

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**“FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR
RELACIONAL EN ADOLESCENTES”**

PRESENTA

MICHELLE MENDOZA VALDEZ

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

MARZO, 2019

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO



**“FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A LA VIOLENCIA ESCOLAR
RELACIONAL EN ADOLESCENTES”**

PRESENTA
MICHELLE MENDOZA VALDEZ

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OPTAR AL GRADO DE MAESTRÍA
EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD**

DIRECTOR DE TESIS
DR. JUAN CARLOS SÁNCHEZ SOSA

MONTERREY, NUEVO LEÓN, MÉXICO

MARZO, 2019

DEDICATORIA

Con especial cariño, dedico la presente investigación a mis padres, Rolando Mendoza y Miriam Valdez, quienes me han enseñado con el ejemplo a luchar para alcanzar cada una de mis metas y han estado presentes en cada uno de mis logros, siendo, hasta ahora, mis dos grandes pilares para mi superación personal y profesional durante toda mi vida.

AGRADECIMIENTOS

. El desarrollo de esta tesis ha sido reflejo de gran esfuerzo y dedicación personal, sin embargo, todo esto ha sido posible gracias, también, a todas las personas e instituciones que colaboraron de diversas formas para culminar satisfactoriamente este trabajo.

Primeramente, agradezco a mi director de tesis, el Dr. Juan Carlos Sánchez Sosa, quien me brindó su apoyo y motivación compartiéndome de su vasto conocimiento y transmitiéndome gran dedicación por la investigación, asimismo, agradezco a mis revisores de tesis, la Dra. María Elena Villarreal González y el Dr. Javier Álvarez Bermúdez, por sus valiosas contribuciones y que a través de sus observaciones certeras han enriquecido significativamente a este trabajo de investigación.

Agradezco a la Facultad de Psicología de la UANL por ser mi alma mater y por todas las herramientas académicas y apoyo que me ha otorgado a lo largo de mi formación profesional.

También, un gran agradecimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo recibido durante todo el proceso de formación.

De igual manera, un agradecimiento especial a la participación de las instituciones educativas que amablemente han abierto sus puertas y facilitado las condiciones necesarias para la obtención de datos de calidad, en especial al Instituto Luis Pasteur, así como a sus directivos y docentes que han sido parte fundamental de mi educación sembrando en mi la semilla del amor por el conocimiento que hoy rinde frutos.

Asimismo, aparezco profundamente al alumnado de la Facultad de Psicología y a mis amistades, quienes sin solicitar nada a cambio han participado de forma altruista y generosa en la aplicación de los instrumentos, así como en la captura de datos, especialmente a mi amiga de vida Liz Aidé Escamilla que siempre ha estado presente, tanto en los momentos buenos

como en los difíciles, para brindarme su apoyo y cariño.

Finalmente, con especial cariño, agradezco a mis padres por todo el apoyo que me han brindado, no solo para este trabajo, sino en cada paso que doy; a mi padre, Rolando Mendoza, quien me ha enseñado el valor del trabajo y la dedicación transmitiéndome su fortaleza y tenacidad para continuar con empeño cada uno de mis propósitos; y a mi madre, Miriam Valdez, quien me motiva en todo momento para ser mejor persona y siempre está a mi lado cada vez que lo necesito, incluso para este trabajo, en el cual me acompañó incondicionalmente en las visitas a las instituciones educativas para brindarme su apoyo en la aplicación de instrumentos y posteriormente en la captura de los datos, y principalmente les agradezco a ambos por ser mi más grande fuente de apoyo y motivación para mi crecimiento personal y profesional durante toda mi vida.

RESUMEN

Este estudio, desde una perspectiva ecológica, tiene como objetivo estimar un modelo para predecir la violencia escolar relacional en adolescentes escolarizados que integre variables contextuales (funcionamiento familiar) y personales (síntomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales).

Esta investigación se realizó en centros educativos del área metropolitana de Nuevo León con 908 adolescentes (491 mujeres y 417 hombres) entre los 11 y 20 años de edad. Los resultados obtenidos muestran que el modelo especificado obtuvo un 36.2% de varianza explicada además de contar con niveles adecuados de bondad de ajuste tanto en los índices de bondad de ajuste absoluto (NFI=.90; RMSEA=.04) como en los índices de ajuste comparativo (NNFI=.92; CFI=.93). Este modelo confirma que el funcionamiento familiar tiene una relación indirecta con la violencia escolar relacional a través de las variables personales analizadas en esta investigación. Asimismo, se constata que la reputación social no conformista y la actitud transgresora hacia normas sociales inciden de forma directa y significativa en las conductas de violencia relacional en el contexto escolar.

Palabras clave: adolescencia, violencia escolar relacional, reputación social no conformista, síntomatología depresiva, funcionamiento familiar, actitud transgresora hacia las normas sociales.

ABSTRACT

This study, from an ecological perspective, aims to estimate a predictive model of relational school violence in adolescents that integrates contextual variables (family functioning) and personal variables (depressive symptomatology, non-conformist social reputation and transgressive attitude towards social norms).

This research was carried out in educational centers in the metropolitan area of Nuevo León with 908 adolescents (491 women and 417 men) between 11 and 20 years of age. The results obtained show that the specified model obtained 36.2% of explained variance in addition to having adequate levels of goodness of fit in both the absolute goodness indices of adjustment (NFI = .90, RMSEA = 04) and in the indexes of comparative adjustment. (NNFI = .92; CFI = .93). This model confirms that family functioning has an indirect relationship with relational school violence through the personal variables analyzed in this research. Likewise, it is verified that the nonconformist social reputation and the transgressive attitude toward social norms directly and significantly affect relational violence behaviors in the school context.

Keywords: adolescence, relational school violence, non-conformist social reputation, depressive symptomatology, family functioning, transgressive attitude towards social norms.

ÍNDICE

CAPITULO I	9
INTRODUCCIÓN	9
Datos epidemiológicos	13
1. Antecedentes	17
1.1. Factores personales	18
1.2. Factores contextuales (familiar)	24
2. Planteamiento del problema	28
3. Justificación	29
4. Objetivos	33
4.1. Objetivo General	33
4.2. Objetivos específicos:	33
5. Hipótesis de Investigación	34
6. Limitaciones	35
CAPITULO II	36
MARCO TEÓRICO	36
1. Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner	36
2. Violencia y su clasificación	37
2.1. Violencia relacional	40
3. Acoso y Violencia escolar	41
4. Factores individuales	43
4.1. Reputación social	43
4.2. Actitud ante la autoridad institucional	45
4.3. Sintomatología depresiva	47
5. Factores contextuales (familiar)	49
5.1. Funcionamiento familiar	49
6. Programas para eliminar y prevenir la violencia escolar	51
6.1 Otros proyectos	52
CAPITULO III	58

MÉTODO	58
1. PARTICIPANTES	58
1.1. Criterios de inclusión	59
1.2. Criterios de exclusión	59
2. INSTRUMENTOS	60
2.1. Factores individuales	60
2.2. Factores familiares	64
2.3. Factores escolares	65
3. PROCEDIMIENTO	67
3.1. Diseño utilizado:	68
3.2. Análisis de Datos:	68
CAPITULO IV	69
RESULTADOS	69
CAPITULO V	76
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	76
RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS	86
REFERENCIAS	87

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Análisis Descriptivos de Participantes	59
Tabla 2. Correlaciones entre violencia relacional y variables individuales	70
Tabla 3. Bondad de Ajuste del Modelo Explicativo de Conducta Violenta Escolar Relacional	74

Figuras

Figura 1. Modelo hipotético de VIOLESCREL de cinco factores	34
Figura 2. Especificación del Modelo Explicativo de VIOLESCREL de cinco variables latentes.	72

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

La adolescencia es una etapa crucial que define la transición hacia la vida adulta (Bronfenbrenner, 1977). Sin embargo, debido a que ésta conlleva toda una serie de cambios en el desarrollo físico, hormonal, psicológico y social del individuo, que tienen un efecto directo y crucial sobre la conducta y las relaciones de la persona, no podemos concebir esta etapa como un mero paso intermedio entre la niñez y la adultez (Lehalle, 1995), sino como un periodo en el que la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, y contexto socio-cultural producen cambios y transformaciones que contribuyen a un progresivo desarrollo personal en interacción con el medio social. (Krauskopof, 1994, 1999)

Esto lleva a la necesidad de una reorganización de esquemas psicosociales que incluyen el establecimiento de nuevos modelos de autoridad e innovadoras metas de desarrollo en el adolescente y sin las adecuadas condiciones, las nuevas interacciones personales y sociales pueden favorecer la emergencia de grandes riesgos y daños (Krauskopof, 1999)

Durante esta etapa se da una probabilidad mayor de implicación en conductas de riesgo y antisociales que pueden producir un desajuste psicosocial como, por ejemplo: conducta violenta y problemas de ajuste escolar, debido a que en esta edad este tipo de conductas violentas tienen como utilidad, por un lado, la reducción de la incertidumbre sobre la propia identidad y, por otra parte, ser aceptados o integrados a un grupo de iguales. Así mismo, este tipo de conductas violentas surgen como reflejo de la hostilidad producida por la frustración y angustia producida por todos los cambios y desajustes durante esta etapa (Díaz-Aguado, 2005b).

