

Trabajo Fin de Grado

La relación entre la violencia escolar y el
rendimiento académico modulada por la autoeficacia
y la autoestima.

Autora

Alicia Vicén Alcalá

Directora

Eva M. Lira Rodríguez

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

2019/2020

ÍNDICE

RESUMEN	5
ABSTRACT	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. MARCO TEÓRICO.....	11
2.1. La violencia.....	11
2.1.1. Definición de violencia.....	11
2.1.2. Tipos de violencia.....	12
Fuente. Elaboración propia	13
2.1.3. Agentes implicados en la violencia.....	13
2.2. La violencia escolar	14
2.2.1. Definición de violencia escolar	14
2.2.2. Manifestaciones de la violencia escolar.....	15
2.2.3. Consecuencias de la violencia escolar.....	17
2.3. La autoeficacia.....	19
2.3.1. Definición de autoeficacia.....	19
2.3.2. La implicación de la autoeficacia en el rendimiento escolar.....	20
2.3.3. La autoeficacia según el sexo.....	21
2.4. La autoestima.....	22
2.4.1. Definición de autoestima.....	22
2.4.2. Estados de la autoestima.....	23

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

2.4.3. Consecuencias de la autoestima.....	23
3. OBJETIVOS.....	25
3.1. Objetivo general.....	25
3.2. Hipótesis	25
4. MÉTODO	26
4.1. Diseño.	26
4.2. Instrumentos.....	26
4.3. Participantes.....	27
4.4. Procedimiento de recogida de datos.	29
4.5. Análisis de datos.	30
5. RESULTADOS.....	30
5.1. Estadísticos descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones.....	30
5.2. Pruebas t de muestras independientes.....	32
5.3. Análisis de interacción.....	36
5. DISCUSIÓN.....	38
5.1. Alcance de los resultados.....	38
5.2. Limitaciones y futuros estudios	42
6. CONCLUSIONES.....	42
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1.1 <i>Tipos de violencia</i>	12
Tabla 4.3.1 <i>Distribución de la muestra en función del sexo</i>	27
Tabla 4.3.2 <i>Distribución de la muestra en función de la edad</i>	28
Tabla 5.1.1 <i>Correlaciones de las variables</i>	30
Tabla 5.2.1 <i>Comparación de medias en función del sexo</i>	32
Tabla 5.2.2 <i>Comparación de medias en función del rendimiento</i>	34
Tabla 5.2.3 <i>Comparación de medias en función de la autoestima</i>	35
Tabla 5.2.4 <i>Comparación de medias en función de la autoeficacia</i>	35
Tabla 5.3.1 <i>Resultados análisis de regresión para rendimiento</i>	37

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 4.3.1. Distribución de la muestra en función del sexo</i>	28
<i>Figura 4.3.2. Distribución de la muestra en función de la edad</i>	29
<i>Figura 5.3.1. Resultados análisis de regresión para rendimiento</i>	37
<i>Figura 5.3.1.1. Resultados análisis de regresión para la interacción de autoeficacia y autoestima sobre rendimiento</i>	38

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Título del TFG

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Title (in English)

The relationship between school violence and academic performance moderated by self-efficacy and self-esteem.

- Elaborado por Alicia Vicén Alcalá.
- Dirigido por Eva M. Lira Rodríguez.
- Presentado para su defensa en la convocatoria de junio del año 2020.
- Número de palabras (sin incluir anexos): 13896

RESUMEN

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoestima y la autoeficacia en niños del último ciclo de educación primaria. Para ello se administran el cuestionario de violencia escolar CUVE3-EP (Álvarez-García, Núñez y Dobarro, 2013), la nota media de cada alumno, la escala de autoeficacia generalizada de Baessler y Schwarzer (1993) y la escala de autoestima de Rosenberg (1965) a una muestra de 45 participantes. Los resultados muestran que la dimensión de violencia escolar (exclusión social) está relacionada negativamente con la autoestima, y el rendimiento se relaciona positivamente con autoestima y autoeficacia. Asimismo, se pone de manifiesto el importante rol de la autoeficacia sobre el rendimiento cuando la autoestima es baja.

Palabras clave: violencia escolar, rendimiento académico, autoestima y autoeficacia.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relationship between school violence and academic performance moderated by self-esteem and self-efficacy in children in the last cycle of primary education. For this, the CUVE3-EP school violence questionnaire (Álvarez-García, Núñez and Dobarro, 2013), the average grade of each student, the Baessler and Schwarzer (1993) generalized self-efficacy scale and the Rosenberg self-esteem scale are administered (1965) to a sample of 45 participants. The results show that a dimension of school violence (social exclusion) is negatively related to self-esteem and performance is positively related to self-esteem and self-efficacy. As well, it shows the important role of self-efficacy on performance when self-esteem is low.

Keywords: school violence, academic performance, self-esteem and self-efficacy.

1. INTRODUCCIÓN.

“La violencia en el ámbito escolar es una realidad que deniega cada día a millones de niños y jóvenes el derecho humano fundamental de la educación” (UNESCO, 2019).

Durante toda la vida ha estado presente la violencia, pero según González y Hernández (2020), el aumento de esta y su inclusión en diferentes ámbitos de la sociedad, ha creado repercusión en la educación. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) afirma que “El Plan Internacional estima que 246 millones de niños y adolescentes podrían ser víctimas de la violencia al interior y alrededor de sus escuelas”. Por tanto, cuando hablamos de la violencia que se produce dentro del sistema educativo o a su alrededor, nos referimos a violencia escolar.

Además, la violencia se está convirtiendo en algo cotidiano entre los jóvenes, por lo que Andino (2019) investiga la habituación de la violencia escolar, con una muestra de 64 estudiantes de sexto de primaria. Para ello se aplicó una encuesta orientada a la identificación que observan o experimentan los estudiantes. Los resultados muestran que existe una normalización de la violencia escolar y que los estudiantes son inconscientes del problema, por lo que niegan la frecuencia de estos actos violentos.

Actualmente, encontramos muchos problemas de conductas desafiantes en las aulas, es decir, comportamientos disruptivos o agresivos e insultos hacia los compañeros o hacia los adultos, a los cuales tienen que enfrentarse los profesores (Anttila, Markkanen y Välimäki, 2019). Victorino (2017) considera que las conductas disruptivas suponen futuras conductas violentas y delictivas. Y cuando hablamos de comportamientos disruptivos, estamos hablando de uno de los mayores problemas que tienen que experimentar los profesores hoy en día en las aulas (Lourenço, Monteiro y Valente, 2017). Así, este aumento de agresividad dentro de los centros escolares está creando mucha preocupación a los educadores y a las familias, sobre todo a los padres (Oros, 2008).

En el estudio de Williford y Yoder (2019), se analiza la percepción de los maestros sobre el comportamiento disruptivo preescolar con una muestra de 2427 alumnos de 2 a 5 años y 160 profesores de la etapa preescolar. Para ello aplicaron una escala de clasificación de comportamiento disruptivo y unas encuestas a principios de año sobre las características demográficas de los maestros y las clases y las creencias relacionadas con la enseñanza. Los resultados muestran la importancia del comportamiento disruptivo en

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

el aula visto a través de los ojos del maestro de preescolar e indican una relación matizada entre esta percepción y las características del maestro.

Además, en la investigación de Almeida de Paiva y Lourenço (2010) se analizó el comportamiento disruptivo y los logros académicos con la importancia de las variables psicológicas y del entorno. Se realizó en una muestra de 425 estudiantes aplicando 3 cuestionarios (PHSCS-2, APSA y EDEP). Así pues, los resultados sugieren que hay menos conductas disruptivas cuando aumenta el autoconcepto y mejora el entorno del aula, por lo que también aumenta el rendimiento académico y el éxito escolar.

Agbuga, McBride y Xiang (2010) llevaron a cabo un estudio con 158 estudiantes en el 3-6 grado cuyo objetivo era analizar la relación entre el logro de metas y la conducta disruptiva en un programa de actividad física realizado después de las clases. En general, los resultados del estudio proporcionan un apoyo empírico al modelo tricotómico, que distingue entre metas de maestría, aproximación y evitación como marco teórico viable en el estudio de las conductas disruptivas de los estudiantes en entornos de actividad física extraescolar. Concretamente se encontró que las metas de rendimiento (orientadas al ego) bien sean de mostrar nuestra competencia (aproximación) o evitar mostrar incompetencia (evitación) correlacionaron positivamente con conductas disruptivas y las metas centradas en la tarea con participación.

Otros autores como Amador Muñoz, Martínez Ferrer, Monreal Gimeno y Musitu (2012), investigaron el estatus sociométrico y la violencia escolar en adolescentes, implicando la autoestima, la familia y la escuela. Para ello participaron 1068 adolescentes entre 11 y 16 años y se aplicaron la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985), la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AFA) de Musitu, García y Gutiérrez (1994), Relational Support Inventory (RSI) de Scholte, Van Lieshout y Van Aken (2001), la Escala de Conducta Violenta (Estévez López, Martínez Ferrer y Musitu, 2006) y un cuestionario sociométrico. Los resultados muestran que el apoyo parental está relacionado con la violencia escolar a través de la visión de la escuela y la autoestima familiar y escolar, es decir, una visión negativa de la escuela está asociada de forma positiva a la violencia escolar y esta se encuentra negativamente asociada a la autoestima. Además, la autoestima familiar está asociada con la violencia escolar en adolescentes rechazados y el apoyo del padre solo se asocia con la autoestima de alumnos aceptados.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Pero las consecuencias que tiene la violencia en la escuela, no solo las sufren los alumnos que provocan esas conductas disruptivas o los alumnos que sufren violencia, sino todos los estudiantes que están alrededor de personas disruptivas. Por ello, Figilio (2007) propuso una estrategia de identificación inusual, para considerar si los estudiantes disruptivos tienen efectos en el comportamiento y en los resultados de sus compañeros. Esta estrategia consiste en que considera que los niños con nombres que se suelen poner a las chicas, tienen peor comportamiento mientras crecen. Para ello utilizó datos sobre nombres, tareas de aula, problemas de comportamiento y calificaciones en los años escolares que abarcan desde 1996 hasta 2000. Los resultados mostraron que las conductas disruptivas en el aula tienen consecuencias para sus compañeros, causando mayores problemas disciplinarios y peor rendimiento académico en los compañeros.

Además, Barragán et al. (2017) hicieron un estudio sobre el análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general con una muestra de 187 estudiantes. Para ello se administraron el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg, un Cuestionario de Apoyo Social y la Escala de Autoeficacia General. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas según el sexo en cuanto al apoyo social percibido, autoestima global y la autoeficacia general y que en cuanto al nivel de autoestima percibido, las mujeres tienen un nivel de autoestima baja superior a los hombres. También se observa que el apoyo social se relaciona positivamente con la autoestima y la autoeficacia.

