



**CARTA DE CONSENTIMIENTO
PARA PUBLICACIÓN DE TRABAJO ACADÉMICO**

SBIB-POP-FO-29-02

Ciudad Obregón, Sonora, a 1 de Septiembre de 2022.

Instituto Tecnológico de Sonora
P r e s e n t e.

El que suscribe Leonel Alberto Valdez Corral, por medio del presente manifiesto bajo protesta de decir verdad, que soy autor y titular de los derechos de propiedad intelectual tanto morales como patrimoniales, sobre la obra titulada el clima social escolar y la agresión proactiva y reactiva en adolescentes: el rol mediador de la felicidad subjetiva, en lo sucesivo "LA OBRA", misma que constituye el trabajo de tesis que desarrollé para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa en esta casa de estudios.

Con base en este documento, autorizo la publicación electrónica, consulta y uso de LA OBRA por el Instituto Tecnológico de Sonora y sus usuarios, de la siguiente manera:

- a) Otorgo la licencia para la publicación de LA OBRA en el repositorio institucional de tesis digitales de la Biblioteca Virtual, la cual forma parte del presente documento y de la cual he entregado el archivo digital.

Sí autorizo

NO autorizo

- b) Autorizo que LA OBRA sea puesta a disposición de los usuarios, cuyo texto completo se pueda consultar en la Biblioteca Virtual <http://biblioteca.itson.mx>.

Para efectos de lo anterior, el Instituto Tecnológico de Sonora deberá reconocer en todo momento mi autoría y otorgarme el crédito correspondiente en todas las actividades mencionadas anteriormente de LA OBRA.

De igual forma, libero de toda responsabilidad al Instituto Tecnológico de Sonora por cualquier demanda o reclamación que se llegase a formular por cualquier persona, física o moral, que se considere con derechos sobre los resultados derivados de la presente autorización, o por cualquier violación a los derechos de autor y propiedad intelectual que cometa el suscrito frente a terceros con motivo de la presente autorización y del contenido mismo de la obra.

Leonel Alberto Valdez Corral

Licenciado en Ciencias de la Educación



**EL CLIMA SOCIAL ESCOLAR Y LA
AGRESIÓN PROACTIVA Y REACTIVA EN
ADOLESCENTES: EL ROL MEDIADOR DE LA
FELICIDAD SUBJETIVA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

PRESENTA

LEONEL ALBERTO VALDEZ CORRAL

**CIUDAD OBREGÓN, SONORA
1 DE SEPTIEMBRE DEL 2022**



Ciudad Obregón Sonora a 27 de agosto de 2022

Dra. Gisela Margarita

Torres Acuña

Responsable de

Programa

Maestría en Investigación

Educativa

Por este medio se informa que el trabajo titulado el *clima social escolar y la agresión proactiva y reactiva en adolescentes: el rol mediador de la felicidad subjetiva* presentado por el pasante de maestría, *Leonel Alberto Valdez Corral* cumple con los requisitos teórico- metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su presentación.

Atentamente

Director (a)

Dra. María Fernanda Durón Ramos

Co-Director (a)

Dra. Ana Carolina Reyes Rodríguez

Revisor (a)

Dra. Fernanda Inéz García Vázquez

Revisor (a)

Dra. Silvia Collado Salas

Agradecimiento

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y al Instituto Tecnológico de Sonora por el apoyo brindado durante el posgrado.

Adicionalmente gustaría dar las gracias a todas aquellas personas que estuvieron conmigo durante todo mi trayecto como estudiante de la maestría en Investigación Educativa.

*Como primer agradecimiento comienzo con mi directora de tesis **Dra. María Fernanda Durón Ramos**, gracias por haberme brindado una parte de su conocimiento sobre ciertos temas especialmente en el de felicidad. Fue un gusto haber compartido con usted una excelente comunicación como amigos y colegas durante esta bonita trayectoria para lograr obtener el grado de maestría. También le doy las gracias por motivarme a seguir adelante cuando me sentía desmotivado en cuanto a los cambios que existieron en mi tesis y considero que es una excelente persona como amiga y colega de esta bonita trayectoria.*

*Como segundo agradecimiento, les doy las gracias a las **maestras y maestros** de la Maestría en Investigación Educativa por compartir momentos buenos y malos durante toda mi trayectoria con lo cual me brindaron muchísimo conocimiento para aprender y ser lo que soy hoy en día.*

*Como tercer agradecimiento, le doy las gracias a mi co-directora **Dra. Ana Carolina Reyes Rodríguez** por apoyarme con excelentes observaciones que me ayudaron a mejorar mi tesis en cuanto los resultados y formato APA.*

*Como cuarto agradecimiento, les doy las gracias a mis revisoras **Dra. Fernanda Inéz García Vázquez** y a mi revisora externa **Dra. Silvia Collado Salas** por ayudar en mejorar mi proyecto de tesis. También les doy las gracias por ayudarme a mejorar mis presentaciones en la forma de explicar de una manera más clara y coherente.*

*Como quinto agradecimiento, le doy gracias al **CONACYT** por permitirme vivir esta gran experiencia de maestría en investigación educativa con su apoyo donde aprendí como ser un excelente investigador para aportar al mundo del conocimiento y así mejorar a la sociedad.*

*Como último agradecimiento, le doy las gracias a la Universidad en donde estudié, el **Instituto Tecnológico de Sonora**, por haberme dado la oportunidad de estudiar en su contexto escolar, aprendiendo nuevas competencias, actitudes y valores que me ayudaron a formarme como maestro en Investigación Educativa.*

Dedicatoria

A Dios, por darme la oportunidad de culminar mis estudios, apoyarme cuando más lo necesito y ayudarme a lograr lo que me propongo en la vida.

A mis padres, por apoyarme siempre en salir adelante con mis estudios en las buenas y en las malas e incluso brindarme el apoyo en las decisiones que he tomado.

A mis hermanos, por compartir momentos buenos y malos durante estos 2 años de estudio y brindarme reflexiones que me ayudaron a salir adelante.

A mis primas, Valeria y Tania por compartir buenos momentos conmigo durante toda mi trayectoria académica y apoyarme en todo momento.

A mi madrina, Eli por estar ahí siempre apoyándome en las buenas y en las malas durante estos 2 años de estudio y aconsejarme para salir adelante.

A mis amigas y amigos, que compartieron momentos buenos y malos durante toda mi maestría, donde lográbamos terminar los proyectos de forma solidaria, claro con estrés, dedicación y esfuerzo.

A mi amiga y colega Claudia, que siempre ha sido mi modelo a seguir y me ha motivado a seguir con mis estudios para ser una persona exitosa en la vida.

A mi amiga María Dolores, que siempre estuvo conmigo en las buenas y en las malas en la maestría así como compartiendo excelentes momentos como buenos amigos y colegas.

A mis maestros de maestría, que me hacían ver que la vida hay que verla con una sonrisa teniendo una actitud positiva al momento de realizar las actividades día con día.

Índice

Resumen	1
Capítulo I. Introducción	2
1.1 Antecedentes	2
1.2 Agresión Proactiva y Reactiva en Adolescentes	4
1.3 Clima Social Escolar y Agresión en Adolescentes	6
1.4 El Rol Mediador de la Felicidad Subjetiva en las Relaciones entre Clima Social Escolar y Agresión entre Adolescentes	8
1.5 Planteamiento del Problema	12
1.6 Pregunta de Investigación	13
1.7 Objetivo General	13
1.8 Hipótesis Relaciones Directas	13
1.9 Hipótesis Relaciones Indirectas	14
Capítulo II. Método	15
2.1 Tipo de Estudio	15
2.2 Participantes	15
2.3 Instrumentos	15
2.3.1 Clima Social Escolar	15
2.3.2 Felicidad Subjetiva	16
2.3.3 Agresión Proactiva y Reactiva	16
2.4 Procedimiento	17
2.4.1 Acceso al Campo	17
2.5 Análisis de Datos	17
Capítulo III. Resultados	18
3.1 Descriptivos de las Escalas	18
3.2 Modelos Estructurales	21
Capítulo IV. Discusión	24
4.1 Relaciones del Clima Social Escolar y la Felicidad Subjetiva con la Agresión Proactiva y Reactiva (Relaciones Directas)	24
4.2 Efectos del Clima Social Escolar sobre la Agresión Proactiva y Reactiva a través del Rol Mediador de la Felicidad Subjetiva (Relaciones Indirectas)	26
4.3 Distinción entre Agresión tanto Proactiva como Reactiva	27
4.4 Conclusiones	27

4.4.1 Clima Social Escolar	28
4.4.2 Felicidad subjetiva	28
4.4.3 Agresión proactiva y reactiva	28
4.5 Limitaciones de Estudio	29
Referencias	30
Anexos	54
Anexo 1. Escala de Clima Social Escolar	54
Anexo 2. Escala de Agresión Proactiva y Reactiva	55
Anexo 3. Escala de Felicidad Subjetiva	57

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. <i>Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems clima social escolar.</i>	18
Tabla 2. <i>Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems felicidad subjetiva.</i>	19
Tabla 3. <i>Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems agresión proactiva.</i>	19
Tabla 4. <i>Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems agresión reactiva.</i>	20
Tabla 5. <i>Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de las variables clima social escolar, felicidad subjetiva, agresión proactiva y agresión reactiva.</i>	21
Tabla 6. <i>Relaciones indirectas de los modelos estructurales.</i>	23
Figura 1. <i>Modelo hipotético de relación entre clima social escolar, felicidad subjetiva y agresión proactiva.</i>	12
Figura 2. <i>Modelo hipotético de relación entre clima social escolar, felicidad subjetiva y agresión reactiva.</i>	12
Figura 3. <i>Resultados del modelo de ecuaciones estructurales de la relación entre clima social escolar y agresión proactiva y el rol mediador de la felicidad subjetiva.</i>	22
Figura 4. <i>Resultados del modelo de ecuaciones estructurales de la relación entre clima social escolar y agresión reactiva y el rol mediador de la felicidad subjetiva.</i>	23

Resumen

Objetivo. La presente investigación tuvo como propósito analizar relaciones directas e indirectas entre el clima social escolar, la agresión (proactiva y reactiva) y la felicidad en adolescentes. **Método.** Participaron 641 estudiantes de escuelas secundarias públicas, 55.2% ($n = 354$) del sexo masculino y 44.8% ($n = 287$) del femenino (M edad = 14 años $DS = 1.01$), Se calculó un modelo estructural con variables latentes. **Resultados.** Los modelos confirmaron la mayoría de las relaciones directas, excepto la relación del clima social escolar y agresión proactiva. En cuanto a las relaciones indirectas, no se mostraron efectos significativos a través de la felicidad entre el clima social escolar y ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva). **Conclusión.** Los hallazgos muestran que el clima social escolar influye directamente en la felicidad subjetiva y en la agresión reactiva de manera significativa; además la felicidad presentó una relación directa negativa con los dos tipos de agresión. El modelo de agresión reactiva tuvo significativas todas las relaciones analizadas, indicando que los factores positivos propuestos tienen más impacto en este tipo de agresión; además, se remarca la importancia del estudio separado de agresión proactiva y reactiva.

Palabras claves: Clima social escolar, felicidad subjetiva, agresión proactiva, agresión reactiva, agresión.

Capítulo I. Introducción

1.1 Antecedentes

La agresión puede distinguirse de muchas formas desde actos menores (insultos o empujones) hasta más serios (golpear, patear o dar puñetazos) o graves (apuñalar, disparar o matar) (Allen & Anderson, 2015). En lo psicosocial, la agresión puede definirse comúnmente como aquel comportamiento intencional que daña a otra persona (Bushman & Huesmann, 2010; DeWall et al., 2012). Se han encontrado definiciones muy similares por diversos autores que se destacan en el concepto de agresión (Anderson & Bushman, 2002; Baron & Richardson, 1994; Berkowitz, 1993; Gen, 2001; Krahe, 2013). Por ejemplo, la agresión es aquel comportamiento dirigido hacia otro individuo con la intención de causar daño (Anderson & Bushman, 2002).

