



RELACIONES ENTRE DISCIPLINA RESTAURATIVA, APOYO ESCOLAR, AUTOEFICACIA, HABILIDADES SOCIALES Y VICTIMIZACIÓN POR PARES

Angel Alberto Valdés Cuervo¹

Maricela Urías Murrieta

Ernesto Carlos Alonso Martínez

Instituto Tecnológico de Sonora, Mexico

RESUMEN

En el presente estudio se examinaron las relaciones entre disciplina docente restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia para afrontar el acoso, dificultades en habilidades sociales y victimización por pares. Participaron 660 estudiantes, 340 chicas (M edad = 13.4, DE = 1.5 años) y 320 chicos (M edad = 14.2, DE = 1.1 años), adscritos a 20 secundarias públicas de un Estado del noroeste de México. Se encontró que la disciplina restaurativa disminuye de forma indirecta la victimización al favorecer la percepción del estudiante acerca del apoyo escolar, el que ejerce un efecto negativo en la victimización al promover la autoeficacia y atenuar dificultades en las habilidades sociales vinculadas con el manejo de la agresión. Se concluyó que la disciplina restaurativa y el apoyo escolar reducen la vulnerabilidad de los estudiantes y, por ende, favorecen previenen el acoso escolar.

Palabras claves

Disciplina, docentes, violencia escolar, bullying.

ABSTRACT

The present study the relationships between restorative teaching discipline, school support, self-efficacy to face harassment, difficulties in social skills and victimization by peers were examined. 660 students participated, 340 girls (M age = 13.4, SD = 1.5 years) and 320 boys (M age = 14.2, SD = 1.1 years), assigned to 20 public secondary schools of a State of the northwest Mexico. It was found that restorative discipline indirectly diminishes victimization by favoring the student's perception of school support, which exerts a negative effect on victimization by promoting self-efficacy and attenuating difficulties in social skills related to the management of aggression. It was concluded that restorative discipline and school support reduce the vulnerability of victims and, therefore, favor lower prevalence of bullying.

Key words

Discipline, teachers, school violence, bullying.

¹ Correspondence concerning this article should be addressed to.
Email Addresses:

RELATIONSHIPS BETWEEN RESTORATIVE DISCIPLINE, SCHOOL SUPPORT, SELF-EFFICACY, SOCIAL SKILLS AND PEER VICTIMIZATION

El acoso entre estudiantes es una manifestación de violencia frecuente en las escuelas (Nansel et al., 2001). Este comprende agresiones directas (golpes, amenazas, insultos) e indirectas (exclusión, rumores) en el contexto de relaciones con asimetrías de poder (Volk, Dane, & Marini, 2014). El acoso es un problema en las escuelas de diversas regiones del mundo (Kessel Schneider, O'Donnell, & Smith, 2015; Sánchez-Queija, García-Moya, & Moreno, 2017). En México, si bien existe variabilidad en los reportes acerca de su prevalencia, se reconoce que más de un 20% de los estudiantes de educación básica son víctimas de agresión por pares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015; Márquez, Verdugo, Villareal, Montes, & Sigales, 2016).

El acoso entre estudiantes se relaciona con un clima escolar negativo y dificultades socio-emocionales de los estudiantes (Bondy, Rothmund, & Gollwitzer, 2016). De forma particular, en las víctimas se reporta disminución del rendimiento académico (Morrow, Hubbard, & Swift, 2014), pobre compromiso con la escuela (Ladd, Ettekal, & Kochenderfer-Ladd, 2017) y escasa aceptación social (Copeland, Wolke, Angold, & Costello, 2013).