En la actualidad, la violencia es asignada mayormente al sexo masculino, por lo que se han hecho investigaciones para mostrar la veracidad de esta afirmación. Así por ejemplo, Álvarez-González y Velasco (2015) hicieron una investigación donde analizaron los perfiles y percepciones de género en la violencia escolar, con una muestra de 771 alumnos de 1º y 2º de Educación Secundaria Obligatoria en 5 institutos diferentes. Para ello aplicaron el cuestionario “Violencia Reactiva e Instrumental y su relación con el Autocontrol en Adolescentes”. Los resultados mostraron que los chicos se manifiestan más violentos que las chicas.

Sin embargo, en el estudio de Carretero (2011) se analizó sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales, con una muestra de 297 estudiantes. Para ello, se administraron un cuestionario de acoso escolar y un inventario de sexismo ambivalente. Respecto a la hipótesis “los chicos ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violencias en

el ámbito escolar, de acoso escolar entre iguales, que las chicas”, los resultados no muestran diferencias significativas, por lo tanto, no se pudo confirmar la hipótesis.

Por otro lado, otras investigaciones como la de Cheng y Lo (2018) estudiaron la predicción de los efectos de los factores propios y contextuales en la violencia entre los escolares y los jóvenes delincuentes de Macao, con una muestra de 3085 participantes entre 2 y 20 años. Para ello aplicaron el cuestionario de autoestima (CASES), una escala de autoeficacia, preguntas sobre violencia, conflictos familiares, edad, sexo, religión, rendimiento y lugar de nacimiento. Los resultados mostraron que una menor autoestima y una mayor autoeficacia de los estudiantes se asociaron con un comportamiento más violento, que el conflicto familiar medió el efecto de la autoestima y la autoeficacia en la violencia y que la influencia de los jóvenes delincuentes mediaba el efecto de la autoestima y la autoeficacia en la violencia.

Dentro del ámbito escolar es importante que los alumnos tengan un buen rendimiento académico para que puedan conseguir los objetivos que se proponen, pero hay muchas variables que se interponen en el camino. Muchos estudios afirman que la violencia escolar afecta negativamente al rendimiento académico (Almeida de Paiva y Lourenço, 2010; Martins y Proença, 2019; Gavilán Martín y Merma Molina, 2017; Pedersen, Tremblay, Véronneau y Vitaro, 2008; Victorino, 2017). Otras investigaciones afirman que la autoeficacia también interviene en el rendimiento académico de los alumnos (Contreras et al., 2005; Bernardo y Fernández, 2011; Ayllón, Cupani y Pérez, 2005). Además, otros estudios comprueban que otro de los factores que afecta al rendimiento escolar es la autoestima que tienen los alumnos, dependiendo de si tienen baja o alta autoestima (Estévez et al., 2006; Filella Guiu, Pérez Escoda, Ribes Castells y Ros Morente, 2017).

Por lo tanto, como la violencia escolar y el rendimiento académico se están convirtiendo en un tema de real importancia y preocupación, la investigación que se plantea va a fijar la mirada en cómo afecta la violencia escolar al rendimiento académico, teniendo en cuenta variables que intervienen en ello, las cuales son la autoestima y la autoeficacia de los alumnos. Así, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoestima y la autoeficacia en niños del último ciclo de educación primaria, concretamente los cursos de quinto y sexto.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. La violencia.

2.1.1. Definición de violencia.

Realmente es difícil describir de forma clara y precisa el concepto de violencia, ya que no tiene una única definición. Esta complejidad se debe a que en general no hablamos de violencia en singular, sino de violencias en plural, es decir, de los tipos de violencia que existen según el campo en el que se genere la misma (Martínez Pacheco, 2016).

Sanmartín (como se citó en Mateo, Mesas y Ruiz, 2015) consideró violencia a toda acción u omisión que va dirigida hacia una persona o hacia un grupo de personas, con la finalidad de generar daños físicos, psicológicos, sexuales o económicos, dentro de estos daños también se encuentra el aislamiento de las personas.

Por otro lado, Ortega (2004) llega a la conclusión de que la violencia es la agresividad sin justificar, la falta de respeto hacia los demás, las malas relaciones entre las personas, los abusos y los malos tratos hacia otros.

Otro autor como León Álvarez (2019), describe la violencia como situaciones donde dos o más personas se confrontan y uno o más de esas personas acaban perjudicados, con daños físicos o psicológicos.

Desde otro punto de vista, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) define la violencia como “el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte”.

Por lo tanto, teniendo en cuenta todas las definiciones que han hecho distintos autores, se considera que la violencia se puede definir de diferentes maneras según la visión que se tenga sobre ella. Pero si consideramos la violencia en general, llegamos a la conclusión de que se puede definir como una acción (u omisión) donde se enfrentan dos o más personas o grupos para causar daños físicos, psicológicos, sexuales o económicos, así como también se falta el respeto a la persona o al grupo de personas con el que alguien se enfrenta.

2.1.2. Tipos de violencia.

En la actualidad podemos encontrar muchos tipos de violencia. Sanmartín (2007) afirma que según el daño que se causa a la víctima, podemos encontrar cuatro tipos de violencia: física, emocional, sexual y económica. Pero además, no solo existen esos cuatro tipos de violencia, sino que Casillas, Castro, Dorantes, Guadarrama y Morales (2017) añaden cuatro tipos de violencia más, los cuales son: violencia verbal, violencia docente, violencia de género y “ciberbullying”. Así pues, según nos explican estos autores, podemos considerar que existen diferentes tipos de violencia, los cuales serían:

Tabla 2.1.1

Tipos de violencia

<i>Violencia física</i>	Cualquier acción que cause daños o lesiones físicas, es decir, la acción de pegar (Sanmartín, 2007).
<i>Violencia verbal</i>	Acciones para hacer daño a través de la palabra, como insultar, poner mote o decir frases malintencionadas (Domínguez, López, Nieto y Portela, 2018).
<i>Violencia emocional</i>	Acciones verbales o gestuales que causan daños psicológicos (Sanmartín, 2007)
<i>Violencia sexual</i>	Aquel comportamiento en el que se utiliza a una persona para satisfacerse sexualmente, a esta violencia se unen la violencia física y emocional (Sanmartín, 2007).
<i>Violencia económica</i>	Sanmartín (2007) se refiere a “la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o las propiedades de una persona”.
<i>Violencia docente</i>	Abuso de la autoridad, ya sea con insultos, humillación, agresiones, acoso o castigos (Casillas et al., 2017).

<i>Violencia de género</i>	Todo tipo de violencia que se ejerce hacia una persona por su género o sexo (Maturell, 2018).
<i>Cyberbullying</i>	Una forma de acoso online, es decir, violencia a través de internet (Rojo, 2017).

Fuente. Elaboración propia

2.1.3. Agentes implicados en la violencia.

La violencia es una situación compleja en la que encontramos tres tipos de agentes implicados con diferentes roles, los cuales son: la víctima, el agresor y los observadores o espectadores (Ortega, 2004; Tresgallo, 2008; Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2011; y Avilés 2017).

Cada agente involucrado en la violencia tiene unas características diferentes, por tanto, las descripciones de cada rol son las siguientes:

En primer lugar, el agresor es la persona que genera daño a otra persona (Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2011). Mayormente son personas populares con altas valoraciones por sus compañeros (Cillessen, Lansu y Pouwels, 2016). Según explica Tresgrado (2008), suelen ser personas agresivas e impulsivas con poca empatía y dificultades sociales para comunicarse o negociar sus deseos. Sin embargo, Delgado (2012) opina que sí que son muy hábiles en algunas conductas sociales, como por ejemplo dar respuesta ante recriminaciones. Este autor también considera que los agresores son personas chistosas, prepotentes y con necesidad de dominar. También añade que estos agentes aprenden a hacer daño, a evitar el castigo y a justificarse con excusas.

En segundo lugar, la víctima suele ser una persona con dificultades en relaciones sociales, personas miedosas, sensibles, inseguras, débiles y sobreprotegidas, que suelen tener un autoconcepto y una autoestima baja (Tresgrado 2008; Iglesias-Cortizas y Rodicio-García, 2011; y Delgado, 2012), suelen ocupar las posiciones sociales más débiles (Cillessen et al., 2016). Otros autores como Olweus (1998) y Ortega (2004) opinan que algunas víctimas también suelen tener rasgos físicos particulares que sirven de excusa para hacer burlas, desprecios o chistes, como llevar gafas, tener otro color de piel o de pelo, ser muy pequeño, muy delgado o gordo, etc.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Y en tercer lugar, y no menos importante, se encuentran los espectadores. Estos agentes se encuentran al margen de los comportamientos de violencia pero tampoco hacen nada para evitarlos (Tresgrado, 2008), por lo tanto, siendo observadores, están participando en la violencia indirectamente (Blanco, De Caso y Navas, 2012). Como bien afirma Delgado (2012), los espectadores son conscientes y están informados sobre la situación de violencia, ya que presencian los ataques del agresor hacia la víctima, lo cual puede generarles un cierto temor hacia el agresor y producirles sensaciones de remordimiento y de indefensión por no poder parar las situaciones que observan.

Por último, hay que hacer alusión al estudio de Mateo et al. (2015), que analizó la violencia entre iguales mediante los resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia, con una muestra de 395 alumnos que tenían algunas incidencias en el Registro Central, con una edad entre 2 y 19 años. Para ello, se utilizó un instrumento online que registraba las incidencias (Registro Central) y un cuestionario sobre el entorno escolar. Los resultados sugieren que la edad media de los agresores es de 12 años y la de las víctimas se sitúa en los 14 años.

2.2. La violencia escolar

2.2.1. Definición de violencia escolar

Denominamos violencia escolar a toda aquella que se produce dentro de espacios educativos y que afecta sobre todo a los estudiantes, aunque también afecta a otros agentes como son los docentes (ONU, 2009).

Además, la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536) en el Artículo 16 B (como se citó en Gutiérrez, Magendzo y Toledo, 2012), define violencia o acoso escolar como:

...toda acción u omisión constitutiva de agresión u hostigamiento reiterado, realizada fuera o dentro del establecimiento educacional por estudiantes que, en forma individual o colectiva, atenten en contra de otro estudiante, valiéndose para ello de una situación de superioridad o de indefensión del estudiante afectado, que provoque en este último, maltrato, humillación o fundado temor de verse expuesto a un mal de carácter grave, ya sea por medios tecnológicos o cualquier otro medio, tomando en cuenta su edad y condición. (Gutiérrez et al., 2012, p.380).

La UNESCO (2017), considera que la violencia escolar está relacionada con el poder de desigualdades, estereotipos de género, la pobreza y la etnia o el lenguaje de las

personas. Además, en los resultados de un registro de opinión que hizo a 18 países, un 25% habían sido víctimas por su apariencia física, otro 25% lo fueron por su orientación sexual y otro porcentaje parecido fue víctima debido a su etnia u nacionalidad.