En la adolescencia, la búsqueda del ser se vuelve particularmente insistente a medida que el

sentido de identidad del joven comienza donde termina el proceso de identificación. En este proceso, el entorno familiar y las condiciones culturales y sociales son cruciales en su desarrollo. (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010)

Sin embargo, es importante señalar que es en la escuela o en actividades relacionadas con el ámbito escolar donde los adolescentes pasan gran parte de su tiempo lo que conlleva a que la escuela se convierta en el lugar donde se originan la mayoría de sus relaciones interpersonales (Díaz-Aguado, 2005a).

En estas interacciones que suceden dentro del contexto escolar, la violencia puede ser significada como una forma de relación interpersonal, de convivencia, que tiene un carácter simbólico que se relaciona con el reconocimiento por parte de los pares y, así, con la construcción de la identidad en la etapa adolescente (García y Madriaza, 2005) y una función relacional o adaptativa dentro de la cultura de pares; en la medida que las normas grupales validen la violencia como una forma de relación con otros, ser violento favorece la integración al grupo a través del cumplimiento del perfil deseado (Berger y Rodkin, 2012; Potocnjak, Berger, y Tomicic, 2011)

Este tipo de relaciones violentas entre pares se presentan en el fenómeno de la violencia escolar, el cual se refiere a la conducta violenta que tiene lugar en las escuelas dirigida hacia cualquier miembro ya sea profesores o compañeros de la comunidad educativa, y que está relacionada con la transgresión de normas sociales, es el comportamiento que se realiza intencionadamente para causar daño o destruir a algo o alguien (Musitu, 2002).

Esta problemática ha estado presente en las escuelas desde mucho tiempo atrás, pero en los últimos años ha tomado particular importancia y se han realizado numerosos estudios sobre esta problemática y los factores que se circundan a ella, debido al alto incremento del índice de casos de acoso escolar y sus repercusiones (Jacinto y Aguirre, 2014).

La violencia escolar es un fenómeno complejo en el que se encuentran involucrados factores personales, familiares, escolares y sociales (Gázquez, Pérez y Carrión, 2010) por lo que se vuelve imprescindible una perspectiva ecológica que permita realizar un acercamiento completo considerando las propiedades del entorno y su incidencia en el desarrollo de la conducta y las interacciones que el individuo establece con el ambiente que le rodea (Espelage y Swearer, 2010; Hong y Espelage, 2012; Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017).

Desde esta perspectiva, la violencia escolar debe ser comprendida más allá de las particularidades individuales de quienes participan de ella, constituyéndose en un fenómeno interpersonal y grupal (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, y Fernández, 2003), determinado por todas las interacciones significativas entre personas, objetos y símbolos en un ambiente inmediato y en un determinado espacio temporal.

Se han realizado distintas clasificaciones de la violencia a fin de poder realizar un análisis más profundo y puntual sobre esta problemática, en esta investigación se utilizará la realizada por Little, Brauner, Jones, Nock, y Hawley, (2003), ya que es una de las que mayor aprobación ha tenido entre los investigadores. Esta clasificación hace referencia tanto a su forma como a sus funciones. Respecto de la forma, los autores distinguen entre violencia manifiesta, que alude a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (golpear, pegar u otros), y violencia relacional, cuyo objetivo es dañar la reputación social o el estatus social de las víctimas y aislarla de su grupo de amistades, utilizando incluso al grupo de compañeros (contando rumores, exclusión o rechazo social u otros).

Por una parte, la mayoría de las investigaciones han puesto su foco de atención en los factores asociados a la presencia de la agresión manifiesta en los adolescentes, y al mismo tiempo se ha reportado que esta forma de violencia es más directamente reconocible y

observada por los maestros, haciendo que la medición de cualquier otro tipo de violencia probablemente esté influenciada por actos de agresión física (Evans, Frazer, Blossom, y Fite, 2018).

Por otro lado, el estudio de la violencia relacional, al ser una conducta agresiva más sutil y menos visible, ha sido mucho menos explorada por los investigadores a pesar de que diversos estudios han demostrado que esta forma de violencia puede traer consecuencias igual de graves que en su forma manifiesta para a las víctimas, observadores e incluso para los victimarios (Suarez y Osuna, 2015) provocando una emocionalidad negativa que incrementa el riesgo de la presencia de desórdenes mentales (Atherton, Tackett, Ferrer, y Robins, 2017)

La agresión relacional conlleva a un desajustes en el desarrollo psicosocial y emocional del adolescente manifestándose en síntomas depresivos (Casper, Card, Bauman, y Toomey, 2017; Crespo-Ramos, Romero-Abrio, Martínez-Ferrer, y Musitu, 2017) , ansiedad, malestar psicológico, ideación suicida (Espelage y Holt, 2013; Romero-Abrio, Musitu, Callejas-Jerónimo, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2018), conductas delictivas, problemas de actitud hacia las normas y figuras de autoridad (Jiménez, Estévez, y Murgui, 2014; Ortega-Barón, Buelga, Cava, y Torralba, 2017; Shavega, Van Tuijl, y Brugman, 2016).

Considerando todo lo anterior, este estudio enfoca su atención a la problemática de la violencia escolar relacional en la adolescencia desde la perspectiva del modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979) que señala que el adolescente se desarrolla activamente a través de la relación con su entorno social por medio de interacciones bidireccionales afectadas desde múltiples ambientes o contextos, y pretende constituir un modelo explicativo de la conducta violenta relacional en la escuela integrando factores contextuales (funcionamiento familiar) y personales (sintomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales).

Datos epidemiológicos

Es importante resaltar que a pesar de que en este estudio se trabaja sobre la problemática de la violencia escolar (relacional), no se puede dejar de lado y excluir el acoso escolar dentro de los datos epidemiológicos ya que este se encuentra conceptualizado como la forma más extrema de la violencia escolar por sus consecuencias y su duración en el tiempo.

El informe del Segundo Estudio Regional Explicativo y Comparativo (SERCE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) desarrollado entre 2005 y 2008, con una muestra de 91.223 estudiantes de sexto grado de 16 países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, la República Dominicana y Uruguay, mostró que más de la mitad de los alumnos (51.1%) confiesa haber sido víctima de acoso escolar por parte de sus compañeros de escuela, incluyendo robos, insultos, amenazas o golpes por parte de sus compañeros, según un estudio realizado por expertos chilenos y españoles.

En el caso del robo, por ejemplo, mientras que en Colombia más de la mitad de los alumnos de sexto grado de primaria dice haberlo sufrido en el último mes, en Cuba lo afirma apenas uno de cada diez. En términos de insultos o amenazas, Argentina es el país que muestra las cifras más altas, seguido de Perú, Costa Rica y Uruguay, donde más del 30% de los alumnos afirma haber sido maltratados verbalmente por algún compañero. Con respecto a la violencia física entre alumnos, cinco países muestran altos niveles: Argentina (23,5%), Ecuador (21,9%), República Dominicana (21,8%), Costa Rica (21,2%) y Nicaragua (21,2 %).

Continuando con datos de Latinoamérica, los resultados de un estudio para determinar la prevalencia del acoso, específicamente en su forma relacional, en jóvenes escolares, revelan que nueve de cada diez estudiantes tienen experiencia con la agresión escolar relacional en las

intensidades de leve, moderada y grave, y se presenta en ambos géneros de forma indistinta (Suarez y Osuna, 2015)

En un estudio más reciente de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y dirigido por la UNAM y el Politécnico reporta que México se encuentra en el primer lugar internacional de casos de acoso escolar en educación básica ya que afecta a 18,781,875 alumnos de primarias y secundarias tanto públicas como privadas, lo que representa entre el 60% y 70% de la población del alumnado de nivel básico (Valadez, 2014)

En el 2007, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) realizó un estudio denominado: Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México, para analizar los índices de violencia escolar en 48 mil alumnos de primaria y a un poco más de 52 mil de secundaria de los planteles de educación básica de todo el país, incluyendo escuelas urbanas, rurales, comunitarias e instituciones particulares, secundarias generales, técnicas, a distancia o telesecundarias y particulares. En cuanto a la violencia ejercida, estos índices muestran que un 29.1% de esta población ha participado en peleas con golpes, el 18.2% ha amenazado a otros compañeros/as, el 16.8% ha provocado algún daño a la propiedad de la escuela y un 3.4% ha cometido robos dentro de la escuela.

El reporte de violencia recibida muestra que a nivel secundaria un 43.6% han sido víctima de robo dentro de la escuela. El 13.6% reportan ser víctimas de burlas constantes. Un 14.1% han sido lastimados físicamente por otro estudiante o grupo de estudiantes y el 13.1% han recibido amenazas de otros estudiantes.

En el Reporte temático del estudio realizado en el año 2013 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014), titulado Tercera Encuesta Nacional Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media aplicada a 15,00 estudiantes de educación media

superior indicó que la mayoría de los incidentes de violencia reportados entre pares fueron esporádicos y sólo una parte de los estudiantes reportaron que algún hecho violento se presentaba de manera repetida.

