

Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: su influencia en la victimización escolar*

Parent-adolescent Communication, Psychological Distress and Attitude toward Authority in Mexican Adolescents: their Influence on School Victimization

REMBERTO CASTRO CASTAÑEDA

Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México
reembert@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5916-7839>

SILVANA MABEL NÚÑEZ FADDA

Universidad de Guadalajara, Puerto Vallarta, México
silvana.nunez@cuc.udg.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2775-3101>

GONZALO MUSITU OCHOA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
gmusoch@upo.es
<https://orcid.org/0000-0002-8668-1526>

JUAN EVARISTO CALLEJAS JERÓNIMO

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España
jevaristocallejas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8961-2668>

Resumen: Las consecuencias de la victimización escolar en los adolescentes demandan una mayor comprensión de las relaciones entre los factores involucrados. Se seleccionó una muestra representativa y aleatoria por conglomerados, que incluía 1.698 estudiantes mexicanos de Secundaria (46% niños y 54% niñas), de 12 a 17 años ($M = 13.65$, $DE = 1.14$). Los datos de auto-reporte sobre comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud positiva hacia la autoridad institucional se analizaron con la técnica del análisis estructural. El modelo estructural resultante

confirmó una relación indirecta de la comunicación padres-adolescentes con la victimización escolar, a través del malestar psicológico y la actitud positiva hacia la autoridad institucional, demostrando la influencia de la calidad de la comunicación con sus padres sobre la victimización escolar de los adolescentes.

Palabras clave: Comunicación padres-adolescentes, Malestar psicológico, Actitud hacia la autoridad, Victimization escolar.

* Este artículo se realizó en el marco del proyecto de investigación “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por la Subsecretaría de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior Universitaria de México, PRODEP 2015.

Abstract: Consequences of adolescent's school victimization compel a better understanding of the relations between influential factors. A randomized representative sample, was selected by conglomerates, including 1.698 Mexican adolescents (46% boys and 54% girls), with ages between 12-17 years ($M = 13.65$, $SD = 1.14$) attending secondary school. Self-report data about parents-adolescent communication, psychological distress and positive attitude toward institutional authority were analyzed using structural analysis. The resulting path structural mod-

el confirmed an indirect relation between parents-adolescent communication and school victimization through psychological distress and a positive attitude toward institutional authority, underscoring the influence of parents-adolescent communication over adolescent's school victimization.

Keywords: Parents-adolescent communication, Psychological distress, Attitude toward authority, School victimization..

INTRODUCCIÓN

La victimización por acoso escolar tiene profundas repercusiones en el desarrollo y la salud de los jóvenes involucrados, en sus familias y en su ajuste escolar (Arseneault, 2018; Brunstein, Sourander y Elonheimo, 2015). Se ha aportado evidencia de que el acoso ocasiona problemas de salud física y mental en las víctimas y víctimas agresivas, incluyendo depresión y ansiedad (Arseneault, 2018; Ybarra, Espelage y Mitchell, 2014), mayor riesgo de ideación suicida, autolesiones y suicidio consumado (Cha, Franz, Guzmán, Glenn, Kleiman y Nock, 2018; Hong, Kral y Sterzing, 2015). Estudios longitudinales han mostrado los impactos negativos de la victimización escolar sobre la vida futura, ya que compromete los logros económicos de los implicados y acrecienta sus problemas relacionales, médicos y legales (Brunstein et al., 2015; Wolke, Copeland, Angold y Costello, 2013).

Olweus (2013) ha indicado que los rasgos diferenciales del acoso escolar (*bullying*) son la intencionalidad y la persistencia en el tiempo pero, sobre todo, el desequilibrio de poder que favorece al agresor y diferencia al acoso de la violencia general entre pares. La desventaja de poder se informa por la percepción subjetiva de la víctima, y le hace pensar que es muy difícil salir de su situación (Olweus, 2013; Olweus y Breivik, 2014). Por eso ciertas características ligadas a desventajas físicas, como las discapacidades, psico-emocionales, como los problemas de salud mental, o sociales, como ser parte de minorías étnicas, religiosas o de preferencia sexual, aumentan la probabilidad de ser escogido como víctima (Arseneault, 2018; Carrera, Lameiras, Rodríguez y Vallejo, 2013; Espelage, 2016). Los problemas del ajuste psicoemocional, tanto pre-existentes como a consecuencia del acoso, acentúan esta diferencia de poder al menoscabar las habilidades sociales y de afrontamiento, y favorecer el autoconcepto negativo y la desesperanza.

Se han diferenciado dos tipos de agresores, aquellos que sólo participan en conductas de acoso (agresores puros) y quienes sufren simultáneamente de vic-

timización (víctimas agresivas o *bully-victims*). Mientras que los agresores puros expresan altas valoraciones en autoestima, apoyo social y rendimiento académico, y baja reactividad fisiológica al estrés, las víctimas agresivas manifiestan baja autoestima, escasas habilidades sociales, pobre desempeño académico, y alta reactividad fisiológica al estrés (Rodkin, Espelage y Hanish, 2015). Víctimas y víctimas agresivas suelen ser rechazadas por sus pares, perciben un bajo apoyo social y muestran altas puntuaciones en ansiedad y síntomas depresivos (Crespo, Romero, Martínez y Musitu, 2017; Hill, Mellick, Temple y Sharp, 2017). Estos problemas de ajuste pueden incrementar la posibilidad de ser escogidos como blanco del acoso, en la medida en que contribuyen al desequilibrio de poder (Arsenault, 2018; Hong, Kral y Sterzing, 2015; Lereya, Samara y Wolke, 2013).

Más allá de los factores individuales y diádicos, la violencia-victimización escolar incluye diferentes ambientes de socialización (familia, escuela y comunidad) y es un proceso dinámico, que admite cambios en los roles, por ejemplo el de víctima a perpetrador (Rodkin et al., 2015; Swearer y Hymel, 2015). El modelo bioecológico del desarrollo humano (Bronfenbrenner y Cecci, 1994) es especialmente útil para organizar el estudio de las múltiples variables involucradas, ya que explica el desarrollo como el resultado de interacciones repetidas y persistentes entre el sujeto, con sus características genéticas particulares, y sus ambientes proximales (microsistemas), que son influidos por factores histórico-culturales y socioeconómicos (macrosistema y exosistema). Estas interacciones recíprocas determinan el curso del desarrollo a través del tiempo (cronosistema) hacia el ajuste adecuado o los problemas de ajuste.