Pero para que se genere violencia dentro de un ámbito escolar, los alumnos que producen esa violencia tienen que tener “dominados” a sus compañeros para que le sigan el juego. Así pues, Jonkmann, Lüdtke y Trautwein (2009) investigaron el dominio social en la adolescencia (el papel modulador del contexto de la clase y la heterogeneidad del comportamiento), con una muestra de 5468 alumnos de séptimo grado. Para ello aplicaron el modelo multinivel de Raudenbush y Bryk (2002). Los resultados muestran que el dominio social está asociado tanto con el ajuste positivo como con el negativo y que la asociación del rendimiento y las conductas disruptivas se moduló con la normativa de los comportamientos. Además, se obtuvieron 4 tipos de estudiantes altamente dominantes, 2 bien ajustados y 2 mal ajustados.

Por lo tanto, si tenemos en cuenta las definiciones y las investigaciones sobre la violencia escolar, podemos concluir que es toda acción de violencia que se produce en el ámbito educativo de forma individual o colectiva sobre cualquier estudiante o docente, con la finalidad de causarle maltrato, humillación o temor, ya sea por medios tecnológicos u otros medios. Además, se considera que la violencia escolar suele afectar más a personas que tienen rasgos físicos o nacionalidades diferentes, una economía relativamente baja y una orientación sexual distinta a los alumnos que tienen el dominio social de la clase.

2.2.2. Manifestaciones de la violencia escolar.

La violencia escolar es manifestada de varias formas diferentes, en un estudio de Ledezma, Ramos y Sapién (2019) se analizó la percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria, con una muestra de 87 alumnos de 5º y 6º de primaria. Para ello se aplicó el cuestionario CUVE³-EP. Los resultados mostraron que la violencia verbal es el tipo de violencia mayoritario entre el alumnado. También se comprueba que la agresión no solo va dirigida a lastimar físicamente a otra persona, sino a otras maneras que los alumnos también sienten.

No obstante, se considera que hay muchos más tipos de violencia escolar, y según Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez y Álvarez (como se citó Álvarez-

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Roales, Domínguez-Alonso y López-Castedo, 2017), las manifestaciones de violencia más relevantes dentro de la escuela son la violencia física y verbal, la exclusión social, la disrupción en las aulas y el ciberbullying.

Dentro del ámbito escolar, Gavilán Martín y Merma Molina (2017) hicieron un estudio sobre seis tipos de violencia que experimentan los estudiantes (adicción, agresiones físicas, discriminación, insulto, vandalismo y xenofobia) y se observó por un lado, que los tipos de violencia más presentes en la escuela son la exclusión, las agresiones físicas y la adicción y, por otro lado, que los otros tipos de violencia tienen una presencia considerable pero menor que los anteriores, los cuales son el vandalismo, la violencia verbal (insultos) y la xenofobia.

Por otro lado, en un estudio de Álvarez-Roales et al. (2017) se analizó la violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego, con una muestra de 4943 adolescentes entre 12 y 17 años. Para ello se aplicó el cuestionario CUVE³-ESO (Álvarez-García et al., 2013). Los resultados muestran que los tipos de violencia más habituales son la disrupción en el aula, la violencia verbal entre estudiantes y la violencia que ejerce el profesorado hacia el alumnado; y con menos perseverancia encontramos la exclusión social, la violencia física indirecta y el “ciberbullying”, esta última consiste en la violencia a través de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Además, en la investigación de Arias Correa, Roldán y Romero (2009) se analizaron manifestaciones de conducta disruptiva y comportamiento perturbador en lo que denominaron “población normal” de 4 a 17 años de edad, con una muestra de 444 participantes. Para ello se aplicó el instrumento SNAP-IV de Swanson, Nolan y Pelham (1983). Los resultados muestran que las conductas de oposicionismo desafiante, agresión y trastorno de conducta están cerca del 30%. También sugieren que hay diferencias entre la información de los padres y la de los profesores y que las conductas con riesgo se pueden intervenir en el ámbito escolar y familiar.

En conclusión, dentro de todos los tipos de violencia que se pueden encontrar dentro del contexto escolar, las investigaciones que han analizado este concepto muestran como resultado que la violencia que se produce mayoritariamente entre los estudiantes es la violencia verbal y física, la exclusión social, la disrupción en las aulas, el “ciberbullying”,

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

la xenofobia, el vandalismo y la adicción. Sin embargo, también se ha mostrado que el profesorado ejerce violencia hacia los alumnos, mostrándola con manías, castigos, preferencias, bajando las notas e ignorando o no escuchando al alumno. Esto genera que haya muchas conductas de oposición desafiante, agresiones y trastornos de conductas dentro de las aulas, lo cual ocasiona que la información que proporcionan los padres y los profesores sobre estas conductas sea diferente.

2.2.3. Consecuencias de la violencia escolar.

En el estudio de Gavilán Martín y Merma Molina (2017) nombrado anteriormente, se han logrado resultados que dan respuesta a las consecuencias que conlleva la violencia escolar. Así pues, teniendo en cuenta las variables más frecuentes que se han obtenido en los resultados, la discriminación y la violencia física llevan a consecuencias de inseguridad personal, problemas emocionales, exclusión social y generan un mal ambiente para aprender. Por tanto, estas consecuencias después se convierten en fracasos escolares, abandonos de los estudios, problemas emocionales y adicciones al alcohol, al tabaco y a los videojuegos.

Otra autora como Sánchez (2011) afirma que la violencia escolar conlleva a muchas consecuencias. Por un lado, empeora el ambiente escolar, el rendimiento académico y las relaciones de los estudiantes, además de aumentar las posibilidades del abandono y de la expulsión escolar. Y por otro lado, causa muchos problemas emocionales, cognitivos, de salud y de socialización.

Además, la UNESCO (2017) afirma que todo tipo de violencia o acoso escolar causa impactos negativos en el rendimiento de los estudiantes y en su salud mental y emocional, ya sea violencia física, psicológica o sexual.

En la investigación de Victorino (2017) se analizó las conductas disruptivas y las variables sociocognitivas: empatía, autoconcepto y locus de control, con una muestra de 159 estudiantes de la ESO. Para ello administraron la escala de Locus de control de Rotter (1966), el AFA A de Musitu y Gutiérrez de 1997 y el Índice de Reactividad Interpersonal (Mestre, Frías y Samper, 2004). Los resultados indican que las conductas disruptivas mantienen los niveles de crecimiento y autoconcepto más bajos; que el locus de control está relacionado con las conductas disruptivas en el aula y, por último, la empatía no mostró diferencias significativas entre los estudiantes.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

En el estudio de Pedersen et al. (2008), se analizó si contribuyen los compañeros a que los chicos desfavorecidos terminen la escuela. Se trató de un estudio longitudinal de 17 años con una muestra de 997 niños desfavorecidos. Para ello reclutaron a los niños en la guardería e hicieron un seguimiento hasta la edad adulta temprana. Los resultados mostraron que tener amigos agresivos o disruptivos desfavorecía las probabilidades de graduación. Por lo que las características de los amigos estaban asociadas con las posibilidades de graduarse.

Además, Martins y Proença (2019) hicieron tres investigaciones para analizar el papel de la agresión y la victimización de los compañeros en el fracaso escolar. Una investigación tenía una muestra de 572 estudiantes de primaria y secundaria aplicando un cuestionario sobre exclusión social y violencia escolar; otra tenía una muestra de 15 maestros de educación básica donde se administraron cuestionarios para detectar niños en situación de riesgo social; y la última tenía una muestra de 186 alumnos del primer ciclo de educación básica y aplicaron un cuestionario de nominación de pares. Los resultados de las tres investigaciones sugieren que existe una relación entre el comportamiento agresivo y el fracaso escolar.

En síntesis, teniendo en cuenta todos los resultados de los estudios y sugerencias de los autores que hemos analizado, se ha llegado a la conclusión de que la violencia escolar tiene muchas consecuencias en el ámbito educativo y en la propia persona. Por un lado, causa un mal ambiente en el aula, lo cual genera niveles más bajos de crecimiento, autoconcepto y rendimiento académico. También puede generar fracasos académicos, expulsiones escolares y abandono de los estudios. Por otro lado, teniendo en cuenta las consecuencias que tiene en la propia persona, la violencia escolar causa inseguridad personal, exclusión social, problemas emocionales, cognitivos, de salud y de socialización, además de adicción al alcohol, al tabaco y a los videojuegos. De tal manera que este malestar psicológico también podría derivar en fracaso escolar.

Cabe destacar algún estudio que dibuja un panorama esperanzador, y ofrece posibles soluciones ante esta problemática. En el estudio de Alder, Gunter y Sutherland (2003) se examina si las oportunidades para responder tienen relación con el comportamiento en el aula de niños con trastornos emocionales y de conducta. Se utilizó una muestra de 9 estudiantes de primaria. Los resultados sugieren que ofrecer más oportunidades de responder aumentaba las respuestas correctas y el compromiso en las tareas, además de

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

disminuir el comportamiento disruptivo. Esto quiere decir que si en las aulas se intentan aumentar las oportunidades para responder preguntas, no solo se conseguirá que aumente el rendimiento académico de los alumnos, sino también se logrará una disminución de los comportamientos perturbadores.

2.3. La autoeficacia.

2.3.1. Definición de autoeficacia.

La autoeficacia es un constructo a tener en consideración en el ámbito educativo, ya que revela el desempeño de habilidades y conocimientos de cada alumno. Así pues, las conductas de los individuos son influidas por lo que se siente, se piensa y se cree, es decir, por procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos en los que participa de forma activa la autoeficacia. Por tanto, los éxitos en diferentes experiencias, las habilidades sociales y los estados emocionales también están muy influidos por la autoeficacia que tiene cada individuo (Dodobara, 2005).

En este sentido, Bandura (1987) explicó que la autoeficacia está formada por los juicios que tiene cada persona sobre sus propias capacidades, en base a los cuales organizará y ejecutará sus actos para que le consiga alcanzar el rendimiento deseado. Así pues, Carballo, Espada, González, Orgilés y Piqueras (2017) entienden como “eficacia” todo lo referido a las creencias que tiene un individuo sobre su capacidad para controlar adecuadamente todas las situaciones que sufre en la vida cotidiana, ya sean situaciones estresantes o no.

Dentro del ámbito académico, Bandura (1995) afirma que la autoeficacia consiste en las creencias que tienen los estudiantes sobre sus propios aprendizajes para dominar los temas impartidos en las aulas y así sacar provecho de su rendimiento escolar. Dentro de este concepto, Galleguillos Herrera y Olmedo Moreno (2017), consideran que la autoeficacia tiene una gran importancia en la motivación, en el aprendizaje, en las capacidades y en las percepciones de los estudiantes sobre sí mismos, lo cual consigue una formación de desempeño académico.

En conclusión, la autoeficacia se puede definir como la creencia que tiene una persona sobre sus propias capacidades y su desempeño de habilidades y conocimientos para conseguir el éxito en las tareas que se propone, es decir, la autoeficacia está formada por

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

las creencias que tiene cada persona sobre sí mismo a la hora de controlar situaciones de la vida cotidiana. Por tanto, las conductas que se generan son influidas por los procesos cognitivos, afectivos, selectivos y motivacionales de cada persona, con el fin de conseguir el éxito.