La agresión se puede clasificar con mayor frecuencia como física y verbal (Bushman & Huesmann, 2010). La agresión física involucra dañar a los individuos mediante golpes, patadas, puñaladas o disparos mientras que la agresión verbal implica usar palabras hirientes hacia otro individuo a través de insultos, palabrotas o gritos (Allen & Anderson, 2015). Este es un problema que requiere atención puesto que 1 de cada 3 estudiantes es intimidado de forma física o verbal por sus compañeros en la escuela (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

En el contexto escolar, se ha encontrado que el 51.7% de los adolescentes presentan un grado mínimo, el 39.1% leve, 8.5% moderado y el 0.7% severo de agresión física mientras que el 51% muestran un grado mínimo, el 40.5% leve, 8.0% moderado y el 0.5% severo de agresión verbal (Elmasry et al., 2016). Otro estudio demuestra que el 20.8% de los estudiantes son físicamente agresivos mientras que el 48.3% son verbales agresivos (Onukwufor, 2013). Las situaciones de agresiones suelen

estar presentes en el contexto escolar de los adolescentes (Batnova & Loukas, 2014). La agresión entre adolescentes es asociada con factores familiares y sociales (Dou et al., 2015), académicos (Strøm et al., 2013) y psicosociales (Sharma & Marimuthu, 2014).

Cuando la agresión es perpetuada con frecuencia por los adolescentes, pueden tener un impacto negativo significativamente en el desarrollo psicosocial a corto y a largo plazo (Card et al., 2008). Los adolescentes agresivos suelen presentar problemas de aislamiento, dificultades para relacionarse, síntomas de ansiedad, problemas con el estado de ánimo, entre otros; Además, estos problemas suelen agravarse debido a los cambios físicos, emocionales, cognitivos y sociales que se presentan durante la adolescencia (Ingles et al., 2015).

Los factores psicosociales como desregulación emocional, conductas delictivas, hiperactividad, falta de habilidades, ira, ansiedad, rasgos esquizotípicos, malas relaciones interpersonales y problemas elevados de internalización se ven incrementados cuando se muestra una agresión reactiva (Card & Little, 2006; Fite et al., 2014; McAuliffe et al., 2006; Sea & Ang, 2008). Por otra parte, rasgos insensibles-no emocionales, personalidad psicópata, delincuencia, delitos violentos graves, comportamientos de externalización y comportamiento prosocial deficiente aumentan cuando la agresión es proactiva (Marsee & Frick, 2007; Miller & Lynam, 2006; Fung, 2022; Raine et al., 2006).

Es especialmente en el contexto escolar, donde a partir de la interacción con otros compañeros, se espera que los estudiantes desarrollen habilidades sociales que les permitan controlar los conflictos entre pares (Pechorro et al., 2020). El clima escolar positivo puede contrarrestar un ambiente violento, convirtiendo a la escuela en un lugar seguro para el desarrollo de los estudiantes (Patton et al., 2012). En este sentido, la felicidad subjetiva puede tener un papel importante en el comportamiento prosocial de

los adolescentes (Mongrain et al., 2011; Rana et al., 2014). Sin embargo, son escasos los estudios que hablan acerca de cómo la felicidad subjetiva puede contribuir a reducir los comportamientos agresivos en adolescentes debido a que los investigadores lo asemejan con el bienestar subjetivo y la satisfacción con la vida. Por ejemplo, se ha encontrado que el bienestar subjetivo está relacionado con menores problemas de salud mental en adolescentes (Katsantonis, 2022) y que los altos niveles de satisfacción con la vida se pueden ver afectados en los adolescentes cuando estos reportan un alto grado de acoso escolar y seguridad (Varela et al., 2022).

1.2 Agresión Proactiva y Reactiva en Adolescentes

La literatura existente ha demostrado que la agresión entre adolescentes puede ser proactiva y/o reactiva (Law et al., 2012; McCreery & Krach, 2018). Las agresiones proactivas entre estudiantes, se definen como comportamientos agresivos en anticipación de recompensas instrumentales, sociales o emocionales; mientras que las agresiones reactivas, son una respuesta a una amenaza o provocación percibida (Ang et al., 2014; Kempes et al., 2005; Little et al., 2003). La agresión proactiva suele ser planeada con el fin de ganar algo y son comportamientos que buscan recompensas como la atención, admiración y el estatus entre compañeros (Burton et al., 2013; Fite et al., 2008). Por otra parte, la agresión proactiva son comportamientos de defensa ante agresiones por parte de los demás; un ejemplo de ella es el empujar o gritar a una persona cuando esta te ha molestado previamente (Burton et al., 2013; Fite et al., 2008).

La agresión proactiva y reactiva han sido conceptos muy comunes cuando se investiga la agresión entre adolescentes (Rieffe et al., 2016; Voulgaridou & Kokkinos, 2015). El presente estudio se centra en estos tipos de agresiones debido a que involucran características de los demás tipos de agresiones (Dearing et al., 2007; Sijtsema et al., 2010; Marsee et al., 2011; Law et al., 2012; McCreery & Krach, 2018). La distinción de

estos dos tipos de agresión (proactiva y reactiva) han ayudado a explicar el ciclo de agresión entre estudiantes (Burton et al., 2013), explorar los perfiles de comportamiento asociados (Smeets et al., 2017), identificar diferentes comportamientos asociados (Rieffe et al., 2016), explicar los trastornos estructurales cerebrales (Yang et al., 2016), contribuir al desarrollo de intervenciones clínicas personalizadas para diferentes grupos de agresión (Euler et al., 2017), diferenciar las conductas agresivas en el género (Maneiro et al., 2022) y a identificar los problemas de autoestima (Lee, 2014). Con el fin de medir la agresión proactiva y reactiva se han utilizado diversos instrumentos de los cuales han sido destacados, por ejemplo, el Cuestionario de Agresión Proactiva y Reactiva (Raine et al., 2006) y Escala Conflicto entre Pares (Marsee et al., 2011).

La agresión proactiva ha sido asociada con rasgos psicópatas e insensibles, sin emociones, trastorno de conducta, conductas antisociales y agresión física; mientras que la reactiva con agresión general, impulsividad, historial de arrestos, conciencia emocional, autoestima, depresión, delincuencia, rechazo de compañeros, hostilidad e intolerancia a la frustración (Cima et al., 2013; Evans et al., 2019; Little et al., 2003; Marsee et al., 2011; Rieffe et al., 2016).

Ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva) han sido asociadas con factores como el ciberacoso (Jara et al., 2017; Ozdemir & Bektas, 2021), acoso escolar (Fung, 2019), psicopatía (Jambroes et al., 2018; Perenc & Radochonski, 2014; Thomson & Centifanti, 2018), conductas hiperactivas-impulsivas (Evans et al., 2015), problemas de internalización (Fite et al., 2014; O'Dell et al., 2022), sensaciones de impulsividad (Pérez et al., 2016), autocontrol (García-Vázquez et al., 2020), ira y control forzado (White & Turner, 2014).

Los estudios han demostrado que variables como el perdón, gratitud, empatía cognitiva y afectiva, afrontamiento emocional y evitativo, y atribución hostil (Euler et

al., 2017; García-Vázquez et al., 2020; Gardner et al., 2012; Van Bockstaele et al., 2020) pueden disminuir la agresión tanto proactiva como reactiva en adolescentes. Asimismo, las interacciones maestros-estudiantes y estudiantes-estudiantes son determinantes de los índices de conductas violentas de los estudiantes. Por ejemplo, las relaciones negativas entre el maestro y el estudiante se relacionan con un menor compromiso conductual en los adolescentes y aumentan directamente el riesgo de violencia (Engels et al., 2016; Jiménez et al., 2021). Por otra parte, las relaciones estudiantes-estudiantes menos favorables aumentan mayores problemas de conducta (Bear et al., 2011).

Es por esto que, diversos programas escolares para la disminución de la agresión entre los estudiantes, se han centrado en mejorar las relaciones entre los profesores-estudiantes y los estudiantes-estudiantes, y en la creación de un entorno de aprendizaje escolar pacífico (CAPSLE; Fonagy et al., 2009), tal es el caso de programa como: límites cambiantes (Taylor et al., 2011), pasos para respetar (Frey et al., 2009) y cazadores de matones (Bell et al., 2010); estos programas han ayudado a disminuir el acoso y otras formas de conductas agresivas en la escuela, especialmente, en la relación de profesores-estudiantes en donde se fomenta un clima escolar positivo.

1.3 Clima Social Escolar y Agresión en Adolescentes

Como ya se mencionó anteriormente, las variables relativas al contexto escolar pueden favorecer o disminuir la prevalencia de agresiones (Aldridge et al., 2017; Behrhorst et al., 2019; Ertesvag & Havik, 2021; Huang, 2020; Konishi et al., 2017; Latfman et al., 2016; Wang et al., 2014). Una de estas variables es el clima escolar, definido como la calidad de las experiencias en la vida escolar, producto de las interacciones interpersonales, normas, valores y expectativas (Cohen et al., 2009). Un clima escolar positivo, ayuda a los estudiantes a sentirse social, emocional y físicamente bien dentro

de un contexto escolar (Bear et al., 2014; Cohen et al., 2009;). El clima escolar abarca una amplia gama de dimensiones (Kohl et al., 2013) y sus características son: la imparcialidad de las reglas, seguridad escolar, gusto por la escuela, interacciones profesores-estudiantes, estudiantes-estudiantes (Allodi, 2010; Bear et al., 2011; Bear et al., 2014; Emmons et al., 1996;) y un entorno institucional seguro (Berkowitz et al., 2017; Capp et al., 2020; Thapa et al., 2013).

Por otra parte, el clima social escolar específicamente, se enfoca en la percepción de las relaciones dentro del contexto escolar y abarca tanto la perspectiva de los alumnos como la de los profesores (Aron et al. 2012). El clima social escolar se define como la calidad y frecuencia de las interacciones entre profesores-estudiantes (Emmons et al., 1996). También como el conjunto de percepciones afectivas y cognitivas, producto de las interacciones sociales, relaciones, valores y creencias entre profesores-estudiantes (Bronfenbrenner, 1989; Rudasill et al., 2018).

Un clima social escolar positivo requiere de interacciones profesores-estudiantes de calidad y provocadoras de confianza (Baker et al., 2008; Maulana, et al., 2014); y adicionalmente de interacciones estudiantes-estudiantes que incluyan respeto, amabilidad y cooperación (Bear et al., 2014). Es así como, el clima social escolar comprende dos tipos de interacciones: profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes (Allodi, 2010; Bear et al., 2014; Emmons et al., 1996).

La evidencia empírica sugiere que un clima social escolar positivo se relaciona con menor frecuencia de agresión entre estudiantes (Behrhorst et al., 2019). Al respecto, se reporta que las interacciones de docente-estudiante positivas ayudan a disminuir las agresiones entre los adolescentes (Aldridge et al., 2017; Ertesvag & Havik, 2021; Huang, 2020; Konishi et al., 2017; Latfman et al., 2016; Wang et al., 2014). Esto puede deberse a que el apoyo emocional y asesoramiento de los maestros modera los

problemas emocionales y de comportamiento de los adolescentes (Kang et al., 2022; Yeung & Leadbeater, 2010). Asimismo, las interacciones profesores-estudiantes positivas han sido asociada con adaptación personal (Pennings et al., 2018), aprendizaje (Ahmad et al., 2017; van de Pol & Elbers, 2013), rendimiento académico (Allen et al., 2013; Kenyatta, 2012), contenido pedagógico (Alonzo et al., 2012) y estilo interpersonal (Pennings & Hollenstein, 2020); Por otra parte, se ha encontrado que las interacciones positivas entre estudiantes-estudiantes también ayudan a reducir la agresión reactiva (Fite et al., 2014) pues se relaciona con participación social (Wanders et al., 2020), compromiso escolar, rendimiento académico (Valkov & Lavrentsova, 2019) y aprendizaje (Morera-Fernández et al., 2020).

En cuanto la relación del clima social escolar y la agresión tanto proactiva como reactiva, se ha encontrado que el apoyo educativo de profesores se relaciona negativamente con la agresión proactiva (Ertesvag & Havik, 2021) y las relaciones sociales positivas entre adolescentes pueden evitar el desarrollo de problemas de internalización cuando se presentan agresiones reactivas (Fite et al., 2014).

1.4 El Rol Mediador de la Felicidad Subjetiva en las Relaciones entre Clima Social Escolar y Agresión entre Adolescentes

La mediación es una explicación causal entre la variable antecedente causal y el resultado, por lo que si no se comprueba que la antecedente causa la mediadora y esta a su vez causa el resultado, no pueden probarse sus relaciones directas e indirectas (Hayes, 2018). Como ya se mencionó, se espera que la felicidad subjetiva tenga un efecto indirecto entre el clima social escolar y ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva) debido a que son escasos los estudios que explican esta relación.