La familia es el primer y principal contexto de desarrollo de los niños, determinado principalmente por los padres. Un buen funcionamiento familiar promueve el ajuste positivo y protege de los problemas de ajuste (Kramer-Kuhn y Farrell, 2016; Smetana, 2017; Stafford, Kuh, Gale, Mishra y Richards, 2016). Los estudios más recientes sobre funcionamiento familiar se organizan en torno a dimensiones, más que a estilos parentales (Smetana, 2017). Se identifican dos dominios diferentes: uno caracterizado por la aceptación, el apoyo y la buena comunicación (calidez parental); y otro caracterizado por el control rígido y autoritario, llamado dureza parental, que incluye prácticas parentales disciplinares como el castigo físico y psicológico y la dureza verbal. La calidez y la dureza parental no son extremos de una sola dimensión, sino dos dimensiones independientes que pueden coexistir, e influyen los procesos de desarrollo y socialización de diferente manera (Wang y Kenny, 2014; Wiggins, Mitchell, Hyde y Monk, 2015).

Un indicador válido y confiable del funcionamiento familiar es la comunicación entre padres y adolescentes, que se relaciona con la cohesión, el apoyo y la

satisfacción familiar (Barnes y Olson, 1985; Estévez, Jiménez, Moreno y Musitu, 2013). La comunicación abierta, caracterizada por la espontaneidad, la escucha y la aceptación, expresa la dimensión de calidez. Por el contrario, la comunicación ofensiva refleja interacciones donde predomina la dureza verbal: comentarios críticos o humillantes, amenazas, culpabilización, insultos y gritos. La comunicación abierta tiene un gran impacto sobre el ajuste psicosocial positivo, es decir, sobre el autoconcepto y la autoestima, la satisfacción con la vida, las habilidades sociales y la percepción de un buen apoyo social (Lereya et al., 2013; Rivera-Rivera, Rivera-Hernández, Pérez-Amezcuca, Leyva-López y de Castro, 2015). Lereya et al. (2013) encontraron que la buena comunicación familiar tiene un papel protector sobre la victimización escolar, similar para las víctimas y las víctimas agresivas, pero su efecto fue moderado, sugiriendo que existen variables mediadoras aún no exploradas.

La dureza verbal (comunicación ofensiva), componente de prácticas parentales no adaptativas y, en sus formas extremas, del abuso infantil, tiene más influencia sobre los problemas de ajuste, como el malestar psicológico y la participación en la violencia-victimización escolar (Wang y Kenny, 2014; Wiggins et al., 2015), una relación que es mayor para las víctimas-agresivas que para las víctimas puras. Las investigaciones sobre dureza parental sugieren que ésta obstaculiza el proceso de socialización de las emociones en los niños, ocasionando dificultades en la regulación emocional y problemas de conducta (Lugo, Harvey y Breaux, 2015; Saritaş, Grusec y Gençöz, 2013; Wang y Kenny, 2014; Wiggins et al., 2015).

La disregulación emocional implica un mayor malestar psicológico, definido como el sufrimiento psicológico que se expresa en síntomas de ansiedad y depresión, de leves a graves, con un grado variable de deterioro en las dimensiones conductual, cognitiva o emocional del funcionamiento. Puede ir desde leve, en problemas subclínicos, hasta severo, como criterio diagnóstico de trastornos de salud mental (Arvidsdotter, Marklund, Kylan, Taft y Ekman, 2016; Drapeau, Marchand, y Forest, 2014, Organización Mundial de la Salud, 2018). En varios estudios se han constatado relaciones entre la ansiedad, la depresión y la victimización (Hamilton, Potter, Olino, Abramson, Heimberg y Alloy, 2016; Hong et al., 2015) pero su presencia también en los perpetradores sugiere un proceso común para ambos roles, relacionado con la violencia intrafamiliar (Asad et al., 2017; Hong et al., 2012; Wang y Kenny, 2014). En estos modelos explicativos se proponen relaciones causales del ambiente familiar negativo en el malestar que sería, a su vez, un mediador de la victimización. Otros modelos, por el contrario, señalan la causalidad de la victimización por acoso sobre el malestar. Recientemente se ha planteado la posibilidad de la bidireccionalidad entre estas variables.

Otro ambiente fundamental para la socialización de los niños es la escuela, lugar donde se experimenta por primera vez la relación con otros adultos y con un sistema de reglas más formales. Una interesante variable que conecta la relación con los padres con otros sistemas normativos, como la escuela, es la actitud hacia la autoridad institucional propuesta por Emler et al. (Emler, Ohana y Dickinson, 1990; Emler y Reicher, 2005). La actitud hacia la autoridad refleja la confianza o desconfianza hacia los padres, como primeras autoridades informales, que luego se extiende y generaliza a otros sistemas normativos y figuras de autoridad, en primer lugar a la escuela.

Así, la actitud positiva hacia la autoridad institucional (APAI) o hacia la transgresión de normas sociales, originadas en la familia, se reafirman o pueden cambiar en la interacción con los maestros y el sistema normativo escolar (Estévez et al., 2013). Mientras que hay evidencias de que la APAI protege a los adolescentes de su implicación en conductas violentas (Bonilla Castellón, Núñez Fadda, Domínguez Mora, y Callejas Jerónimo, 2017; Carrascosa, Cava, y Buelga, 2015; Estévez, Jiménez y Cava, 2016) las investigaciones respecto a su influencia en la victimización escolar son muy escasas.

El estudio conjunto de la comunicación con los padres, el malestar psicológico del adolescente y su actitud hacia la autoridad en relación con la victimización por acoso es de suma importancia para explicar sus interrelaciones, su contribución a la explicación del desequilibrio de poder de las víctimas y para potenciar las estrategias de prevención e intervención.