2.3.2. La implicación de la autoeficacia en el rendimiento escolar.

La autoeficacia, por tanto, se considera importante dentro del ámbito educativo, ya que se estima que tiene relación con el aprendizaje y el rendimiento académico de los alumnos. Por lo tanto, en los últimos años se han hecho bastantes investigaciones sobre este concepto. Así pues, en el estudio de Contreras et al. (2005), se analizó la autoeficacia, la ansiedad y el rendimiento académico en adolescentes en una muestra de 120 estudiantes. Para ello aplicaron la Escala de Autoeficacia Generalizada (EAG) y el Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI). Los resultados mostraron que el rendimiento escolar está asociado con la autoeficacia directamente y también se observó una relación inversa entre la autoeficacia y la ansiedad. Por lo que si la ansiedad genera efectos en la autoeficacia, también los genera de forma indirecta en el rendimiento escolar, ya que la autoeficacia genera efectos directos con el rendimiento.

En otra investigación, realizada por Bernardo y Fernández (2011), se estudió la autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, con una muestra de 562 alumnos de primer año. Así que, administraron el Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje (IPAA), un Cuestionario de Autoeficacia para la Autorregulación del Aprendizaje y un cuestionario de datos personales y académicos. En este estudio, los resultados mostraron que conforme aumentan los niveles de autoeficacia utilizando estrategias de autorregulación del aprendizaje, más aumentan estas estrategias y, a su vez, el rendimiento académico.

Además, en la investigación de Ayllón et al. (2005) se analizaron los predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad, con una muestra de 176 estudiantes. Para ello utilizaron El Test de Aptitudes Diferenciales, DAT-5, (Bennet, Seashore y Wesman, 2000); El Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R) y El 16PF-IPIP de Cupani y Pérez (2004). Los resultados sugieren que las tres variables (habilidades, autoeficacia y

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

rasgos de personalidad) predicen el éxito escolar de manera significativa en las asignaturas de Lengua y Matemáticas.

En conclusión, estos estudios han analizado la importancia de la autoeficacia en el ámbito escolar y se ha demostrado que tiene un gran vínculo con el rendimiento académico. Es por ello que cuanto más autoeficacia tenga un estudiante, mayor éxito escolar conseguirá. Sin embargo, cuando un alumno tenga una baja autoeficacia tendrá repercusiones en el rendimiento académico, disminuyendo su éxito escolar.

2.3.3. La autoeficacia según el sexo.

El tema de autoeficacia según el sexo de las personas ha sido un tema de interés en el ámbito de la investigación durante los últimos años.

Investigaciones como la de Carballeira, De Miguel, Fumero y Marrero (2017) analizaron el papel de la personalidad y la inteligencia en la autoeficacia interpersonal con una muestra de 320 mujeres y 114 hombres. Para ello se realizaron el inventario de personalidad (NEO-PI-R), el cuestionario de trastornos de personalidad (IPDE), el cuestionario de autoevaluación de inteligencias múltiples (CAIM), y los tests de factor g y de aptitudes mentales primarias (PMA). Los resultados muestran que hay diferencias según el sexo en inteligencia con los grupos de alta autoeficacia y en el temperamento con los grupos de baja autoeficacia. Es decir, las mujeres muestran alta autoeficacia en capacidad espacial, extraversión, apertura y responsabilidad y baja autoeficacia en neuroticismo y trastornos de personalidad, mientras que los hombres tienen mayor autoeficacia en temperamento y menor en trastornos paranoide y dependencia.

También hay que añadir, que Flores, González y Navarro (2019) realizaron un estudio donde se analizaron las diferencias en el nivel de autoeficacia según el sexo, con una muestra de 488 estudiantes desde quinto de primaria hasta cuarto de secundaria. Para ello se aplicó el Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples Revisado (IAMI-R). Los resultados sugieren que los hombres tienen puntuaciones más altas en las dimensiones Lógico-Matemático y Cinestético-Corporal, mientras que las mujeres tienen puntajes más altos en las dimensiones Naturalista, Musical, Interpersonal, Intrapersonal y Lingüística.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Sin embargo, Barragán et al. (2017) hicieron un estudio sobre el análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general con una muestra de 187 estudiantes. Para ello se administraron el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg, el Cuestionario de Apoyo Social y la Escala de Autoeficacia General. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas según el sexo en cuanto al apoyo social percibido, autoestima global y la autoeficacia general y que en cuanto al nivel de autoestima percibido, las mujeres tienen un nivel de autoestima baja superior a los hombres. También se observa que el apoyo social se relaciona positivamente con la autoestima y la autoeficacia.

2.4. La autoestima.

2.4.1. Definición de autoestima.

Últimamente el concepto “autoestima” tiene mucha importancia en el campo de investigación. Según Filella Guiu et al. (2017), la autoestima es una de las variantes más relevantes en el proceso de aprendizaje y del bienestar de los alumnos en la etapa escolar.

En primer lugar, para entender bien este concepto, debemos distinguir entre autoconcepto y autoestima, aunque se utilicen como sinónimos, podemos encontrar diferencias entre ellos, por ejemplo, cuando hablamos de autoconcepto, estamos hablando del conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo. Sin embargo, cuando hablamos de autoestima, nos referimos a sentimientos, es decir, al valor que una persona se atribuye a sí misma (Sebastián, 2012).

Para Coopersmith (como se citó en Branden, 1993), la autoestima se define como:

La evaluación que efectúa y generalmente mantiene el individuo con respecto a sí mismo. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito. En resumen, la autoestima es un juicio personal de dignidad, que se expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo (Branden, 1993, p.22).

Si consideramos la opinión de Fredes (como se citó en Duarte, Muñoz y Ramírez, 2005) la autoestima escolar es el autoconocimiento y la valoración que el individuo hace de sí mismo, ya sea positiva o negativa, lo que también incluye la identificación con la escuela, la socialización y la relación con sus compañeros y sus profesores.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

También se puede considerar que es muy importante tener una buena autoestima debido a que “la autoestima reside en la base de la construcción de actitudes positivas de un individuo con respecto a sí mismo, sus experiencias y hacia los demás” (Antolín Suárez et al., 2011, p.61).

2.4.2. *Estados de la autoestima.*

Según Ross (2013), podemos encontrar tres clasificaciones o estados de la autoestima:

- *Autoestima derrumbada o baja.* En este estado, la persona muestra poca aceptación por sí mismo, con descripciones negativas y sin considerarse merecedor de alguien.
- *Autoestima vulnerable o media.* Aquí, las personas suelen mostrar un estado de autoestima fuerte pero en cualquier momento se pueden derrumbar.
- *Autoestima fuerte o alta.* En este estado, las personas muestran un gran optimismo y seguridad en sí mismos, con una personalidad que hace que por ninguna circunstancia se derrumben.

Entonces, teniendo en cuenta estos tres estados de la autoestima, se entiende que si una persona que tiene la autoestima baja suele tener sentimientos de inseguridad e inferioridad frente a los demás, cuando se le presenten obstáculos en el camino, los verán como barreras que no pueden superar porque tienen temores que les impiden buscar alternativas para solucionar los problemas. Sin embargo, cuando hablamos de una persona que tiene la autoestima alta, estamos hablando de una persona que confía en sus decisiones y en sus actos, que no teme enfrentarse a futuros retos porque cuando hay obstáculos de por medio, encuentran alguna manera de aprender y motivarse para superarlo. Se trata de una persona que está segura de sí misma (Loli y López, 1998)

2.4.3. *Consecuencias de la autoestima en la escuela.*

La autoestima, por tanto, puede causar consecuencias negativas o positivas en diferentes factores de una persona, según si tiene una alta o baja autoestima, por lo que se ha convertido en un tema interesante para las investigaciones, durante los últimos años.

Por un lado, se considera que la autoestima está relacionada con el clima del aula y el rendimiento académico. Esta relación se encuentra en el estudio Filella Guiu et al. (2017), donde se realizó un análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima,

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria, con una muestra de 574 alumnos. Para ello administraron diferentes instrumentos para realizar de forma autónoma (QDE, STAIC, A-EP y CES) y obtuvieron la nota media de cada alumno para analizar el rendimiento escolar. Los resultados mostraron que una autoestima sana mejora el control de las emociones, el clima social del aula y el rendimiento académico del niño.

Sin embargo, en el estudio que realizó Chilca (2017), donde analizó autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios con una muestra de 86 estudiantes, se mostró que entre la autoestima y el rendimiento escolar no hay una influencia significativa, pero sí que la hay entre los hábitos de estudio y el rendimiento académico de los estudiantes. Para llegar a estos resultados se pasaron dos instrumentos, el inventario de autoestima (elaborado por Stanley Coopersmith), el Inventario de hábitos de estudio (elaborado por Luis Vicuña Peri) y se obtuvo la nota media de cada estudiante.

Por otro lado, en relación con la violencia escolar, la investigación de Estévez et al. (2006), analizó la autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional, con una muestra de 965 participantes entre 11 y 16 años. Para ello aplicaron la Escala de Violencia Escolar en aquel momento en prensa (Estévez, Murgui, Musity y Moreno, 2008) y la Escala Multidimensional de Autoestima por Musitu, García y Gutiérrez (1994). Los resultados muestran que los agresores presentan puntuaciones más elevadas de autoestima social y emocional y las víctimas muestran puntuaciones mayores de autoestima familiar y escolar. Pero, en general, ambos presentan puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones analizadas de autoestima.

En síntesis, los estudios descritos anteriormente han analizado la autoestima desde diferentes perspectivas. Por un lado, respecto al rendimiento escolar, el estudio de Chilca (2017) mostró que no hay influencia significativa entre la autoestima y el rendimiento escolar. Sin embargo, la investigación de Filella Guiu et al. (2017), sí que considera que una alta autoestima mejora el rendimiento académico, además del clima social del aula y el control de emociones. Por otro lado, en relación con la violencia escolar, el estudio de Estévez et al. (2006), muestra que las personas que viven la violencia tienen una autoestima más baja, ya sean agresores o víctimas.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general.

Analizar la relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoestima y la autoeficacia en niños del último ciclo de educación primaria.

3.2. Hipótesis

Autores como Almeida de Paiva y Lourenço (2010), Martins y Proença (2019), Gavilán Martín y Merma Molina (2017) Pedersen et al. (2008) y Victorino (2017) afirman que la violencia afecta al rendimiento escolar de forma negativa. Otros autores como Contreras et al. (2005), Bernardo y Fernández (2011) y Ayllón et al. (2005), comprueban que la autoeficacia también interviene en el rendimiento escolar. Y por último, autores como Estévez et al. (2006), y Filella Guiu et al. (2017), aseguran que la autoestima afecta al rendimiento escolar, dependiendo de su estado.

En base a los resultados previamente expuestos planteamos que la violencia escolar considerada de manera global (CUVE) y por subdimensiones [Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA), violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP), violencia física (VF), conducta disruptiva (CD) y exclusión social (EXS)] estará relacionada negativamente con rendimiento, autoestima y autoeficacia. En concreto se plantean las siguientes hipótesis.