El tipo de situación que más reportan los jóvenes haber experimentado es “haber sido ignorados” y “haber sido insultados”, con porcentajes cercanos al 37% en ambos casos. El 40% de los hombres encuestados reporta haber experimentado 4 o más situaciones de violencia, mientras que en el caso de las mujeres es del 25.8%. Una mayor proporción de hombres (32%) que de mujeres (23%) indica estar de acuerdo en algún grado con la frase: “en la escuela mis compañeros no me valoran como persona”

Según el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México (INVGEBM) realizado por la SEP (2009) con el acompañamiento técnico del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), señala que la violencia ha pasado del acoso psicológico o verbal al acoso físico, en donde los hombres han sido agredidos físicamente en un 30%, y una quinta parte de mujeres en primaria y una sexta de parte de secundaria, han agredido físicamente. Destacando que son niños los principales sujetos y objetos de agresión física, lo que denota la persistencia de prácticas violentas que socialmente se asociada a la masculinidad.

La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del Instituto Nacional de Salud Pública (2012) aplicada a 662 adolescentes de Nuevo León entre los 10 y 19 años de edad, mostró que, durante los últimos 12 meses previos a la entrevista, el 5.7% habían sufrido algún robo, agresión o violencia, de los cuales el 30% de estos sucesos habían ocurrido en la escuela.

El índice de casos de violencia escolar va en aumento y a las consecuencias que conllevan a este son alarmantes. Debido a esto, en los últimos diez años se ha generado en México como en América Latina y el Caribe un gran interés sobre las legislaciones en materia de

convivencia, seguridad y violencia escolar (Zurita, 2014), convirtiéndose en un problema de interés público y propio de las agendas políticas (Saucedo y Guzmán, 2018).

De 2004 a 2014 se han promulgado 27 leyes y reformas en distintos estados de México, las cuales conciben a la escuela como una institución conectada estrechamente con su entorno inmediato y con la sociedad en su conjunto (Zurita, 2015).

La Ley general de prevención y atención de la violencia social que surge como una propuesta de ley de carácter general aplicable a todo el país, tiene como objetivo fomentar una sana convivencia escolar desde un enfoque preventivo y de acción para promover una cultura de paz y respeto desde el ejercicio de los derechos humanos (Gamboa y Valdés, 2012)

La Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León decretada por el Poder Ejecutivo del Estado de Nuevo León, (2013) tiene como finalidad, establecer principios, criterios, mecanismos, procedimientos y programas para prevenir, atender y erradicar cualquier tipo de acoso y violencia escolar, ya sea de manera directa o indirecta, dentro o al exterior de las instituciones educativas públicas y privadas, su aplicación será obligatoria desde educación inicial, básica y hasta la media superior.

1. Antecedentes

Joffre-Velázquez et al. (2011) encuentran en un estudio realizado en México, en el que participaron 688 alumnos, que existe una alta presencia de alumnos involucrados directamente en la violencia escolar, de los cuales el 20.5% se están representado por las víctimas, 13.1% por los agresores y el 27.4% por las víctimas-agresores. En este mismo estudio se documenta que entre las formas más frecuentes de agresión entre compañeros, los insultos y los apodos predominan en 40.9% de los casos; las burlas y humillaciones en 16.5%. El daño físico directo a través de empujones, golpes, patadas y otras acciones se encontró en 15.9%; mientras que las modalidades menos frecuentes se encuentran las amenazas y los chantajes con un 1.8%, rechazo y aislamiento con el 4.1% y los rumores o hablar mal de alguien el 4.7%. Es importante señalar que el 15.6% de los participantes reportan la existencia de dos o más tipos de violencia sobre una misma persona.

El estudio de la violencia tiene un carácter sumamente complejo debido a la variedad de factores que se han encontrado asociadas a ella. Es por ello que para comprender los factores de la violencia escolar es necesaria una visión ecológica que facilite niveles de análisis individuales, grupales, sociales y culturales en la explicación de este fenómeno y que permita conocer la manera en que el adolescente influye y es influenciado por su entorno (Ortega, Del Rey, y Córdoba, 2010). Para esto, esta investigación pretende aportar al estudio de la violencia escolar, tomando en cuenta el contexto en el que se desarrolla el adolescente estudiado tanto factores individuales, como los familiares, escolares y sociales.

1.1. Factores personales

La conducta agresiva en los niños puede encontrar su génesis en diversas concausas personales entre los que en el adolescente principalmente se destacan el desarrollo moral, y la reputación social ya que cuando es deficitario se relaciona con un mayor comportamiento antisocial (Espinosa y Clemente, 2011; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009b).

1.1.1. Reputación social no conformista

Los agresores escolares pueden llegar a ser percibidos como figuras importantes y populares lo que aumenta la aceptación en su grupo de iguales (Gangel, Keane, Calkins, Shanahan, y O'Brien, 2017)

Esto es congruente con otros estudios que señalan que los adolescentes asocian ambos tipos de violencia con una percepción alta de popularidad entre iguales (Clemans y Graber, 2013; Kornbluh y Neal, 2014). Del mismo modo, se ha encontrado que la popularidad se encuentra positivamente relacionada con la agresión activa o instrumental y negativamente relacionada con la agresión relacional, por lo que los adolescentes más populares reportaron niveles más altos de agresión instrumental, mientras que los menos populares mostraron un mayor grado de agresión reactiva (Stoltz, Cillessen, van den Berg, y Gommans, 2015).

Es importante señalar que, específicamente, en cuanto a la violencia relacional también se ha encontrado, en estudios aún más recientes, que una mayor motivación para alcanzar o mantener una alta popularidad predice el incremento de la conducta agresiva en su forma relacional (Dumas, Davis, y Ellis, 2017)

De igual manera, puntualizando sobre la reputación social, Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñe, (2015) en un estudio con 847 estudiantes de diferentes regiones españolas, indican que los implicados en bullying son más rechazados que los no implicados, siendo las víctimas las más excluidas y con menor nivel de relaciones escolares. Sin embargo, es importante

señalar que los agresores reportan mejor reputación social y se encuentran en una mejor posición dentro de la red de relaciones interpersonales que las víctimas.

Ahora bien, particularmente en relación a la reputación social percibida y la violencia escolar relacional, se ha encontrado que guardan entre si una relación positiva y directa, así como una relación positiva pero de forma indirecta a través del factor de sentimiento de soledad (Buelga, Musitu, y Murgui, 2009; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu, 2009).

Para especificar ahora sobre la reputación no conformista es importante señalar que, Povedano, Cava, Monreal, Varela, y Musitu, (2015) realizan un estudio ex post facto utilizando un modelo de ecuaciones estructurales, en el que encuentran, en la reputación no conformista, una relación directa y positiva tanto con la violencia manifiesta como con la relacional.

Siguiendo esta línea, Estévez, Jiménez, y Cava, (2016) sostienen que en la adolescencia la reputación del agresor es un factor importante en la presencia de la conducta violenta entre iguales, ya que los resultados de su estudio revelan que la reputación social se relaciona directamente de forma positiva con la violencia escolar y al mismo tiempo de manera indirecta por medio del contexto familiar. Más relevante aun, a lo que concierne al presente trabajo, se encuentra que la reputación social no conformista se encuentra directamente relacionada con la agresión escolar relacional de manera positiva en sus funciones reactiva e instrumental.

Y concordante a esto, en uno de los estudios más recientes, Romero-Abrio, et al, (2018) confirman, dentro de un modelo estructural, que el principal factor predictivo de la violencia relacional en la escuela es la autopercepción no conformista.

Finalmente, también cabe señalar que la reputación social ha sido estudiada también en relación a la ciber agresión entre adolescentes. En un estudio para analizar un perfil psicosocial de adolescentes agresores Buelga, Iranzo, Cava, y Torralba, (2015) encuentran que

los ciber-agresores severos, seguidos de los ciber-agresores ocasionales, obtuvieron mayor puntuación en la escala de reputación social no conformista.

1.1.2. Actitud transgresora hacia las normas sociales

Para los adolescentes, los padres conforman las primeras figuras de autoridad y apoyo; esta relación influye en la percepción de otras figuras de autoridad extra familiares como la policía o los profesores (Jiménez et al., 2014)

Lo que sustenta diversos estudios que mencionan la existencia de una fuerte relación tanto de las figuras parentales, así como también de los maestros y la escuela, encontrándose negativamente asociados con las conductas disruptivas a lo largo del desarrollo de la etapa adolescente (Hope, Grasmick, y Pointon, 2003)

Teniendo en cuenta que los directivos y docentes son la primera figura exafamiliar de autoridad institucional con la que el niño tiene contacto y se relaciona, se ha considerado que este factor es de gran relevancia, pues se ha comprobado que una actitud negativa hacia la autoridad institucional tiene como consecuencia, mayores problemas en la integración escolar del adolescente (Musitu et al., 2003) y en la implicación de conductas violentas en la escuela (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, y Monreal-Gimeno, 2008)

Por lo tanto, puede inferirse que la percepción de normas escolares como injustas o confusas se asocia a mayor participación en conductas hostiles y de intimidación a compañeros mediante la agresión física y verbal (Kupchik y Farina, 2016) y la agresión relacional (Weyns et al., 2017).

Con base en esto, se han realizado estudios para conocer la relación entre la valoración de la autoridad y la presencia de las conductas disruptivas de niños y adolescentes dentro del entorno escolar, en los que se observa que una relación negativa con el profesorado incide en los adolescentes a una actitudes más negativas hacia las figuras de autoridad y más favorables

a la transgresión de normas, que a su vez resultan como variables predictivas de las conductas violentas, manifiestas e indirectas o relacionales, entre adolescentes (Carrascosa, Cava, y Buelga, 2015).