La felicidad ha sido un tema de gran interés debido al crecimiento de la psicología positiva, una de las principales teorías proviene de Seligman (2002) que

establece que la felicidad proviene de tres fuentes: placer, compromiso y significado (Tanzer & Weyandt, 2019). Con el fin de medir la felicidad como un constructo se han utilizado instrumentos de los cuales han sido destacados, por ejemplo, la escala de Felicidad Subjetiva (Lyubomirsky et al., 2005), el Cuestionario de Felicidad de Oxford (Hills & Arglye, 2002) y Escala de Orientaciones a la Felicidad (Pettersen et al., 2005).

Estudios han encontrado que las emociones positivas forman el vínculo entre felicidad y resultados deseables de la vida (Cohn et al., 2009). Las emociones positivas son indicadores fiables del nivel de realización del proyecto de felicidad elaborado por cada persona (Galati & Sotgiu, 2004), median la relación entre inteligencia emocional, satisfacción con la vida y la felicidad subjetiva (Szczygieł & Mikolajczak, 2017). Además, se ha encontrado que las emociones positivas son un indicador del bienestar psicológico (Rana & Nandinee, 2016), se asocian con la satisfacción de vida (Jovanović et al., 2022) y moderan las asociaciones entre el apoyo social de compañeros y autocontrol (Gavriel & Ronen, 2016).

La evidencia empírica ha encontrado que la felicidad se relaciona con el clima escolar en sus dimensiones sociales como las interacciones profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes. Por ejemplo, se reporta que las experiencias escolares positivas, el apoyo profesor y las relaciones positivas con los pares se relacionan con la felicidad (Stiglbauer et al., 2013; Van Workum et al., 2013; Wang et al., 2014).

Existen indicios de que las emociones positivas se vinculan con la relación profesores-estudiantes. Por ejemplo, se reporta que las relaciones interpersonales entre docentes-estudiantes predicen la alegría de los docentes (Hagenauer et al., 2015), las interacciones de mayor calidad entre profesores-estudiantes ayudan a tener sentimientos más positivos sobre la escuela (LoCasale et al., 2018) y la cercanía profesor-estudiante se relaciona positivamente con emociones de logro (Clem et al., 2021). Asimismo, el

apoyo de compañeros tienen un efecto positivo significativo sobre la felicidad (Cho & Cho, 2021), y la calidad de la amistad entre compañeros ayuda a ser más feliz en el contexto escolar (Raboteg & Sakic, 2014).

Por otra parte, existen evidencias de que la felicidad se asocia a menor frecuencia de agresión. Por ejemplo, algunos autores encuentran que la felicidad se relaciona negativamente con agresión entre adolescentes (Lee et al., 2017; More et al., 2019; Ronen et al., 2013). La felicidad puede ser un factor protector que se relaciona negativa y significativamente con la agresión (Ronen et al., 2013). Además, las emociones positivas pueden reducir la agresión entre adolescentes (Dickerson et al., 2020). Otros estudios enfocados en indagar la relación entre felicidad y algunos tipos específicos de agresión entre adolescentes, han encontrado que la felicidad se relaciona negativamente con la agresión física, ira y hostilidad entre los adolescentes (Kilicarslan & Liman, 2020; Orkibi & Ronen, 2019) y tiene una relación positiva directa con el comportamiento prosocial de espectadores en el acoso escolar (García-Vázquez et al., 2020).

La felicidad subjetiva se refiere al juicio general y subjetivo de la medida en que una persona es feliz o infeliz, donde se involucra una alta frecuencia de experiencias que propician emociones positivas (Lyubormirsky & Lepper, 1999; Lyubomirsky et al., 2005). Además, es un concepto multidimensional que se compone de aspectos emocionales, sociales y cognitivos de las personas en reacción a eventos de la vida (Valois et al., 2004). También suele ser un fenómeno que se relaciona con una mejor salud mental y física de las personas (Lukoševičiūtė et al., 2022).

Se ha encontrado que la felicidad subjetiva ha sido estudiada en adolescentes con variables como la calidad de vida (Ferrer-Cascales et al., 2019), autoestima, satisfacción con la vida y malestar psicológico (Freire & Ferreira, 2020), factores

sociales (Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013), ira y gratitud (Hong & Kim, 2020), cualidad de amistad y vitalidad subjetiva (Akin & Akin, 2015), estilos de crianza, calidad de amistad con autoestima y satisfacción con la vida (Raboteg-Saric & Sakic, 2014), vitalidad subjetiva y satisfacción vital (Uysal et al., 2014).

En cuanto a su rol mediador, se ha encontrado que la felicidad subjetiva media el crecimiento personal y satisfacción con la vida (Sood & Gupta, 2014), el apoyo académico y el rendimiento académico (Li et al., 2022) en adolescentes. Sin embargo, son pocos los estudios que pudieran dar un indicio de que la felicidad subjetiva puede tener una relación directa e indirecta entre el clima social escolar y ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva), por ejemplo, las relaciones interpersonales positivas se asocian con el bienestar subjetivo y el vínculo escolar se asocia con la violencia escolar y el bienestar subjetivo (Varela et al., 2019). La victimización por acoso escolar tiene una relación directa en el bienestar subjetivo y una relación indirecta a través del clima escolar (Varela et al., 2020), la satisfacción escolar tiene una relación indirecta entre la violencia docente y el bienestar subjetivo en los adolescentes (Ortúzar et al., 2021).

En este contexto, el presente estudio propone determinar la relación entre clima social escolar y la agresión tanto proactiva como reactiva de adolescentes de escuelas secundarias. Además, se desea examinar el rol mediador de la felicidad subjetiva en las relaciones entre el clima social escolar y ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva). (ver Figuras 1 y 2).

Figura 1. Modelo hipotético de relación entre clima social escolar, felicidad subjetiva y agresión proactiva.

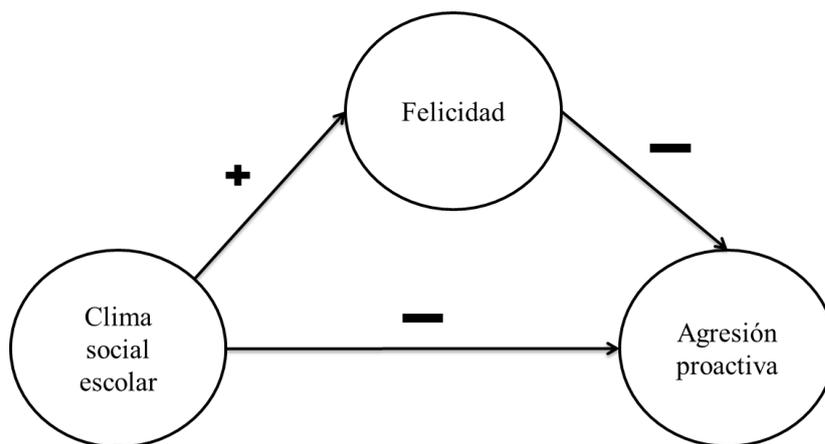
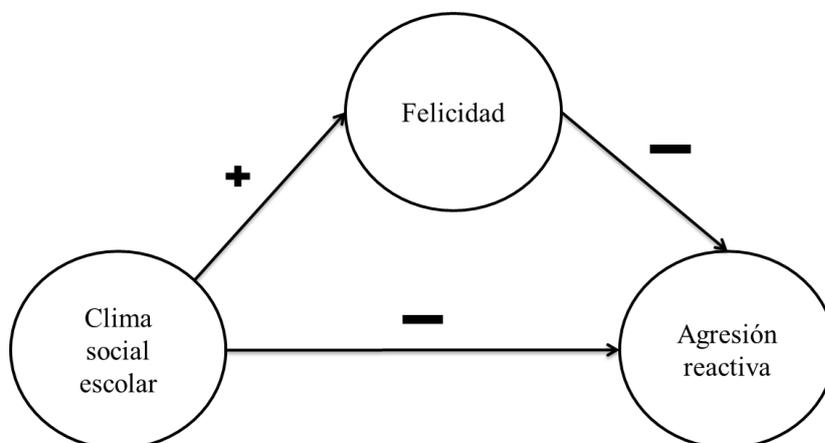


Figura 2. Modelo hipotético de relación entre clima social escolar, felicidad subjetiva y agresión reactiva.



1.5 Planteamiento del Problema

A pesar de la gran cantidad de estudios que hablan sobre las relaciones sociales en la escuela, la investigación de este fenómeno se ha centrado con mayor frecuencia en las interacciones profesores-estudiantes (Ahmad et al., 2017; Allen et al., 201; Alonzo et al., 2012; Kenyatta, 2012; Pennings et al., 2014; Pennings et al., 2018; Pennings & Hollenstein, 2019; van de Pol & Elbers, 2013;) que en las de estudiantes-estudiantes (Morera et al., 2020; Valkov & Lavrentsova, 2019; Wanders et al., 2020).

Por otro lado, la mayor parte de las investigaciones sobre la agresión no distinguen entre la proactiva y reactiva (Aldridge et al., 2017; Behrhorst et al., 2019; Ertesvag & Havik, 2021; Huang, 2020; Konishi et al., 2010; Latfman et al., 2016; Wang et al., 2014).

Además, es necesario indagar si la felicidad subjetiva es mediador en la relación que existe entre clima social escolar y agresión proactiva y reactiva, debido a que existen indicios de que esta variable puede contrarrestar la agresión tanto proactiva como reactiva (Fite et al., 2014; García-Vázquez et al., 2020; Kilicarslan & Liman, 2020; Orkibi & Ronen, 2019).

En cuanto las relaciones directas e indirectas, son pocos los estudios que hablan acerca de la relación que tiene el clima social escolar con la agresión proactiva (Ertesvag & Havik, 2019) y reactiva (Fite et al., 2013) y que estas pueden ser mediadas a través de la felicidad subjetiva (Varela et al., 2019; Varela et al., 2020; Ortúzar et al., 2021) por lo que es necesario realizar este estudio donde se involucren estas variables.

1.6 Pregunta de Investigación

¿Existen relaciones directas significativas del clima social escolar sobre la agresión tanto proactiva como reactiva en adolescentes de escuelas secundarias?

¿Existen relaciones directas significativas de la felicidad subjetiva sobre el clima social escolar, la agresión proactiva y reactiva en adolescentes de escuelas secundarias?

¿Existen relaciones indirectas significativas del clima social escolar sobre la agresión proactiva y reactiva, a través de la felicidad subjetiva?

1.7 Objetivo General

- Determinar las relaciones directas e indirectas entre el clima social escolar, la felicidad subjetiva y la agresión tanto proactiva como reactiva en adolescentes de escuelas secundarias.

1.9 Hipótesis Relaciones Directas

- Existe una relación positiva entre el clima social escolar y la felicidad subjetiva.
- Existe una relación negativa entre el clima social escolar y agresión proactiva.
- Existe una relación negativa entre el clima social escolar y agresión reactiva.
- Existe una relación negativa entre felicidad subjetiva y agresión proactiva.
- Existe una relación negativa entre felicidad subjetiva y agresión reactiva.

1.9 Hipótesis Relaciones Indirectas

- El clima social escolar tiene una relación indirecta sobre la agresión proactiva a través de la felicidad.
- El clima social escolar tiene una relación indirecta sobre la agresión reactiva a través de la felicidad.

Capítulo II. Método

2.1 Tipo de Estudio

Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño no experimental transversal con alcance explicativo. Para alcanzar los objetivos de la presente investigación se realizaron recolecciones de datos en un tiempo único de adolescentes para describir las variables clima social escolar, felicidad subjetiva, agresión tanto proactiva como reactiva y se analizaron sus relaciones directas e indirectas significativas en un momento dado del tiempo (Hernández et al., 2010).

2.2 Participantes

Participaron en el estudio 641 adolescentes de tres escuelas secundarias públicas de Ciudad Obregón, Sonora seleccionados mediante un muestreo por conveniencia. Sus edades oscilaron entre 12 a 16 años (M edad = 14 años $DS= 1.01$), 55.2% ($n = 354$) del sexo masculino y 44.8% ($n = 287$) del femenino. Del total, 32.9% ($n = 211$) cursaban el primer grado, 24.8% ($n = 159$) el segundo grado y 42.3% ($n = 271$) el tercer grado. Adicionalmente, el 38.4% (246) pertenecían a la secundaria estatal #11 “Sara Vega López”, 30.4%(195) secundaria estatal “Jose Rafael Campoy” y 31.2%(200) a la secundaria estatal #56.