Hipótesis 1. La violencia escolar estará relacionada negativamente con rendimiento, autoestima y autoeficacia.

H1a. La violencia escolar estará relacionada negativamente con rendimiento.

H1b. La violencia escolar estará relacionada negativamente con autoestima.

H1b. La violencia escolar estará relacionada negativamente con autoeficacia.

Hipótesis 2. El rendimiento estará relacionado positivamente con la autoestima y la autoeficacia.

H2a. El rendimiento estará relacionado de forma positiva con la autoestima.

H2b. El rendimiento estará relacionado de forma positiva con la autoeficacia.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Hipótesis 3. Las medias de rendimiento, violencia escolar, autoeficacia y autoestima serán diferentes en mujeres que en hombres.

Hipótesis 4. Las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de bajo rendimiento, autoestima y autoeficacia que en los altos.

H4a. Las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de bajo rendimiento que en los altos.

H4b. Las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de baja autoestima que en los altos.

H4c. Las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de baja autoeficacia que en los altos.

Hipótesis 5. La relación entre violencia escolar (CUVE) y rendimiento estará modulada por autoestima y autoeficacia.

4. MÉTODO

4.1. Diseño.

El método seleccionado consiste en un estudio empírico con técnicas cuantitativas, debido a que se recoge información a través de cuestionarios.

Se ha elegido esta metodología porque hemos considerado que es la más eficaz para poner a prueba la relación que tiene la violencia escolar en el rendimiento académico dependiendo de los niveles de autoestima y la autoeficacia de los niños.

4.2. Instrumentos.

Los materiales e instrumentos utilizados para medir las variables de esta investigación se detallan a continuación:

Violencia escolar. Esta medida se obtuvo mediante 17 ítems del cuestionario de violencia escolar CUVE³-EP (Álvarez-García et al., 2013). Los ítems se contestaron de forma individual usando una escala de respuesta del 1 (nada) al 5 (mucho). El coeficiente de fiabilidad de este cuestionario fue de .94. Dentro de este cuestionario encontramos 5 subdimensiones con las mismas escalas de respuesta. Así pues, en primer lugar, la

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

subdimensión de violencia verbal del alumnado hacia el alumnado, formada por 4 ítems, tiene un coeficiente de fiabilidad de .84. En segundo lugar encontramos la subdimensión de violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, que está formada por 4 ítems y tiene un coeficiente de fiabilidad de .91. En tercer lugar, la violencia física directa y amenazas entre alumnos se midieron con 3 ítems y tiene un coeficiente de fiabilidad de .78. En cuarto lugar encontramos la disrupción en el aula, que está formada por 3 ítems y tiene un coeficiente de fiabilidad de .90. Por último, la subdimensión de exclusión social se midió con 3 ítems y tiene un coeficiente de fiabilidad de .75.

Rendimiento académico. Para medir esta variable, se obtuvo con la nota media de cada alumno.

Autoeficacia. Esta medida se ha obtenido mediante 6 ítems del cuestionario de la escala de auto-eficacia generalizada de Baessler y Schwarzer (1993). Los ítems se contestaron de forma individual usando una escala de respuesta del 1 (Incorrecto) al 5 (Cierto). El coeficiente de fiabilidad de este cuestionario fue de .81.

Autoestima. Se obtuvo mediante 7 ítems del cuestionario de la escala de autoestima de Rosenberg (1965). Los ítems se contestaron de forma individual usando una escala de respuesta del 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo). El coeficiente de fiabilidad de este cuestionario fue de .82.

4.3. Participantes.

La muestra estaba constituida por 45 participantes de Educación Primaria de Aragón. Entre estos participantes, 26 eran niñas, representando el 57,78% de la muestra y 19 eran niños, que representaban un 42,22% de la muestra total. La muestra procede de colectivos con un nivel socioeconómico y socioeducativo medio.

Tabla 4.3.1

Distribución de la muestra en función del sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Hombre	19	42,2	42,2	42,2

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Mujer	26	57,8	57,8	100,0
Total	45	100,0	100,0	

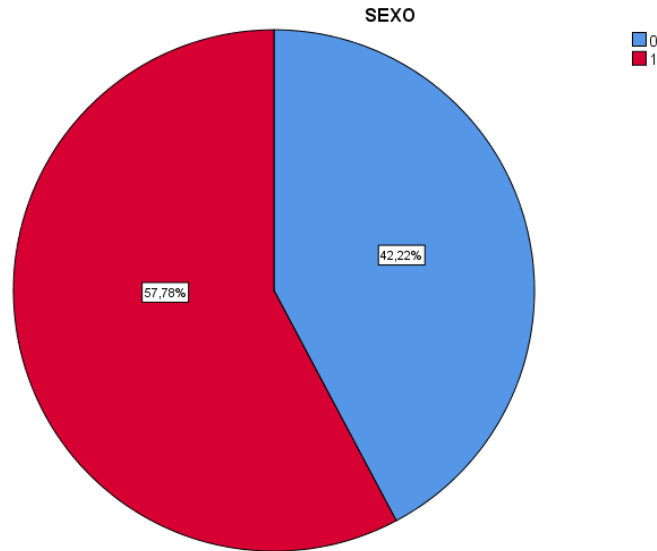


Figura 4.3.1. Distribución de la muestra en función del sexo.

Respecto al rango de edad que presenta este estudio, la muestra está formada por estudiantes de 5° y 6° de educación primaria obligatoria, por lo que contamos con un rango de edad de 9 a 11 años. 28 participantes cursan 5° de primaria (9 y 10 años), representando un 62,2% de la muestra y 17 participantes cursan 6° de primaria (10 y 11 años), que representan el 37,8% de la muestra. Como no tenemos constancia de los años exactos de cada alumno, no podemos analizar la edad media de la muestra, pero la mayor parte de los participantes están cursando quinto de primaria con una edad de 9 y 10 años.

Tabla 4.3.2

Distribución de la muestra en función de la edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	5°	28	62,2	62,2	62,2
	6°	17	37,8	37,8	100,0
	Total	45	100,0	100,0	

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

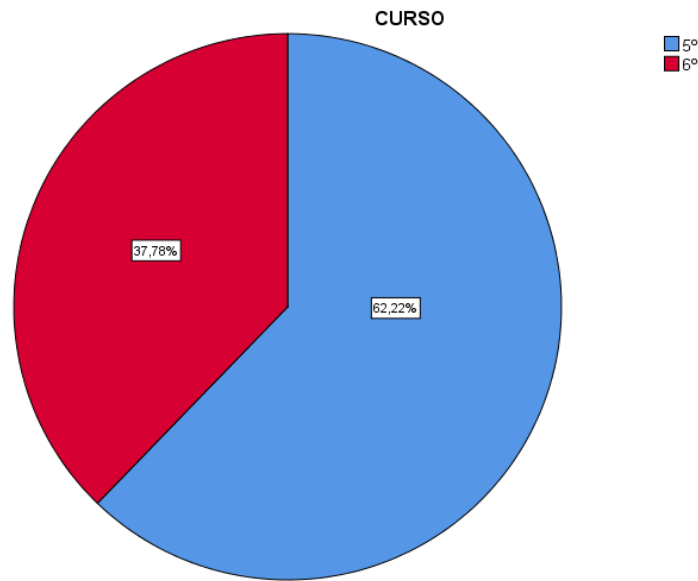


Figura 4.3.2. Distribución de la muestra en función de la edad.

4.4. Procedimiento de recogida de datos.

Para realizar esta investigación, en primer lugar se decidió la temática central del trabajo (la violencia escolar). Después se decidieron las variantes que podían intervenir en este proceso, que son el rendimiento académico, la autoestima y la autoeficacia. Después se decidió cuál podría ser el objetivo, es decir, determinar la relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoestima y la autoeficacia. Cuando ya se organizó el estudio, se seleccionaron los cuestionarios adecuados para la edad de los estudiantes y la temática de la investigación. Tras elegir los cuestionarios, se unificaron los ítems de los cuestionarios elegidos en un único cuestionario.

Como los cuestionarios no se pudieron pasar en los centros escolares debido al COVID-19, se decidió pasarlos vía online, a través de “formularios google”. Para ello, hubo que informar previamente a los padres de las clases donde se iba a pasar el cuestionario, explicando minuciosamente el objetivo de este estudio y la forma de responder y enviar el cuestionario. Finalmente, todos los datos fueron descargados en una tabla de Excel para poder analizarlos, donde se indicó el sexo, el curso, el rendimiento académico y las respuestas del cuestionario de todos los participantes.

4.5. Análisis de datos.

En este estudio se han realizado varios análisis de datos para poner a prueba las hipótesis. Primero, se han recogido las respuestas de los cuestionarios en una tabla de Excel, para trasladarlos al programa estadístico IBM SPSS Statistics. Una vez que los datos se tuvieron en el programa SPSS se realizaron los análisis de fiabilidad de las diferentes medidas incluidas en el cuestionario online. Después, se creó una variable de cada dimensión a partir de los ítems para poder analizar los datos descriptivos y las correlaciones entre las variables. Seguidamente, se analizaron las diferencias de medidas entre las dimensiones, para lo cual se utilizaron las “pruebas t” para muestras independientes sobre las variables en función del sexo, del rendimiento académico, de la autoestima y de la autoeficacia. Por último, para calcular la relación modulada de violencia escolar sobre rendimiento modulada por autoeficacia y autoestima se utilizó el método de Hayes (2013) <http://afh Hayes.com/spss-sas-and-mplus-macros-and-code.html>.

5. RESULTADOS.

5.1. Estadísticos descriptivos: medias, desviaciones estándar y correlaciones.

Los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones estándar) de cada una de las variables y las correlaciones que hay entre ellas fueron estudiados.

