnson, N., y Christensen, J.B. (2015). Adolescent motivations to engage in pro-social behaviors and abstain from health-risk behaviors: A self-determination theory approach. *Journal of Personality*, 83(5), 479-490.

Hart, D., Hofmann, V., Edelstein, W., y Keller, M. (1997). The relation of childhood personality types to adolescent behavior and development: A longitudinal study of Icelandic children. *Developmental Psychology*, 33(2), 195-205.

Hartup, W.W. (2005). Peer interaction: What causes what? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 387-394.

Hederich-Martínez, C., y Caballero-Domínguez, C.C. (2016). Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *CES Psicología*, 9(1), 1-15.

Henderson, E. (2002). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. España: Paidós.

Hernández, A.N. (2016). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.

Herrera, M., Romera, E. M., Ortega, R., y Gómez, O. (2016). Influence of social motivation, self-perception of social efficacy and normative adjustment in the peer setting. *Psicothema*, 28(1), 32-39.

Herzberg, P.Y., y Roth, M. (2006). Beyond resilient, undercontrollers, and overcontrollers? An extension of personality prototype research. *European Journal of Personality*, 20(1), 5-28.

Higueta-Gutiérrez, L.F., y Cardona-Arias, J.A. (2017). Validación de una escala de *bullying* en adolescentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia. *EducEduc*, 20(1), 9-23.

Hinkle, S., Taylor, L., Fox-Cardamone, L., y Crook, K. (2011). Intragroup identification and intergroup differentiation: A multicomponent approach. *British Journal of Social Psychology*, 28(4), 305-317.

Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T.C., Martinussen, M., y Rosenvinge, J.A. (2006). New scale for adolescents resilience: Grasping the central protective resources behind healthy development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84-96.

Hoffman, M.L. (2008). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of Emotions*, 3, 440-455.

Hughes, B.L., y Zaki, J. (2015). The neuroscience of motivated cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(2), 62-64.

Hughes, B.L., Zaki, J., y Ambady, N. (2017). Motivation alters impression formation and related neural systems. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 49-60.

Hughes, J.N., y Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43, 465-480.

Hulleman, C.S., Schrager, S.M., Bodmann, S.M., y Harackiewicz, J.M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels

for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136, 422-449.

Hunter, S.C., Boyle, J.M., y Warden, D. (2007). Perceptions and correlates of peer-victimization and bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 797-810.

Ildırım, E., Çalıcı, C., y Erdoğan, B. (2017). Psychological Correlates of Cyberbullying and Cyber-Victimization. *The International Journal of Human and Behavioral Science*, 3(2), 7-21. doi:10.19148/ijhbs.365829

Infante, F. (2002). Estudio de Revisión sobre la resiliencia en cuatro programa de Latinoamérica. *Desarrollo Infantil Temprano Prácticas y Reflexiones*, 18, 25-44.

Instituto Nacional de Estadística (2019). *Encuesta continua de hogares*. Recuperado de [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_Cycid=1254736176952ymenu=ultiDatosyidp=1254735572981](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_Cycid=1254736176952ymenu=ultiDatosyidp=1254735572981)

Israel, S., Hasenfratz, L., y Knafo-Noam, A. (2015). The genetics of morality and prosociality. *Current Opinion in Psychology*, 6, 55-59.

Jensen, L.A., Knack, J.M., Waldrip, A., y Ramirez, M. (2009). The importance of personality and effortful control processes in victimization. *Bullying, Rejection & Peer Victimization*, 103-124.

Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievements. *Urban Education*, 40(3), 237-269.

Jiménez, L., Lorence, B., Hidalgo, V., y Menéndez, S. (2017). Factor analysis of FACES (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales) with families at psychosocial risk. *Universitas Psychologica*, 16(2), 140-151.

Jiménez-Iglesias, A., Moreno, C., García-Moya, I., y Ramos, P. (2013). How can parents obtain knowledge about their adolescent children? *Infancia y Aprendizaje*, 36, 181-197. doi: 10.1174/021037013806196256

Jolliffe, D., y Farrington, D. P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59-71.

Jolliffe, D., y Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29, 589-611.

Jones, D.N., y Paulhus, D.L. (2014). Introducing the short dark triad (SD3) a brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28-41.

Jungert, T., Piroddi, B., y Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student-teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75-90.

Jungert, T., y Perrin, S. (2019). Trait anxiety and bystander motivation to defend victims of school bullying. *Journal of Adolescence*, 77, 1-10.

Kiecolt-Glaser, J., Mcguire, L., Robles, T., y Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity, and mortality: New perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53, 83-107.

Kimonis, E.R., Fanti, K., Goldweber, A., Marsee, M.A., Frick, P.J., y Cauffman, E. (2014). Callous-unemotional traits in incarcerated adolescents. *Psychological Assessment*, 26(1), 227-239.

Kodžopeljić, J., Smederevac, S., Mitrović, D., Dinić, B., y Čolović, P. (2014). School bullying in adolescence and personality traits: a person-centered approach. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(4), 736-757.

Kodžopeljić, J., Smederevac, S., y Colovic, P. (2010). Frequency and manifestations of bullying: Differences between primary and secondary school students. *Primenjena Psihologija*, 3(4), 289-305.

Kowalski, R.M., y Limber, S.P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 22-30.

Lake, D.M., y Rhynders, P. (2017). Preliminary evaluation of an adolescent positive health measurement scale: a salutogenic health promotion approach. *IUHPE, Global Health Promotion*, 26(4), 44-51.

Laksmi, O.D., Chung, M.H., Liao, Y.M., Chang, P. C. (2020). Multidimensional Scale of Perceived Social Support in Indonesian adolescent disaster survivors: A psychometric evaluation. *Plos One*, 15(3), 1-12.