En la teoría ecológico-social se reconoce que el acoso es resultado de las interrelaciones entre el adolescente y su contexto familiar, escolar y comunitario (Swearer & Hymel, 2015). Sin embargo, en la revisión de la literatura se aprecia que la investigación acerca de las víctimas de acoso se enfoca fundamentalmente en variables de los estudiantes asociados con la victimización, tales como rasgos físicos (Claudia, Yin, Kaigang, & Dong-Chul, 2018), estilos de afrontamiento (Lodge & Felman, 2007) y habilidades sociales (Fox & Boulton, 2005). Se identificaron escasas publicaciones acerca de la influencia del contexto escolar (Gini, 2008; Mucherah, Finch, White, & Thomas, 2018) en la victimización. Además, estas se limitan al análisis de relaciones directas entre el contexto escolar y la victimización. No se identificaron estudios, como el presente, que indaguen en las relaciones directas e indirectas del contexto escolar (disciplina docente restaurativa, apoyo escolar), características del estudiante (autoeficacia para afrontar la agresión y dificultades en habilidades sociales) y la victimización por pares.

Disciplina docente restaurativa

La relación de los docentes con los estudiantes es esencial para la dinámica en los salones de clases (Farmer, Lines, & Hamm, 2011). Las prácticas de disciplina son un elemento central de las interacciones docente-estudiante (Banzon-Librojo, Garaviles, & Peña, 2017). La disciplina comprende estrategias docentes dirigidas a crear estructura, clarificar roles y manejar los conflictos en el salón de clases con el propósito de facilitar que los estudiantes alcancen las metas académicas y de socialización del currículo escolar (Woolflok Hoy & Weinstein, 2006).

Lewis (2001) sostiene que las estrategias de disciplina docente se clasifican en tres modelos: (a) control, se establecen roles claros, recompensas por las conductas adecuadas y castigos severos por los comportamientos disruptivos; (b) influencia, clarifica la perspectiva de los estudiantes acerca de la conducta inadecuada y negocia soluciones que satisfagan a los implicados en el conflicto y (c) manejo de grupo, involucra al grupo de estudiantes en el establecimiento de reglas y decisiones acerca de las acciones a seguir con los problemas de disciplina en el salón de clases. La disciplina restaurativa, tema del presente estudio, comprende fundamentalmente prácticas de los modelos de influencia y manejo de grupo.

La disciplina restaurativa tiene como premisa el generar buenas relaciones y evitar los conflictos en la escuela (McCluskey et al., 2008). Pretende empoderar a las víctimas, reparar las relaciones, fomentar que los agresores rindan cuentas por su conducta, reintegrar al agresor a la comunidad escolar y promover un clima seguro en la escuela (Ahmed & Braithwaite, 2012). También propone empoderar a toda la comunidad escolar para que participe activamente en la solución de los conflictos (Morrison, 2006). Si bien se identificaron escasos estudios acerca de los efectos de la disciplina restaurativa en el acoso escolar, estos coinciden en que favorece el apoyo a las víctimas (Vincent, English, Girvan, Sprague, & McCabe, 2016) y unas mejores relaciones entre los estudiantes (Gregory, Clawson, Davis, & Gerewitz, 2014).

Apoyo escolar

El apoyo escolar comprende la percepción del estudiante con respecto a las ayudas recibidas y disponibles para utilizarse en el contexto escolar (Demaray, Malecki, Jenkins, & Westermann, 2012). Este apoyo promueve que los adolescentes afronten el estrés y circunstancias adversas en su contexto escolar (Landsted, Hammarström, & Winefield, 2015). La percepción de apoyo escolar es un buen indicador de la existencia del mismo (Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2010). Según Tardy (1985) el apoyo escolar puede ser de tipo informacional (proveer de información útil), emocional (escuchar, orientar), valorativo (retroalimentar) e instrumental (recursos para manejar las dificultades).



Se espera que la escuela sea un importante agente de apoyo para los adolescentes, sin embargo la evidencia disponible sugiere que en ocasiones los estudiantes no perciben estas ayudas para lidiar con el acoso de los pares (Boulton et al., 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Esto resulta preocupante dado que la evidencia empírica constata la relación entre el apoyo escolar con el manejo efectivo de los conflictos interpersonales (Kokkinos, Panagopoulou, & Tzeliou, 2015) y las habilidades sociales (Curby, Brock, & Hamre, 2013; Herráiz & Gutiérrez, 2016).