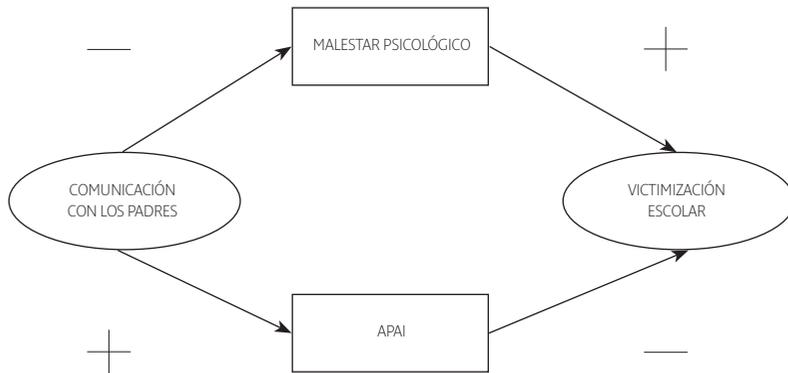
RESUMEN

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se planteó como objetivo general de este estudio analizar las relaciones existentes entre la comunicación padres-hijos adolescentes, el malestar psicológico, la APAI y la victimización en la escuela, para contrastar un modelo explicativo de la victimización escolar en adolescentes. El modelo hipotético propuesto (Figura 1) está conformado por dos factores latentes: Comunicación con los padres (integrado por cuatro indicadores: comunicación abierta madre, comunicación ofensiva madre, comunicación abierta padre y comunicación ofensiva padre) y Victimización escolar (conformado por tres indicadores: victimización relacional, victimización manifiesta física y victimización manifiesta verbal); y por dos factores observables: Malestar psicológico y APAI.

Nuestra primera hipótesis (H1) es que la comunicación con los padres se relacionará de forma directa con el malestar psicológico y la APAI y de forma indirecta con la victimización escolar. El malestar psicológico se relacionará de forma directa

y positiva con la victimización escolar, y la APAI mostrará una relación directa y negativa con la victimización escolar (H2).

Figura 1. Modelo hipotético de victimización escolar en adolescentes



MÉTODO

En este estudio se utilizó un diseño no experimental, transversal, ex post facto.

Participantes

La muestra fue de 1.698 sujetos, representativa de los estudiantes de Secundaria del municipio de Puerto Vallarta ($N= 14759$), para un intervalo de confianza de $\pm 2.5\%$, con un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50 (Morales, 2012). Para la selección de la muestra se utilizó la lista de los centros educativos proporcionada por la autoridad educativa regional. Se utilizó el método de muestreo por conglomerados bietápico (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003) seleccionando al azar 19 centros educativos en los que se respetó la proporcionalidad entre públicos y privados. En la segunda etapa se escogieron los cursos completos para cada escuela, respetando la proporcionalidad por nivel educativo, turno y tamaño de los grupos de cada centro educativo seleccionado.

Un total de 1.687 adolescentes, con edades entre 12 y 17 años ($M = 13.65$. $DE = 1.14$) completaron los cuestionarios; de ellos, el 46% fueron hombres (776) y el 54% fueron mujeres (911). Respecto a la titularidad, el 88% de los estudiantes (11.776) asisten a la Secundaria en escuelas públicas, representados en la muestra por 1.477 alumnos, mientras que el 12% (1.152) asisten a escuelas privadas, representados en la muestra por 209 estudiantes. En cuanto al nivel escolar, el 32.2% eran de primer año

(542), 34% de segundo (573) y 33.7% de tercero (568). Las encuestas se aplicaron con el consentimiento informado de los padres. La participación fue voluntaria y anónima y se respetaron las normas de bioética de la declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). La tasa de respuesta fue del 99%, ya que 16 alumnos del total seleccionado decidieron no participar en el estudio.

Los valores perdidos se trataron mediante el método de imputación por regresión (Norman, Streiner y Freixenet, 1998; Useche y Mesa, 2006), siempre que no superaran el 20% de una escala. Si el porcentaje era superior al 20%, se excluía la escala del sujeto.

En el caso de que hubiera más de dos escalas con más del 20% de datos faltantes o atípicos se suprimía al sujeto. Para los casos atípicos univariantes se siguieron los criterios de Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham (2008). Se consideraron valores atípicos a aquellos cuyas puntuaciones estandarizadas presentaron un valor absoluto superior a cuatro. Para la detección multivariante se computó la distancia de Mahalanobis (Cousineau y Chartier, 2010). Una distancia de Mahalanobis grande identifica un caso que tiene valores extremos en una o más de las variables independientes. Se consideró un valor atípico multivariado si la probabilidad asociada a la distancia de Mahalanobis era 0.001 o menor (Tabachnick y Fidell, 2007). Se excluyeron de la muestra un total de 11 sujetos, siete por valores perdidos y cuatro por valores atípicos.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

La Escala de Comunicación Padres-Adolescente de Barnes y Olson, adaptada por el Equipo Lisis (Cava, 2011). Se divide en dos sub-escalas, comunicación con la madre y con el padre respectivamente, con respuestas de 1 (nunca) a 5 (siempre). La escala adaptada está compuesta por 20 ítems, agrupados en tres factores: *comunicación abierta* (p. ej., “Intenta comprender mi punto de vista”); *comunicación ofensiva* (p. ej., “Me dice cosas que me hacen daño”) y *comunicación evitativa* (p. ej., “Tengo mucho cuidado con lo que digo”). En este estudio se utilizaron las sub-escalas de comunicación abierta y ofensiva, que alcanzaron fiabilidades por consistencia interna de buenas a excelentes (Alfa de Cronbach): .93 en comunicación abierta madre, .73 en comunicación ofensiva madre, .93 en comunicación abierta padre, .72 en comunicación ofensiva padre.

La Escala de Victimización en la Escuela, elaborada por el Equipo Lisis (Buelga, Cava, y Musitu, 2012) a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de

Mynard y Joseph y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotmeter. Consta de 22 ítems con respuestas de 1 (nunca) a 5 (muchas veces). Está compuesta por tres factores: Victimización relacional, Victimización manifiesta física y Victimización manifiesta verbal. La fiabilidad de las sub-escalas según el Alfa de Cronbach oscila entre .75 y .91, y fue de .95 a escala completa. En cuanto a su validez, presenta correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor; y correlaciones negativas con medidas de clima familiar, autoestima, satisfacción con la vida, estatus sociométrico y percepción positiva del alumno por el profesor (Buelga et al., 2012).