2.3 Instrumentos

2.3.1 Clima Social Escolar

Se adaptó con dos subescalas del cuestionario de Clima Escolar (Bear et al., 2011) conformadas por 9 ítems con formato respuesta tipo Likert (1 = *total en desacuerdo*, 2 = *en desacuerdo*, 3 = *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, 4 = *de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*). Estos miden: (a) relaciones entre profesores y estudiantes (6 ítems, ej., los profesores tratan a los estudiantes con respeto en las actividades, $\alpha = .80$) y (b) relaciones entre estudiantes (3 ítems, ej. los estudiantes se llevan bien con otros, $\alpha = .80$). Los resultados del AFC sugieren que el modelo se ajusta a los datos ($X^2 = 44$,

$gl = 641$, $p = .015$; SRMR = .02; AGFI = .97; TLI = .97; CFI = .98; RMSEA = .03 IC 90% [.01, .05]). El coeficiente de alfa de Cronbach fue aceptable ($\alpha = .80$).

2.3.2 Felicidad Subjetiva

Se elaboró un cuestionario para el estudio con base en la escala desarrollada por Lyubomirsky y Lepper (1999). Se compone de 5 ítems tipo Likert (1 = *total en desacuerdo*, 2 = *en desacuerdo*, 3 = *ni de acuerdo, ni en desacuerdo*, 4 = *de acuerdo*, 5 = *totalmente de acuerdo*) que son orientados a la felicidad subjetiva (ej., En general me considero muy feliz). Los resultados del AFC sugieren que el modelo se ajusta a los datos ($X^2 = 15.93$, $gl = 641$, $p = .003$; SRMR = .04; AGFI = .96; TLI = .97; CFI = .99; RMSEA = .07 IC 90% [.01, .05]). El coeficiente de alfa de Cronbach fue aceptable ($\alpha = .80$).

2.3.3 Agresión Proactiva y Reactiva

Se realizó una traducción de la escala Peer Conflict (Marsee et al., 2011) conformada por 21 ítems en formato de respuesta tipo Likert (1 = *nada cierto*, 2 = *poco cierto*, 3 = *algo cierto*, 4 = *muy cierto*, 5 = *definitivamente cierto*) que miden agresión proactiva (10 ítems, ej., He lastimado a otros compañeros para ganar un juego o un concurso, $\alpha = .95$) y agresión reactiva (11 ítems, ej., Si me molestan, lastimo u ofendo a un compañero o rompo algo, $\alpha = .95$). Los resultados del AFC sugieren que el modelo se ajusta a los datos en agresión proactiva ($X^2 = 155.36$, $gl = 641$, $p = .000$; SRMR = .01; AGFI = .92; TLI = .96; CFI = .97; RMSEA = .07 IC 90% [.01, .05]) y agresión reactiva ($X^2 = 271.27$, $gl = 641$, $p = .000$; SRMR = .02; AGFI = .90; TLI = .95; CFI = .96; RMSEA = .08 IC 90% [.01, .05]).

2.4 Procedimiento

2.4.1 Acceso al Campo

Como primera instancia, se solicitó autorización para llevar a cabo el presente estudio al comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora (Oficio 170) y se solicitó permiso a la autoridad educativa para acceder a los salones de clases. Se les aviso a los padres de familia mediante los profesores para que los hijos participen en el estudio. Finalmente, se les invitó a los estudiantes a participar de manera voluntaria aclarándoles que sus respuestas eran confidenciales y los fines con que se utilizaría la información proporcionada. La aplicación de los instrumentos se realizó de manera presencial por el investigador responsable del estudio. Se respondieron en aproximadamente 15 a 20 minutos.

2.5 Análisis de Datos

La estimación del análisis factorial confirmatorio (AFC) y del modelo estructural se realizó a través de AMOS, utilizando el método de Máxima Verosimilitud. Se tomaron como referencia los índices de bondad de ajuste: la Chi cuadrada con probabilidad asociada (X^2 , $p \geq .05$), los grados de libertad (gl), la raíz cuadrada de la media de residuos cuadrados ($RMRS \leq .05$), el índice de bondad de ajuste ajustado ($AGFI \geq 0.90$), el índice de Tucker-Lewis ($TLI \geq 0.90$), el índice de ajuste comparativo ($CFI \geq 0.95$) y el error cuadrático de la media de aproximación ($RMSEA \leq 0.08$) [Valdés et al., 2019]. Se probó el coeficiente de alfa de Cronbach ($\omega \geq 0,70$) para asegurar una fiabilidad adecuada de las medidas a través de SPSS 26 [Valdés et al., 2019]. Se calcularon estadísticos descriptivos entre las variables involucradas en el estudio. Finalmente, se probó el modelo estructural con variables latentes para examinar las relaciones directas e indirectas entre las variables.

Capítulo III. Resultados

3.1 Descriptivos de las Escalas

En la tabla 1, se observa que los adolescentes perciben que sus profesores los tratan con respeto en sus actividades ($M= 4.24$) y que les informan cuando están realizando un buen trabajo ($M=4.11$). Cabe mencionar, que los ítems se asemejan a la normalidad de acuerdo a los índices de asimetría y curtosis.

Tabla 1

Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis ítems de clima social escolar (n= 641).

<i>Ítem</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Los adultos que trabajan en esta escuela se preocupan por los estudiantes.	3.87	0.94	-0.69	0.23
Los profesores tratan a los estudiantes con respeto en las actividades.	4.24	0.94	-1.48	2.30
Me gustan mis maestros.	3.64	1.12	-0.86	0.21
Cuando tengo un problema sé que puedo comunicárselo a mis profesores.	3.81	1.12	-0.78	-0.06
Los adultos de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.	3.98	1.01	-1.12	1.08
Los maestros me informan cuando estoy haciendo un buen trabajo.	4.11	1.01	-1.29	1.49
Los estudiantes realmente se preocupan unos por otros.	3.42	1.09	-0.31	-0.43
Los estudiantes se llevan bien unos con otros.	3.73	1.05	-0.65	0.05
Los estudiantes se tratan con respeto.	3.39	1.08	-0.38	-0.18

En la tabla 2, se observa que los adolescentes sacan el máximo provecho de todas las situaciones que los hacen feliz ($M = 4.04$). Cabe mencionar, que los ítems se asemejan a la normalidad de acuerdo a los índices de asimetría y curtosis.

Tabla 2

Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis ítems de felicidad subjetiva (n= 641).

<i>Ítem</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
En general considero que soy muy feliz.	3.68	1.18	-0.70	-0.24
En comparación con la mayoría de mis iguales, me considero una persona feliz.	3.62	1.11	-0.67	-0.09
Disfruto de la vida independientemente de lo que suceda.	3.60	1.14	-0.63	-0.25
Saco el máximo provecho de todas las situaciones que me hacen feliz.	4.04	1.05	-1.15	0.95
En general considero que no soy muy feliz.	3.40	1.32	-0.33	-1.00

En la tabla 3, se observa que los adolescentes suelen disfrutar burlarse de sus compañeros ($M = 1.42$). Cabe mencionar, que los ítems no se asemejan a la normalidad de acuerdo a los índices de asimetría y curtosis.

Tabla 3

Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis ítems de agresión proactiva (n= 641).

<i>Ítem</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
He amenazado a mis compañeros para obtener lo que quiero.	1.35	0.89	2.84	7.43
He planeado cómo lastimar u ofender a mis compañeros.	1.41	0.92	2.54	6.02
He disfrutado lastimar u ofender a mis compañeros.	1.35	0.91	2.84	7.39
Me ha gustado lastimar u ofender a compañeros más pequeños que yo.	1.32	0.85	3.01	8.62
He amenazado a mis compañeros, incluso si no me han hecho nada.	1.33	0.91	3.03	8.40
He disfrutado burlándome de mis compañeros.	1.42	0.92	2.36	4.87
He excluido a propósito a otros de mi círculo de amigos, aunque no me hayan hecho nada.	1.38	0.90	2.68	6.71
He intentado hacer que mis compañeros se vean mal para conseguir lo que quiero.	1.29	0.79	3.23	10.54
Para conseguir lo que quiero, he tratado de robarles los amigos a mis compañeros.	1.29	0.83	3.20	9.65
He dicho cosas malas sobre mis compañeros, incluso si no me han hecho nada.	1.33	0.82	2.92	8.48

En la tabla 4, se observa que los adolescentes cuando son molestados por otros compañeros con palabras ofensivas procuran que les dejen de hablar ($M = 1.41$) y hacen nuevos amigos para vengarse de un compañero que lo hizo enojar ($M = 1.41$). Cabe mencionar, que los ítems no se asemejan a la normalidad de acuerdo a los índices de asimetría y curtosis.

Tabla 4

Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis ítems de agresión reactiva (n= 641).

<i>Ítem</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Cuando me molestan, he lastimado u ofendido a un compañero.	1.68	1.13	1.68	1.82
Cuando alguien me hace enojar, he aventado cosas sin importar si éstas pueden lastimar a alguien.	1.53	1.05	2.09	3.47
Me he peleado con mis compañeros, incluso por pequeños insultos de otros.	1.49	1.01	2.21	4.01
A veces hablo de otros compañeros o digo chismes cuando estoy enojado con ellos.	1.38	0.91	2.60	6.08
Difundo rumores y mentiras sobre mis compañeros, cuando me hacen algo malo.	1.35	0.89	2.81	7.38
Cuando uno de mis compañeros me molesta con palabras ofensivas, les digo a mis amigos que dejen de hablarles.	1.41	0.92	2.37	4.94
Hago nuevos amigos para vengarme de un compañero que me ha hecho enojar.	1.41	0.95	2.57	5.86
Cuando mis compañeros me hacen enojar, escribo cosas malas sobre ellos.	1.34	0.85	2.80	7.38
Cuando estoy enojado con mis compañeros, trato de hacerlos quedar mal.	1.38	0.91	2.56	5.90
Si mis compañeros me desesperan o hacen enojar, cuento sus secretos.	1.35	0.90	2.86	7.65
Cuando mis compañeros me hacen enojar, trato de robarles sus amigos.	1.31	0.87	3.02	8.39
La mayoría de las veces que comencé rumores sobre un compañero, actué sin pensar las consecuencias.	1.37	0.89	2.68	6.69
Cuando un compañero me hace enojar, trato de excluirlo de mi círculo de amigos.	1.53	1.08	2.11	3.40

En la tabla 5, se observa que los adolescentes perciben un mejor clima social escolar ($M = 3.80$) y que son felices ($M = 3.67$) en su contexto escolar; estas variables se asemejan a la normalidad de acuerdo a los índices de asimetría y curtosis. En el caso de los tipos de agresión, los adolescentes perciben muy pocas situaciones en la proactiva ($M = 1.39$) como reactiva ($M = 1.51$); sus datos no se asemejan a la normalidad considerando los índices de asimetría y curtosis.

Tabla 5

Medias, desviación estándar, asimetría y curtosis de las variables clima social escolar, felicidad subjetiva, agresión proactiva y agresión reactiva (n= 641).

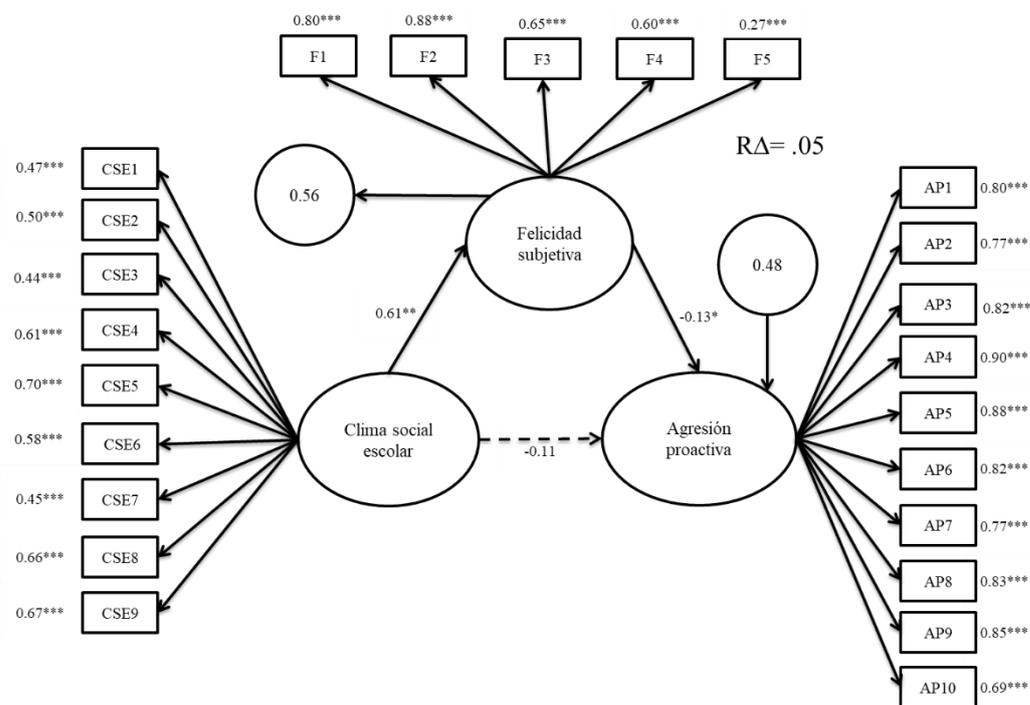
<i>Variable</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Clima social escolar	3.80	0.63	-1.10	2.04
Felicidad subjetiva	3.67	0.82	-0.51	-0.14
Agresión proactiva	1.39	0.71	2.55	6.84
Agresión reactiva	1.51	0.78	2.07	4.20

3.2 Modelos Estructurales

Los resultados del modelo estructural de la relación entre clima social escolar, agresión proactiva y felicidad subjetiva como factor mediador se presentan en la figura 7. Los índices de valores de ajuste mostraron que el modelo se ajusta a los datos ($X^2 = 525.80$, $gl = 244$, $p = .000$; $SRMR = 0.04$; $AGFI = 0.92$; $TLI = 0.96$; $CFI = 0.97$; $RMSEA = .04$ IC [.04, .05) (ver figura 7). Este modelo explica el 5% de la varianza de la agresión proactiva. Las relaciones directas indican que el clima social escolar tiene una influencia positiva en la felicidad subjetiva ($\beta = .61$, $p < .001$) pero no influye en la agresión proactiva ($\beta = -0,11$, $p > .05$). Por otra parte, la felicidad subjetiva tiene un efecto negativo sobre la agresión proactiva ($\beta = -0,13$, $p < .05$).