Autoeficacia para afrontar el acoso

La autoeficacia para el afrontamiento se refiere a la percepción del individuo acerca de su capacidad para movilizar recursos motivacionales, cognitivos y sociales con el fin de ejercer control sobre los eventos (Benight & Bandura, 2004). Este constructo es valioso en el estudio del acoso escolar pues hay evidencia que señala que la autoeficacia de las víctimas para afrontar el acoso disminuye su vulnerabilidad al mismo (Kokkinos et al., 2015; Singh & Bussey, 2009). La autoeficacia para afrontar el acoso comprende conductas proactivas que incluyen la búsqueda de apoyo, la asertividad y el manejo eficiente de los conflictos (Singh & Bussey, 2009).

Habilidades sociales

Las habilidades sociales permiten a los individuos responder satisfactoriamente a las tareas sociales y convivir armónicamente con otras personas (O'Dougherty, Masten, & Narayan, 2013). En el contexto escolar permiten a los estudiantes resolver conflictos y relacionarse de manera efectiva con pares y docentes (Montroy, Bowler, Skibbe, & Foster, 2014). Se ha constatado que las dificultades en el desarrollo de habilidades sociales aumentan el riesgo de victimización por los pares (Ttofi, Bowes, Farrington, & Friedrich, 2014). En específico aquellas relacionadas con el manejo de agresiones de pares, tales como el mostrarse vulnerable o responder de forma no asertiva a la agresión (Fox & Boulton, 2005).

El presente estudio

Si bien existe evidencia en la literatura acerca del rol de los docentes y del papel de la autoeficacia y las habilidades sociales en el acoso escolar, no se identificaron estudios como el presente que, desde una perspectiva ecológica, analicen los efectos del contexto escolar en características de los estudiantes que favorecen o previenen la victimización. Además, también son escasos los estudios, encontrados en la revisión realizada, acerca de los efectos de la disciplina docente restaurativa en la victimización por pares.

En este contexto, el presente estudio se propone indagar en las relaciones entre la disciplina restaurativa, el apoyo escolar, la autoeficacia para afrontar el acoso, las dificultades en las habilidades sociales para el manejo de la agresión y la victimización en adolescentes (ver Figura 1). Se espera que la disciplina restaurativa disminuya la victimización al favorecer el apoyo escolar. También se tiene la expectativa de que el apoyo escolar favorezca la autoeficacia para el afrontamiento del acoso e inhiba las dificultades en habilidades sociales para el manejo de la agresión. Además, se supone que la autoeficacia se relacione negativamente con la victimización y que las dificultades en habilidades sociales lo hagan de forma positiva.

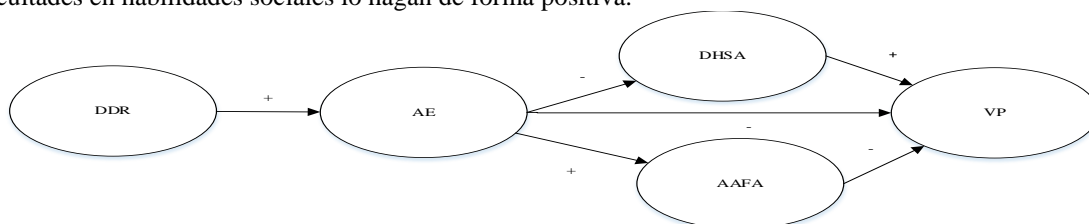


Figura 1. Relación entre disciplina docente restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia para afrontar el acoso, dificultades de habilidades sociales y victimización. DDR = Disciplina docente restaurativa; AE = Apoyo escolar; DHSA = Dificultades en habilidades sociales para el manejo de la agresión; AAFA = Autoeficacia para afrontar el acoso; VP = victimización por pares.