Latham, M.D., Dudgeon, P., Yap, M.B., Simmons, J.G., Byrne, M.L., Schwartz, O.S., ... y Allen, N.B. (2019). Factor Structure of the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised. *Assessment*, 00(0), 1-15.

Lee, K., y Ashton, M.C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO personality inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329-358.



Lee, K., y Ashton, M.C. (2006). Further assessment of the HEXACO Personality Inventory: Two new facet scales and an observer report form. *Psychological Assessment*, 18, 182-191.

Lereya, S.T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting Behavior and the Risk of Becoming a Victim and a Bully/victim: A Metaanalysis Study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. doi:10.1016/j.chiabu.2013.03.001

Liang, H., Flisher, A.J., y Lombard, C.J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31(2), 161-171.

Lima, J. S., Lima, M., Jiménez, N., y Domínguez, I. (2012). Consistencia interna y validez de un cuestionario para medir la autopercepción del estado de salud familiar. *Revista Española de Salud Pública*, 86(5), 509-521.

Liu, J., Li, L., y Fang, F. (2011). Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies*, 48(5), 582-589. doi: 10.1016/j.ijnurstu.2010.10.008

Lockwood, P.L., Seara, A., y Viding, E. (2014). Emotion regulation moderates the association between empathy and prosocial behavior. *PLoS One*, 9(5), e96555.

Lonczak, H.S., Abbott, R.D., Hawkins, J.D., Kosterman, R., y Catalano, R. (2002). The effects of the Seattle social development project: Behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21. *Archives of Pediatric Adolescent Health*, 156, 438-447.

Longobardi, C., Borello, L., Thornberg, R., y Settanni, M. (2020). Empathy and defending behaviours in school bullying: The mediating role of motivation to defend victims. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 473-486.

López, C., Carvajal-Castillo, C.A., Soto-Godoy, M.F., y Urrea-Roa, P.N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.

López, R., y Herrera, L. (2019). Apoyo comunitario percibido en jóvenes y voluntariado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 1-8.

López, V. (2014). Convivencia escolar. Apuntes. *Educación y Desarrollo*, 4, 1-18.

López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. de los A., Morales, M., Moya, I., y Oyanedel, J.C. (2012). El ambiente escolar incide en los resultados PISA

2009: Resultados de un estudio de diseño mixto. En Mineduc (Comp.), *Evidencias para las políticas públicas en educación. Selección de investigaciones. Concurso extraordinario Fonide-PISA* (pp. 115-136). Santiago: Mineduc.

López, V., Bilbao, M.Á., Ascorra, P., Moya, I., y Morales, M. (2014). Escala de clima escolar: adaptación al español y validación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111-1122.

López, V., Montecinos, C., Rodríguez, J.I., Calderón, A., y Contreras, J.F. (2011). Enacting solidarity to address peer to peer aggression in schools. En C. Sleeter, y E. Soriano (Eds.), *Building solidarity across communities of difference in education: International Perspectives* (pp. 23-44). Nueva York: Teachers' College Press.

López-Castedo, A., Álvarez, D., Domínguez, J., y Álvarez, E. (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(4), 395-400.

López-deMesa, C.B., Carvajal, C.A., Urrea, P.N., y Soto, M.F. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.

Losada, L. (2018). Reflexión y construcción de conocimiento sobre habilidades sociales y competencia social. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 2, 7-22.

Lukes, S. (1973). *Emile durkheim, his life and work*. London: Penguin Books.

Luo, Z., Dang, Y., y Xu, W. (2019). Academic Interest Scale for Adolescents: Development, Validation, and Measurement Invariance With Chinese Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14.

Maccoby, E., y Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En E.M. Hetherington y P.H. Mussen (Eds.), *Handbook of Child Psychology. Socialization, Personality, and Social Development* (vol. 4, pp. 1-101). Nueva York: Wiley.

Magklara, K., Skapinakis, P., Gkatsa, T., Bellos, S., Araya, R., Stylianidis, S., y Mavreas, V. (2012). Bullying behaviour in schools, socioeconomic position and psychiatric morbidity: a cross-sectional study in late adolescents in Greece. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6(1), 8-21.

Malesza, M., Ostaszewski, P., Büchner, S., y Kaczmarek, M.C. (2019). The adaptation of the Short Dark Triad personality measure—psychometric properties of a German sample. *Current Psychology*, 38(3), 855-864.

Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R., y Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201-1217.

Marsac, M.L., y Alderfer, M.A. (2011). Psychometric properties of the FACES-IV in a pediatric oncology population. *Journal of Pediatric Psychology*, 36(5), 528-538. doi: 10.1093/jpepsy/jsq003

Martín, J., Sánchez, J., y Sierra, J. (2003). Estilos de afrontamiento y apoyo social: su relación con el estado emocional en pacientes de cáncer de pulmón. *Terapia Psicológica*, 21, 29-37.

Martín, J.C., Cabrera, E., León, J., y Rodrigo, M.J. (2013). La Escala de Competencia y Resiliencia Parental para madres y padres en contextos de riesgo psicosocial. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(3), 886-896. doi: 10.6018/analesps.29.3.150981

Martínez, C. (2015). Indicadores para dirigir la evaluación de la enseñanza de la convivencia escolar en una institución educativa. *Revista Académica de Investigación*, 19, 17-38.

Martínez-Pampliega, A., Merino, L., Iriarte, L., y Olson, D.H. (2017). Psychometric properties of the Spanish version of the Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale IV. *Psicothema*, 29(3), 414-420. doi: 10.7334/psicothema2016.21

Martos, Á., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Simón, M.M., y Barragán, A.B. (2018). *Burnout y engagement* en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation en Health*, 8(1), 23-36.

Maslow, A. H. (1970a). *Motivation and personality*. New York: Harper y Row.