La *Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional* (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013), consta de 9 ítems, con respuestas tipo Likert de 1 (nada de acuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo), e informa sobre la actitud hacia figuras e instituciones de autoridad formal (escuela y profesores, la policía) y las leyes y normas socialmente establecidas. El análisis factorial (Cava et al., 2013) mostró la existencia de dos factores: APAI (p.ej., “La policía está para hacer una sociedad mejor para todos”) y Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales (p.ej., “Da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos”). En este estudio se utilizó solamente el factor APAI, con una fiabilidad de .71 por Alfa de Cronbach. En cuanto a la validez, la APAI muestra correlaciones positivas con medidas de integración escolar, rendimiento académico y autoestima, y relaciones negativas con medidas de sintomatología depresiva y conductas violentas en población adolescente (Cava et al., 2013).

La *Escala de Malestar Psicológico de Kessler K10* de Kessler y Mroczek, adaptada por Alonso, Herdman, Pinto y Vilagut (2010), consta de 10 ítems con respuestas de tipo Likert de 1 (nunca) a 5 (siempre). Estas puntuaciones se clasifican en cuatro categorías: sin malestar psicológico (de 10 a 19), malestar leve (entre 20 y 24), moderado (entre 25 y 29) y extremo (entre 30 y 50). La escala presenta una adecuada fiabilidad por consistencia interna, que en este estudio fue de .95.

RESULTADOS

De acuerdo con el objetivo propuesto, se calcularon las correlaciones de Pearson entre las variables en estudio. Como se muestra en la Tabla 1, la comunicación abierta con el padre y la madre correlacionó negativamente con el malestar psicológico y con la victimización (relacional, física y verbal), mientras que la comunicación ofensiva con el padre y la madre correlacionó de modo positivo con la victimización y con el malestar psicológico. La APAI correlacionó de forma positiva

con la comunicación abierta con el padre y la madre, y de forma negativa con la comunicación ofensiva con ambos progenitores. Asimismo, la APAI se correlacionó de forma negativa con la victimización escolar. Por último, el malestar psicológico correlacionó de forma positiva con la victimización relacional, física y verbal.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre victimización, APAI, malestar psicológico y comunicación con los padres

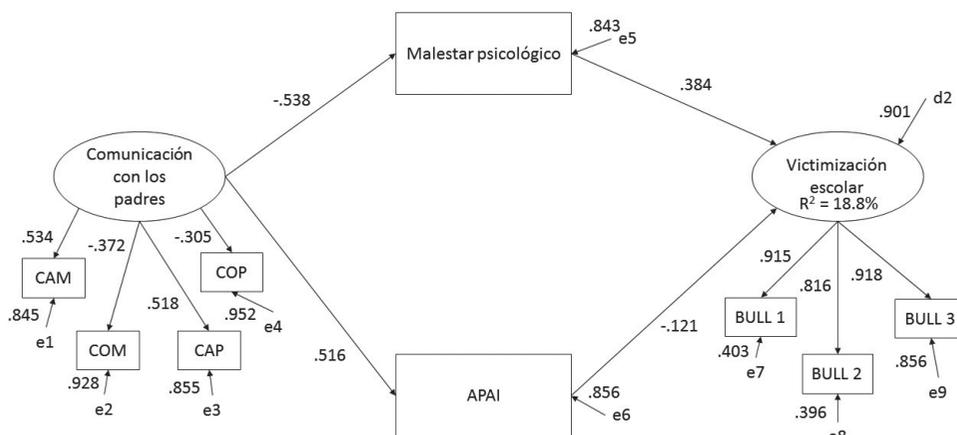
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.VR	1								
2.VF	.709**	1							
3.VV	.838**	.720**	1						
4.APAI	-.187**	-.179**	-.205**	1					
5.MPs	.377**	.244**	.365**	-.225**	1				
6.CAM	-.173**	-.156**	-.182**	.311**	-.292**	1			
7.COM	.200**	.196**	.190**	-.197**	.257**	-.144**	1		
8.CAP	-.161**	-.111**	-.161**	.294**	-.290**	.658**	-.057*	1	
9.COP	.201**	.213**	.190**	-.204**	.191**	-.043	.700**	-.081**	1
Media	1.66	1.46	1.73	3.40	2.29	3.58	1.92	3.24	1.86
DE	.78	.63	.78	.75	.84	1.05	.93	1.13	.92

Nota: VR victimización relacional, VF victimización física, VV victimización verbal, APAI actitud positiva hacia la autoridad institucional, MPs malestar psicológico, CAM comunicación abierta madre, COM comunicación ofensiva madre, CAP comunicación abierta padre, COP comunicación ofensiva padre, DE desviación estándar.

** Correlación significativa a nivel de .01 (bilateral). * Correlación significativa a nivel de .05 (bilateral).

En segundo lugar se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales. Debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 49.6819), se aplicó el método de máxima verosimilitud, utilizando estimadores robustos. El modelo calculado mostró un ajuste bueno a los datos: $S-B\chi^2 = 73.1799$, $gl = 19$, $p < .001$, $CFI = .986$, $RMSEA = .043$ (.033, .053). En la Figura 2 se incluyeron los valores calculados de las cargas factoriales (errores estandarizados y betas). Todas las relaciones entre las variables fueron significativas a nivel de $p < .001$. El modelo explicó el 18.8% de la varianza.

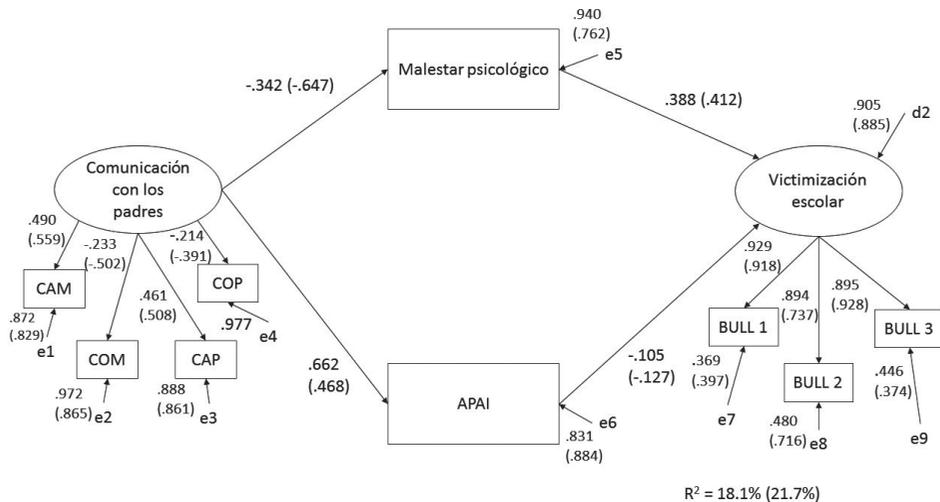
Figura 2. Modelo de medida final de victimización escolar en adolescentes, con coeficientes β , probabilidad asociada y errores estandarizados



Nota: CAM comunicación abierta madre, COM Comunicación ofensiva madre, CAP Comunicación abierta padre, COP comunicación ofensiva padre, e error estandarizado. APAI actitud positiva hacia la autoridad. Bull1 Victimización manifiesta física, Bull 2 Victimización manifiesta verbal, Bull 3 Victimización relacional, d2 error estandarizado del factor victimización. *** $p < .001$

En la Figura 3 se reportan las cargas factoriales para chicos y chicas por separado. Los valores entre paréntesis corresponden a las cargas factoriales de las chicas.