De igual manera, Ortega-Barón, et al., (2017) encuentran en grupos de agresores que presentan tanto conducta violenta directa como relacional, puntuaciones significativamente más altas sobre la actitud positiva hacia la transgresión de normas. En sentido contrario, estos mismos grupos puntúan significativamente más bajo en actitud positiva hacia la autoridad. Consistente con el trabajo de Gómez-Ortiz, Romera-Félix, y Ortega-Ruiz, (2017) en el que toman en cuenta las diferentes características sociales en cada uno de los roles implicados en el fenómeno de la violencia escolar, señalan que los agresores, seguidos de los agresores victimizados fueron los que menor ajuste a las normas demostraron, mientras que las víctimas fueron las que se percibieron más pro sociales y ajustadas a la normas.

Asimismo, anteriormente, Cava, Musitu, y Murgui, (2006) realizaron un estudio que confirma como el rechazo a la autoridad escolar se relaciona positivamente con la violencia escolar, también es importante señalar que en este estudio se observa que cuando no existe una comunicación familiar fluida y adecuada, aumenta esta actitud de rechazo ante la autoridad escolar, por lo que influye significativamente en la aparición de conductas violentas de los adolescentes.

Esto es consistente con lo encontrado recientemente en otros estudios con adolescentes donde muestran que las actitudes positivas hacia la autoridad, como las actitudes no transgresoras a las normas sociales se relacionan negativamente con la violencia escolar, por lo cual, funcionan como factores de protección frente a la conducta agresiva entre pares (Estévez y Jiménez, 2014; Jiménez et al., 2014).

De igual manera, en estudios posteriores, también se ha reportado una relación negativa

entre la actitud positiva ante la autoridad institucional y la presencia de conductas agresivas en la escuela y que, por el contrario, una actitud positiva a la transgresión de normas sociales favorece el desarrollo de la violencia escolar entre pares (Estévez et al., 2016).

Esto es sustentado por uno de los últimos estudios, centrados particularmente en la violencia relacional, donde, al igual que en esta investigación, se utilizó una muestra de adolescentes del estado de Nuevo León y se ha constatado que los adolescentes que presentan baja actitud positiva hacia la autoridad institucional y alta actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales muestran una mayor violencia relacional en el contexto escolar (Romero-Abrio et al., 2018).

1.1.3. Sintomatología depresiva

Con respecto a la sintomatología depresiva en relación con la violencia escolar en niños y adolescentes, las investigaciones se han centrado prioritariamente en la depresión como consecuencia en víctimas de agresión escolar (Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu, y Martínez Ferrer, 2010), siendo menos numerosas aquellas que enfocan su estudio a la depresión como factor de este fenómeno en adolescentes implicados en conductas violentas entre pares.

Por una parte, algunos estudios como el de Marsh et al., (2016) no han encontrado relación entre la agresión y la depresión, incluso, han encontrado que la depresión solo tiene un efecto predictivo para la victimización, y no como consecuencia de esta.

Sin embargo, en otras investigaciones, se han reportado resultados relevantes que indican que existe correlación muy significativa entre la depresión y las conductas hostiles (Huerta et al., 2015) y perpetuación de la agresividad entre iguales dentro del contexto escolar (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, Veiga, y Del Moral, 2011), asimismo, que tanto las víctimas como los agresores, tienen mayor riesgo de sufrir síntomas depresivos (Loredo-

Abdalá, Perea-Martínez, y López-Navarrete, 2008) por lo que adolescentes con puntajes más altos de sintomatología depresiva reportan usar respuestas de afrontamiento más agresivas (González, Ramos, Caballero, y Wagner, 2003).

Seals y Young, (2003) trabajando con estudiantes estadounidenses, señalan que el grupo de agresores presenta riesgo a desarrollar sintomatología depresiva y que este riesgo es incluso mayor al de sus pares no involucrados en violencia escolar, sin embargo, también se señala que los agresores no presentan diferencias significativas con los índices de depresión del grupo de víctimas.

Congruente con esto, un estudio con adolescentes suecos encontró resultados equivalentes en donde se indica que los adolescentes de los grupos "víctima y acosador" y "acosador" tuvieron la mayor carga de síntomas, incluida la agresión, la delincuencia y la depresión, (Ivarsson, Broberg, Arvidsson, y Gillberg, 2005).

Posteriormente, en diferentes investigaciones también se ha observado que existe una relación entre la violencia escolar y sintomatología depresiva, encontrando que aquellos adolescentes que de alguna manera se encuentran implicados en situaciones de violencia escolar, reportan niveles más altos en depresión que aquellos no involucrados (Wang, Nansel, y Iannotti, 2011).

En una investigación con adolescentes del suroeste de Nigeria, Ajayi, (2016) también se revela una correlación positiva entre estos dos factores la cual implica que entre más alto sea el nivel de bullying reportado mayor es el índice de depresión en estos adolescentes, especialmente en aquellos dentro de grupo de víctimas-agresores.

Resultados similares se encontraron usando una muestra de 2288 adolescentes escolarizados de Macao, para examinar las condiciones psicosociales como la depresión de cuatro subgrupos de estudiantes: víctimas; agresores; agresores-víctimas; y un grupo de

comparación de adolescentes. Los resultados estadísticos revelaron diferencias significativas entre los grupos e indicaron que los adolescentes que están involucrados en el acoso escolar experimentan un peor ajuste psicosocial. Específicamente, entre los cuatro subgrupos de estudiantes, las víctimas-agresores informaron los sentimientos más fuertes de depresión seguido por el grupo de agresores. (Weng, Chui, y Liu, 2017).

En el estudio realizado por Estévez y Jiménez, (2014) para determinar en qué medida la conducta agresiva (manifiesta y relacional) hacia los iguales predice un mayor desajuste personal y escolar en los adolescentes agresores, se utilizó una muestra de 1510 adolescentes españoles de Educación Secundaria y los resultados indican que, en ambos sexos, las puntuaciones en agresión hacia los iguales predicen significativamente las altas puntuaciones en la sintomatología depresiva, ya que en la muestra de varones, la probabilidad de presentar alta sintomatología depresiva aumenta 4.9 veces por cada punto que aumenta la puntuación en la escala de conducta agresiva, mientras que en la de mujeres, la sintomatología depresiva aumenta 3.44 veces.

Del mismo modo, otras investigaciones recientes confirman esta relación y puntualizan sobre la violencia relacional, donde se destaca que adolescentes que presentan índices más altos de conducta violenta relacional hacia sus pares, reportan una mayor sintomatología depresiva (Casper et al., 2017; Sánchez, León, Martínez-Ferrer, y Moreno, 2015) y que el malestar psicológico en los adolescentes contribuye de manera significativa en la explicación de la conducta violenta relacional (Romero-Abrio et al., 2018).

1.2. Factores contextuales (familiar)

El primer ambiente en el que el niño desarrolla sus habilidades de socialización es la familia, estas habilidades engloban a las normas de conducta y convivencia y basado en esto su personalidad comienza a adquirir forma.

De este modo, se ha llegado a constatar que la calidad de la relación entre padres e hijos tiene un efecto hacia una conducta antisocial (Deković, Wissink, y Meijer, 2004) y violenta (B. Martínez, Musitu, Amador, y Monreal, 2012) del adolescente en el ambiente escolar, ya que, cuando las relaciones con sus padres son percibidas como negativas existe mayor probabilidad de que presenten comportamientos agresivos (Torregrosa, Ingles, y Garcia-Fernandez, 2011)

Asimismo, resultados de otros estudios confirman la implicación que tiene el rol parental, por una parte, algunos sugieren que estilos no democráticos de disciplina incrementa el riesgo de implicación de los adolescentes en conductas agresivas hacia sus pares (De Oliveira et al., 2016; Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2016) y por otro lado, una baja autonomía psicológica en el rol parental, también ha sido asociada a la participación en conductas de violencia relacional en los adolescentes (Kokkinos y Voulgaridou, 2017).

Del mismo modo, dentro de los factores familiares, el apoyo del padre y la madre fungen un papel importante en relación a la violencia escolar (Valdés y Carlos, 2014), ya que se ha encontrado que el apoyo del padre ayuda de manera directa a este tipo de conductas en los hijos siendo así un factor de protección, mientras que el apoyo de la madre, aunque no se encuentra relacionada directamente con la violencia escolar, se vincula con la actitud positiva hacia los estudios lo que contribuye a una autoestima familiar y escolar positiva y de esta manera logra inhibir la conducta agresiva (Martínez-Ferrer et al., 2008)

Se han realizado estudios sobre violencia escolar donde se observa la presencia de conductas de agresión reactiva, motivadas por la provocación, el miedo y la irritabilidad en el niño o adolescente agresor a consecuencia de un ataque sufrido en las primeras épocas de su desarrollo y siendo el contexto escolar el primer lugar de socialización fuera del hogar, es donde se evidencia esta agresión hacia sus pares, aunque no se presente ningún estímulo real

para ello, como producto de vivenciar al mundo como un peligroso agresor. El origen de esta conducta puede radicar también en la mala relación entre los padres, de modo que el niño incorpora este modelo de violencia y luego lo actúa por identificación con ellos (Chagas, 2012)

1.2.1. Funcionamiento familiar

En los resultados de diversos estudios, se ha observado como la impresión de un buen funcionamiento familiar, mediante una percepción positiva de la cohesión, apoyo, confianza e intimidad entre los miembros, puede llegar a favorecer el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Martínez, Fuentes, García, y Madrid, 2013; Moral y Ovejero, 2014)

En otros estudios (Villarreal-González, Sánchez-Sosa, y Musitu, 2010; Villarreal-González et al., 2011) se ha documentado que el contexto y funcionamiento familiar se correlacionan directa y negativamente con la violencia escolar e influye de manera indirecta a través del malestar psicológico compuesto por la sintomatología depresiva y el estrés percibido. Esto quiere decir que, si existe una comunicación amplia con el padre y la madre, una alta cohesión y buena adaptabilidad entre los miembros de la familia, y por lo tanto un buen funcionamiento familiar, tiende a reducirse los componentes del malestar psicológico como la sintomatología depresiva y el estrés percibido y por lo tanto también la presencia de la conducta violenta.