Matson, J.L., Rotatori, A.F., y Helsel, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340.

Mayordomo, T., Gutierrez, M., y Sales, A. (2020). Adapting and validating the Rosenberg Self-Esteem Scale for elderly Spanish population. *International Psychogeriatrics*, 32(2), 183-190.

Mayorga, M.N., y Koroleff, P.T. (2013). Confiabilidad y validez de constructo del autocuestionario de modelos internos de relaciones de apego adulto, *CaMir. Pensamiento Psicológico*, 11(1), 7-25.

McClelland, D. (1985). *Human motivation*. New York: Scott Foresman.

McGloin, J.M., Sullivan, C.J., y Thomas, K.J. (2014). Peer influence and context: The interdependence of friendship groups, schoolmates and network density in predicting substance use. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1436-1452.

McNeal, R.B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-134.

Medina, A., y Cacheiro-González, M.L. (2010). La prevención de la violencia: la implicación de la comunidad educativa para evitar situaciones de acoso escolar. *Bordón*, 62(1), 93-107.

Méndez, F. X., Hidalgo, M. D., e Inglés, C. J. (2002). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters: Psychometric properties of the Spanish translation in the adolescent population. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(1), 30-42.

Méndez, I., y Cerezo, F. (2010). *Test Bull-s: programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares*. 25 Años de Integración Escolar en España. Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Consejería de Educación, Formación y Empleo, España.

Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*. México: Pax México.

Mendoza, B., Morales, T., y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y bullying en alumnado de bachillerato. *Psychology, Society and Education*, 7(2), 185-200.

Mendoza, G.B., y Maldonado, R.V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-Sum*, 24(2), 109-116.

Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B.E., Frisé, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... y Naruskov, K. (2012). Cyberbullying definition among

adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455-463.

Mestre, M.V., Samper, P., y Frías, M.D. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.

Meter, D.J., y Card, N.A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222-240.

Miller, P.A., y Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggression and psychopathology. *Psychological Bulletin*, 103, 324-344.

MINEDUC (2011). *Política nacional de convivencia escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR\\_Mineduc-WEB.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf).

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001). *Modelo Europeo de Excelencia*. Madrid: secretaría general técnica.

Ministerio de Educación, Ley N°20536 (2011). *Ley sobre violencia escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.

Mitsopoulou, E., y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G,...Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., ... y Stewart, L. A. (2016). Ítems de referencia para publicar Protocolos de Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: Declaración PRISMA-P 2015. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 20(2), 148-160.

Molero, M.M, Gázquez, J.J, Pérez-Fuentes, M.C., y Soler, F.J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios.

*European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 2(2), 69-79.

Molero, M.M., Pérez-Fuentes, M.C, y Gázquez, J.J. (2016). Conductas agresivas, antisociales y delictivas en función del género y el rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 11(2), 25-42.

Moos, R., Moos, B., y Tricket, J. (1987). *Manual de la Escala de clima social familiar (FES)*. Madrid: TEA Ediciones SA.

Moral, G., Suárez, C., y Musitu, G. (2012). Peer roles and bullyig at school: A qualitative study. *Revista de Psicología y Educación*, 7, 105-127.

Morales, P., Urosa, B., y Blanco, B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert. Una guía práctica [Construction of Likert type attitude scales. A practical guide]*. Madrid: La Muralla.

Morán, J.A. (2002). *Delincuencia juvenil en la clase media*. Tarragona: Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

Moreno, J.A., Martínez, C., Moreno, V., Marcos, P., Conte, L., Moreno, R. (2012). Motivación, creencias de habilidad e intención de ser físicamente activo al finalizar la Educación obligatoria. *Revista Mexicana de Psicología A.C.*, 29(2), 1775-183.

Moreno, J.A., Parra, N., y González-Cutre, C. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física [Influence of autonomy support, social goals and the relationship with others on demotivation in physical education]. *Psicothema*, 20, 636-641.

Mouratidis, A., y Sideridis, G.D. (2009). On social achievement goals: Their relations with peer acceptance, classroom belongingness, and perceptions of loneliness. *The Journal of Experimental Education*, 77, 285-307.

Moyano, N., y Riaño, D. (2013). Burnout escolar en adolecsnetes espaoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 19, 95-103.

Mruk, C.J. (2013). Defining Self-Esteem as a Relationship between Competence and Worthiness: How a Two-Factor Approach Integrates the Cognitive and Affective Dimensions of Self-Esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157-164.

Muñiz, J. (2005). Utilización de los tests [Use of the tests]. En J. Muñiz, A.M. Fidalgo, E. García-Cueto, R. Martínez, y R. Moreno (Eds.), *Análisis de los ítems [Analysis of the items]* (pp. 133-172). Madrid: La Muralla.

Muñiz, J., y Fonseca, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test [Ten steps for test development]. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi:10.7334/psicothema2018.291

Muñoz, L.C., y Frick, P.J. (2012). Callous-unemotional traits and their implication for understanding and treating aggressive and violent youths. *Criminal Justice and Behavior*, 39(6), 794-813.

Muris, P., Meesters, C., y Diederer, R. (2005). Psychometric properties of the Big Five Questionnaire for Children (BFQC) in a Dutch sample of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, 38, 1757-1769.

Muris, P., y Meesters, C. (2009). Reactive and regulative temperament in youths: Psychometric evaluation of the Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(1), 7-19.

Musitu, G., Román, J.M., y Gutiérrez, M. (1996). *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea Books.

Nardone, G., Gianonotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. Barcelona: Herder.

Narezo, M.R., Gruber, R.S., y Martínez, M.T.L. (2020). Acoso escolar: adolescentes víctimas y agresores. La implicación en ciclos de violencia. *Bordón Revista de Pedagogía*, 72(1), 117-132.