Figura 3. Modelo de medida con las cargas factoriales de chicos y chicas (betas y errores estandarizados)



Nota: Los valores de las chicas se reportan entre paréntesis. CAM comunicación abierta madre, COM Comunicación ofensiva madre, CAP Comunicación abierta padre, COP comunicación ofensiva padre, e error estandarizado. APAI actitud positiva hacia la autoridad. Bull1 Victimización manifiesta física, Bull 2 Victimización manifiesta verbal, Bull 3 Victimización relacional, d2 error estandarizado del factor victimización

Para comprobar la bondad del modelo y la invarianza estructural en función del sexo se realizó un análisis multigrupo, comparando un modelo con restricciones, que asume que todas las relaciones entre las variables son iguales para hombres y mujeres, con un modelo sin restricciones, en el que se estimaron todos los coeficientes en ambos grupos. Si al comparar estadísticamente ambos modelos no hay diferencias entre ellos, el modelo con más grados de libertad es el más adecuado. Como se muestra en la Tabla 2, se encontró una diferencia significativa entre el modelo sin restringir y el restringido: $\Delta\chi^2(10, N = 1679) = 125.6713, p < .001$. Para determinar qué elementos del modelo generaban estas diferencias, se inspeccionaron los resultados del Test de los Multiplicadores de Lagrange proporcionado por el EQS.

Esta prueba mostró diferencias en cuatro trayectorias. En primer lugar, la relación entre victimización y victimización física fue positiva para ambos, pero mayor para hombres ($\beta = .873, p < .001$) que para mujeres ($\beta = .698, p < .001$). La relación entre la comunicación con los padres y el malestar psicológico fue negativa, pero mayor para mujeres ($\beta = -.639, p < .001$) que para hombres ($\beta = -.399, p < .001$). La relación entre la comunicación con los padres y la APAI fue positiva, pero mayor para hombres ($\beta = .662, p < .001$) que para mujeres ($\beta = .467, p < .001$).

Finalmente, la relación entre la comunicación ofensiva con la madre y la comunicación con los padres fue negativa, pero mayor para mujeres ($\beta = -.475, p < .001$) que para hombres ($\beta = -.289, p < .001$). Al liberar las restricciones en estas cuatro trayectorias, el modelo resultó estadísticamente equivalente para ambos sexos: $\Delta\chi^2(6, N = 1679)$, como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Comparación entre modelos con y sin restricciones y sus diferencias

M	Descripción	S-B χ^2	<i>g.l.</i>	Comparación Manidados	Dif. S-B χ^2	Dif. <i>g.l.</i>	<i>p</i>
M1	Con restricciones	242.3403	48		-	-	-
M2	Sin restricciones	116.669	38	M1- M2	125.671	10	<0.001
M1a	1 restricción liberada	162.0039	47	M1a - M2	45.3349	9	<0.001
M1ab	2 restricciones liberadas	142.9344	46	M1ab - M2	26.2654	8	<0.001
M1abc	3 restricciones liberadas	132.2887	45	M1abc - M2	15.6197	7	<0.05
M1abcd	4 restricciones liberadas	125.285	44	M1abcd - M2	8.616	6	0.1964

Nota: M modelo. *g.l.* grados de libertad. Dif. Diferencia

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue analizar las relaciones entre la comunicación con los padres, el malestar psicológico, la APAI y la victimización escolar en adolescentes. Se comprobó una relación directa y negativa entre la comunicación con los padres y el malestar psicológico, resaltando la importancia de la calidez en la comunicación con los padres, ya que este hallazgo permite establecer que el predominio de la dureza sobre la calidez en la comunicación incrementará el malestar psicológico en los hijos. No debemos olvidar que en la adolescencia temprana los cambios a nivel cerebral ocasionan un predominio de las emociones sobre los componentes cognitivos, de maduración más lenta, lo que explica la hipersensibilidad del adolescente y sus rápidos cambios emocionales (Giedd, 2015). La ansiedad y depresión en adolescentes, por ejemplo, se han relacionado también con una mayor frecuencia de conflictos no resueltos con los padres (Hong et al., 2012, 2015; Wang y Kenny, 2014; Wiggins et al., 2015).

Consideramos de gran relevancia la relación positiva de la comunicación con los padres con la APAI, que confirma también la H1. La APAI remite al concepto

de “confianza epistémica”, cimentada en el apego seguro, que se desarrolla en la experiencia de unos padres previsiblemente implicados y afectivos, por otra parte indispensable para la transmisión del conocimiento relevante sobre el mundo social (Asen y Fonagy, 2017). Esta experiencia temprana de padres que son capaces de cuidar, proteger y proveer control y normas útiles, es generalizada al medio escolar y a otros sistemas normativos más amplios (Jiménez, Estévez y Murgui, 2014), como la policía y el sistema legal (Emler y Reicher, 2005).

La mala comunicación con los padres, con el predominio de la dureza sobre la calidez, se traducirá en bajos valores de APAI, evidenciando la desconfianza en la capacidad de los adultos para responder a las necesidades del adolescente y protegerlo. Esto puede aportar una mejor comprensión del silencio y la reticencia de víctimas y testigos del acoso escolar a revelarlo a los padres y profesorado, que puede aumentar la diferencia de poder y perpetuar así la victimización. Por otro lado, explica también el cambio de víctima a perpetrador, que se ha interpretado como consecuencia de una decepción por la falta de percepción y respuesta de los adultos ante el acoso (Estévez et al., 2013).