Los resultados de diversas investigaciones (Cava et al., 2006; Jiménez et al., 2014), confirman que la percepción de una buena comunicación familiar y relaciones positivas entre sus miembros, forman parte de los factores de protección, de forma directa, para la presencia de la agresión hacia los iguales entre los adolescentes, y de manera indirecta y positiva a través de una actitud positiva hacia la autoridad. Lo cual concuerda con los resultados del estudio realizado por Carrascosa et al., (2015) donde se observa que una mala relación con los padres se relaciona positivamente con la implicación en conductas de violencia entre iguales.

Otros resultados también demuestran una relación negativa entre el soporte familiar y la agresión escolar y que tanto las víctimas como los agresores y víctimas-agresores obtienen puntuaciones más bajas en la escala de soporte familiar, en comparación con aquellos no involucrados en la violencia escolar (Alcantara et al., 2016; Morán, 2013)

De igual manera, Estévez et al., (2016) también han encontrado que un clima familiar positivo, percibido por una alta cohesión afectiva y amplia expresión de sentimientos y opiniones, es un fuerte factor de protección hacia el desarrollo de la agresión escolar, al desarrollarse, por medio de esta favorable percepción, habilidades de interacción social como la empatía.

En cuanto a la violencia relacional, se ha demostrado una relación con el entorno familiar (Perry y Price, 2017). En este sentido, Romero-Abrio et al., (2018), realizaron una investigación donde señalan que, particularmente, el funcionamiento familiar se encuentra negativamente relacionada con la violencia escolar relacional entre pares.

2. Planteamiento del problema

La violencia escolar relacional está determinada por una gran cantidad de factores personales, contextuales. Sin embargo, diferentes estudios han investigado de manera aislada estos factores, por lo que esta investigación pretende revisarlos de una forma integral.

La presente investigación pretende analizar y aportar elementos explicativos que permita a la comunidad educativa conocer el fenómeno de la violencia escolar relacional a través de la siguiente pregunta ¿Cuáles son los factores personales y contextuales asociados a la violencia escolar relacional? A través de esta pregunta se pretende establecer la relación existente entre la violencia escolar y 1) factores personales de reputación social no conformista, actitud transgresora hacia las normas sociales, y sintomatología depresiva; 2) factor contextual del funcionamiento familiar. Los antecedentes descritos, el estudio sobre la literatura en torno a la violencia escolar, así como el modelo ecológico de Bronfenbrenner dan sustento al planteamiento del problema de la presente investigación.

3. Justificación

La violencia escolar es una problemática que a pesar de que se ha venido estudiado desde finales de la década de los setenta, ha ido aumentando y en un sentido social, constituye un problema de salud pública que incluye una serie de actos que van desde la intimidación y las riñas hasta al homicidio, pasando por agresiones sexuales y físicas más graves por lo cual es un factor importante de riesgo psicosocial para los adolescentes dadas las consecuencias múltiples y diversificadas en el nivel social, psicológico y biológico (OMS, 2016).

Olweus, (1993a) menciona que las relaciones violentas entre iguales provocan en las víctimas efectos claramente negativos como ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

Sin embargo, se ha encontrado que no solo las víctimas, sino todo aquel implicado en esta problemática (agresores e incluso observadores) también se ven afectados presentando consecuencias similares (Loredo-Abdalá et al., 2008; Seals y Young, 2003)

Otra de las graves consecuencias que conlleva la violencia escolar es que este tipo de conducta en los adolescentes puede inducir a una conducta infractora que, si no es atendida y se suma a otros factores de riesgo, tiene una gran probabilidad de incurrir en conductas delictivas más graves (López-Latorre, (2007).

Se ha encontrado que tanto la violencia en su forma directa (manifiesta) como en su forma relacional, conllevan consecuencias e implicaciones igualmente perjudiciales para el ajuste psicosocial de los jóvenes, lo cual concuerda con los resultados de Cava et al., (2010) que muestran que los adolescentes que son víctimas de violencia relacional por parte de sus compañeros, a pesar de no sufrir de ningún tipo de violencia de tipo físico o verbal, muestran niveles de ánimo depresivo similares a los adolescentes víctimas de la violencia directa e

indirecta.

En cuanto a las consecuencias en los agresores de la violencia escolar relacional, (Andrade, Bonilla, y Valencia, 2011) refiere que estos exhiben dificultades para interiorizar las normas, trabajar en equipo y en cierta medida para aceptar reglas y normas familiares, factor al que se suman las escasas habilidades para resolver conflictos escolares. Lo cual conlleva que, como consecuencia, frecuentemente se vean implicados en actos violentos que en gran medida puede asociarse en algunos sujetos al consumo de una o varias sustancias psicoactivas, como también elegir la vida de pandillas, la participación de grupos delincuenciales, perpetrar actos de vandalismo, romper las normas escolares, todo ello con el fin de obtener prestigio, temor, respeto y reconocimiento (Andrade, Barbosa, y Lozada, 2012).

La violencia escolar relacional es uno de los tipos de agresión que menos denuncian y menos identificable por lo padres, docentes y personas implicadas en la relación de cada uno de los actores; razón por la cual se constituye en uno de los tipos de agresión entre pares más alarmantes, debido a la graves secuelas negativas en la persona que persisten durante toda la vida y afectan su capacidad de relacionarse con otros seres humanos, de adaptarse a diversos contextos sociales y de interactuar efectivamente en las relaciones sociales (Andrade y Rodriguez, 2017)

A pesar de esto, la literatura científica ha enfocado su atención a las consecuencias negativas de la violencia manifiesta (Crespo-Ramos et al., 2017; Meeus, Schoot, Hawk, Hale III, y Branje, 2016; Moreno, Ramos, Martínez, y Musitu, 2010), haciendo que los estudios sobre la violencia relacional sean mucho más escasos (Voulgaridou y Kokkinos, 2015).

Estos hallazgos dan sentido al propósito que tiene esta investigación de atender la necesidad de prestar mayor atención en analizar este tipo de violencia que, en algunas ocasiones, ha podido ser considerada como menos negativa para las víctimas, incluso más

aceptada por el grupo de iguales (León, 2016).

Son un gran número de factores (individuales, familiares, escolares, sociales), que van desde lo más cercano al individuo a lo más lejano a él, los que contribuyen al desarrollo de esta problemática (Gázquez et al., 2015), y es a través de la interacción entre todas estas variables, que aumenta el riesgo en los adolescentes de ejercer agresión contra otros (Fatima y Khatoon, 2015; Gázquez et al., 2010).

Un ejemplo de esta interacción de factores, es que se ha encontrado que la conducta violenta dentro del contexto escolar refleja una necesidad de aceptación y contención que no se le ha proporcionado dentro de su hogar, lo cual toma relevancia en el tipo de relación que los jóvenes desarrollan con sus maestros y otras figuras de autoridad (Chagas, 2012).

Teniendo en cuenta que no hay una causa única asociada con la violencia escolar, al igual que no se puede encontrar un solo factor que predice si un individuo se volverá agresivo (Carpio, Tejero, y García, 2013), se sustenta la importancia que tiene el considerar los múltiples factores asociados que interactúan, no solo a nivel personal sino también a nivel contextual, para la comprender a fondo y de forma integral el fenómeno de la violencia y acoso escolar (Castillo-Pulido, 2012).

Este entendimiento se logra, tal como señalan Espelage y Swearer, (2010) a través de la perspectiva ecológica, que nos permite conocer la forma en que los distintos factores que conforman los contextos sociales modifican la conducta de los niños y adolescentes.

El modelo ecológico antes mencionado, define una serie de sistemas que influyen en la conducta de los sujetos, como son la familia, la escuela, el grupo de iguales, las interacciones entre maestros y estudiantes, las interacciones entre padres/madres e hijos/as, las interacciones entre la escuela y padres/madres de familia, la comunidad en la que habitan y la cultura (Bronfenbrenner, 1979).

Sin embargo, la mayoría de los programas de prevención e intervención del acoso y violencia escolar no toman en cuenta el papel de los distintos contextos en los que se desenvuelve el adolescente. (Espelage y Swearer, 2011).

Es por ello que la relevancia de estudiar esta problemática consiste en brindar un modelo explicativo sobre la violencia escolar relacional que aporte la fundamentación necesaria para la elaboración eficaz de futuros programas de prevención que consideren la interacción de factores contextuales y personales para contrarrestar las consecuencias que puede ocasionar en el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes.