Figura 3

Resultados del modelo de ecuaciones estructurales de la relación entre clima social escolar y agresión proactiva y el rol mediador de la felicidad subjetiva.



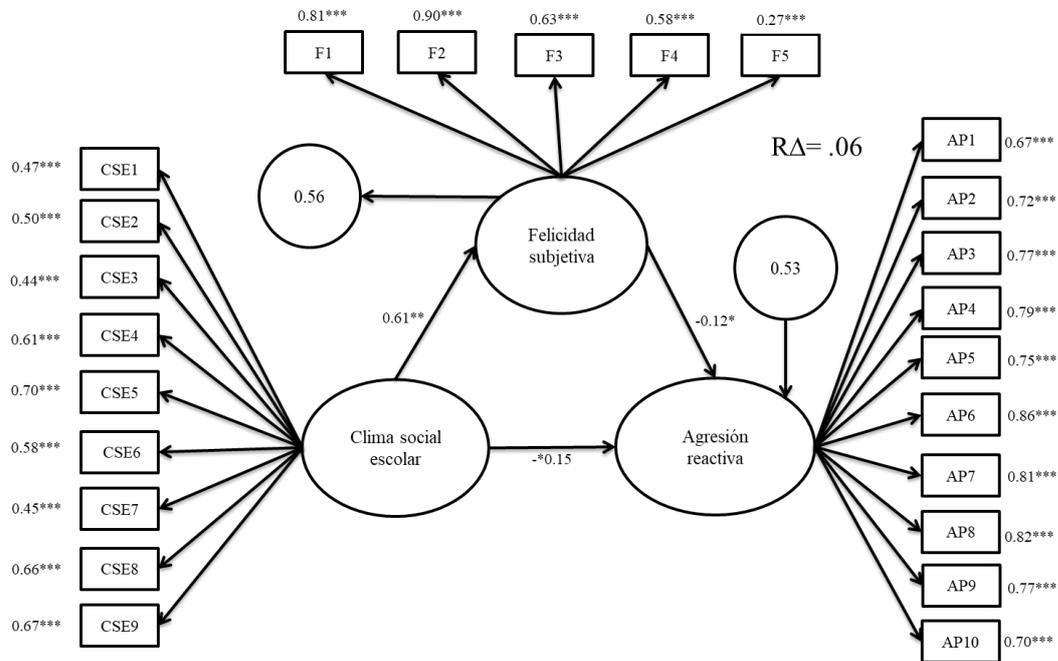
Nota: coeficientes estandarizados y errores estándar son presentados.

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Los resultados del modelo estructural de la relación entre clima social escolar, agresión reactiva y felicidad subjetiva como factor mediador se presentan en la figura 8. Los índices de valores de ajuste mostraron que el modelo se ajusta a los datos ($X^2 = 488.25$, $gl = 244$, $p = .000$; $SRMR = 0.04$; $AGFI = 0.93$; $TLI = 0.96$; $CFI = 0.97$; $RMSEA = .04$ IC [.03, .05]). Este modelo explica el 6% de la varianza de la agresión reactiva. Las relaciones directas indican que el clima social escolar tiene una influencia positiva en la felicidad subjetiva de los adolescentes ($\beta = .61$, $p < .001$) e influye negativamente en la agresión reactiva ($\beta = -0.15$, $p < .05$). Finalmente, la felicidad subjetiva tiene una relación negativamente significativa con la agresión reactiva ($\beta = -0.12$, $p < .05$).

Figura 4

Resultados del modelo de ecuaciones estructurales de la relación entre clima social escolar y agresión reactiva y el rol mediador de la felicidad subjetiva.



Nota: coeficientes estandarizados y errores estándar son presentados.

* $p < .05$. ** $p < .001$.

Respecto a los efectos indirectos, como se puede observar en la tabla 6, los resultados mostraron que la felicidad subjetiva no tiene un efecto mediador entre el clima social escolar y la agresión tanto proactiva ($\beta = -.027$, $p < .100$) como reactiva ($\beta = -.025$, $p < .100$).

Tabla 6

Relaciones indirectas de los modelos estructurales

Relaciones indirectas	β	p
CSE → F → AP	-.027	.100
CSE → F → AR	-.025	.100

Capítulo IV. Discusión

La felicidad subjetiva como factor mediador para reducir la agresión tanto proactiva como reactiva constituye el principal objetivo del estudio. Esto se indaga a través de las relaciones directas e indirectas entre el clima social escolar y ambos tipos de agresión y la inclusión de la felicidad subjetiva como variable mediadora.

Este estudio parte de las hipótesis sobre las relaciones directas que existen entre clima social escolar, felicidad subjetiva y agresión tanto proactiva como reactiva, así como las relaciones indirectas que pudieran existir entre clima social escolar y ambos tipos de agresión a través de la felicidad subjetiva en los adolescentes. Sin embargo, los resultados apoyaron las hipótesis sobre las relaciones directas del clima social escolar con la felicidad subjetiva y agresión reactiva, aunque no con la proactiva; se mostró evidencia de que la felicidad subjetiva tiene una relación directa con ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva).

En cuanto los resultados de las hipótesis indirectas, el clima social escolar y ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva) no fueron mediados por la felicidad subjetiva. A continuación, se presenta una discusión de estos resultados.

4.1 Relaciones del Clima Social Escolar y la Felicidad Subjetiva con la Agresión Proactiva y Reactiva (Relaciones Directas)

Los resultados respaldaron las hipótesis de que el clima social escolar influye negativamente en la agresión reactiva de manera significativa pero no en la proactiva. De acuerdo con las investigaciones, estudios previos sugieren que el clima social escolar puede influir positivamente y reducir las agresiones tanto proactiva como reactivas en los adolescentes (Ertesvag & Havik, 2019; Fite et al., 2013). Estos resultados son contradictorios con los pocos estudios que comprueban estas hipótesis para ambos tipos de agresión, es decir, hay indicios de que las dimensión del clima

social escolar puede disminuir ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva) entre los adolescentes, sin embargo, los resultados del presente estudio solo comprobaron la relación del clima social escolar con la agresión reactiva (Aldridge et al., 2017; Ertesvag & Havik, 2021; Huang, 2020; Kang et al., 2022; Konishi et al., 2017; Latfman et al., 2016; Yeung & Leadbeater, 2010; Wang et al., 2014).

Cuando existen escuelas que no fomentan un contexto escolar que sea seguro para el desarrollo individual de los adolescentes, es muy probable que existan comportamientos agresivos entre los estudiantes (Li et al., 2021). De acuerdo con los resultados, el clima social escolar ayuda a reducir los comportamientos agresivos que son del tipo reactivo; aparentemente los agresores proactivos llevan a cabo los comportamientos de una forma planeada y premeditada (Ang et al., 2014; Little et al., 2003) por lo que se requiere más que un buen clima escolar para reducir la probabilidad de ocurrencia de estos comportamientos

Asimismo, los diversos programas escolares como 'Límites cambiantes' (Taylor et al., 2011), pasos para respetar (Frey et al., 2009) y 'Cazadores de matones' (Bell et al., 2010) apoyan las hipótesis de que es necesario disminuir la agresión entre los adolescentes en el contexto escolar; estos programas fomentan un clima escolar positivo para reducir el acoso y otras formas de conductas agresivas en la escuela, especialmente, en el clima social escolar (CAPSLE; Fonagy et al., 2009).

En cuanto a las hipótesis de la relación directa del clima social escolar con la felicidad subjetiva, se demostró que el clima social escolar tiene una influencia positiva y significativa sobre la felicidad subjetiva en los adolescentes. Los resultados apoyan los encontrados en otros estudios donde el clima social escolar está relacionado con la felicidad de los adolescentes desde las experiencias escolares positivas, apoyo del profesor, las relaciones positivas, el apoyo de compañeros y la calidad de amistad (Cho

& Cho, 2021; Raboteq & Saric, 2014; Stiglbauer et al., 2013; Van Workum et al., 2013; Wang et al., 2014). Sin embargo, siguen siendo escasos los estudios que estudian esta relación específicamente con la felicidad subjetiva, ya que los investigadores se han centrado en constructos similares como la satisfacción con la vida y el bienestar subjetivo (Ortúzar et al., 2021; Varela et al., 2019; Varela et al., 2020).

Por otra parte, los resultados del estudio apoyan las hipótesis directas de una relación negativa entre la felicidad subjetiva y ambos tipos de agresión (proactiva y reactivas), siendo estas significativas en los dos modelos. Estos resultados son consistentes con diversos estudios que han encontrado que la felicidad puede disminuir los tipos de agresión tanto proactiva como reactiva (García-Vázquez et al., 2020; Kilicarslan & Liman, 2020; Orkibi & Ronen, 2019), y que la felicidad se asocia con una menor frecuencia de agresión entre adolescentes (Dickerson et al., 2020; Lee et al., 2017; More et al., 2019; Ronen et al., 2013). Sin embargo, es importante mencionar que no se detectaron estudios que explicaran la relación que tiene específicamente la felicidad subjetiva sobre ambos tipos de agresión, lo cual constituye uno de los aportes del presente estudio.

4.2 Efectos del Clima Social Escolar sobre la Agresión Proactiva y Reactiva a través del Rol Mediador de la Felicidad Subjetiva (Relaciones Indirectas)

Las hipótesis sobre los efectos indirectos del clima social escolar sobre la agresión tanto proactiva como reactiva, a través de la felicidad subjetiva fueron rechazadas debido a que no fueron significativas. Los resultados sugieren que el clima social escolar no tiene influencia a través de la felicidad subjetiva en la reducción de ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva). Estos hallazgos contradicen los pocos estudios que respaldan que sugieren que la felicidad subjetiva podría ser un factor mediador entre estas variables, tal es el caso de una investigación donde se encontró que el clima escolar tiene una

relación indirecta con la victimización por acoso escolar y el bienestar subjetivo (Varela et al., 2019). Asimismo, otro estudio demostró que la satisfacción escolar tiene una relación indirecta sobre la violencia por parte de docentes a través del bienestar subjetivo de los adolescentes (Ortúzar et al., 2021).

4.3 Distinción entre Agresión tanto Proactiva como Reactiva

Los resultados demuestran que ambos tipos de agresión son diferentes en cuanto al actuar del adolescente. Los modelos propuestos en el presente estudio han podido explicar mejor la agresión reactiva que la proactiva. Estos hallazgos coinciden con la literatura que resalta la importancia de estudiar estos tipos de agresión por separado (Law et al., 2012; McCreery & Krach, 2018). Estas agresiones se distinguen por sus características, siendo la reactiva aquella que se planea y la proactiva la defensa ante un acto agresivo (Burton et al., 2013; Fite et al., 2008).