A la luz de nuestros resultados, la mala comunicación con los padres constituye la base de una desconfianza general del adolescente hacia los adultos, que se manifiesta en los bajos valores de APAI. Estos hallazgos pueden ayudar a responder al interrogante planteado en otros estudios (Lereya et al., 2013) respecto a qué factores mediadores conectan la comunicación con los padres y la victimización escolar.

El predominio de la calidez en la comunicación con los padres brindará, de acuerdo a nuestros resultados, dos ventajas substanciales al adolescente: bajo malestar psicológico y una actitud de confianza y respeto hacia los profesores y las normas del entorno escolar. Últimamente se ha resaltado la capacidad de niños y adolescentes de influir en sus ambientes de desarrollo, tanto e incluso más que lo que éstos lo influyen a él (Davidov, Knafo-noam, Serbin y Moss, 2015; Smetana, 2017). Un adolescente sin problemas de ajuste psicoemocional y con una actitud favorable en el trato con el profesorado y los pares tiene más probabilidades de influir de manera positiva en sus entornos. Por el contrario, un joven con problemas de ajuste psicoemocional requerirá de un mayor esfuerzo de sus ambientes para incluirlo, aumentando sus posibilidades de recibir respuestas desfavorables, tanto del microsistema familiar como del escolar.

También se ha observado que el malestar psicológico se relaciona de forma directa y positiva con la victimización escolar, mientras que esta relación es negativa para la APAI, resultados que confirman la H2. Para un adolescente con malestar psicológico será más difícil afrontar de manera efectiva las agresiones de los pares. Al ser bidireccionales, las relaciones se interpretan tanto en la dirección establecida

en el modelo (la mala comunicación con los padres se relaciona con mayor malestar psicológico; un joven con alto malestar psicológico tendrá más probabilidades de ser victimizado en la escuela) como en la opuesta (la victimización escolar aumentará el malestar psicológico; el mayor malestar psicológico afectará la comunicación con los padres) lo que permite interpretarlas como interacciones circulares y recíprocas. Esta perspectiva también provee el fundamento para múltiples posibilidades de intervención, tanto a nivel individual como familiar y escolar.

Pensamos que el malestar psicológico, resultante de la suma de diversas vulnerabilidades en el ajuste y el apoyo social, sitúa al adolescente como un blanco preferencial para la victimización escolar. Ésta, a su vez, aumentará el malestar. Esta vulnerabilidad se evidenciará también en la desconfianza hacia la autoridad institucional y las normas, posibilitando la persistencia de la victimización y dando paso a la posibilidad de la conducta violenta. A través de ambos factores, la comunicación con los padres se relaciona de manera indirecta con la victimización escolar, como planteamos en la H1. Consideramos que este aporte de nuestro estudio es muy valioso, ya que no sólo establece la relación entre la comunicación con los padres y el malestar psicológico, sino también con la APAI, dos componentes intermedios que actúan de manera opuesta, aumentando o disminuyendo la probabilidad de ser victimizado en la escuela. El malestar psicológico y la APAI reflejan los efectos emocionales y actitudinales de la calidad de la comunicación con los padres en el adolescente y en su ambiente escolar, y su relación bidireccional con la victimización, desde su percepción subjetiva.

El análisis multigrupo muestra algunas interesantes diferencias entre chicas y chicos. La mayor relación entre la victimización y victimización física para los chicos coincide con los resultados obtenidos en otros trabajos respecto al predominio de la violencia física en los chicos (Arsenault, 2018; Asad et al., 2017; Espelage, 2016). La relación negativa entre comunicación con los padres-malestar psicológico es mayor para las chicas, posiblemente por diferencias culturales, en la medida en que en México y Latinoamérica en las chicas se acentúa la importancia de los lazos afectivos familiares y de la aprobación de los mayores, lo que aumenta el impacto psicoemocional (malestar) cuando predomina la comunicación ofensiva, mientras que en los chicos se promueve la independencia y el individualismo, restando importancia a la sensibilidad afectiva y la obediencia (Langhinrichsen-Rohling, Friend y Powell, 2009).

Esto puede explicar también por qué la relación entre comunicación con los padres y APAI es mayor en los chicos que en las chicas, ya que en las chicas la presión social hacia el respeto y obediencia a las normas parece ser mayor (Langhinrichsen-Rohling et al., 2009). Eso podría explicar que la APAI no dependa

exclusivamente de la calidad de la comunicación familiar. En los chicos, en quienes la desobediencia despierta menos reacciones negativas entre los pares y la desaprobación causa menos malestar, los componentes de calidez parental serían los más relevantes en determinar la APAI.

Otra diferencia interesante es la trayectoria de comunicación ofensiva con la madre y comunicación con los padres, que es negativa, pero mayor para las chicas. Al parecer, la comunicación ofensiva con la madre es más determinante en la percepción de los adolescentes de la calidad de la comunicación con sus padres, y esta influencia es mayor en las chicas. En nuestro contexto cultural el predominio de la organización familiar tradicional determina una relación más próxima de los hijos con sus madres y también una mayor frecuencia de conflictos (Luna y Cruz, 2014). Es posible que para las adolescentes esto se potencie por la exigencia materna de obediencia a las normas y de ayuda en las actividades domésticas, que se ha identificado como la principal área de conflictos con la madre en esta etapa (Luna y Cruz, 2014).

Es importante también recordar que las diferencias individuales en la sensibilidad y la respuesta fisiológica al estrés de los adolescentes (Swearer y Hymel, 2015) influirán en sus interacciones, ocasionando diferencias en el impacto de las dificultades en la comunicación con los padres, en el malestar psicológico y en la APAI. Estos efectos pueden ser mínimos en los adolescentes menos reactivos y muy severos en los hiper-activos. A su vez, las respuestas emocionales y conductuales disruptivas de los hijos, que se han relacionado con la dureza verbal (Wang y Kenny, 2014; Wiggins et al., 2015), pueden aumentar la mala comunicación con los padres, con los maestros y con los pares, causando efectos negativos en cascada a nivel individual, familiar y escolar (Davidov et al., 2015; Marceau, Zahn-Waxler, Shirliff, Schreiber, Hastings y Klimes-Dougan, 2015).