Método

Participantes

Participaron en el estudio 20 escuelas secundarias públicas urbanas ubicadas en cuatro ciudades de un Estado del noroeste de México. El criterio inicial fue la disponibilidad de las autoridades educativas para participar en el estudio. Se seleccionaron 660 estudiantes mediante un muestreo aleatorio simple con reemplazo ($p = .50$, $q =$

.5). Del total de la muestra 340 (51.52%) fueron del sexo femenino ($M = 13.4$, $DE = 1.3$ años) y 320 (48.48%) del masculino ($M = 14.2$, $DE = 1.1$ años). El rango de edad osciló entre los 11 y 15 años.

Instrumentos

Disciplina docente restaurativa. Se desarrolló exprofeso para el estudio con base en la revisión de la literatura (Gregory et al., 2014; Rigby, 2014). Se compone de 12 ítems que, desde la perspectiva del estudiante, miden prácticas docentes de disciplina restaurativa. Los reactivos se agruparon en tres factores: *reconocimiento del error* (cuatro ítems, $\alpha = .85$), implica concientizar a los agresores de lo erróneo de su conducta (ej., Platican con los agresores para hacerles notar lo equivocado de su conducta); *reparación del daño* (cuatro ítems, $\alpha = .79$), gestionar que el agresor se disculpe y/o resarza a la víctima por las consecuencias de su conducta (ej., Procuran que el agresor se disculpe con la víctima) y *no estigmatización* (cuatro ítems, $\alpha = .80$), no etiquetar de forma negativa al agresor por su conducta (ej., Muestran confianza a los estudiantes con respecto a que pueden modificar sus conductas negativas). Se contestó en un formato tipo Likert desde 0 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). El modelo de medición se ajustó a los datos ($X^2 = 6.10$, $p = .296$; SRMR = .05; CFI = .99; RMSEA = .028, IC 90 [.01 - .06]).

Apoyo escolar. Se utilizó adaptación realizada por Reyes, Vera y Valdés (2017) de la *Child and Adolescent Social Support Scale* (CASS, Malecki & Demaray, 2002). Mide con seis ítems la percepción de los estudiantes acerca del apoyo docente en situaciones de acoso (ej., Algún docente te ayuda cuando otro compañero te molesta y/o abusa de ti). Se contestó en un formato tipo Likert con opciones desde 0 (*nunca*) hasta 4 (*siempre*). Mediante el cálculo de un análisis factorial confirmatorio se verificó el ajuste del modelo de medición a los datos ($X^2 = 37.13$, $p = .01$; SRMR = .03; CFI = .99; RMSEA = .05, IC 90 [.02 - .07]). La fiabilidad de los puntajes medida con el Alfa de Cronbach fue de .80.

Autoeficacia para afrontar el acoso. Se utilizó la subescala de conductas proactivas de la *Peer Aggression Self-Efficacy Coping Scale* (PA-CSES, Singh & Bussey 2009). Mide, a través de 15 ítems, la percepción de autoeficacia del estudiante para afrontar de forma proactiva la agresión (ej., Hablar al respecto con mi maestro). El instrumento se contestó en una escala tipo Likert con opciones desde 0 (*nada eficaz*) hasta 4 (*muy eficaz*). El modelo de medición se ajustó a los datos ($X^2 = 50.09$, $p = .001$; SRMR = .03; CFI = .99; RMSEA = .04, IC 90 [.02 - .06]).

Dificultades en habilidades sociales para manejar la agresión. Se utilizó la adaptación realizada por Valdés, Madrid, Carlos y Martínez (2016) de la escala de Fox y Boulton (2005). Los ítems miden: *vulnerabilidad* (cuatro ítems, $\alpha = .83$), involucra conductas que denotan debilidad ante los agresores (ej., lloro cuando me agreden) y *pasividad* (cuatro ítems, $\alpha = .79$), respuestas poco asertivas ante las agresiones (ej., me es difícil decir firmemente al que me agrede que se aleje o detenga). Se contestó en un formato tipo Likert 0 (*nunca*), 1 (*casi nunca*), 2 (*a veces*), 3 (*casi siempre*) y 4 (*siempre*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugieren un ajuste aceptable del modelo de medición ($X^2 = 33.82$, $p = .007$; SRMR = .04; CFI = .98; RMSEA = .04, IC 90 [.02 - .07]).