Los resultados del presente estudio destacan la importancia de distinguir y abordar por separado la agresión proactiva de la reactiva para una mejor comprensión del fenómeno en los contextos escolares. La evidencia empírica ha demostrado que el hacer esta distinción puede contribuir a explicar el ciclo de agresión entre estudiantes, explorar los perfiles de comportamiento asociados, identificar comportamientos asociados, diferenciar las conductas agresivas en el género e identificar los problemas de autoestima (Burton et al., 2013; Lee, 2014; Maneiro et al., 2022; Rieffe et al., 2016; Smeets et al., 2017; Yang et al., 2016).

4.4 Conclusiones

El objetivo fundamental de esta investigación fue probar el rol mediador de la felicidad subjetiva entre el clima social escolar y la agresión tanto proactiva como reactiva, lo cual no fue sustentado por los resultados. No obstante, se comprobaron las hipótesis de relaciones directas entre las variables.

4.4.1 Clima social escolar

Los hallazgos muestran que el clima social escolar influye directamente en la felicidad subjetiva, es decir, entre mejor sean las relaciones entre profesores-estudiantes y estudiantes-estudiantes, la felicidad subjetiva de los adolescentes aumenta. Además, el clima social escolar tiene una relación directa con la agresión reactiva pero no con la proactiva, es decir, entre mejor sean las relaciones entre estudiantes-estudiantes y profesores-estudiantes, la agresión que tiende a disminuir es la reactiva.

Los resultados permiten señalar la importancia de que las escuelas fomenten climas sociales escolares positivos a través de programas de prevención que ayuden a reducir la agresión entre los adolescentes, especialmente, la reactiva. Asimismo, se deben fomentar relaciones interpersonales positivas entre los actores educativos (profesores y estudiantes) para establecer un lugar seguro que reduzca los comportamientos agresivos reactivos entre los adolescentes.

4.4.2 Felicidad subjetiva

La felicidad subjetiva tiene una relación directa con ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva), lo que comprueba que a mayor felicidad subjetiva se reduce la agresión tanto proactiva como reactiva en adolescentes. Sin embargo, la felicidad subjetiva no media los efectos del clima social escolar sobre ambos tipos de agresión (proactiva y reactiva) en los adolescentes, lo que sugiere que esta variable puede disminuir el comportamiento agresivo (tanto proactivo como reactivo) de los estudiantes pero solo de manera directa, es decir, quizás no funcione como mediador de otros factores escolares.

4.4.3 Agresión proactiva y reactiva

Las investigaciones distinguen entre agresión proactiva y reactiva por lo que es necesario ampliar el estudio de estos tipos de agresión pero de forma separada. La

diferenciación de estos dos tipos de agresión permitirá comprenderlos mejor. Asimismo, es importante hacer hincapié en la necesidad de continuar con el estudio de ambos tipos de agresión en los contextos escolares, especialmente en adolescentes, ya que esta etapa de desarrollo los hace mayormente vulnerables a experimentar todo tipo de agresión y aún más si se encuentran en contextos escolares de riesgo. El ampliar el estudio de estos fenómenos (agresión proactiva y reactiva) con otras variables puede contribuir a crear programas preventivos que contrarresten los comportamientos agresivos entre adolescentes a través de estrategias que involucren un clima social escolar positivo y la felicidad subjetiva.

4.5 Limitaciones de Estudio

La cantidad de estudios que abordan el fenómeno del clima social escolar y felicidad subjetiva son realmente pocos por lo que se deberían de incluir otras variables para que resulte una relación indirecta con los tipos de agresión (proactiva y reactiva). Otra limitación fue el único instrumento de medida sobre felicidad subjetiva aunque es el más utilizado en evaluaciones se deben considerar instrumentos de felicidad para realizar una adaptación y así obtener mejores resultados. Además, sería necesario incluir más variables del clima escolar que ayuden a explicar la relación que existe con ambos tipos de agresión. En cuanto, los tipos de agresión (proactiva y reactiva) no se obtuvieron resultados favorables por lo que se debe incorporar otra forma de medir la agresión entre adolescentes, esto afecto la explicación de los modelos propuestos.

Referencias

- Ahmad, C. N. C., Shaharim, S. A., & Abdullah, M. F. N. L. (2017). Teacher-student interactions, learning commitment, learning environment and their relationship with student learning comfort. *Journal of Turkish Science Education*, *14*(1), 57-72. <http://tused.org/index.php/tused/article/view/137>
- Akin, A., & Akin, U. (2015). Friendship quality and subjective happiness: The mediator role of subjective vitality. *EGITIM VE BILIM-EDUCATION AND SCIENCE*, *40*(177), 233-242. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.3786>
- Aldridge, J., McChesney, K., & Afari, E. (2017). Relationship between school climate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environ Res*, *21*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Alford, A.A., & Derzon, J. (2011). Meta-analysis and systematic review of the effectiveness of school-based programs to reduce multiple violent and antisocial behavioral outcomes. In S.R. Jimerson, A.B. Nickerson, M.J. Mayer, & M.J. Furlong (Eds.), *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice* (pp. 593–606). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://n9.cl/6bv57>
- Allen, J. J., & Anderson, C. (in press). Aggression and violence: Definitions and distinctions. In P. Sturmey (Ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*. UK: John Wiley & Sons. <http://www.craiganderson.org/wp-content/uploads/caa/abstracts/2015-2019/17AA2.pdf>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School Psychology Review*, *42*(1), 76-98. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087492>

- Allodi, M.W. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 207-235.
<https://doi.org/10.1007/s11218-009-9110-6>
- Alonzo, A. C., Kobarg, M., & Seidel, T. (2012). Pedagogical content knowledge as reflected in teacher–student interactions: analysis of two video cases. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(10), 1211-1239.
<https://doi.org/10.1002/tea.21055>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27-51.
<https://www2.psych.ubc.ca/~schaller/Psyc591Readings/AndersonBushman2002.pdf>
- Ang, R. P., Huan, V. S., & Florell, D. (2014). Understanding the relationship between proactive and reactive aggression, and cyberbullying across United States and Singapore adolescent samples. *Journal of Interpersonal Violence*, 29(2), 237-254. <https://doi.org/10.1177%2F0886260513505149>
- Aron, A.M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de evaluación- Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000300010
- Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3-15.
<https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.3>

- Barnes, T. N., Smith, S. W., & Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior, 19*(4), 311-321.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.013>
- Baron, R. A., & Richardson, D. R. (1994). *Human aggression* (second edition). Plenum Press.
- Batanova, M., & Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(11), 1890-1902. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0051-1>
- Bear, G. G., Gaskins, C., Blank, J., & Chen, F. F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology, 49*(2), 157-174.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.01.001>
- Bear, G. G., Yang, C., Glutting, J., Huang, X., He, X., Zhang, W., & Chen, D. (2014). Understanding teacher-student relationships, student-student relationships, and conduct problems in China and the United States. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*(4), 247-260.
<https://doi.org/10.1080/21683603.2014.883342>
- Bear, G., Yang, C., Pell, M., & Gaskings, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environ Res, 17*(3), 339-354.
<https://doi.org/10.1007/s10984-014-9162-1>
- Behrhost, K., Sullivan, T., & Sutherland, K. (2019). The impact of classroom climate on aggression and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 40*(5), 1-23. <https://doi.org/10.1177%2F0272431619870616>

- Bell, C. D., Raczynski, K. A., & Horne, A. M. (2010). Bully Busters abbreviated: Evaluation of a group-based bully intervention and prevention program. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 14(3), 257.
<https://doi.org/10.1037/a0020596>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425-469. <https://doi.org/10.3102%2F0034654316669821>
- Bhilwar, M., & Kapoor, R. (2016). Prevalence of aggression among school-going adolescents in India: A review study. *Indian Journal Youth Adolescent Health*, 3(4), 39-47. https://www.researchgate.net/profile/Pragyan-Parija/publication/327605409_Prevalence_of_Aggression_among_School-Going_Adolescents_in_India_A_Review_Study/links/5b99573a299bf14ad4d68902/Prevalence-of-Aggression-among-School-Going-Adolescents-in-India-A-Review-Study.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Burton, K. A., Florell, D., & Gore, J. S. (2013). Differences in proactive and reactive aggression in traditional bullies and cyberbullies. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 22(3), 316-328.
<https://doi.org/10.1080/10926771.2013.743938>
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., Vol. 2, pp. 833–863). John Wiley & Sons.

- Capp, G., Astor, R. A., & Gilreath, T. (2020). School staff members in California: How perceptions of school climate are related to perceptions of student risk and well-being. *Journal of the Society for Social Work and Research, 11*(3), 415-442. <https://doi.org/10.1086/710974>
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*(5), 466-480. <https://doi.org/10.1177%2F0165025406071904>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child development, 79*(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Cho, H., & Cho, S. J. (2021). The Influence of Adolescents' Perceived Empathy and Peer Support on Happiness. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society, 22*(5), 136-142. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2021.22.5.136>
- Cima, M., Raine, A., Meesters, C., & Pompa, A. (2013). Validation of the dutch reactive proactive questionnaire (RPQ): differential correlates of reactive and proactive aggression from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior, 39*(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/ab.21458>
- Cima, M., Raine, A., Meesters, C., & Popma, A. (2013). Validation of the Dutch Reactive Proactive Questionnaire (RPQ): Differential correlates of reactive and proactive aggression from childhood to adulthood. *Aggressive Behavior, 39*(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/ab.21458>

- Clem, A. L., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2021). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents' achievement emotions: temperament as a moderator. *European Journal of Psychology of Education, 36*(2), 263-286. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177%2F016146810911100108>
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9*(3), 361. <https://doi.org/10.1037/a0015952>
- DeWall, C. N., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2012). Aggression. In H. Tennen, J. Suls, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (2nd ed., Vol. 5, pp. 449–466). John Wiley & Sons.
- Dickerson, K. L., Skeem, J. L., Montoya, L., & Quas, J. A. (2020). Using positive emotion training with maltreated youths to reduce anger bias and physical aggression. *Clinical Psychological Science, 8*(4), 773-787. <https://doi.org/10.1177%2F2167702620902118>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (2009). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. *Social Indicators Research Series, 39*, 213-231. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_10

- Dou, C., Wei, Z., Jin, K., Wang, H., Wang, X., & Peng, Z. (2015). Family and social environmental factors associated with aggression among Chinese adolescents. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 421. <https://doi.org/10.1037/spq0000103>
- Elmasry, N. M., Fouad, A. A., Khalil, D. M., & Sherra, K. S. (2016). Physical and verbal aggression among adolescent school students in Sharkia, Egypt: prevalence and risk factors. *Egyptian Journal of Psychiatry*, 37(3), 166. Doi: 10.4103/1110-1105.195547
- Emmons, C. L., Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1996). Translating theory into practice: Comer's theory of school reform. In J. P. Comer, N. M. Haynes, E. Joyner, & M. Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village* (pp. 27-41). Teachers College Press.
- Engels, M. C., Colpin, H., Van Leeuwen, K., Bijttebier, P., Van Den Noortgate, W., Claes, S., Goossens, L., & Verschueren, K. (2016). Behavioral engagement, peer status, and teacher–student relationships in adolescence: A longitudinal study on reciprocal influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1192-1207. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0414-5>
- Ertesvag, S., & Havik, T. (2021). Students' proactive aggressiveness, mental health problems and perceived classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1650822>
- Euler, F., Steinlin, C., & Stadler, C. (2017). Distinct profiles of reactive and proactive aggression in adolescents: Associations with cognitive and affective empathy. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0141-4>

- Evans, S. C., Fite, P. J., Hendrickson, M. L., Rubens, S. L., & Mages, A. K. (2015). The role of reactive aggression in the link between hyperactive–impulsive behaviors and peer rejection in adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(6), 903-912. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0530-y>
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., & Fite, P. J. (2019). Forms and functions of aggression in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(5), 790-798. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485104>
- Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., Ruiz-Robledillo, N., Clement-Carbonell, V., Sánchez-SanSegundo, M., & Zaragoza-Martí, A. (2019). Higher adherence to the mediterranean diet is related to more subjective happiness in adolescents: The role of health-related quality of life. *Nutrients*, 11(3), 698. <https://doi.org/10.3390/nu11030698>
- Fite, P. J., Colder, C. R., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2008). Developmental trajectories of proactive and reactive aggression from fifth to ninth grade. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(2), 412-421. <https://doi.org/10.1080/15374410801955920>
- Fite, P. J., Rubens, S. L., Preddy, T. M., Raine, A., & Pardini, D. A., (2014). Reactive/proactive aggression and development of internalizing problems in male: the moderating effect of parent and peer relationships. *Aggressive Behavior*, 40(1), 69-78. <https://doi.org/10.1002/ab.21498>
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent, J. A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 607-616. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02025.x>

- Freire, T., & Ferreira, G. (2020). Do I need to be positive to be happy? Considering the role of self-esteem, life satisfaction, and psychological distress in Portuguese adolescents' subjective happiness. *Psychological Reports, 123*(4), 1064-1082. <https://doi.org/10.1177%2F0033294119846064>
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 466. <https://doi.org/10.1037/a0013839>
- Fung, A. L. (2019). Adolescent reactive and proactive aggression and bullying in Hong Kong: prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health, 64*(6), 565-572. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2018.09.018>
- Fung, A. L. C. (2022). Psychosocial correlates of reactive and proactive aggression among protesters during the social movement in Hong Kong. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(8), 4679. <https://doi.org/10.3390/ijerph19084679>
- Galati, D., & Sotgiu, I. (2004). Happiness and positive emotions. *Ricerche di Psicologia, 27*(1), 41–62. <http://hdl.handle.net/2318/6062>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., & Parra-Pérez, L. G. (2020). The effects of forgiveness, gratitude, and self-control on reactive and proactive aggression in bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(16), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17165760>
- García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Forgiveness, gratitude, happiness, and prosocial bystander behavior in

bullying. *Frontiers in psychology*, 10, 1-12.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02827>

Gardner, K. J., Archer, J., & Jackson, S. (2012). Does maladaptive coping mediate the relationship between borderline personality traits and reactive and proactive aggression? *Aggressive Behavior*, 38(5), 403-413.