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Estimar y contrastar un modelo de efectos directos e indirectos para predecir violencia escolar relacional en adolescentes escolarizados que integre variables contextuales (funcionamiento familiar) y personales (síntomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales).

4.2. Objetivos específicos:

1. Analizar la relación existente entre la violencia escolar relacional y las variables individuales (síntomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales).
2. Analizar la violencia escolar relacional y su relación con las variables contextuales (funcionamiento familiar).
3. Contrastar empíricamente el modelo hipotético propuesto para la violencia escolar relacional.

En función de los objetivos de la investigación y contemplando las consideraciones teóricas que sustentan este trabajo se especificó un modelo hipotético que se expresa en la figura 1.

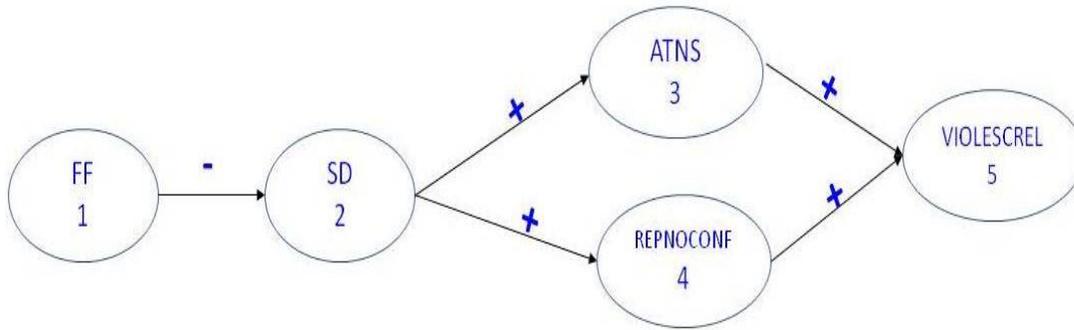


Figura 1. Modelo hipotético de VIOLESCREL de cinco factores

5. Hipótesis de Investigación

De este modelo hipotético se desprenden una serie de hipótesis a contratar:

Hipótesis 1. Un correcto funcionamiento familiar incide indirectamente en la violencia escolar relacional a través de una relación negativa con la sintomatología depresiva.

Hipótesis 2. Una relación positiva entre sintomatología depresiva y la violencia escolar relacional se presenta indirectamente mediante las variables de actitud transgresora hacia las normas sociales y reputación social no conformista.

Hipótesis 3. Las variables personales de actitud transgresora hacia las normas sociales y reputación social no conformista guardan una relación directa y causal con la violencia escolar relacional.

6. Limitaciones

Cabe destacar que los resultados reportados en el presente trabajo de investigación deben interpretarse con cautela debido a la naturaleza transversal del estudio y de la técnica estadística utilizada, ya que no es factible establecer relaciones causales entre las variables. Pese a estas condiciones, la presente investigación puede efectivamente guiar futuras investigaciones en las que se profundice en las relaciones aquí descritas, contribuyendo de este modo, a mejorar la comprensión de la violencia escolar relacional en adolescentes escolarizados, y con ello, al diseño de programas de prevención eficaces.

Otra de las limitaciones presentes en este estudio consiste en la utilización de una técnica de muestreo no probabilístico por convivencia, por lo que sería necesario replicarse el modelo en muestras representativas con la finalidad de probar si el modelo puede generalizarse.

Asimismo, es necesario contemplar que las respuestas proporcionadas por los adolescentes a través de auto informes podrían estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos. Por lo que se sugiere que para futuros estudios sería necesario recabar información de distintos interlocutores (alumnos, padres y profesores).

Pese a las limitaciones, este trabajo supone la confirmación de modelos explicativos de diversas investigaciones en torno al conocimiento de la violencia escolar relacional, sin embargo, se sugiere la necesidad de ahondar en su estudio para prevenir este tipo de violencia.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

1. Modelo Ecológico de Urie Bronfenbrenner

A partir de la aplicación de este modelo ecológico, la atención sobre la violencia escolar se centra más en conocer y comprender la complejidad de la organización que ocurre en la cultura de pares. Dicho de otra forma, se trata de ir más allá de determinar los tipos de violencia y maltrato y los actores que en ella intervienen; o la manera como las conductas de los actores están asociadas a factores de riesgo.

La importancia del modelo ecológico radica en que permite comprender el desarrollo humano que incluye tanto el contexto social, cultural, económico como el político. Centrándose en las interacciones entre las personas y su ambiente, los cuales influyen entre sí para el desarrollo del individuo. En este sentido, el desarrollo es concebido como el cambio perdurable en la manera en que una persona percibe e interacciona con su ambiente (Bronfenbrenner, 1979).

El modelo ecológico se concibe como un conjunto de estructuras anidadas una dentro de la otra con las que se pretende explicar la interacción del individuo con su entorno. Dichas estructuras o niveles de interacción se conforman por el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema (Bronfenbrenner, 1979).

El Microsistema es el primer nivel de interacción, donde la escuela y el hogar son los principales componentes. Es el patrón de actividades, roles y las relaciones interpersonales que experimentan las personas en un ambiente con características físicas y materiales particulares (Bronfenbrenner, 1979). Dicho de otra manera, es la estructura que forma parte de las interacciones que ocurren en el entorno más inmediato del individuo, en el cual la familia forma parte de las principales interacciones, por lo que una buena relación entre los niños y los

padres puede influir en gran medida en el desarrollo de la personalidad del niño (Swick y Williams, 2006).

En el segundo nivel se encuentra el Mesosistema, el cual se refiere a un complejo de interconexiones entre los diferentes entornos en los que la persona en participa realmente que se puede dar a través de la participación directa de un individuo en entornos múltiples, o mediante la vinculación a través de un tercero que funge como intermediario entre dos entornos e incluso a través del conocimiento entre los entornos.

El Exosistema corresponde al tercer nivel y son todas aquellas interconexiones que se dan entre los ambientes en los que la persona no entra ni está presente, pero en los que se producen hechos o se toman decisiones que afectan directamente a esa persona o que se ven afectados por los que ocurre en ese entorno.

El cuarto y último nivel es el Macrosistema, que consiste en el conjunto de sistemas seriados e interconectados de una determinada cultura o subcultura y se conforma por las leyes, los valores y las costumbres o ideologías de la sociedad en la que vive un individuo.

El modelo ecológico brinda una descripción de los procesos adaptativos e inadaptativos de las personas y los factores situacionales e individuales que intervienen en esos procesos y contribuye al entendimiento de las interacciones entre los microsistemas de las personas y, por tanto, dónde y cómo surgen las redes de apoyo social, como funcionan y qué papel podemos jugar los profesionales en y con ellas, Es decir, ayuda incorporar una serie de conocimientos analizados desde una perspectiva integradora que aportan a la construcción de nuevas teorías para la elaboración de estrategias de intervención en la comunidad (Garbarino, 1985).

2. Violencia y su clasificación

Debido a la diversidad de situaciones en que el término de violencia es utilizado, es importante contar con una definición clara y clasificación de las formas más frecuentes en la

que se presenta y así minimizar las controversias y confusiones que se puedan desarrollar a través de la complejidad de este concepto.

Una de las características más importantes para definir el concepto de violencia es la intencionalidad. Bushman y Anderson, (2001) consideran como conducta agresiva a todo aquel comportamiento dirigido a otra persona con la intención de causar daño, adicionalmente, el agresor debe creer que la víctima tratará de eludir o protegerse de dicha conducta, es decir que no se encuentre de acuerdo con el hecho de ser agredido.

La Organización Mundial de la Salud, (2003) también incluye el concepto de intencionalidad y define la violencia como el uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Existen diferentes maneras de clasificar la violencia, una de ellas es a partir de quien la sufre, en violencia contra los niños, contra la mujer; contra el adulto mayor; también se puede realizar la distinción según a naturaleza de la agresión, en la que las principales son, la violencia física, psicológica y sexual. También se puede realizar una clasificación según la motivación en la cual se incluye, religiosa, política, y racial. Así mismo puede diferenciarse a través del ambiente donde ocurre la agresión, doméstica, urbana, rural, ambiente de trabajo o escolar (Londoño y Guerrero, 1999).

La OMS dividió la violencia en tres grandes categorías generales a partir de quién comete el acto: violencia autoinfligida que involucra el comportamiento suicida y las autolesiones; violencia interpersonal que ocurre en la familia, la pareja y la comunidad; y violencia colectiva que se evidencia en ambientes sociales, políticos y económicos (OMS, 2003)

Existen distintas maneras en la que la violencia se configura, muchas de las veces surgen

como una opción que el individuo toma para manifestar determinadas acciones para subsistir en un entorno cultural que les impide reconocer y reconocerse como iguales, entonces la violencia surge como una manera de demostrar fuerza o poder para obtener prestigio y reputación o a través de la presión de los otros y evitar la exclusión (Cárdenas y Barraza, 2014)

De este modo para entender mejor la naturaleza de la violencia, es necesario una clasificación que esclarezca los porqués de esta configuración a partir de la utilidad o función que los individuos le dan (Jiménez-Bautista, 2012).