Aunque en otros estudios se ha observado que el predominio de la dureza verbal en los padres contribuye al aislamiento y rechazo por los pares, a través de una predisposición relacional negativa caracterizada por la ansiedad, depresión, desesperanza y hostilidad (Swearer y Hymel, 2015), no se había explorado en forma conjunta su efecto en el malestar psicológico y la APAI. Consideramos que esta es una contribución relevante de esta investigación, ya que la confianza-desconfianza de los adolescentes en los adultos con los que se relacionan debe ser central para el diseño de las intervenciones y estrategias de prevención.

La comunicación abierta y no ofensiva puede, al mismo tiempo, reducir el malestar y aumentar la confianza en la autoridad y la percepción de agencia, es decir, de la habilidad de influir en las propias circunstancias. Las investigaciones sobre la transición de Primaria a Secundaria muestran que padres y maestros tienen mayor

influencia que los pares en la protección sobre los desajustes en esta etapa (Waters, Lester y Cross, 2014). Nuestro estudio señala que la buena comunicación con los padres es un factor determinante del bienestar emocional, de la confianza y el apego a la escuela, a los profesores y sus reglas, que es, a su vez, particularmente importante para disminuir la violencia-victimización entre iguales (Espelage, 2016).

Una limitación de esta investigación radica en su diseño transversal, que no permite establecer con certeza la causalidad, para lo que se requerirían estudios longitudinales. Otra limitación es que los datos se han recogido solamente por autorreporte. Aunque esta es una medida válida y la recomendada para medir la victimización, por su mayor exactitud para reflejar los cambios (Olweus, 2013; Olweus, Solberg y Breivik, 2018), incluir otras fuentes de información como pares, padres y maestros permitiría contrastar los resultados. Esto sería importante para estudiar las discrepancias entre reportes en los casos que presentan malestar psicológico grave. Respecto a la edad, sólo incluye adolescentes tempranos, y los resultados pueden variar en la adolescencia tardía, cuando la influencia de los padres es menor. Sin embargo, es pertinente ya que las estimaciones mundiales coinciden en que la violencia-victimización escolar, el malestar psicológico y los conflictos con los padres hacen pico en esta etapa (Lester y Cross, 2014 y 2015).

CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones señaladas, nuestros resultados permiten establecer un nexo entre la comunicación con los padres, la actitud positiva hacia la autoridad institucional, el malestar psicológico y la victimización en el adolescente. Se considera que estos resultados suponen una contribución significativa a la prevención primaria de la violencia-victimización escolar, de los problemas de ansiedad y depresión en la adolescencia y de su consecuencia más preocupante, la conducta suicida.

Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer las habilidades de comunicación en el profesorado a través del entrenamiento dialógico, de manera que puedan promover el respeto, la aceptación y la calidez en la comunicación con sus alumnos, entre los mismos adolescentes, con otros profesores y con los padres de familia, para favorecer también la comunicación entre padres e hijos. La buena comunicación prevendrá el aumento del malestar psicológico, favoreciendo climas positivos en el aula y la familia, estimulará la confianza y la actitud positiva hacia la autoridad y las normas, y disminuirá las conductas de acoso y su impacto sobre las víctimas, potenciando su desarrollo positivo a través de la inclusión.

En línea con el modelo estructural, queremos subrayar que los jóvenes implicados en la victimización escolar concentran múltiples vulnerabilidades a ni-

vel individual, familiar y escolar, que requieren ser atendidas simultáneamente. La importancia de mejorar la comunicación para disminuir el acoso escolar ha sido señalada por adolescentes, padres y maestros (del Moral, Suárez y Musitu, 2013) y es un área de oportunidad a tomar en cuenta en la elaboración de programas de prevención e intervención.

En consecuencia, se hace evidente la gran importancia de educarnos todos, adultos y adolescentes, en la comunicación para la paz, como una forma de potenciar los factores protectores del ajuste positivo y de la salud a través de todos los contextos de socialización, destacando el relevante papel de la escuela y de los docentes en la promoción de la buena comunicación en el aula y en la familia.

Fecha de recepción del original: 13 de septiembre 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 28 de noviembre 2018

REFERENCIAS

- Alonso, J., Herdman, M., Pinto, A. y Vilagut, G. (2010). Desarrollo de un Instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud. Extraído el 1 de noviembre de 2018 de https://www.imim.es/programesrecerca/epidemiologia/es_trastdepressius.html
- Arsenault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405-421.
- Arvidsdotter, T., Marklund, B., Kylene, S., Taft, C. y Ekman, I. (2016). Understanding persons with psychological distress in primary health care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 30, 687-694.
- Asad, N., Karmaliani, R., McFarlane, J., Shehzad Bhamani, S., Somani, Y., Chirwa, E. D. y Jewkes, R. (2017). The intersection of adolescent depression and peer violence: baseline results from a randomized controlled trial of 1,752 youth in Pakistan. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 22(4), 232-241.
- Asen, E. y Fonagy, P. (2017). Mentalizing Family Violence Part 1: Conceptual Framework. *Family Process*, 56(1), 6-21.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56(2), 438-447.
- Bonilla Castellón, C. E., Núñez Fadda, S. M., Domínguez Mora, R. y Callejas Jerónimo, J. E. (2017). Conducta violenta en adolescentes escolarizados: un modelo estructural predictivo. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in

- developmental perspective: a bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586. Extraído el 1 de noviembre de 2018 de http://moodle2.cs.huji.ac.il/nu14/pluginfile.php/179665/mod_resource/content/1/Bronfenbrenner_%EF%BC%86_Ceci_1994.pdf
- Brunstein Klomek, A., Sourander, A. y Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *Lancet Psychiatry*, 2, 930-941.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2012). Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 28(1), 180-187.
- Carrascosa, L., Cava, M. J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22, 102-109.
- Carrera-Fernández M. V., Lameiras-Fernández, M., Rodríguez-Castro, Y. y Vallejo-Medina, P. (2013). Bullying among Spanish secondary education students: the role of gender traits, sexism, and homophobia. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 2915-2940.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 540-548.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J. J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 139-155.
- Cha, C. B., Franz, P. J., Guzmán, E. M., Glenn, C. R., Kleiman, E. M. y Nock, M. K. (2018). Annual Research Review: suicide among youth-epidemiology, (potential) etiology, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 460-482.
- Cousineau, D. y Chartier, S. (2010). Outliers detection and treatment: a review. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 58-67.
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26, 125-130.
- Davidov, M., Knafo-noam, A., Serbin, L. A. y Moss, E. (2015). The influential child : How children affect their environment and influence their own risk and resilience. *Development and Psychopathology*, 27, 947-951.
- del Moral Arroyo, G., Suárez Relinque, C. y Musitu Ochoa, G. (2013). El bullying en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 11-13.