<https://doi.org/10.1002/ab.21437>

Gavriel, B., & Ronen, T. (2016). Positive emotions as a moderator of the associations between self-control and social support among adolescents with risk behaviors. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(2), 121-134.

<https://doi.org/10.1007/s11469-015-9580-z>

Geen, R. G. (2001). *Human aggression* (2nd ed.). Open University Press.

Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>

Hayes, A. F. (2018). Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis second edition: A regression-based approach. *Ebook The Guilford Press*.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). McGrawHill. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>

Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)

- Hong, J. E., & Kim, M. (2020). Effects of a psychological management program on subjective happiness, anger control ability, and gratitude among late adolescent males in Korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(8), 2683. <https://doi.org/10.3390/ijerph17082683>
- Huang, L. (2020). Peer victimization, teacher unfairness, and adolescent life satisfaction: the mediating roles of sense of belonging to school and schoolwork-related anxiety. *School Mental Health*, 12(3), 556-566.
<https://doi.org/10.1007/s12310-020-09365-y>
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteaudo, M. C., Estévez, E., & Delgado, B. (2015). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of education and Psychology*, 7(1), 29-41.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v7i1.97>
- Jambroes, T., Jansen, L. M. C., Ven, P. M., Claassen, R., Glennon, J. G., Vermeiren, R. R. J. M., Doreleijers, T. A. H., & Pompa, A. (2018). Dimensions of psychopathy in relation to proactive and reactive aggression: does intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 129, 76-82.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.03.001>
- Jara, N., Casas, J. A., & Ortega, R. (2017). Proactive and reactive aggressive behavior in bullying: the role of values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1-24. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2515>
- Jiménez, T. I., Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Callejas-Jerónimo, J. E., López-Crespo, G., & Valdivia-Salas, S. (2021). Academic competence, teacher–student relationship, and violence and victimisation in adolescents: The classroom climate as a mediator. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>

- Jovanović, V., Rudnev, M., Iqbal, N., Rice, S. P., & Žemojtel-Piotrowska, M. (2022). Cross-Cultural Measurement of Positive and Negative Emotions in Adolescence: Evidence from Three Countries. *Journal of Happiness Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00521-6>
- Kang, Y., Ha, J., Ham, G., Lee, E., & Jo, H. (2022). A structural equation model of the relationships between social-emotional competence, social support, depression, and aggression in early adolescents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 138, Article 106498. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106498>
- Katsantonis, I. (2022). The Mediating Role of School and Sibling Bullying in the Relationship between Subjective Well-Being and Mental Health Symptoms. *Psych*, 4(2), 258-268. <https://doi.org/10.3390/psych4020022>
- Kempes, M., Marthys, W., de Vries, H., & van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive in children: a review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry. *European Child & Adolescent Psych*, 14(1), 11-19. <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0432-4>
- Kenyatta, C. P. (2012). From perception to practice: how teacher-student interactions affect African American male achievement. *Journal of Urban Learning, Teaching, and Research*, 8, 36-44. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979953.pdf>
- Kilicarslan, S., & Liman, B. (2020). Examining the Relationship between Happiness and Aggression among Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 244-262. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.05.017>
- Kohl, D., Recchia, S., & Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: An overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.844944>

- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(2), 1-24.
<https://doi.org/10.1177/0143034316688730>
- Krahé, B. (2013). *The social psychology of aggression* (second edition). Psychology Press.
- Laftman, S., Östberg, V., & Modin, B. (2016). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School improvement*, 28(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- Law, D. M., Shapka, J. D., Domene, J. F., & Gagné, M. H. (2012). Are cyberbullies really bullies? An investigation of reactive and proactive online aggression. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 664-672.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.11.013>
- Lee, C. S., Park, J. Y., & Jang, H. Y. (2017). The mediating effect of self-esteem between school violence victimization and happiness of adolescents. *Journal of Digital Convergence*, 15(1), 35-43. <https://doi.org/10.14400/JDC.2017.15.1.35>
- Lee, E. J. (2014). The relationship between unstable self-esteem and aggression: Differences in reactive and proactive aggression. *The Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1075-1093. <https://doi.org/10.1177%2F0272431613518973>
- Li, G., Li, B., Wang, L., Liu, C., & Lu, L. (2022). A longitudinal study on the impact of parental academic support and expectations on students' academic achievement: the mediating role of happiness. *European Journal of Psychology of Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00608-x>
- Li, Z., Yu, C., & Nie, Y. (2021). The association between school climate and aggression: a moderated mediation model. *International Journal of*

Environmental Research and Public Health, 18(16), 8709.

<https://doi.org/10.3390/ijerph18168709>

Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003).

Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 343-369.

<https://www.jstor.org/stable/23096059>

LoCasale-Crouch, J., Jamil, F., Pianta, R. C., Rudasill, K. M., & DeCoster, J. (2018).

Observed quality and consistency of fifth graders' teacher–student interactions: associations with feelings, engagement, and performance in school. *Sage Open*, 8(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177%2F2158244018794774>

Lukoševičiūtė, J., Argustaitė-Zailskienė, G., & Šmigelskas, K. (2022). Measuring

happiness in adolescent samples: a systematic review. *Children*, 9(2), 227.

<https://doi.org/10.3390/children9020227>

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2), 137-155.

<https://doi.org/10.1023/A:1006824100041>

Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequency positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.

<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

Maneiro, L., Cutrín, O., & Gómez-Fraguela, X. A. (2022). Gender differences in the personality correlates of reactive and proactive aggression in a Spanish sample of young adults. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(7-8), 4082-4107.

<https://doi.org/10.1177%2F0886260520957697>

Marsee, M. A., & Frick, P. J. (2007). Exploring the cognitive and emotional correlates to proactive and reactive aggression in a sample of detained girls. *Journal of*

Abnormal Child Psychology, 35(6), 969-981. <https://doi.org/10.1007/s10802-007-9147-y>

Marsee, M. A., Barry, C. T., Childs, K. K., Frick, P. J., Kimonis, E. R., Munoz, L. C., ... & Lau, K. S. (2011). Assessing the forms and functions of aggression using self-report: factor structure and invariance of the Peer Conflict Scale in youths. *Psychological Assessment*, 23(3), 792-804.

<https://doi.org/10.1037/a0023369>

Maulana, R., Opdenakker, M. C., & Bosker, R. (2014). Teacher–student interpersonal relationships do change and affect academic motivation: A multilevel growth curve modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 459-482.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12031>

McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., Rubin, R. M., Morrow, M. T., & Dearing, K. F. (2006). Reactive and proactive aggression: Stability of constructs and relations to correlates. *The Journal of Genetic Psychology*, 167(4), 365-382.

<https://10.3200/GNTP.167.4.365-382>

McCreery, M. P., & Krach, S. K. (2018). How the human is the catalyst: personality, aggressive fantasy, and proactive-reactive aggression among users of social media. *Personality and Individual Differences*, 133, 91-95.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.037>

Miller, J. D., & Lynam, D. R. (2006). Reactive and proactive aggression: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 41(8), 1469-1480.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.06.004>

Mongrain, M., Chin, J. M., & Shapira, L. B. (2011). Practicing compassion increases happiness and self-esteem. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 963-981.

<https://doi.org/10.1007/s10902-010-9239-1>

- Moore, C. C., Hubbard, J. A., Bookhout, M. K., & Mlawer, F. (2019). Relations between reactive and proactive aggression and daily emotions in adolescents. *Journal of abnormal child psychology*, 47(9), 1495-1507. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00533-6>
- Morera-Fernández, M., Morera-Mesa, A., Morera-Fumero, M. A., Hernández-Peréz, J., & Morera-Fumero, A. L. (2020). Student-student and student-teacher interactions through the jigsaw ii method in the teaching of the economics subject in secondary education. *International Journal of Educational Research Review*, 5(2), 118-125. <https://doi.org/10.24331/ijere.678716>
- O'Dell, C. C., Fite, P. J., & Díaz, K. I. (2022). Relations between reactive and proactive aggression and internalizing symptoms among detained adolescents. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09684-y>
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 151-156. <https://doi.org/10.1002/cbm.806>
- Onukwufor, J. N. (2013). Physical and verbal aggression among adolescent secondary school students in rivers state of Nigeria. *British Journal of Education*, 1(2), 62-73. <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Physical-and-Verbal-Aggression-among-Adolescent-Secondary-School-Students-in-Rivers-State-of-Nigeria2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *La violencia y el acoso escolares son un problema mundial, según nuevo informe de la UNESCO*. <https://es.unesco.org/news/violencia-y-acoso-escolares-son-problema-mundial-segun-nuevo-informe-unesco>

- Orkibi, H., & Ronen, T. (2019). A dual-pathway model linking self-control skills to aggression in adolescents: happiness and time perspective as mediators. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 729-742. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9967-1>
- Ortúzar, H., Oriol, X., Miranda, R., & Montserrat, C. (2021). Teacher violence, school satisfaction and subjective well-being in children and adolescents in residential care: the moderation effect of staff support. *Children & Society*, 35(6), 850-869. <https://doi.org/10.1111/chso.12459>
- Özdemir, E. Z., & Bektaş, M. (2021). Effects of parental attitude and proactive and reactive aggression on cyberbullying and victimization among secondary school students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(2), 830-839. <https://doi.org/10.1111/ppc.12856>
- Patton, D. U., Woolley, M. E., & Hong, J. S. (2012). Exposure to violence, student fear, and low academic achievement: African American males in the critical transition to high school. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 388-395. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2011.11.009>
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/17439760701756946>
- Pechorro, P., Hayes, N., Gonçalves, M., Palma, V. H., Gonçalves, R. A., & Marsee, M. (2020). Portuguese validation of the brief peer conflict scale: validity, reliability and invariance across gender. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 43(1), 216-226. <https://doi.org/10.1007/s10862-020-09826-3>
- Pennings, H. J. M., Brekelmans, M., Sadler, P., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & van Tartwijk, J. (2018). Interpersonal adaptation in teacher-student

interaction. *Learning and Instruction*, 55, 41-57.