En este sentido, una perspectiva dicotómica clasifica la violencia en dos dimensiones: violencia hostil y violencia instrumental. Por un lado, la dimensión comportamental hace referencia a la violencia hostil que tiene como finalidad hacer daño, refiriéndose al comportamiento impulsivo, no planificado y originado por una reacción de ira ante una provocación; y, por otro lado, la dimensión intencional refiriéndose a la violencia instrumental, tiene como propósito satisfacer los intereses propios sin la condicionante de la presencia de alguna provocación que la origine. (Bushman y Anderson, 2001; Villarreal-González et al., 2011)

Con la misma finalidad, Little, Brauner, Jones, Nock, y Hawley, (2003) realizaron un análisis para esclarecer las diferentes formas y las funciones de la conducta agresiva ofreciendo un marco conceptual para un mejor entendimiento de la etiología y consecuencias de la agresión en los niños y adolescentes.

Dicho análisis señala dos principales formas de la violencia. Por un lado, se encuentra la violencia directa o manifiesta, la cual se refiere a comportamientos dirigida directamente hacia otros con la intención de causar daño ya sea de manera física o verbal. Y la segunda forma es la violencia indirecta o relacional que se define como aquel acto que se dirige a provocar un

daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo por medio de la exclusión social, el rechazo social o difundir rumores.

Así mismo la violencia manifiesta y la relacional pueden clasificarse en cuanto a su intencionalidad o función en reactiva y proactiva o instrumental. La relacional hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. Por otro lado, la agresión proactiva o instrumental hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con alto niveles de competencia social y habilidades de líder.

2.1. Violencia relacional

El interés de la presente investigación corresponde a la violencia relacional la cual involucra conductas que lastiman a otros a través de daños a sus relaciones, sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal (Crick y Grotpeter, 1995).

La violencia relacional, según (Steinberg, 2017) se concreta en las acciones violentas que van destinadas al aislamiento social de la víctima como son ignorar y excluir, además de dañar los vínculos que la víctima tiene, o puede tener con otras personas.

Sus tres principales formas según Steinberg son:

- Excluir a otros de las actividades sociales;
- Dañar la reputación de la víctima frente a otros mediante la propagación de rumores sobre la víctima, o humillarla frente a otras personas;

- No prestarle atención o negarle la amistad.

Más específicamente, Little, Henrich, Jones, y Hawley, (2003) definen la violencia relacional como aquel acto que se dirige a provocar un daño en el círculo de amistades de otra persona o bien, en su percepción de pertenencia a un grupo, y que no implica un ataque directo entre el agresor y la víctima, pero se puede definir como el acto que se dirige a incitar daño en las relaciones interpersonales del individuo mediante la exclusión social, el rechazo social, propagación de rumores, etc.

3. Acoso y Violencia escolar

Posteriormente al acercamiento del concepto de violencia que se ha hecho, es necesario reparar sobre el concepto de la violencia en el ámbito escolar.

Realizar una conceptualización de violencia escolar no es tarea sencilla, muchas de las veces se utiliza sin distinción, terminando por ser impreciso, lo que conlleva a que se catalogue todo lo que sucede en la escuela como violencia escolar (Kaplan y Castorina, 2006)

Para comenzar a delimitar el concepto de violencia escolar es importante hacer la distinción entre éste y el de acoso escolar o bullying. Dan Olweus, como pionero en el estudio de las relaciones entre escolares, define el acoso escolar, como el conjunto de comportamientos físicos y/o verbales que una persona o grupos de personas ejercen de forma hostil y abusando del poder ficticio o real, dirigidos contra un compañero/a de forma repetitiva y duradera con la intención de causarle daño (Olweus, 1993b).

Para que este conjunto de comportamientos sea definido como acoso, deberá cumplir con los siguientes criterios:

- La existencia de un desequilibrio de poder entre víctima y agresor que ha de ser entendido como el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para hacerlo
- La frecuencia y duración de la situación de maltrato estimando una frecuencia mínima de una vez por semana y una duración mínima de seis meses.
- La intencionalidad y el carácter proactivo de la agresión, ya que se busca obtener algún beneficio social, material o personal, sin que medie provocación previa.
- La pretensión de crear daño.

El acoso escolar, es un problema grave de salud pública que se presenta de forma estructural, que a la fecha perturba la salud y convivencia comunitaria, al originarse en un sistema de relaciones a menudo disfuncionales, mediatizadas por factores ambientales, orgánicos, ideológicos y familiares, en los que el lenguaje agresivo actúa como mediador comunicacional entre pares (Lugones y Ramírez, 2017).

Marín Sánchez, (1997), señala que los principales actores del bullying o acoso escolar son los niños y adolescentes cuyas conductas transgreden las normas escolares y sociales que rigen la interacción dentro de la escuela o plantel educativo.

Ahora bien, violencia escolar no es sinónimo de bullying o acoso escolar, sino que implica un conjunto diverso de violencias que involucran a varios actores presentes en los centros educativos (alumnos, maestros, directivos, prefectos) (M. V. García y Ascensio, 2015). Por lo tanto, al hablar de violencia escolar nos referimos al tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento (conducta hostil con el propósito único de provocar un daño), aunque con la particularidad de que los actores son niños y adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos, es decir, en escenarios donde

permanecen juntos varias horas al día y durante varios años (Estefanía Estévez, Jiménez, y Musitu, 2008).

Por tanto, un alumno violento en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás que implican agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas (Pereira, 2011).

En síntesis, la violencia escolar se refiere a toda situación de agresión, abuso o maltrato que realiza una persona o grupo. Pueden ser discursos sobre otra persona o grupo de personas que se expresan tanto entre adultos, entre pares y entre adultos, jóvenes y niños (Magendzo, Toledo J., y Rosenfeld Sekulovic, 2004)

4. Factores individuales

4.1. Reputación social

Una de las principales características sociales de la adolescencia es la importancia que las relaciones entre los grupos de iguales y junto con ello el sentimiento de pertenencia a un grupo lo cual es vital para el desarrollo de aptitudes sociales. En la adolescencia, estas relaciones son intensas, y tratan de pertenecer a algún grupo de iguales, ya sea pandillas, equipo de deporte y para ello se adoptan signos comunes de identidad lo cual los hace más vulnerables a conductas de riesgo como fumar, tomar o cometer conductas delictivas o agresivas (Iglesias, 2013).

Concordando con esto, otros autores señalan que la necesidad de ser aceptados o populares y de ser visualizados como líderes entre los iguales comienza a ser muy importante en la adolescencia temprana con el objeto de lograr una mayor aceptación social, sin importar que para lograr dicha aceptación y reputación reneguen que cometer conductas violentas que transgredan las normas del aula (Emler y Reicher, 2005).

Dado esto es que se ha encontrado que algunas de las características de los adolescentes

violentos la popularidad entre sus compañeros, y cuentan con una mayor reputación entre sus compañeros ya que la conducta violenta puede ser tanto una estrategia para obtener poder y estatus dentro del grupo de iguales (Jiménez, Moreno, Murgui, y Musitu, 2008; Moreno, Neves, Murgui, y Martínez, 2012).

Moreno et al., (2012) definen la reputación como el producto resultante de una serie de procesos sociales esenciales, que configuran la identidad personal a través de la imagen que recibe el ser humano de los agentes significativos con los que interactúa. Es un proceso continuo de percepción-valoración del grupo de referencia sobre el individuo, que determina el grado de integración o rechazo y afecta a la autopercepción, a la autoevaluación y, también, regula su comportamiento.

Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, (2001) han clasificado la reputación social de la siguiente manera: por un lado, se encuentra la reputación social percibida o percepción reputación, la cual es entendida como la información que proporcionan el grupo de iguales acerca de su autopercepción social y física; y por otro lado, se encuentre la reputación ideal, que se refiere a la reputación que desearía proyectar entre sus iguales

Aunque son escasas las investigaciones que se han hecho en relación a la reputación social y la violencia escolar, sin embargo, se ha encontrado que la reputación social percibida tiene una relación positiva y directa con la conducta violenta relacional y de manera indirecta a través del factor de sentimiento de soledad (Buelga et al., 2009; Moreno et al., 2009b).

La reputación también ha sido estudiada en relación a la delincuencia y conductas disruptivas en adolescentes, Annemaree Carroll, Green, Houghton, y Wood, (2003) indican que los hombres tienen una mayor admiración por los actos ilegales y de esta forma buscan ser percibidos como rudos, líderes, y populares, por lo que los resultados mostraron que los hombres que reportaron haber tenido mayor incidencia en actos delictivos muestran también

una mayor reputación percibida.

Por otro lado, la reputación social también ha ayudado a poder explicar la manera en que el adolescente es afectado por las distintas formas de la violencia ya esto dependerá de la manera en que la violencia es interpretada debido a que los adolescentes consideran algunas formas directas de este tipo de conducta como parte de las normas de su grupo de iguales, siempre y cuando exista una percepción alta de su reputación social entre el grupo (Cava et al., 2010). En este sentido, se asume que la conducta agresiva y dominante reporta beneficios sociales de popularidad, lo que proporciona a los agresores a su vez, la motivación para mantener su conducta prepotente, que no responde tanto con un déficit en habilidades sociales (Berger y Caravita, 2016).