Tabla 5.1.1

Correlaciones de las variables

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. SEXO	,58	,49	1									
2. RTO	7,79	1,32	-,09	1								
3. CUVE	2,16	,81	-,18	,07	1							
4. VVAA	2,47	,93	-,18	,04	,94**	1						
5. VVAP	1,67	,83	-,22	,07	,81**	,73**	1					
6. VF	2,25	,95	-,23	,05	,90**	,82**	,61**	1				
7. CD	2,53	1,13	-,12	,04	,86**	,81**	,50**	,82**	1			
8. EXS	1,96	,94	-,00	,10	,78**	,62**	,62**	,64**	,52**	1		
9. AUTEST	3,96	,77	,04	,35*	-,12	-,09	-,15	,01	,03	-,34*	1	

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

10. AUTEF	3,59	,74	-,08	,53**	,07	,05	,09	,07	,06	,02	,41**	1
-----------	------	-----	------	-------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	---

Nota. Rendimiento “RTO”; Violencia Escolar “CUVE”; Violencia verbal del alumnado al alumnado “VVAA”; Violencia verbal del alumnado al profesorado “VVAP”; Violencia física “VF”; Conducta disruptiva “CD”; Exclusión Social “EXS”; Autoestima “AUTEF”; Autoeficacia “AUTEF”. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral), **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La hipótesis 1 planteaba que la violencia escolar considerada de manera global (CUVE) y por subdimensiones [Violencia verbal del alumnado al alumnado (VVAA), violencia verbal del alumnado al profesorado (VVAP), Violencia física (VF), conducta disruptiva (CD), Exclusión Social (EXS)] estaría relacionada de manera negativa con rendimiento, autoestima y autoeficacia. En concreto, la hipótesis 1a planteaba que la violencia escolar estaría relacionada de forma negativa con el rendimiento académico. Los resultados del análisis de correlaciones muestran que la violencia escolar considerada de manera global no está correlacionada con el rendimiento académico ($r=.07$, *ns*). Por tanto, la H1a se rechaza. En la hipótesis 1b planteaba que la violencia escolar estaría relacionada negativamente con la autoestima. Los resultados muestran que la violencia escolar no está correlacionada con la autoestima ($r=-.12$, *ns*). No obstante, la relación entre exclusión social y autoestima es negativa y significativa ($r=-.34^*$, $p<.05$). Esto es, a mayor exclusión social menor autoestima. Por tanto, la H1b se acepta para la variable de exclusión social. La hipótesis 1c planteaba que la violencia escolar estaría relacionada de forma negativa con la autoeficacia. Los resultados del análisis de correlaciones muestran que la violencia escolar no está correlacionada con la autoeficacia ($r=.07$, *ns*). Por tanto, la H1c se rechaza.

La hipótesis 2 planteaba que el rendimiento estaría relacionado positivamente con la autoestima y la autoeficacia. En concreto la H2a planteaba que el rendimiento estaría relacionado de forma positiva con la autoestima. Los resultados muestran que el rendimiento académico está correlacionado positivamente con la autoestima ($r=.35$, $p<.05$). Esto es que a mayor rendimiento académico, mayor autoestima. Por tanto, la H2a se acepta. La H2b planteaba que el rendimiento estaría relacionado de forma positiva con la autoeficacia. Los resultados del análisis de correlación muestran que el rendimiento académico está correlacionado con la autoeficacia de manera positiva ($r=.53$, $p<0,01$). Esto es que a mayor rendimiento académico, mayor autoeficacia. Por tanto, la H2b se acepta.

5.2. Pruebas t de muestras independientes.

La hipótesis 3 planteaba que las medias de rendimiento, violencia escolar, autoeficacia y autoestima serían diferentes en mujeres que en hombres. Los resultados de la prueba t para muestras independientes mostraron que las medias de rendimiento, violencia escolar global (CUVE) y autoestima entre hombres y mujeres no son significativas. Por tanto, la H3 no se acepta.

Tabla 5.2.1

Comparación de medias en función del sexo

	SEXO	N	Media	DT	t	gl
RTO	Mujer	26	7,69	1,49	-,57	43
	Hombre	19	7,92	1,08		
CUVE	Mujer	26	2,04	,85	-1,19	43
	Hombre	19	2,33	,75		
VVAA	Mujer	26	2,33	,87	-1,18	43
	Hombre	19	2,7	1,00		
VVAP	Mujer	26	1,52	,84	-1,47	43
	Hombre	19	1,88	,77		
VF	Mujer	26	2,06	,95	-1,57	43
	Hombre	19	2,51	,92		
CD	Mujer	26	2,41	1,13	-,80	43
	Hombre	19	2,68	1,13		
EXS	Mujer	26	1,96	1,09	-,01	42,42
	Hombre	19	1,96	,70		
AUTEST	Mujer	26	3,98	,84	,25	43
	Hombre	19	3,92	,68		
AUTEF	Mujer	26	3,54	,89	-,55	40,27

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Hombre	19	3,66	,49
--------	----	------	-----

Nota. Rendimiento “RTO”; Violencia Escolar “CUVE”; Violencia verbal del alumnado al alumnado “VVAA”; Violencia verbal del alumnado al profesorado “VVAP”; Violencia física “VF”; Conducta disruptiva “CD”; Exclusión Social “EXS”; Autoestima “AUTEST”; Autoeficacia “AUTEF”. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral), **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La hipótesis 4 planteaba que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de bajo rendimiento, autoestima y autoeficacia que en los altos. Concretamente, la hipótesis 4a planteaba que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de bajo rendimiento que en los altos. Los resultados de la prueba t para muestras independientes mostró que eran mayores en los grupos de bajo rendimiento que en los altos las medias de violencia escolar global ($t=-.01$, *ns*), en las medias de violencia verbal del alumnado al alumnado ($t=-.04$, *ns*), en las medias de violencia verbal del alumnado al profesorado ($t=-.35$, *ns*) y en las medias de conductas disruptivas ($t=-.44$, *ns*). No obstante, se mostró que eran menores en los grupos de bajo rendimiento que en los altos en las medias de violencia física ($t=-.04$, *ns*) y en las medias de exclusión social ($t=-.95$, *ns*). Por tanto, la H4a se acepta para las variables de violencia escolar global, violencia verbal del alumnado al alumnado, violencia verbal del alumnado al profesorado y conductas disruptivas.

La hipótesis 4b planteaba que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de baja autoestima que en los altos. Los resultados de la prueba t para muestras independientes mostró que las medias de la violencia escolar global y por subdimensiones son mayores en los grupos de baja autoestima que en los altos, observando valores significativos en la variable de exclusión social ($t=-2,78$, $p<0,01$). Por tanto, la H4b se acepta.

La hipótesis 4c planteaba que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serán mayores en los grupos de baja autoeficacia que en los altos. La comparación de medias mostró que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones eran menores en los grupos de baja autoeficacia que en los altos. No obstante, en la variable de exclusión social se mostró que las medias eran mayores en los grupos de baja autoeficacia que en los de alta autoeficacia ($t=-.64$, *ns*). Aunque los resultados de la prueba t para muestras independientes no indicaron valores significativos. Sin embargo, estos resultados parecen sugerir que los niños con niveles altos de

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

autoeficacia tienen mejor rendimiento pero también mayores niveles de violencia escolar (a excepción de la exclusión social, donde los niños que más la presentan tienen niveles más bajos de autoeficacia). Por tanto, la H4c se rechaza.

Tabla 5.2.2

Comparación de medias en función del rendimiento

	RTO	N	Media	DT	t	g
CUVE	Alto	26	2,16	,93	-,01	43
	Bajo	19	2,16	,65		
VVAA	Alto	26	2,46	1,06	-,04	43
	Bajo	19	2,47	,76		
VVAP	Alto	26	1,63	1,02	-,35	43
	Bajo	19	1,72	,47		
VF	Alto	26	2,26	1,04	,04	43
	Bajo	19	2,25	,84		
CD	Alto	26	2,46	1,11	-,44	43
	Bajo	19	2,61	1,18		
EXS	Alto	26	2,08	1,05	,95	43
	Bajo	19	1,81	,76		
AUTEF	Alto	26	3,76	,64	1,85	43
	Bajo	19	3,36	,82		
AUTEST	Alto	26	3,99	,61	,36	43
	Bajo	19	3,91	,97		

Nota. Rendimiento “RTO”; Violencia Escolar “CUVE”; Violencia verbal del alumnado al alumnado “VVAA”; Violencia verbal del alumnado al profesorado “VVAP”; Violencia física “VF”; Conducta disruptiva “CD”; Exclusión Social “EXS”; Autoestima “AUTEST”; Autoeficacia “AUTEF”. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral), **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5.2.3

Comparación de medias en función de la autoestima

	AUTEST	N	Media	DT	t	g
RTO	Altos	26	7,85	1,05	,34	43
	Bajos	19	7,71	1,66		
CUVE	Altos	26	2,00	,65	-1,55	43
	Bajos	19	2,38	,97		
VVAA	Altos	26	2,32	,69	-1,17	26,79
	Bajos	19	2,67	1,18		
VVAP	Altos	26	1,47	,52	-1,97	43
	Bajos	19	1,95	1,08		
VF	Altos	26	2,17	,91	-,70	43
	Bajos	19	2,37	1,02		
CD	Altos	26	2,48	1,12	-,27	43
	Bajos	19	2,58	1,17		
EXS	Altos	26	1,65	,74	-2,78**	43
	Bajos	19	2,39	1,03		
AUTEF	Altos	26	3,76	,68	1,85	43
	Bajos	19	3,36	,78		

Nota. Rendimiento “RTO”; Violencia Escolar “CUVE”; Violencia verbal del alumnado al alumnado “VVAA”; Violencia verbal del alumnado al profesorado “VVAP”; Violencia física “VF”; Conducta disruptiva “CD”; Exclusión Social “EXS”; Autoestima “AUTEST”; Autoeficacia “AUTEF”. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral), **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5.2.4

Comparación de medias en función de la autoeficacia

	AUTEF	N	Media	DT	t	g
--	-------	---	-------	----	---	---

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

RTO	Altos	27	8,04	1,05	1,56	43
	Bajos	18	7,42	1,61		
CUVE	Altos	27	2,23	,93	,65	43
	Bajos	18	2,06	,61		
VVAA	Altos	27	2,58	,98	1,03	43
	Bajos	18	2,29	,86		
VVAP	Altos	27	1,73	,97	,58	43
	Bajos	18	1,58	,55		
VF	Altos	27	2,35	1,12	,89	42,36
	Bajos	18	2,11	,65		
CD	Altos	27	2,64	1,16	,84	43
	Bajos	18	2,35	1,08		
EXS	Altos	27	1,89	,96	-,64	43
	Bajos	18	2,07	,93		
AUTEST	Altos	27	4,20	,55	2,52*	25,21
	Bajos	18	3,59	,92		

Nota. Rendimiento “RTO”; Violencia Escolar “CUVE”; Violencia verbal del alumnado al alumnado “VVAA”; Violencia verbal del alumnado al profesorado “VVAP”; Violencia física “VF”; Conducta disruptiva “CD”; Exclusión Social “EXS”; Autoestima “AUTEST”; Autoeficacia “AUTEF”. *. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral), **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

5.3. Análisis de interacción.

La hipótesis 5 planteaba que la relación entre violencia escolar (CUVE) y rendimiento estaría modulada por autoestima y autoeficacia. Los resultados del análisis de regresión muestran que a mayor autoeficacia mayor rendimiento ($B=,60, p<.05$). No obstante, la interacción no fue significativa ($B= -,63, ns$). Por tanto, se rechaza la H5.