- Drapeau, A., Marchand, A. y Forest, C. (2014). Gender differences in the age-cohort distribution of psychological distress in canadian adults: findings from a national longitudinal survey. *BMC Psychology*, 2(25), 1-13. Extraído el 2 de noviembre de 2018 de <http://www.biomedcentral.com/2050-7283/2/25>
- Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (1990). Children's representation of social relations. En G. Duveen y B. Lloyd (Eds.), *Social representations and the development of knowledge* (pp. 47-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or Consequence of Social Exclusion? En D. Abrams, M. A. Hogg, y J. M. Marques (Eds.), *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion* (pp. 211-241). New York: Psychology Press.
- Espelage, D. L. (2016). Leveraging school-based research to inform bullying prevention and policy. *American Psychologist*, 71, 768-775.
- Estévez, E., Jiménez, T. I. y Cava, M. J. (2016). A Cross-cultural study in Spain and Mexico on school aggression in adolescence: Examining the role of individual, family, and school variables. *Cross-Cultural Research*, 50(2), 123-153.
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Moreno, D. y Musitu, G. (2013). An Analysis of the Relationship between Victimization and Violent Behavior at School. *The Spanish Journal of Psychology*, 16(E22), 1-13.
- Giedd, J. N. (2015). The amazing teen brain. *Scientific American*, 312, 32-37.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. y Tatham, R. L. (2008). *Multivariate Data Analysis*. New Delhi: Dorling Kindersley, Pvt. Ltd.
- Hamilton, J. L., Potter, C. M., Olino, T. M., Abramson, L. Y., Heimberg, R. G. y Alloy, L. B. (2016). The temporal sequence of social anxiety and depressive symptoms following interpersonal stressors during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(3), 495-509.
- Hill, R. M., Mellick, W., Temple, J. R. y Sharp, C. (2017). The role of bullying in depressive symptoms from adolescence to emerging adulthood: A growth mixture model. *Journal of Affective Disorders*, 207, 1-8.
- Hong, J. S., Espelage, D. L., Grogan-Kaylor, A. y Allen-Meares, P. (2012). Identifying potential mediators and moderators of the association between child maltreatment and bullying perpetration and victimization in school. *Educational Psychology Review*, 24(2), 167-186.
- Hong, J. S., Kral, M. J. y Sterzing, P. R. (2015). Pathways from bullying perpetration, victimization, and bully victimization to suicidality among school-aged youth: A review of the potential mediators and a call for further investigation. *Trauma, Violence, & Abuse*, 16(4), 379-390.
- Kramer-Kuhn, A. M. y Farrell, A. D. (2016). The promotive and protective effects

- of family factors in the context of peer and community risks for aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 793-811.
- Langhinrichsen-Rohling, J., Friend, J. y Powell, A. (2009). Adolescent suicide, gender, and culture: A rate and risk factor analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 14(5), 402-414.
- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Lester, L. y Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychological Well-Being*, 5(1), 9.
- Lugo-Candelas, C., Harvey, E. A., y Breaux, R. P. (2015). Emotion socialization practices in Latina and European American mothers of preschoolers with behavior problems. *Journal of Family Studies*, 21(2), 144-162.
- Marceau, K., Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., Schreiber, J. E., Hastings, P. y Klimes-Dougan, B. (2015). Adolescents', mothers', and fathers' gendered coping strategies during conflict: Youth and parent influences on conflict resolution and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 1025-1044.
- Morales Vallejo, P. (2012). *Las estadísticas aplicadas a las ciencias sociales*. Extraído el 1 de noviembre de 2018 de <http://www.evalua.cdmx.gob.mx/docs/gral/taller2015/S0202EAC.pdf>
- Norman, G. R., Streiner, D. L. y Freixenet, J. T. (1998). *Bioestadística*. Madrid: Harcourt Brace.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780.
- Olweus, D. y Breivik, K. (2014). Plight of Victims of School Bullying: The Opposite of Well-Being. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes y J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being* (pp. 2593-2616). Netherlands: Springer Netherlands Editors.
- Olweus, D., Solberg, M. E. y Breivik, K. (2018). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). *Scandinavian Journal of Psychology*.
- Rivera-Rivera, L., Rivera-Hernández, P., Pérez-Amezcuca, B., Leyva-López, A. y de Castro, F. (2015). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Pública de México*, 57, 219-226. Extraído el 1 de noviembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/106/10638801004.pdf>

- Rodkin, P. C., Espelage, D. L. y Hanish, L. D. (2015). A Relational Framework for Understanding Bullying: Developmental Antecedents and Outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Sarita, D., Grusec, J. E. y Gençöz, T. (2013). Warm and harsh parenting as mediators of the relation between maternal and adolescent emotion regulation. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1093-1101.
- Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25.
- Stafford, M., Kuh, D. L., Gale, C. R., Mishra, G. y Richards, M. (2016). Parent-child relationships and offspring's positive mental wellbeing from adolescence to early older age. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 326-337.
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353.
- Tabachnick, B. G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education Inc.
- Useche Castro, L. M. y Mesa Ávila, D. M. (2006). Una introducción a la Imputación de Valores Perdidos. *Terra Nueva Etapa*, XXII(31), 127-151.
- Wang, M. y Kenny, S. (2014). Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. *Child Development*, 85(3), 908-923.
- Waters, S., Lester, L. y Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543-549.
- Wiggins, J. L., Mitchell, C., Hyde, L. W. y Monk, C. S. (2015). Identifying early pathways of risk and resilience: The co-development of internalizing and externalizing symptoms and the role of harsh parenting. *Development and Psychopathology*, 27(4pt1), 1295-1312.
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958-1970.
- World Medical Association (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of American Medical Association*, 310(20), 2191-2194.

Ybarra, M. L., Espelage, D. L. y Mitchell, K. J. (2014). Differentiating youth who are bullied from other victims of peer-aggression: The importance of differential power and repetition. *Journal of Adolescent Health, 55*(2), 293-300.