Victimización por pares. Se utilizó la escala propuesta por Valdés y Carlos (2014) que mide mediante nueve ítems la frecuencia de victimización por pares durante el último mes (ejemplo: *me insultan*; *me amenazan*). Se contestó en una escala tipo Likert que va desde 0 (*Nunca*), 1 (*Casi nunca 1-2 ocasiones*), 2 (*A veces 3-5 ocasiones*), 3 (*Frecuentemente 5-10 ocasiones*) hasta 4 (*más de 10 ocasiones*). El Alfa de Cronbach fue de .83.

Procedimiento

Se informó a los directivos de las escuelas del objetivo del estudio y se solicitó su autorización para acceder a las instituciones. Se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los padres y, por último, se invitó a los estudiantes a participar de forma voluntaria en el estudio, garantizándoseles la confidencialidad de la información. La administración de las escalas, que fue realizada por dos investigadores participantes en el estudio, duró aproximadamente 35 minutos.

Análisis estadísticos

Se calcularon las medias, desviaciones estándar y correlaciones entre todas las variables del estudio. Posteriormente se sometió a prueba el modelo con apoyo del AMOS 20. Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud (ML) con un bootstrap de 500 repeticiones). El ajuste del modelo se evaluó mediante: X^2 , p (ji-cuadrada y probabilidad asociada), SRMR (raíz cuadrada de residual estandarizada), *AGFI* (índice de bondad de ajuste ajustado), CFI (índice de ajuste comparativo) y RMSEA IC 90 (error de la raíz cuadrada de la media de aproximación con su intervalo de confianza). Los efectos indirectos se calcularon con el método de bootstrap.



Resultados

En la tabla 1 se reportan las medias, desviaciones estándares y correlaciones entre las variables involucradas en el estudio. Los resultados muestran correlaciones significativas en el sentido esperado entre las variables. Esto permite incluirlas en el modelo de ecuaciones estructurales.

Tabla 1
Medias, Desviaciones Estándar y Correlaciones entre las Variables del Estudio

Variables	M	DE	1	2	3	4	5
1. DDR	3.19	1.36	-				
2. AE	3.89	1.10	.38**	-			
3. AAFA	1.70	.68	-.19**	.33**	-		
4. DHSA	1.78	.73	-.18**	-.36**	-.52**	-	
5. VP	1.65	.69	-.32**	-.19**	.29**	-.43**	-

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Resultados del modelo estructural

En la Figura 2 se muestran los resultados del modelo estructural que incluyen los coeficientes estandarizados que fueron significativos al nivel de .01. Los índices de ajuste global del modelo sugieren que se sustenta en los datos ($X^2 = 194.73$, $gl = 152$, $p = .012$; SRMR = .04; TLI = .93; AGFI = .96; CFI = .97; RMSEA = .033, IC 90 [.018 - .038]).

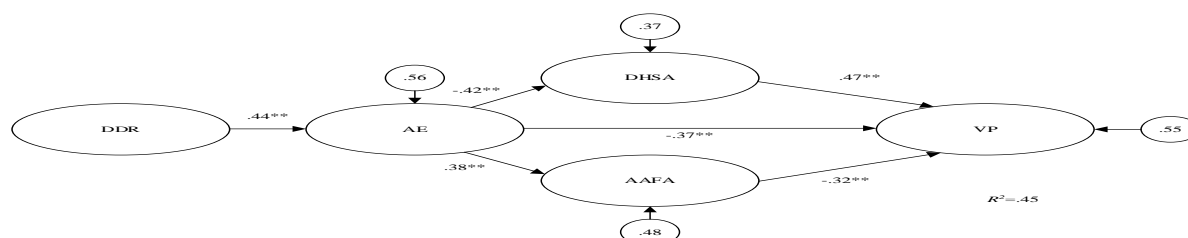


Figura 2. Resultados del cálculo del modelo estructural de las relaciones entre disciplina docente restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia para el afrontar el acoso, dificultades en habilidades sociales para el manejo de la agresión y victimización por pares. * $p < .05$ ** $p < .01$ **.