Navarro, J.J., Pérez-Cosin, J.V., y Perpinán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos. Entre la inclusión y el riesgo: recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170.

Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., y Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 15–36.

Nemati, H., Sahebihagh, M.H., Mahmoodi, M., Ghiasi, A., Ebrahimi, H., Barzanjeh, S., y Mohammadpoorasl, A. (2020). Non-Suicidal Self-Injury and Its Relationship with Family Psychological Function and Perceived Social

Support among Iranian High School Students. *Journal of Research in Health Sciencies*, 20(1), 1-5.

Nichols, S.L. (2008). An exploration of students' belongingness beliefs in one middle school. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145-169.

Nieto, B., Portela, I., López, E., y Domínguez, V. (2018). Violencia verbal en el alumnado de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14.

Noh, H., Shin, H., y Lee, S.M. (2013). Developmental process of academic burnout among Korean middle school students. *Learning and Individual Differences*, 28, 82-89. doi: 10.1016/j.lindif.2013.09.014

Nohria, N., Lawrence, P., y Wilson, E. (2001). *Driven: How human nature shapes our choices*. San Francisco: Jossey-Bass.

Núñez, J.L., Martín, J., y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.

OECD (2010). PISA 2009 results: What makes a school successful? *Resources, Policies and Practices*, 4. doi:10.1787/9789264091559

O'Hanrahan, K., Daly White, M., Carr, A., Cahill, P., Keenleyside, M., Fitzhenry, M... McCullagh, A. (2017). Validation of 28 and 15 item versions of the SCORE family assessment questionnaire with adult mental health service users. *Journal of Family Therapy*, 39(1), 4-20. doi: 10.1111/1467-6427.12107

Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I., y López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 49-56.

Olson, D., Gorall, D., y Tiesel, J. (2006). *FACES IV Package. Administration Manual*. Minnesota: Life Innovations, Inc.

Olson, D., y Barnes, H. (2010). *Family Communication Scale*. Minnesota: Life Innovations, Inc.

Olson, D.H. (2011). FACES IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 37(1), 64-80. doi: 10.1111/j.1752-0606.2009.00175.x

Olson, D.H., Bell, R., y Portner, J. (1978). *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales* (Unpublished manuscript). University of Minnesota, Family Social Science Department, Minneapolis.



Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538.

Oropesa, N.F., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, A., Simón, M.M., Barragán, A.B., Soriano, J.G., y Gázquez, J.J. (2019). Actividades de tiempo libre y vivencia subjetiva en la adolescencia. En M.C. Pérez-Fuentes, J.J. Gázquez, M.M. Molero, Á. Martos, M.M. Simón, A.B. Barragán y N.F. Oropesa (Eds.), *Salud y cuidados durante el desarrollo* (vol. 3, pp. 79-83). Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP).

Ortega, F.R.F., Ardila, A.C., Celis, Z.L., y Ballestas, L.F. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-206.

Ortega, R., Del Rey, R., y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar y juvenil. Ciberconducta y relaciones en la Red: Ciberconvivencia*. Madrid: Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

Ortega, R., Elipe, P., Mora, J.A., Calmaestra, J., y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying: A study of Spanish adolescents. *Journal of Psychology*, 217(4), 197-204.

Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J.A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.

Oshio, A., Kaneko, H., Nagamine, S., y Nakaya, M. (2003). Construct validity of the adolescent resilience scale. *Psychological Reports*, 93(3), 1217-1222.

Özsoy, E., Rauthmann, J.F., Jonason, P.K., y Ardiç, K. (2017). Reliability and validity of the Turkish versions of dark triad dirty dozen (DTDD-T), short dark triad (SD3-T), and single item narcissism scale (SINS-T). *Personality and Individual Differences*, 117, 11-14.

Pabón, M., Ramirez, L., Jiménez, N., Blandón, J.A.P., Martínez, J.M., y Martos, R. (2020). Influence of Personality Traits and Its Interaction with the Phenomenon of Bullying: Multi-Centre Descriptive Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 172-186.

Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 178-186.

Palacios, M., Alvarado, F., y Oleas, C. (2015). Evaluación de los estilos educativos familiares en la ciudad de Cuenca. *Maskana*, 6(2), 31-45.

Palomo, M.P. (2014). El autoconcepto y la motivación escolar: una revisión bibliográfica. *Psicología y Mundo Moderno*, 1(6), 221-228.

Parker, G., Tupling, H., y Brown, L.B. (1979). A Parental Bonding Instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10. doi: 10.1111/j.2044-8341.1979.tb02487.x.

Patton, G.C., Sawyer, S.M., Santelli, J.S., Ross, D.A., Afifi, R.,... Allen, N.B. (2016). Our future: a lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 10036(387), 2423-2478.

Pearce, N., Cross, D., Monks, H., Waters, S., y Falconer, S. (2011). Current Evidence of Best Practice in Whole-School Bullying Intervention and Its Potential to Inform Cyberbullying Interventions. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 21(1), 1-21.

Pedrero, E. (2011). La situación de la convivencia escolar en España: análisis del estudio estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En J.J. Leiva, y R. Borrero (Eds.), *Interculturalidad y Escuela* (pp. 13-39). Barcelona: Octaedro.

Pelletier, L. G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Pereira, M.G., y Teixeira, R. (2013). Portuguese validation of FACES IV in adult children caregivers facing parental cancer. *Contemporary Family Therapy*, 35(3), 478-490. doi: 10.1007/s10591-012-9216-4

Pérez, I., Pinzón, A., González-Reyes, R., y Sánchez-Molano, J. (2005). Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7(1), 70-88.

Pérez-Fuentes, M.C., Álvarez, JA., Molero, M.M., Gázquez, J.J., y López, M.A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA):

aplicación de realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1(2), 71-84.