Además, se ha graficado la interacción entre autoestima y autoeficacia sobre rendimiento ($B=-,66, p<.01$) para observar la interacción. Tal y como se observa en la figura 5.3.1.1., a mayor autoeficacia mayor rendimiento, siendo esta relación ligeramente

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

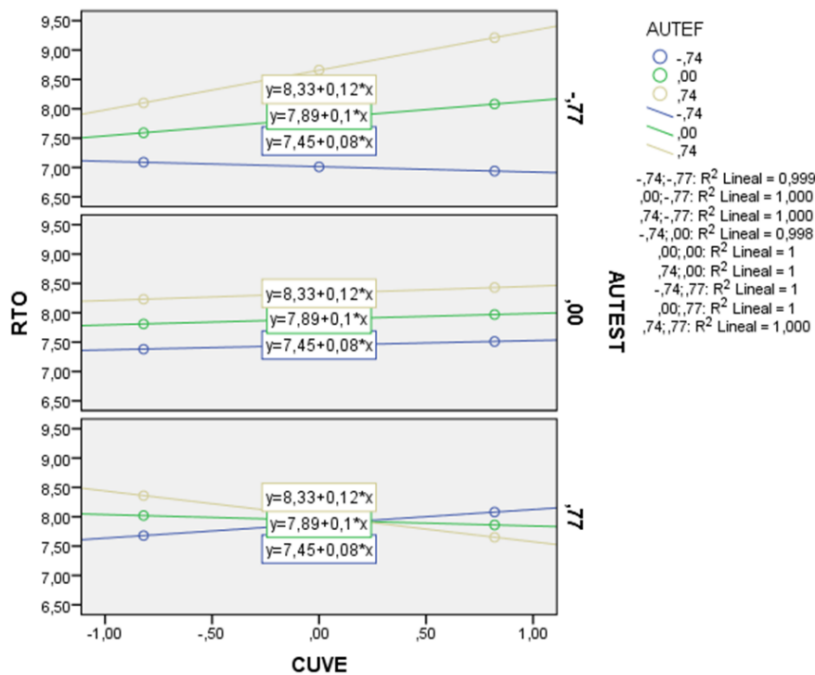
más intensa en los participantes con menores niveles de autoestima. Esto es que cuando los participantes tienen baja autoestima los niveles altos de autoeficacia pueden llevarles a tener mejor rendimiento, es decir, tiene más peso que cuando los participantes tienen alta autoestima donde la autoeficacia tendría un papel beneficioso pero en menor grado.

Tabla 5.3.1

Resultados análisis de regresión para rendimiento

Variable	B	R ²	ΔR ²
Sexo	-,07		
Violencia escolar (CUVE)	,10		
Autoeficacia	,60*		
Autoestima	,07		
CUVE * Autoeficacia	,03		
CUVE * Autoestima	-,26		
Autoeficacia * Autoestima	-,66**		
CUVE * Autoeficacia * Autoestima	-,63	,44	,02

Nota. B son los coeficientes de regresión no estandarizados. † <,10 * p <,05 ** p <,01



La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

Figura 5.3.1. Resultados análisis de regresión para rendimiento.

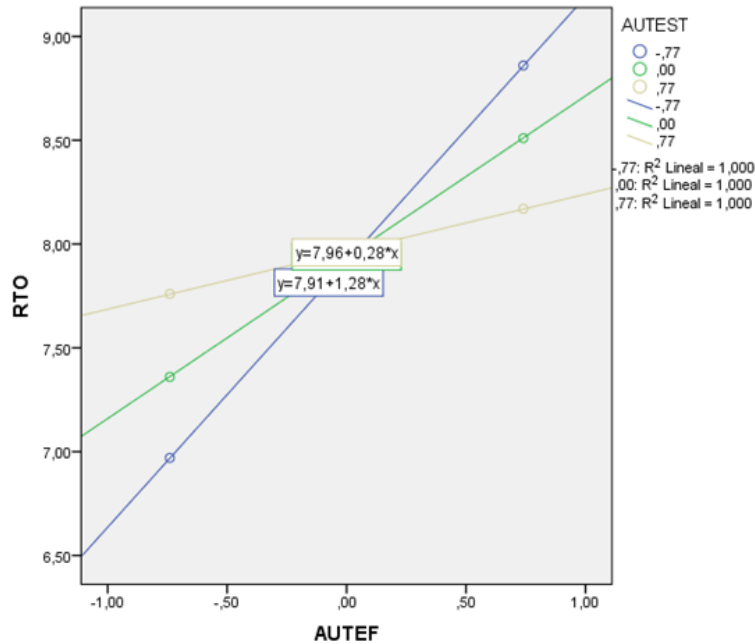


Figura 5.3.1.1. Resultados análisis de regresión para la interacción de autoeficacia y autoestima sobre rendimiento.

5. DISCUSIÓN

5.1. Alcance de los resultados

El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la violencia escolar y el rendimiento modulada por autoeficacia y autoestima. La hipótesis 1 planteaba que la violencia escolar estaría relacionada negativamente con rendimiento, autoestima y autoeficacia. Los resultados mostraron que la relación entre exclusión social y autoestima es negativa. Estos resultados están en línea con Estévez et al. (2006), que analizó la autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela desde una perspectiva multidimensional, con una muestra de 965 estudiantes. Asimismo, también ponen de manifiesto lo encontrado en el estudio de Filella Guiu et al. (2017), donde se analizaron las relaciones entre la autoestima, las competencias emocionales, el clima de aula, el rendimiento académico y el nivel de bienestar en educación primaria en 574 alumnos. También está en línea con el estudio de Amador Muñoz et al. (2012), en el que investigaron el estatus sociométrico y la violencia escolar en adolescentes, implicando la autoestima, la familia y la escuela con una muestra de 1068 adolescentes, donde se observó que la violencia escolar está asociada negativamente con la autoestima.

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

No obstante, la violencia escolar global no correlacionó significativamente con el rendimiento y la autoeficacia. A pesar de los resultados obtenidos, muchos estudios indican que existe una relación entre violencia escolar global, autoestima y autoeficacia, tal y como podemos ver en lo obtenido por Almeida de Paiva y Lourenço (2010) en su estudio sobre el comportamiento disruptivo y los logros académicos con la importancia de las variables psicológicas y del entorno en 425 estudiantes. También podemos señalar que estos resultados no son congruentes con los obtenidos en la investigación de Agbuga et al. (2010), donde se analizaron los objetivos de logro y su relación con los comportamientos perturbadores de los niños en un programa de actividad física después de la escuela, con una muestra de 158 estudiantes. Además, Martins y Proença (2019), que analizaron el papel de la agresión y la victimización de los compañeros en el fracaso escolar, obtuvieron que existe una relación entre el comportamiento agresivo y el fracaso escolar.

La hipótesis 2 planteaba que el rendimiento estará relacionado positivamente con la autoestima y la autoeficacia. Los resultados mostraron que el rendimiento está relacionado de forma positiva con la autoestima y la autoeficacia. Estos resultados están en línea con otros estudios como el de Contreras et al. (2005) en el que analizaba la autoeficacia, la ansiedad y el rendimiento académico en adolescentes en una muestra de 120 estudiantes; Bernardo y Fernández (2011), que analizaron la autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios; Ayllón et al. (2005) donde se analizaron los predictores del rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad; y otros estudios como el de Filella Guiu et al. (2017), donde se realizó un análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. Asimismo, estos resultados no son congruentes con lo obtenido en el estudio de Chilca (2017), donde analizó autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios, con una muestra de 86 alumnos y se obtuvo que entre la autoestima y el rendimiento escolar no hay una influencia significativa.

En la hipótesis 3 se planteaba que las medias de rendimiento, violencia escolar, autoeficacia y autoestima serán diferentes en mujeres que en hombres. Los resultados no mostraron valores significativos con ninguna de las variables, esto significa que no hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en las medias de rendimiento, violencia escolar, autoeficacia y autoestima. Por tanto, la hipótesis 3 no se acepta. A pesar

de los resultados obtenidos, diversos estudios están en línea con estos resultados, tales como el de Carretero (2011), donde analizó sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales con una muestra de 297. Los resultados que obtuvo respecto a la violencia según el sexo no resultaron ser significativos, por lo que no se pudo aceptar la hipótesis “los chicos ejecutan o participan con más frecuencia en conductas violentas en el ámbito escolar, de acoso escolar entre iguales, que las chicas”. También están en línea con lo obtenido en el estudio de Barragán et al. (2017), donde se analizó la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general, mostrando como resultados que no hay diferencias significativas según el sexo en las tres variables, exceptuando la autoestima percibida, que es mayor el autoestima baja en mujeres que en hombres.

No obstante, estos resultados no son congruentes con lo obtenido en otras investigaciones como la de Carballeira et al. (2017), en la que analizaron el papel de la personalidad y la inteligencia en la autoeficacia interpersonal, y encontraron resultados en los que se pone de manifiesto que hay diferencias respecto a la autoeficacia según el sexo. Al igual que en el estudio de Flores et al. (2019) donde se analizaron las diferencias en el nivel de autoeficacia según el sexo, y mostraron que dependiendo de la asignatura y el nivel de autoeficacia hay diferencias en función del sexo. Asimismo, Álvarez-González y Velasco (2015), analizaron los perfiles y percepciones de género en violencia escolar con una muestra de 771 estudiantes y se observó que los chicos se manifiestan más violentos que las chicas.

La hipótesis 4 planteaba que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones serían mayores en los grupos de bajo rendimiento, autoestima y autoeficacia que en los altos. Los resultados mostraron que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones son mayores en los grupos de baja autoestima que en los altos. Aunque los resultados no fueron significativos, estos resultados están en línea con lo obtenido en los estudios de Gavilán Martín y Merma Molina (2017), donde se analizaron las formas de violencia escolar prevalentes y sus posibles consecuencias y otros estudios como el de Estévez et al. (2006), en el que se analizó la autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela con una muestra de 965 participantes. Los resultados de estos estudios mostraron que las personas más cercanas a la violencia escolar tienen unos niveles de autoestima relativamente bajos.

No obstante, esta hipótesis no se acepta para las variables de rendimiento y autoeficacia. Esto significa que las medias de violencia escolar global y por subdimensiones no son mayores en los grupos de bajo rendimiento y autoeficacia que en los altos. No obstante, muchas otras investigaciones han confirmado esta hipótesis, tales como el estudio de Figlio (2007) y el estudio longitudinal de 17 años de Pedersen et al. (2008), en el cual se analizó si contribuyen los compañeros a que los chicos desfavorecidos terminen la escuela con una muestra de 997 y se observó, en ambos estudios, que tener amigos violentos desfavorece el rendimiento escolar. Martins y Proença (2019) hicieron tres investigaciones para analizar el papel de la agresión y la victimización de los compañeros en el fracaso escolar, con una muestra de 572 estudiantes, y los resultados obtenidos sugieren que el comportamiento agresivo (violencia) y el fracaso escolar (rendimiento) están relacionados.