En la figura 2 se observa el modelo estructural obtenido con los correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Con respecto a las relaciones directas, los resultados indicaron que la disciplina docente restaurativa se relaciona en sentido positivo con el apoyo escolar ($\beta = .44$, $p < .01$). Además, muestran que el apoyo escolar afecta a su vez positivamente la percepción de autoeficacia para el afrontamiento al acoso ($\beta = .38$, $p < .01$) y negativamente tanto a las dificultades en habilidades sociales ($\beta = -.42$, $p < .01$) como a la frecuencia de victimización ($\beta = -.37$, $p < .01$). Por su parte, la autoeficacia para el afrontamiento disminuye la victimización ($\beta = -.32$, $p < .01$) y las dificultades en habilidades sociales incrementan la victimización ($\beta = .47$, $p < .01$).

Con relación a los efectos indirectos estandarizados se encontró que la disciplina restaurativa y el apoyo social escolar presentan efectos indirectos negativos en la victimización entre pares a través de sus acciones positivas en la autoeficacia para el afrontamiento y negativas en las dificultades en las habilidades sociales para el manejo de la agresión (ver Tabla 2).

Tabla 2

Efectos indirectos estandarizados entre las variables del estudio.

Efectos indirectos	β	IC 95
DDR \rightarrow AE \rightarrow AAFA \rightarrow VP	.24**	.20 - .27
DDR \rightarrow AE \rightarrow AAFA \rightarrow VP	-.13*	-.18 - -.10
AE \rightarrow AAFA \rightarrow VP	.27**	.22 - .31
AE \rightarrow AAFA \rightarrow VP	-.19**	-.16 - -.24

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Discusión

El contexto escolar, en particular los docentes, juegan un rol esencial en la prevención del acoso escolar. En el presente estudio se analizan las relaciones entre disciplina docente restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia para el afrontar el acoso, dificultades en habilidades sociales y victimización en estudiantes de secundaria. Los hallazgos confirman las hipótesis acerca de las relaciones directas e indirectas propuestas en el modelo teórico.

Los resultados, consistentes con lo reportado en la literatura, sugieren que la disciplina restaurativa reduce la victimización (Ahmed & Braithwaite, 2012; Vincent et al., 2014). Además muestran que esta disciplina reduce la victimización de forma indirecta a través de su acción positiva en el apoyo escolar al estudiante ante las agresiones. Este hallazgo reafirma el valor de los principios de la justicia restaurativa para promover la convivencia pacífica en el contexto escolar (Morrison, 2006). En particular, muestra que la disciplina restaurativa es un recurso que facilita un contexto escolar seguro y genera condiciones para que los estudiantes desarrollen recursos psicológicos que los hacen menos vulnerables a la victimización por pares.

Por otra parte, se constata que el apoyo escolar disminuye la victimización. En el estudio se constata que, además de los efectos directos sobre la victimización reportados en la literatura (Herráiz & Gutiérrez, 2016; Kokkinos et al., 2015), el apoyo escolar ejerce efectos indirectos negativos en la victimización al favorecer recursos psicológicos (autoeficacia para afrontar el acoso) y disminuir vulnerabilidades (dificultades en habilidades sociales) asociadas con la victimización. Esto muestra que en el estudio de las características de los estudiantes asociadas a la victimización es necesario asumir una postura contextual, donde estas variables se visualicen como resultado de las relaciones que el adolescente establece en sus contextos sociales (Lerner et al., 2013).

Los resultados anteriores muestran que las escuelas, y las prácticas de disciplina docentes, tienen un rol importante en los programas de prevención del acoso escolar. Para esto, a la luz de lo encontrado en el estudio, se recomienda que la utilización de una disciplina restaurativa, la cual favorece la vivencia en los estudiantes de apoyo de los docentes. Este apoyo, es esencial para disminuir la victimización, ya que favorece el desarrollo de recursos psicológicos que reducen la vulnerabilidad de los estudiantes al acoso. Esto último resulta importante ya que estos recursos pueden ser transferidos por los estudiantes a otros contextos y relaciones que involucran el manejo adecuado de agresiones.