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández, R.J., y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.

Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Mercader, I., Molero, M.M., y García, 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.

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M, Barragán, A.B., Simón, M.M, Martos, y Gázquez, J.J. (2019). The Mediating Role of Perceived Stress in the Relationship of Self-Efficacy and Work Engagement in Nurses. *Journal of Clinical Medicine*, 8(1), 10.

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M, Gázquez, J.J., y Oropesa, N.F. (2018). The Role of Emotional Intelligence in Engagement in Nurses. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(9), 1915.

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Barragán, A.B., Mercader, I., y Gázquez, J.J. (2020). Validation of the Resilience Scale for Adolescents in High School in a Spanish Population. *Sustainability*, 12, 2943. doi.10.3390/su12072943

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Oropesa, N.F., Simón, M.M., y Saracostti, M. (2019). Parenting Practices, Life Satisfaction, and the Role of Self-Esteem in Adolescents. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 16(20), 4045. doi: 10.3390/ijerph16204045

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, Á., Barragán, A.B., Gázquez, J.J., y Sánchez-Marchán, C. (2016). Análisis y validación española del Peer Conflict Scale. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 56-62.

Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Oropesa, N.F., Simón, M.M., y Gázquez, J.J. (2019). Relationship between Digital Creativity, Parenting Style, and Adolescent Performance. *Frontiers in Psychology*, 2487(10), 1-7.

Pérez-Fuentes, M.C., y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3(10), 427-437.

Perren, S., y Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.

Perry, J.D., y Bard, E.M. (2001). *Construct Validity of the Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES)*. Estados Unidos: ERIC Clearinghouse.

Petersen, M.B., y Aaroe, L. (2015). Birth Weight and Social Trust in Adulthood: Evidence for Early Calibration of Social Cognition. *Psychological Science*, 26(11), 1681-1692.

Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., Sieye, A., Meister, C., Miljkovitch, R., y Halfon, O. (1996). Les Modèles de relations: Développement d'un auto-questionnaire d'attachement pour adultes. *Psychiatrie de l'Enfant*, 1, 161-206.

Pinel, C., Pérez-Fuentes, M.C., y Carrión, J.J. (2019). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordon. Journal of Education*, 71(1), 42-55.

Plata, C., Riveros, M., y Moreno, J. (2010). Autoestima y empatía en adolescentes observadores, agresores y víctimas del bullying en un colegio del municipio de Chía. *Psychologia*, 4(2), 99-112.

Platt, M.L., Seyfarth, R.M., y Cheney, D.L. (2016). Adaptations for social cognition in the primate brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 371, 1-10.

Polo, M., León, B., Fajardo, F., y Castaño, E. (2014). Perfiles de personalidad en víctimas de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-415.

Pozzoli, T., Gini, G., y Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: Going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87-95.

Pozzoli, T., Gini, G., y Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83, 1917-1931.

Procidano, M.E., y Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.

Quintana, C., Rey, L., Mérida, S., y Extremera, N. (2019). What bridges the gap between emotional intelligence and suicide risk in victims of bullying? A moderated mediation study. *Journal of Affective Disorders*, 245, 798-805.

Quintanilla, G.T., Sotomayor, M.D.P.D.L., Hernández, O.M., Peralta, P.C., Domingo, M.M., Roque, A.H., y Coqui, M.L. (2013). Escala de Satisfacción Familiar por Adjetivos (ESFA) en escolares y adolescentes mexicanos: datos normativos. *Salud Mental*, 36(5), 381-386.

Ramírez, Á., y Yovany, L. (2012). Escala de motivación adolescente (EM1) basada en el Modelo Motivacional de McClelland. *Tesis Psicológica*, 7, 128-143.

Ramírez, C., y Arcilla, W. (2013). Violencia, conflicto y agresividad en el escenario escolar. *Revista Educa*, 16(3), 411-249.

Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., y Aguirre, I.A. (2016). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118.

Rest, J.R. (1986). Moral development: *Advances in research and theory*. New York, NY: Praeger.

Rey, L., Neto, F., y Extremera, N. (2020). Cyberbullying victimization and somatic complaints: a prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 20, 135-139.

Reynolds, K.J., Lee, E., Turner, I., Bromhead, D., y Subasic, E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *School Psychology International*, 38, 78-97.

Richards, R., McGee, R., Williams, S.M., Welch, D., y Hancox, R.J. (2010). Adolescent screen time and attachment to parents and peers. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 164(3), 258-262.

Rigby, K., y Smith, P.K. (2011). Is school bullying really on the rise? *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.

Rivas, G., y Pereira, R. (2016). Validación de una escala de evaluación familiar adaptación del SCORE-15 con normas en español. *Journal of the Spanish Federation Family Therapy Associations*, 63, 16-28.

Robins, R.W., John, O.P., Caspi, A., Moffitt, T.E., y Stouthamer, M. (1996). Resilient, overcontrolled, and undercontrolled boys: three replicable

personality types. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 157-171.

Robins, R.W., Tracy, J.L., Trzesniewski, K., Potter, J., y Gosling, S.D. (2001). Personality correlates of self-esteem. *Journal of Research in Personality*, 35(4), 463-482.

Rodebaugh, T.L. (2009). Self-efficacy and social behavior. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1831-1838.

Rodkin, P., Ryan, A., Jamison, R., y Wilson, T., (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1139-1150.

Rodkin, P.C., y Ryan, A.M. (2012). Child and adolescent peer relations in educational context. In K.R. Harris, S. Graham y T. Urdan (Eds.), *APA education psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* ( pp. 363-389). Washington, D.C.: American Psychological Association.

Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M.V, Máiquez, M.L., Martín, J.C.... Ochaita, E. (2015). Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva. Un recurso para apoyar la práctica profesional con familias. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias (FEMP).

Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., Martín, J.C., y Byrne, S. (2008). *Preservación Familiar: un enfoque positivo para la intervención con familias*. Madrid: Pirámide.

Rodrigo, M.J., Martín, J.C., Cabrera, E., y Máiquez, M. (2009). Las competencias parentales en contextos de riesgo psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 18(2), 113-120.

Rodríguez, L.M., Resett, S.A., Grinóvero, M.P., y Moreno, J.E. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Calidad de la Amistad en español. *Anuario de Psicología*, 2(45), 219-234.

Roeser, R.W., Midgley, C., y Urdan, T.C. (1996). Perceptions of the psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422.

Rojas, J.M. (2013). Clima escolar y tipología docente: a violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 87-104.

Romano, L., Buonomo, I., Callea, A., Fiorilli, C., y Schenke, K. (2020). Teacher Emotional Support Scale on Italian High School Students: A Contribution to the Validation. *The Open Psychology Journal*, 13, 123-132.

Roncero, M., Fornés, G., García-Soriano, G., y Belloch, A. (2014). Modelo de personalidad HEXACO: Relaciones con psicopatología emocional en una muestra española. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(1), 1-14.

Roncero, M., Fornés, G., y Belloch, A. (2013). Hexaco: Una nueva aproximación a la evaluación de la personalidad en español. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 22(3), 205-217.

Roose, A., Bijttebier, P., Decoene, S., Claes, L., y Frick, P.J. (2010). Assessing the affective features of psychopathy in adolescence: A further validation of the inventory of callous and unemotional traits. *Assessment*, 17, 44-57.

Rosa, V., Fida, R., y Avallone, F. (2011). A Cluster Analysis of High School Students' Styles of "Living-Together" in the Classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 380-389. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.253

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6, 111-135.

Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and Commitment Therapy. *Measures Package*, 61(52), 18-30.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books.

Rosenfeld, L.B., Richman, J.M., y Bowen, G.L. (1998). Low social support among at-risk adolescents. *Social Work in Education*, 20(4), 245-260.

Rubio, A. (2005). Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 201-221.

Ruiz-Hernández, J.A., Moral-Zafra, E., Llor-Esteban, B., y Jiménez-Barbero, J.A. (2019). Influence of parental styles and other psychosocial variables on the development of externalizing behaviors in adolescents: a systematic review. *The European Journal and Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 9-21.

Ryan, A.M., y Shim, S.S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 1246-1263.

Ryan, A.M., y Shim, S.S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 100, 672-687.

Ryan, R., y Deci, E L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Saarikallio, S., Gold, C., y McFerran, K. (2015). Development and validation of the Healthy-Unhealthy Music Scale. *Child and Adolescent Mental Health*, 20(4), 210-217.

Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30, 71-81. doi:10.1002/smi.2499

Saldivia, K., Mansilla, D., y Estrada, C. (2016). Identificación Social y/o Percepción de Similitud: Aproximación a los Efectos Diferenciales sobre el Esencialismo. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 2(32), 1-8.

Salgado, A.C. (2005). Métodos e instrumentos para medir la resiliencia: una alternativa peruana. *Liberabit*, 11(1), 41-48.

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving – School burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349. doi: 10.1080/17405629.2016.1207517.

Salmera-Aro, K., y Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.01.001

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.

Salmivalli, C., y Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski, y B. Laursen (Eds.). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.

Sánchez, B., Colón, Y., y Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 619-628.

Sánchez, S., Mesa, M.C., Seijo, D., Alemany, I., Rojas, G., Ortiz, M.M., ... Gallardo, M.A. (2009). *Estudio sobre la convivencia escolar en centros*



*educativos de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178.

Sandoval, R., Vilela, M.A., Mejía, C.R., y Caballero, J. (2018). Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. *Revista Chilena de Pediatría*, 89(2), 208-215.

Santander, Ó.A. (2018). Description, typology and intentionality of bullying behavior from sixth through eighth grade students of high school. *Psicogente*, 21(40), 360-377.

Santrock, J. (2006). *Psicología de la educación*. México: McGraw Hill Interamericana.

Schapps, E. (2005). The role of supportive school environments in promoting academic success. Chapter 3. In *Getting results: Developing safe and healthy kids update 5*. Sacramento, CA: Safe and Healthy Kids Program Office, California Department of Education.

Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M., y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-468.

Schaufeli, W., y Bakker, A. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale*. Holanda: Utrecht University.

Schmidt, V., Barreyro, J.P., y Maglio, A.L. (2010). Escala de evaluación del funcionamiento familiar FACES III: ¿Modelo de dos o tres factores? *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(2), 30-36.

Schmitt, D P., y Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(4), 623-641.

Seisdedos, N., y Cordero, A. (2011). *Cuestionario de Personalidad para Niños EPQ-J y Adultos EPQ-A*. Madrid: TEA Ediciones.

Sharpe, J.P., y Desai, S. (2001). The revised NEO personality inventory and the MMPi-2 psychopathology five in the prediction of aggression. *Personality and Individual Differences*, 31, 505-518.

Shochet, I.M., Dadds, M.R., Ham, D., y Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health:

Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(2), 170-179.

Simkin, H., y Azzollini, S. (2015). Personalidad, Autoestima y Espiritualidad-Religiosidad desde el Modelo y la Teoría de los Cinco Factores. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 339-361.

Simkin, H., y Pérez-Marín, M. (2018). Personalidad y Autoestima: Un análisis sobre el importante papel de sus relaciones. *Terapia Psicológica*, 36(1), 19-25.

Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment and Human Development*, 7, 269-281. doi: 10.1080/14616730500245906

Smederevac, S., Mitrović, D., y Čolović, P. (2010). *Big Five Plus Two: Manual for administration and interpretation*. Serbia: Centar za primenjenu psihologiju.