En la hipótesis 5 se planteaba que la relación entre violencia escolar (CUVE) y rendimiento estaría modulada por autoestima y autoeficacia. Los resultados mostraron que a mayor autoeficacia mayor rendimiento, siendo esta relación ligeramente más intensa en los participantes con menores niveles de autoestima. No obstante, la interacción no resultó ser significativa, por lo que la hipótesis 5 se rechaza. Estos resultados obtenidos en esta hipótesis están en línea con lo mostrado en otros estudios tales como el de Bernardo y Fernández (2011), donde se analizó la autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios, con una muestra de 562 alumnos y la investigación de Ayllón et al. (2005) en la que analizaron los predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad, con una muestra de 176 estudiantes. Los resultados de ambas investigaciones confirman que a mayor autoeficacia mayor rendimiento. Asimismo, a pesar de estos resultados obtenidos y teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, diversos estudios ratifican la confirmación de esta hipótesis, tal y como podemos ver en el estudio Cheng y Lo (2018), donde estudiaron la predicción de los efectos de los factores propios y contextuales en la violencia entre los escolares y los jóvenes delincuentes de Macao, con una muestra de 3085 participantes, y cuyos resultados mostraron que una menor autoestima y una mayor autoeficacia de los estudiantes se asociaron con un comportamiento más violento. Y en estudios como el de Filella Guiu et al. (2017), que analizaron la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria, en una muestra de 574

La relación entre la violencia escolar y el rendimiento académico modulada por la autoeficacia y la autoestima.

alumnos y obtuvieron que una autoestima sana mejora el control de las emociones, el clima social del aula y el rendimiento académico, lo cual sugiere que la violencia y el rendimiento pueden modularse por la autoestima.

5.2. Limitaciones y futuros estudios

Algunas de las limitaciones más relevantes del presente estudio son en primera instancia la limitación de la muestra, futuros estudios deberían analizar una muestra mayor que la de este estudio para conseguir resultados significativos y poder verificar con rigurosidad las hipótesis planteadas.

Asimismo, este estudio es transversal y futuros estudios deberían analizar la relación longitudinalmente. Además, tal y como se indica en estudios previos se deberían analizar otras variables tales como la gestión emocional y las competencias emocionales, el estatus sociométrico, el apoyo organizacional, social y familiar, el dominio social y los niveles de bienestar en la educación.

A su vez, este estudio solo ha obtenido muestras de un colegio público cuyas familias tienen un nivel socioeconómico y socioeducativo medio. Futuras líneas deberían recoger muestras en los tres tipos de colegios que existen en nuestro país (públicos, concertados y privados), además sería interesante comparar también la influencia de las variables socioeconómicas y los estilos parentales asociados.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio muestra la importancia de la exclusión social en la baja autoestima de los niños, la relación de la autoeficacia y la autoestima en el rendimiento y el importante rol de la autoeficacia sobre el rendimiento cuando la autoestima es baja. Por tanto, se ha de tener en consideración la importancia de concienciar a los docentes sobre la repercusión que tiene la exclusión social en la autoestima, así como el efecto de la autoeficacia en el rendimiento académico y su rol amortiguador en los casos de niños en situación de exclusión social. Es por ello, que atender a estos aspectos puede ayudar a eliminar la violencia escolar de las aulas y fomentar una convivencia social adecuada, basada en el respeto y el compañerismo, así como en el éxito académico de los niños. Es importante que todos los alumnos tengan altos niveles de autoestima y autoeficacia para generar un ambiente más saludable en el aula y el éxito académico de los niños.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agbuga, B., McBride, R. y Xiang, P. (2010). Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 278-294.
- Alder, N., Gunter, P. L. y Sutherland, K. S. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11(4), 239-248.
- Almeida de Paiva, M. O. y Lourenço, A. (2010). Comportamentos Disruptivos e Sucesso Académico: A Importância de Variáveis. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(2), 18-31.
- Álvarez-González, B. y Velasco, M. J. (2015). Perfiles y percepciones de género en violencia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 211-231.
- Álvarez-Roales, E., Domínguez-Alonso, J. y López-Castedo, A. (2017). La violencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria desde la perspectiva del alumnado gallego. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 95-104.
- Amador Muñoz, L. V., Martínez Ferrer, B., Monreal Gimeno, M. C. y Musitu, G. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66.
- Andino Jaramillo, R.A. (2019). Habitación de la Violencia Escolar: Caso de una Escuela de Educación General Básica. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(2), 150- 163.
- Antolín Suárez, L., Hernando Gómez, Á., Oliva Delgado, A., Parra Jiménez, Á., Pertegal Vega, M. Á., Reina Flores, M. D. C. y Ríos Bermúdez, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Sevilla: Consejería de Salud.
- Anttila, M., Markkanen, P. y Välimäki, M. (2019). Knowledge, Skills, and Support Needed by Teaching Personnel for Managing Challenging Situations with Pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3646.
- Arias Correa, G. A., Roldán, E. M. y Romero, M. G. (2009). Manifestaciones de conducta disruptiva y comportamiento perturbador en población normal de 4 a 17 años de edad. *El Ágora USB*, 9(1), 17-33.

- Avilés, J. M. (2017). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 4(9), 201-220.
- Ayllón, S., Cupani, M. y Pérez, E. (2005). Predictores de rendimiento académico en la escuela media: habilidades, autoeficacia y rasgos de personalidad. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 1-11.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1993). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.
- Barragán, A. B., Gázquez, J. J., Martos, Á., Molero, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C. y Simón, M. D. M. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research (EJHR)*, 3(2), 137-149.
- Bernardo, A. y Fernández, E. (2011). Autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje de estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 201-208.
- Blanco, J., De Caso, A. M. y Navas, G. (2012). Violencia escolar: Ciberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 717-724.
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Barcelona, España: Paidós.
- Carballeira, M., De Miguel, A., Fumero, A. y Marrero, R. J. (2017). El Papel de la Personalidad y la Inteligencia en la Autoeficacia Interpersonal. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(44), 16-27.
- Carballo, J. L., Espada, J. P., González, M. T., Orgilés, M. y Piqueras, J. A. (2017). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(26), 355-370.
- Carretero, R. (2011). Sexo, sexismo y acoso escolar entre iguales. *Revista complutense de educación*, 22(1), 27-43.

- Casillas, M., Castro, C., Dorantes, J., Guadarrama, M. E. y Morales, C. (2017). Tipos de violencia en la Universidad: Primeros resultados de una investigación en la UV. *En la univErsidad*.
- Cheng, C. H. y Lo, T. W. (2018). Predicting effects of the self and contextual factors on violence: a comparison between school students and youth offenders in Macau. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 258.
- Chilca, M. L. (2017). Autoestima, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Propósitos y representaciones*, 5(1), 71-127.
- Cillessen, A. H., Lansu, T. A. y Pouwels, J. L. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, 42(3), 239-253.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53-65.
- Dodobara, F. R. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1-16.
- Domínguez, V., López, E., Nieto, B. y Portela, I. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14.
- Duarte, J., Muñoz, R. y Ramirez, P. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 21(1), 102-115.
- Estévez, E., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Psychosocial Intervention*, 15(2), 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Adolescent aggression: Effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, 31(4), 433-450.
- Figlio, D. N. (2007). Boys named Sue: Disruptive children and their peers. *Education finance and policy*, 2(4), 376-394.
- Filella Guiu, G., Pérez Escoda, N., Ribes Castells, R., y Ros Morente, A. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula,

- rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Flores, G., González, M. G. y Navarro, G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción; Qué papel juegan los roles de género en la educación?. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224.
- Galleguillos Herrera, P. y Olmedo Moreno, E. M. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares.
- Gavilán Martín, D. y Merma Molina, G. (2017). *Las formas de violencia escolar prevalentes y sus posibles consecuencias: percepciones del profesorado*. Alicante: Octoedro.
- González, P. y Hernández, P. (2020). Perspectiva docente y violencia escolar. Incidencia en las dimensiones de la práctica docente y estrategias de afrontamiento en centros escolares públicos del gran San Salvador.
- Gutiérrez, V., Magendzo, A. y Toledo, M. I. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N° 20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 377-391.
- Iglesias-Cortizas, M. J. y Rodicio-García, M. L. (2011). *El acoso escolar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jonkmann, K., Lüdtke, O. y Trautwein, U. (2009). Social dominance in adolescence: The moderating role of the classroom context and behavioral heterogeneity. *Child Development*, 80(2), 338-355.
- Ledezma, P., Ramos, J. G. y Sapién, L. F. (2019). Percepción de la violencia escolar en el último ciclo de educación primaria. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(2), 1349-1360.
- León Álvarez, F. (2019). Conflictos y violencia. *Revista electrónica Ecos sociales*. Recuperado de: <http://www.revistas.ujat.mx/index.php/ecosoc/article/view/3669/2813>
- Loli, A. y López, E. (1998). Autoestima y valores en la calidad y la excelencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(1), 89-117.
- Lourenço, A. A., Monteiro, A. P. y Valente, S. (2017). Inteligência emocional na gestão da disciplina em sala de aula. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (2), 46-51.

- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y cultura*, (46), 7-31.
- Martins, M. J. D. y Proença, A. J. (2019). O papel da agressão e vitimação entre pares no insucesso escolar. *Revista Iberoamericana De Educacion*, 80(2), 47-60.
- Mateo, V. F., Mesas, C. G. y Ruiz, I. M. (2015). Violencia entre iguales: Resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Informació Psicològica*, (94), 36-48.
- Maturell, Y. (2018). La violencia de género. *Caribeña de Ciencias Sociales*. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/03/violencia-genero.html>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *El acoso y la violencia escolar afecta a uno de cada cuatro niños*. Recuperado de: <https://news.un.org/es/story/2017/01/1371791>
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Estudio sobre la violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Nueva York.
- Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Acoso y violencia escolar*. Recuperado de: <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Violencia*. Recuperado de: <https://www.who.int/topics/violence/es/>
- Oros, L. B. (2008). Promoviendo la serenidad infantil en el contexto escolar. Experiencias preliminares en una zona de riesgo ambiental. *Interdisciplinaria*, 25(2), 181-195.
- Ortega, R. (2004). Víctimas, agresores y espectadores. Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Página abierta*, (153), 7-12.
- Pedersen, S., Tremblay, R. E., Véronneau, M. H. y Vitaro, F. (2008). Do peers contribute to the likelihood of secondary school graduation among disadvantaged boys?. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 429.
- Pineda, A. L. y Vega, E. L. (1998). Autoestima y valores en la calidad y la excelencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 1(1), 89-117.
- Rojo, A. (2017). *Cyberbullying: Jóvenes Acosados En La Red*. Vigo: IT Campus Academy.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Ross, M. (2013). *El mapa de la autoestima*. Buenos Aires, Argentina: Dunken.

- Sánchez, E. (2011). *La escuela como agente socializador en la prevención de la violencia escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Carabobo, Valencia, España.
- Sanmartín, J. (2007). ¿Qué es violencia? Una aproximación al concepto y a la clasificación de la violencia. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (42), 9-21.
- Sebastián, V. H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34.
- Tresgallo, E. (2008). Violencia escolar (“Bullying”): documento para padres y educadores. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 328-333.
- Victorino, I. (2017). Conduitas disruptivas e as variables sociocognitivas: empatía, autoconcepto e locus de control. *Revista galega de traballo social*, (20), 33-49.
- Williford, A. P. y Yoder, M. L. (2019). Teacher Perception of Preschool Disruptive Behavior: Prevalence and Contributing Factors. *Early Education and Development*, 30(7), 835-853.