Aunque el estudio aporta información valiosa para la comprensión del papel de los docentes y el ambiente escolar en la prevención de la violencia entre estudiantes, posee limitaciones que provocan que los resultados sean interpretados con precaución. En primer lugar, su diseño transeccional no permite verificar la existencia de relaciones causales entre las variables. Al respecto, se sugiere realizar estudios experimentales o longitudinales para establecer las relaciones causa-efecto entre las variables. En segundo lugar, es necesario considerar que el ajuste del modelo calculado no niega la posibilidad de la existencia de modelos alternativos de relaciones entre las variables que se ajusten mejor a los datos. Por ejemplo, es posible el análisis de un modelo donde se indaguen los efectos de la autoeficacia y las habilidades sociales de los estudiantes en su percepción de prácticas de disciplina restaurativa en los docentes y en su valoración del apoyo escolar.



Referencias

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2012). Learning to manage shame in school bullying: Lessons for restorative justice interventions. *Critical Criminology*, 20, 79-97. doi:10.1007/s10612-011-9151-y
- Banzon-Librojo, A., Garabiles, M. R., & Peña, L. (2017). Relations between harsh discipline from teacher support, and bullying victimization among high school students. *Journal of Adolescence*, 57, 18-22. doi:10.1016/j.adolescence.2017.03.001
- Benight, C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 1129-1148. doi:10.1016/j.brat.2003.08.008
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teacher in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived most supportive. *Social Development*, 19, 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Bondu, R., Rothmund, T., & Gollwitzer, M. (2016). Mutual long-term effects of school bullying, victimization, and justice sensitivity in adolescents. *Journal of Adolescence*, 48, 62-72. doi:10.1016/j.adolescence.2016.01607
- Boulton, M. J., Murphy, D., Lloyd, J., Beslings, S., Coote, J., Lewis, J., Perrin, R., & Walsh, L. (2013). Helping counts: predicting children's intentions to disclose being bullied to teacher for prior social support. *British Educational Research Journal*, 39, 209-221. doi:10.1080/01411926.2011.627420
- Claudia, W., Yin, L., Kaigang, L., & Dong-Chul, S. (2018). Body weight and bullying victimization among US adolescent. *American Journal of Health Behavior*, 42, 3-12. doi:10.5993/AJHB.42.1.1
- Copeland, W., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *Journal of the American Medical Association Psychiatry*, 70, 419-426. doi:10.1001/jamapsychiatry.2013.504
- Curby, T., Brock, L., & Hamre, B. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24, 292-309. doi:10.1080/10400289.2014.665760
- Demaray, M., Malecki, C., Jenkins, L., & Westermann, L. (2012). Social support in the lives of students involved in aggressive and bullying behaviors. In S. Jimerson, A. Nickerson, M. Mayer & M. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety. International research and practice* (2^{da} ed., pp. 57-68). New York, NY: Routledge.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 247-256. doi:10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Fox, C. L., & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 313-328. doi:10.1348/000709905X25517
- Gini, G. (2008). Italian elementary and middle school students' blaming the victim of bullying and perception of school moral atmosphere. *The Elementary School Journal*, 108, 335-354. doi:10.1086/528975
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 1-29. doi:10.1080/10474412.2014.929950
- Herráiz, E. D., & Gutiérrez, R. B. (2016). Social support as a school victimisation risk factor. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3473-3480. doi:10.1007/s10826-016-0503-9
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia. 2014*. México: INEGI. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2015/especiales/especiales2015_08_9.pdf
- Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., & Smith, E. (2015). Trends in cyberbullying and school bullying in a Regional Cense of High School, 2006-2012. *Journal of School Health*, 85, 611-620. doi:10.1111/josh.12290
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. (2008). Teachers' view and belief about bullying influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kokkinos, C., Panagopoulou, P., & Tzeliou, E. (2015). Coping with bullying and victimization among pre-adolescents: The moderating effects of self-efficacy. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 20, 205-222. doi:10.1080/13632752.2014.955677
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kindergarten through