Smilkstein, G., Ashworth, C., y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *Journal of Family Practice*, 15(2), 303-311.

Smith, P.K., Del Barrio, C., y Tokunaga, R.S. (2013). *Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms*. Londres: Routledge.

Smithyman, T., Fyremán, G., y Asher Y. (2014). Long-term psychosocial consequences of peer victimization: From elementary to High School. *School Psychology Quarterly*. *American Psychological Association*, 29, 64-76.

Snyder, J.K., Fessler, D.M., Tiokhin, L., Frederick, D.A., Lee, S.W., y Navarrete, C.D. (2011). Trade-offs in a dangerous world: Women's fear of crime predicts preferences for aggressive and formidable mates. *Evolution and Human Behavior*, 32(2), 127-137.

Soriano, J.G., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Tortosa, B.M., y González, A. (2019). Beneficios de las intervenciones psicológicas en relación al estrés y ansiedad: revisión sistemática y metaanálisis. *European Journal of Education and Psychology*, 12(2), 191-206.

Spadafora, N., Frijters, J., Molnar, D., y Volk, A. (2020). Do little annoyances relate to bullying? The links between personality, attitudes towards classroom incivility, and bullying. *The Educational and Developmental Psychologist*, 1-9.

Spontón, C., Medrano, L.A., Maffei, L., Spontón, M., y Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *LIBERABIT*, 18(2), 147-154.

Stan, C., y Beldean, I.G. (2014). The development of social and emotional skills of students-ways to reduce the frequency of bullying-type events. Experimental results. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 114(1), 735-743.

Stark, L., Mackenzie, V.R., Illana, S., Wafa, H., y Allaf, C. (2020). SALaMa study protocol: a mixed methods study to explore mental health and psychosocial support for conflict-affected youth in Detroit, Michigan. *BMC Public Health*, 20(38), 1-7.

Stattin, H., y Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71, 1072-1085. doi: 10.1111/1467-8624.00210

Stover, J.B., Bruno, F.E., Uriel, F., y Liporace, M.F. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115.

Strasburger, V.C., Jordan, A.B., y Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.

Stratton, P., Bland, J., Janes, E., y Lask, J. (2010). Developing an indicator of family function and a practicable outcome measure for systemic family and couple therapy: the SCORE. *Journal of Family Therapy*, 32(3), 232-258. doi: 10.1111/j.1467-6427.2010.00507.x

Sutherland, C.A., Oldmeadow, J.A., Santos, I.M., Towler, J., Burt, D.M., y Young A.W. (2013). Social inferences from faces: Ambient images generate a three-dimensional model. *Cognition*, 127(1), 105-118.

Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., e Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

Todorov, A., Said, C.P., Engell, A.D., y Oosterhof, N.N. (2008). Understanding evaluation of faces on social dimensions. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(12), 455-460.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne T., y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691.

Torío, S., Peña, J.V., e Inda, M. (2008). Estilos de educación familiar. *Psicothema*, 20(1), 62-70.

Totan, T., Özer, A., y Özmen, O. (2017). The role of hope, life satisfaction, and motivation in bullying among adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 391-400.

Trebbly, P.F., y Ewart, L.A. (2005). The Buss and Perry aggression questionnaire and its relations to values, the Big Five, provoking hypothetical situations, alcohol consumption, and alcohol expectancies. *Personality and Individual Differences*, 38, 337-346.

Trejos-Herrera, A.M., Bahamón, M.J., Alarcón-Vásquez, Y., Vélez, J.I., y Vinaccia, S. (2018). Validez y confiabilidad de la Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido en Adolescentes Colombianos. *Intervención Psicosocial*, 27(1), 56-63.

Tsamparli, A., Petmeza, I., McCarthy, G., y Adamis, D. (2018). The Greek version of the mcmaster family assessment device. *PsyCh journal*, 7(3), 122-132. doi: 10.1002/pchj.218

Ttofi, M.M., y Farrington, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.

Turner, J.C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations* (pp. 15-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Uchino, B., Cacioppo, J., y Kiecolt-Glaser, J. (1996). The relationship between social support and physiological processes: A review with emphasis on underlying mechanisms and implications for health. *Psychological Bulletin*, 119, 488-531.

Ullmann, H., Maldonado Valera, C., y Rico, M.N. (2014). *La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado*. CEPAL-UNICEF

Unesco (2013). *El Informe Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 para todos*.

Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>

Ungar, M. (2004). The importance of parents and other caregivers to the resilience of high-risk adolescents. *Family Process*, 43(1), 23-41.

Uribe, J., López, P., Pérez, C., y García, A. (2014). Síndrome de desgaste ocupacional (Burnout) y su relación con salud y riesgo psicosocial en funcionarios públicos que imparten justicia en México, D.F. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1554-1571. doi:10.1016/S2007-4719(14)70393-X

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.

Usán, P., Salavera, C., y Mejías, J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Revista CES Psicología*, 13(1), 125-139.

Usán, P., Salavera, C., y Teruel, P. (2019). School motivation, goal orientation and academic performance in secondary education students. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 877-887.

Valdés, A., y Martínez, E.A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el *bullying* en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457.

Valdés, Á.A., Carlos, E.A., Vera, J.Á., y Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes intelectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*, 10(1), 39-50.

Valdés-Morales, R., López, V., y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211.

Valle, A., Regueiro, B., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Freire, C. (2015). Implicación y motivación hacia los deberes escases en los estudiantes de primaria según el rendimiento académico y el curso. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 345-355.

Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J.C., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y Rosario, P. (2018). Niveles de rendimiento académico e implicación en los deberes

escolares en estudiantes españoles de educación secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 19-31.

Vallerand, R., Blais, M., Briere, N., y Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Briere, N., Senecal, C., y Vallieres, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.