<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.005>

Pennings, H. J. M., Tartwijk, J. V., Wubbels, T., Claessens, L. C. A., van der Want, A. C., & Brekelmans, M. (2014). Real-time teacher–student interactions: a dynamic systems approach. *Teaching and Teacher Education*, 37, 183-193.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.016>

Pennings, H. J., & Hollenstein, T. (2020). Teacher-student interactions and teacher interpersonal styles: a state space grid analysis. *The Journal of Experimental Education*, 88(3), 382-406. <https://doi.org/10.1080/00220973.2019.1578724>

Perenc, L., & Radochonski, M. (2014). Psychopathic traits and reactive-proactive aggression in a large community sample of polish adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(4), 464-471. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0432-4>

Pérez, M. C., Molero, M. M., Carrión, J. J., Rubio, I. M., & Gázquez, J. J. (2016). Sensation-seeking and impulsivity as predictors of reactive and proactive aggression in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1447.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01447>

Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>

Raboteg-Saric, Z., & Sakic, M. (2014). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 9(3), 749-765. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0>

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer, M., & Liu, J. (2006). The reactive–proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(2), 159-171.
<https://doi.org/10.1002/ab.20115>
- Rana, S., & Nandinee, D. (2016). Profile of adolescents’ positive emotions: an indicator of their psychological well-being. *Psychological Studies*, 61(1), 32-39.
<https://doi.org/10.1007/s12646-015-0347-1>
- Rana, S., Hariharan, M., Nandinee, D., & Vincent, K. (2014). Forgiveness: A determinant of adolescents’ happiness. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 5(9), 1119-1123. http://www.iahw.com/index.php/home/journal_detail/19#list
- Rieffe, C., Broekhof, E., Kouwenberg, M., Faber, J., Makoto, M., & Güroğlu, B. (2016). Disentangling proactiva and reactive aggression in children using self-report. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(4), 439-451.
<http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1109506>
- Ronnen, T., Abuelaish, I., Rosenbaum, M., Agbaria, Q., & Hamama (2013). Predictors of aggression among Palestinians in Israel and Gaza: Happiness, need to belong, and self-control. *Children and Youth Services Review*, 35(1), 47-55.
<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.10.015>
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L Adelson, J. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30(1), 35-60. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9401-y>
- Seah, S. L., & Ang, R. P. (2008). Differential correlates of reactive and proactive aggression in Asian adolescents: Relations to narcissism, anxiety, schizotypal

traits, and peer relations. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 34(5), 553-562.

<https://doi.org/10.1002/ab.20269>

Sharma, M. K., & Marimuthu, P. (2014). Prevalence and psychosocial factors of aggression among youth. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 36(1), 48-53.

<https://10.4103/0253-7176.127249>

Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H., & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3),

515-534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00566.x>

Smeets, K. C., Oostermeijer, S., Lappenschaar, M., Cohn, M., Van der Meer, J. M. J., Popma, A., Jansen, L. M. C., Rommelse, N. N. J., Scheepers, F. E., & Buitelaar, J. K. (2017). Are proactive and reactive aggression meaningful distinctions in adolescents? A variable- and person-based approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0149-5>

Sood, S., & Gupta, R. (2014). Subjective happiness as mediator between personal growth initiative and life satisfaction in adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 6(4), 89. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v6n4p89>

Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51(2), 231-242.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.002>

Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school

environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243-251.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.10.010>

Szczygieł, D., & Mikolajczak, M. (2017). Why are people high in emotional intelligence happier? They make the most of their positive emotions. *Personality and Individual Differences*, 117, 177-181.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.051>

Tanzer, J. R., & Weyandt, L. (2020). Imaging happiness: Meta analysis and review. *Journal of Happiness Studies*, 21(7), 2693-2734. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00195-7>

Taylor, B., Stein, N. D., Woods, D., & Mumford, E. (2011). *Shifting boundaries: Final report on an experimental evaluation of a youth dating violence prevention program in New York City middle schools.*

<https://www.ojp.gov/pdffiles1/nij/grants/236175.pdf>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.

<https://doi.org/10.3102%2F0034654313483907>

Thomson, N. D., & Centifanti, L. C. M. (2018). Proactive and reactive aggression subgroups in typically developing children: the role of executive functioning, psychophysiology, and psychopathy. *Child Psychiatry & Human Development*, 49(2), 197-208. <https://doi.org/10.1007/s10578-017-0741-0>

Uusitalo-Malmivaara, L., & Lehto, J. E. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Indicators Research*, 111(2), 603-615. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0022-z>

Uysal, R., Satıcı, S. A., Satıcı, B., & Akin, A. (2014). Subjective vitality as mediator and moderator of the relationship between life satisfaction and subjective

- happiness. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(2), 489-497. DOI: 10.12738/estp.2014.2.1828
- Valkov, P., & Lavrentsova, E. (2019). The effects of student-teacher and student-student relationship on school engagement: An empirical research in Bulgaria. *Педагогика*, 91(3), 320-331. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=757669>
- Valois, R. F., Zullig, K. J., Huebner, E. S., & Drane, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *Journal of School Health*, 74(2), 59-65. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb04201.x>
- Van Bockstaele, B., van der Molen, M. J., van Nieuwenhuijzen, M., & Salemink, E. (2020). Modification of hostile attribution bias reduces self-reported reactive aggressive behavior in adolescents. *Journal of Experimental Child Psychology*, 194, Article 104811. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104811>
- van de Pol, J., & Elbers, E. (2013). Scaffolding student learning: a micro-analysis of teacher–student interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(1), 32-41. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.12.001>
- Van Workum, N., Scholte, R. H., Cillessen, A. H., Lodder, G. M., & Giletta, M. (2013). Selection, deselection, and socialization processes of happiness in adolescent friendship networks. *Journal of Research on Adolescence*, 23(3), 563-573. <https://doi.org/10.1111/jora.12035>
- Varela, J. J., Muñoz-Najar Pacheco, A. O., Chuecas, M. J., Rodríguez-Rivas, M. E., Guzmán, P., & Yunes, M. A. M. (2022). Life Satisfaction, Bullying, and Feeling Safe as a Protective Factor for Chilean and Brazilian Adolescents. *Child*

Indicators Research, 15(2), 579-598. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09872-7>

Varela, J. J., Sánchez, P. A., González, C., Oriol, X., Valenzuela, P., & Cabrera, T. (2021). Subjective well-being, bullying, and school climate among Chilean adolescents over time. *School Mental Health*, 13(3), 616-630.

<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09442-w>

Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>

Voulgaridou, I., & Kokkinos, C. M. (2015). Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 87-97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.006>

Wanders, F. H., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., & Van der Veen, I. (2020). The effect of teacher-student and student-student relationships on the societal involvement of students. *Research Papers in Education*, 35(3), 266-286.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568529>

Wang, L. J., Wang, W. C., Gu, H. G., Zhan, P. D., Yang, X. X., & Barnard, J. (2014). Relationships among teacher support, peer conflict resolution, and school emotional experiences in adolescents from Shanghai. *School Behavior and Personality*, 42(1), 99-114. <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.99>

White, B. A., & Turner, K. A. (2014). Anger rumination and effortful control: mediation effects on reactive but not proactive aggression. *Personality and Individual Differences*, 56, 186-189. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.012>

- Yang, Y., Joshi, S. H., Jahanshad, N., Thompson, P. M., & Baker, L. A. (2017). Neural correlates of proactive and reactive aggression in adolescent twins. *Aggressive Behavior, 43*(3), 230-240. <https://doi.org/10.1002/ab.21683>
- Yeung, R., & Leadbeater, B. (2010). Adults make a difference: the protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents. *Journal of Community Psychology, 38*(1), 80-98. <https://doi.org/10.1002/jcop.20353>

Anexo 1

Escala de Clima Social Escolar.

Objetivo: explorar las relaciones entre profesor-estudiante y entre estudiantes en adolescentes de escuelas secundarias y preparatorias.

Instrucciones: marca con una “X” la acción con la que te encuentres identificado/a, tomando en cuenta la siguiente escala:

- 1) Total en desacuerdo.
- 2) En desacuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) De acuerdo.
- 5) Totalmente de acuerdo.

Ítems	1	2	3	4	5
Los maestros se preocupan por sus estudiantes.					
Los adultos que trabajan en esta escuela se preocupan por los estudiantes.					
Los profesores tratan a los estudiantes con respeto en las actividades en línea.					
Me gustan mis maestros.					
Cuando tengo un problema sé que puedo comunicárselo a mis profesores.					
Los adultos de esta escuela tratan a los estudiantes de manera justa.					
Los maestros me informan cuando estoy haciendo un buen trabajo.					
Los maestros son justos cuando corrigen a los estudiantes.					
Los estudiantes realmente se preocupan unos por otros.					
Los estudiantes se llevan bien unos con otros.					
Los estudiantes se tratan con respeto.					
Los estudiantes son amigables con la mayoría de los demás estudiantes.					

Muchas gracias por tu colaboración ☺

Anexo 2

Escala de agresión proactiva y reactiva.

Objetivo: explorar las reacciones y acciones con la que se presentan las agresiones proactivas y reactivas en adolescentes de escuelas secundarias y preparatorias.

Instrucciones: marca con una “X” la acción con la que te encuentres identificado/a, tomando en cuenta la siguiente escala:

- 1) No es todo cierto.
- 2) Poco cierto.
- 3) Algo cierto.
- 4) Muy cierto.
- 5) Definitivamente cierto.

Ítems	1	2	3	4	5
He lastimado a otros compañeros para ganar un juego o concurso.					
He empezado discusiones con mis compañeros para conseguir lo que quiero.					
Cuando he ofendido a un compañero, me ha hecho sentir como una persona poderosa y respetada.					
He amenazado a mis compañeros para obtener lo que quiero.					
He sido cruel u ofensivo con los demás, incluso si no me han hecho nada.					
He planeado cómo lastimar u ofender a mis compañeros.					
He lastimado u ofendido a mis compañeros por cosas que me hicieron en el pasado.					
He disfrutado lastimar u ofender a mis compañeros.					
Me ha gustado lastimar u ofender a compañeros más pequeños que yo.					
He amenazado a mis compañeros, incluso si no me han hecho nada.					
He disfrutado burlándome de mis compañeros.					
He excluido a propósito a otros de mi círculo de amigos, aunque no me hayan hecho nada.					
He intentado hacer que mis compañeros se vean mal para conseguir lo que quiero.					
He contado los secretos de mis compañeros para vengarme de cosas que me hicieron en el pasado.					
He dicho chismes de mis compañeros para hacerme popular.					
Para conseguir lo que quiero, he tratado de robarles los amigos a mis compañeros.					
He contado chismes de mis compañeros, para ser más popular.					
He difundido rumores y mentiras de mis compañeros para conseguir lo que quiero.					
He ignorado o dejado de hablar con mis compañeros para que hagan lo que quiero.					
He dicho cosas malas sobre mis compañeros, incluso si no me han hecho nada.					
Cuando me molestan, he lastimado u ofendido a un compañero					
Cuando un compañero me ha ofendido, he terminado peleando.					

He amenazado a otros compañeros cuando me hacen algo malo.					
Cuando un compañero me ha amenazado, he terminado en una pelea o discusión.					
A veces he lastimado u ofendido a mis compañeros, cuando estoy enojado con ellos.					
Si mis compañeros me desesperan, los he lastimado o los ofendido.					
Cuando alguien me hace enojar, he aventado cosas sin importar si éstas pueden lastimar a alguien.					
La mayoría de las veces que me he metido en discusiones, actuaba sin pensar las consecuencias.					
Cuando me enojo, es probable que lastime a alguien.					
Me he peleado con mis compañeros, incluso por pequeños insultos de otros.					
A veces hablo de otros compañeros o digo chismes cuando estoy enojado con ellos.					
Difundo rumores y mentiras sobre mis compañeros, cuando me hacen algo malo.					
Cuando uno de mis compañeros me molesta con palabras ofensivas, les digo a mis amigos que dejen de hablarles.					
Hago nuevos amigos para vengarme de un compañero que me ha hecho enojar.					
Cuando mis compañeros me hacen enojar, escribo cosas malas sobre ellos.					
Cuando estoy enojado con mis compañeros, trato de hacerlos quedar mal.					
Si mis compañeros me desesperan o hacen enojar, cuento sus secretos.					
Cuando mis compañeros me hacen enojar, trato de robarles sus amigos.					
La mayoría de las veces que comencé rumores sobre un compañero, actué sin pensar las consecuencias.					
Cuando un compañero me hace enojar, trato de excluirlo de mi círculo de amigos.					

Muchas gracias por tu colaboración ☺

Anexo 3

Escala de felicidad subjetiva.

Objetivo: explorar la felicidad que presentan los adolescentes en escuelas secundarias y preparatorias públicas.

Instrucciones: a continuación se presentan 6 oraciones, favor de indicar el número que más se acerque a su realidad, utilizando la siguiente escala de respuesta:

- 1) Totalmente en desacuerdo.
- 2) En desacuerdo.
- 3) Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.
- 4) De acuerdo.
- 5) Totalmente de acuerdo.

Ítems	1	2	3	4	5
1. En general considero que soy muy feliz.					
2. En comparación con la mayoría de mis iguales, me considero una persona feliz.					
3. Disfruto de la vida independientemente de lo que suceda.					
4. Saco el máximo provecho de todas las situaciones que me hacen feliz.					
5. En general considero que no soy muy feliz.					
6. No soy tan feliz como pudiera ser.					

Muchas gracias por tu colaboración ☺