- high school: Differential pathways for children school engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 109, 826-841. doi:10.1037/edu.00.00177
- Landstedt, E., Hammarstrom, A., & Winefield, H. (2015). How well do parental and peer relationships in adolescence predict health in adulthood? *Scandinavian Journal of Public Health*, 43, 460-468. doi:10.1177/1403494815576360
- Lerner, R., Agans, J., Arbeit, M., Chase, P., Weiner, M., Schmid, K. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2^{da} ed., pp. 293-328). New York, NY: Springer.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319. doi:10.1016/S0742-051X(00)00059-7
- Lodge, J., & Feldman, S. S. (2007). Avoidant coping as a mediator between appearance-related victimization and self-esteem in young Australian adolescents. *The British Journal of Developmental Psychology*, 25, 633-642. doi:10.1348/026151007X185310
- Malecki, C., & Demaray, M. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASS). *Psychology in the School*, 39, 1-18. doi:10.1002/pits.10004
- Márquez, C. V., Verdugo, J. C., Villareal, L., Montes, R., & Sigales, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1, 485-498. doi:10.17060/ijodaep.2016.n2.v1.267
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in school make a difference? *Educational Review*, 60, 405-417. doi:10.1080/00131910802393456
- Montroy, J., Bowler, R., Skibbe, L., & Foster, T. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 298-309. doi:10.1016/j.ecresq.2014.03.002
- Morrison, B. (2006). School bullying and restorative justice: Toward a theoretical understanding of the role of respect, pride, and shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371-392. doi:10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 302-327. doi:10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0302
- Mucherah, W., Finch, H., White, T., & Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perception of bullying in high school. *Journal of Adolescence*, 62, 128-139. doi:10.1016/j.adolescence.2017.11.012
- Nansel, J. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- O'Dougherty, M., Masten, A., & Narayan, A. (2013). Resilience processes in development: Four waves of research on positive adaptation in the context of adversity. In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 15-38). New York, NY: Springer.
- Rigby, K. (2014). How teacher address cases of bullying in schools: a comparison of five reactive approaches. *Educational Psychology in Practice*, 30, 409-419. doi:10.1080/02667363.2014.949629
- Reyes, A., Vera, J., & Valdés, A. (2017). Teaching practices, school support and bullying. *World Journal of Education*, 7, 50-59. doi:10.5430/wje.v7n4p50
- Sánchez-Queija, I., García-Moya, I., & Moreno, C. (2017). Trend analysis of bullying victimization prevalence in Spanish adolescent youth at school. *Journal of School Health*, 87, 399-486. doi:10.1111/josh.12513
- Singh, P., & Bussey, K. (2009). The development of a peer aggression coping self-efficacy scale for adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 971-992. doi:10.1348/026151008X398980
- Swearer, S., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying. Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202. doi:10.1007/BF00905728
- Ttofi, M., Bowes, L., Farrington, D., & Friedrich, L. (2014). Protective factors interrupting problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13, 5-38. doi:10.1080/15388220.2013.857345
- Valdés, A., & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32, 447-457. doi:10.12804/apl32.03.2014.07



- Valdés, A., Madrid, E., Carlos, E., & Martínez, B. (2016). Propiedades psicométricas de una escala para medir dificultades en habilidades sociales relacionadas con la victimización. *Pensamiento Psicológico, 14*, 77-88. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.ppem
- Vincent, C., English, J., Girvan, E., Sprague, J., & McCabe, T. (2016). Integrating school-wide positive behavior interventions and supports (SWPBIS) and restorative discipline (RD). In R. Skiba, K. Mediratta, & M. Rausch (Eds.), *Inequality in school discipline: Research and practice to reduce disparities* (pp. 115-134). New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*, 327-343. doi:10.1016/j.dr.2014.09.001
- Woolfolk Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and teacher perspectives on classroom management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Received: XXX
Accepted: XXX