Vallerand, R.J., y Fortier, M. S.(1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgatown, WV: Fitness Information Technology.

Van Dam, C., Janssens, J.M., y De Bruyn, E.E. (2005). PEN, Big Five, juvenile delinquency and criminal recidivism. *Personality and Individual Differences*, 39(1), 7-19.

Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., y Vedder, P. (2017a). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231-235.

Van Geel, M., Toprak, F., Goemans, A., Zwaanswijk, W., y Vedder, P. (2017b). Are youth psychopathic traits related to bullying? Meta-analyses on callous-unemotional traits, narcissism, and impulsivity. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(5), 768-777.

Van IJzendoorn, M.H., Vereijken, C.H., Bakermans-Kranenburg y Riksen-Walraven, J.M. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development*, 75, 1188-1213.

Van Leeuwen, K., De Fruyt, F., y Mervielde, I. (2004). A longitudinal study of the utility of the resilient, overcontrolled, and undercontrolled personality types as predictors of children's and adolescents' problem behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 210-220.

Veiga, F., y Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHCDCD. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 217, 631-637.

Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T., y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal Applied Social Psychology, 44*, 133-144.

Vilaça, M., Relvas, A. P., y Stratton, P. (2018). A Portuguese translation of the Systemic Clinical Outcome and Routine Evaluation (SCORE): the psychometric properties of the 15-and 28-item versions. *Journal of Family Therapy, 40*(4), 537-556. doi: 10.1111/1467-6427.12197

Villarreal-Zegarra, D., Copez-Lonzoy, A., Paz-Jesús, A., y Costa-Ball, C.D. (2017). Validez y confiabilidad de la Escala Satisfacción Familiar en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, Perú. *Actualidades en Psicología, 31*(123), 90-99. doi: 10.15517/ap.v31i123.23573

Viñas, F., González, M., Gras, E., Jane, C., y Casas, F. (2015). Psychometric properties of the EATQ-R among a sample of Catalan-speaking Spanish adolescents. *Universitas Psychologica, 14*(2), 747-758.

Vizoso-Gómez C., y Arias-Gundín, O. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology, 11*(1), 47-59.

Wagner, J., y Gerstorff, D. (2017). Introduction to the special section on self-esteem and personality across the lifespan: Antecedents of development and change. *International Journal of Behavioral Development, 42*(1), 133-146.

Wagner, W., Holtz, P., y Kashima, Y. (2009). Construction and deconstruction of essence in representing social groups: Identity projects, stereotyping, and racism. *Journal for the Theory of Social Behavior, 39*, 363-383.

Wai, M., y Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences, 52*(7), 794-799.

Wang, M.T., Chow, A., Hofkens, T., y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65. doi: 10.1016/j.learninstruc.2014.11.004

Wang, P.W., Hsiao, R.C., Chen, L.M., Sung, Y.H., Hu, H.F., y Yen, C.F. (2019). Associations between callous-unemotional traits and various types of

involvement in school bullying among adolescents in Taiwan. *Journal of the Formosan Medical Association*, 118(1), 50-56.

Waters, S., Cross, D., y Runions, K. (2009). Social and ecological structures supporting adolescent connectedness to school: A theoretical model. *Journal of School Health*, 79(11), 516-524.

Wehlage, G.G., Rutter, R.A., Smith, G.A., Lesko, N., y Fernandez, R.R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia, PA: Falmer press.

Wentzel, K.R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), 4-20.

Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.

Wentzel, K.R. (2010). Teacher-student relationships. In J. Meece y J. Accles (Eds.), *Handbook of schooling and development* (pp. 54-81). Mahwah, NJ: LEA.

Wentzel, K.R., y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.

Wilson, D., y Elliott, D. (2003). *The interface of school climate and school connectedness: An exploratory review and study*. Paper presented at the Wingspread Conference on School Connectedness: Strengthening Health and Educational Outcomes for Teens, Racine, Wisconsin.

Wolfsberger, F. (2015). La tríada oscura de la personalidad. *Mente y Cerebro*, 75, 46-52.

Wong, D.S.W., Cheng, C.H.K., Ngan, R.M.H., y Ma, S.K. (2010) Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862.

Wright, S. (2015). More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach. *Progress in Human Geography*, 39(4), 391-411.

Young, A., Fursa, S., Byrket, J.S., y Sly, J.S. (2015). Bullying affects more than feelings: The long-term implications of victimization on academic



motivation in higher education. *Social Psychology of Education*, 18(1), 185-200.

Yzerbyt, V., Judd, C., y Corneille, O. (2003). *The Psychology of group perception*. New York: Psychology Press.

Zetterqvist, M., Hånell, H.E., Wadsby, M., Coccozza, M., y Gustafsson, P.A. (2020). Validation of the Systemic Clinical Outcome and Routine Evaluation (SCORE-15) self-report questionnaire: index of family functioning and change in Swedish families. *Journal of Family Therapy*, 42(1), 129-148. doi: 10.1111/1467-6427.12255

Zuckerman, M., Kuhlman, D. M., Joireman, J., Teta, P., y Kraft, M. (1993). A comparison of three structural models for personality: the big three, the big five, and the alternative five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 757-768.

Zuckerman, M., y Kuhlman, D.M. (2000). Personality and risk-taking: common bisocial factors. *Journal of Personality*, 68(6), 999-1029.

Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., y Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152. doi:10.1177/0734282909344205

Zurita, F., Castro, M., Álvaro, J.I., Rodríguez, S., y Pérez, A.J. (2016). Autoconcepto, Actividad física y Familia: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte*, 25, 97-104.

Zych, I., Ttofi, M.M., y Farrington, D.P. (2019). Empathy and callous-unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse*, 20(1), 3-21.

**Edita: ASUNIVEP**