4.2. Actitud ante la autoridad institucional

La escuela representa una institución formal que supone, en la mayoría de ocasiones, el primer contacto directo y prolongado del niño y adolescente con un contexto de relaciones sociales organizadas desde una autoridad jerárquica formalmente establecida (Molpeceres, Lucas, y Pons, 2000).

La escuela se caracteriza por ser una institución vertical en la que el profesor desempeña la autoridad legal-racional y puede, por tanto, ser o no legitimada por sus alumnos. A diferencia de lo que ocurre en otras organizaciones, en la escuela la autoridad formal del profesor raras veces resulta de una negociación explícita entre las partes, sino que este proceso ocurre de una manera más implícita: los alumnos ponen a prueba los límites y aceptan en diferentes grados la autoridad que representa el profesor (Prada, 2001).

Se ha observado en otros trabajos que la actitud hacia la escuela ejerce un doble efecto en la conducta violenta: cuando esta actitud es positiva protege al adolescente de la participación en actos violentos (Moncher y Miller, 1999), pero cuando es negativa constituye un factor de

riesgo en la expresión de estas conductas (Hoge, Andrews, y Leschied, 1996).

A su vez, la actitud hacia la autoridad institucional parece ser uno de los factores más estrechamente vinculados con el comportamiento violento en la etapa adolescente (Emler y Reicher, 2005). De tal modo, que la actitud negativa hacia la autoridad institucional es considerada un importante factor de riesgo ante el desarrollo de conductas violentas

En sus estudios sobre las actitudes hacia las figuras de autoridad formal, Emler y Reicher, (1995, 2005) han constatado la importante conexión existente entre las actitudes hacia el profesorado, como fuente de autoridad en el contexto escolar, y las actitudes hacia otras fuentes de autoridad de tipo institucional, tales como la policía. Igualmente, estos investigadores han vinculado las actitudes positivas hacia la transgresión de normas escolares con las actitudes positivas hacia la transgresión de otras normas sociales.

Los directivos y profesores son la primera figura de autoridad institucional con la que el niño tiene contacto y se relaciona, con base en esto, se han realizado estudios para conocer la relación entre la valoración de la autoridad y la presencia de las conductas disruptivas de niños y adolescentes dentro del entorno escolar (Molpeceres et al., 2000).

Cava et al., (2006) realizaron un estudio que desde el análisis de la comunicación familiar y el de las dimensiones académica y familiar da la autoestima, se encontró que existe relación significativa e indirecta entre éstas, y la implicación del adolescente en conductas violentas en la escuela, mediado por la actitud hacia la autoridad. Se afirma que cuando no existe una comunicación familiar fluida y adecuada, aumenta la actitud de rechazo ante la autoridad escolar y esta actitud influye significativamente en la aparición de conductas violentas de los adolescentes.

En otro estudio, Musitu et al., (2003) señalan que los adolescentes que cuentan con una actitud negativa hacia la autoridad institucional, presentan más problemas en la integración

escolar. En este estudio se analizó la percepción del profesorado hacia el alumno, y entre sus dimensiones, las que se encontraron más significativamente relacionadas fueron: el nivel de esfuerzo, la conducta en el aula, y el rendimiento académico. Las cuales, al obtenerse mayor puntuación en estas dimensiones, hacen referencia a una mayor conformidad con la autoridad.

Como puede observarse existen diferentes factores relacionados a la violencia escolar, sin embargo, las investigaciones que se han hecho los han visto de forma aislada sin una perspectiva integral lo cual es el objetivo de esta investigación, generando un modelo que exprese los factores cuentan con un mayor peso explicativo.

4.3. Sintomatología depresiva

La depresión es un serio trastorno mental que afecta la manera de sentir, pensar y actuar y sobre funcionamiento en las diversas actividades cotidianas causando sentimiento de tristeza y pérdida de interés en actividades (American Psychiatric Association., 2013) y pudiendo conllevar a la discapacidad al llegar hacerse crónica o recurrente y dificultar sensiblemente el desempeño en el trabajo o la escuela y la capacidad para afrontar la vida diaria. En su forma más grave, puede conducir al suicidio (Organización Mundial de la Salud, 1994).

Los adolescentes la padecen cada vez con mayor frecuencia, lo que constituye un elevado riesgo ya que cuando el individuo se encuentra en proceso de desarrollo, como es su caso, una depresión podría menguar el desarrollo adecuado de la salud emocional, cognitiva y social, dificultando el despliegue de todo su potencial (Corveleyn, Luyten, y Blatt, 2005). Asimismo, puede derivar en abuso de drogas, problemas académicos, comportamiento sexual de riesgo, problemas físicos y dificultades para las relaciones sociales (Horowitz y Garber, 2006).

La presencia de la depresión a edades tempranas se ha relacionado con problemas en el ajuste psicosocial, presentando los niños con sintomatología depresiva dificultades en el ámbito familiar, escolar y en las relaciones con los compañeros (Levendosky, Okun, y Parker,

1995).

La depresión en la adolescencia puede presentarse como un problema transitorio y común, o como una enfermedad peligrosa que puede generar conductas autodestructivas (Pardo, Sandoval, y Umbarila, 2004) y sido asociada a la adolescencia porque en esta etapa del desarrollo suelen darse, con frecuencia, molestias relacionadas con el estado de ánimo (Dallal y Castillo, 2000).

Por otra parte, Montenegro, (2000) considera a la depresión como un síndrome, un estado patológico de humor bajo o triste que hace referencia a un conjunto de síntomas que implican un criterio estadístico de normalidad.

Sin embargo, la depresión también ha sido conceptualizada como una enfermedad o conjunto de síntomas, que se acompañan de una clara base genética y etiológica, una patología física y un pronóstico particular o respuesta específica a tratamientos (Montenegro, 2000).

Presentar sintomatología depresiva significa sufrir de muchos síntomas en común con el trastorno depresivo mayor y el trastorno distímico y, por lo tanto, padecer mayor vulnerabilidad a desarrollar alguno de dichos trastornos y a sufrir de sus consecuencias (Fuentenebro y Vázquez, 1990; Paz y Bermúdez, 2004).

Muchos autores han señalado que una de las características que se suele encontrar en los actores de la violencia escolar, es la presencia de depresión o sus síntomas (Calvo Rodríguez y Ballester Hernández, 2007; Mills, Guerin, Lynch, Daly, y Fitzpatrick, 2004; Trautmann., 2008), por lo que puede ser asociada al síndrome de riesgo en la adolescencia, que consiste en la presencia simultánea y covariada de factores de riesgo asociados a la presentación de los cuatro problemas típicos en salud del adolescente: abuso de sustancias, deserción escolar o problemas de rendimiento académico, y delincuencia/violencia (Marsh et al., 2016; Warden et al., 2012).

5. Factores contextuales (familiar)

5.1. Funcionamiento familiar

La familia es una unidad biopsicosocial y una de sus funciones más importantes es contribuir a la salud de todos sus miembros, por medio de la transmisión de creencias y valores de padres a hijos, así como del apoyo brindado. Así, todo el proceso de crecimiento y desarrollo de los adolescentes se encuentra influido por las decisiones que se adoptan en el seno del grupo familiar (Romer et al., 1999).

La situación del adolescente frente a la familia es ambivalente: por una parte, está la emancipación progresiva de la familia, lo que implica un riesgo; y por otra, el adolescente percibe que su familia es fuente de seguridad y ayuda, con miedo a perderla (Del Campo, 1997).

Las conductas agresivas en los niños pueden ser consecuencia de un aprendizaje por imitación cuando se vive en un ambiente familiar donde son testigos o víctimas de violencia, o bien por la falta de afecto o cuidados de la que son objeto durante su infancia (Echeburúa Odriozola, 1998).

Para definir el funcionamiento familiar es importante considerar las funciones que este tiene para el sujeto, para esto, Ponzetti y Long, (1989) señalan que las principales características del funcionamiento familiar están relacionadas a la libertad que muestran los miembros para comunicar lo que sienten, de manera clara y directa, lo que permite realizar los ajustes necesarios en la conducta que permitan la resolución de conflictos cotidianos, así como ajustarse a situaciones específicas que favorezcan el bienestar del individuo.

La calidad de las relaciones del niño en la familia configura sus modelos cognitivos internos y sus relaciones con los demás. Estos modelos influyen en la percepción acerca de la disponibilidad de los otros y en su capacidad posterior para percibir apoyo, tanto de los padres

como de otras personas significativas (Gómez, 2008).

La comunicación juega un papel importante dentro del funcionamiento familiar. En algunos estudios se ha encontrado que los adolescentes que pertenecen a familias con una mejor comunicación familiar, fuerte vinculación emocional entre sus miembros y mayor satisfacción familiar, suelen percibir más apoyo de sus relaciones personales significativas. Sin embargo existe una diferenciación en cuanto al rol del padre y de la madre, ´por una lado, la presencia del padre como figura de apoyo actúa como un factor de protección proximal que influye en el adolescente mientras esté presente, mientras que por otro lado, los problemas de comunicación con la madre constituyen un factor de riesgo distal, lo cual significa que no se requiere de la presencia inmediata para surtir efecto, ya que ejerce una influencia indirecta en la conducta riesgosa, minimizando los recursos de apoyo percibidos del padre. Así, la calidad de las relaciones del adolescente con su madre puede estar influyendo en sus modelos internos, en las relaciones con su padre y en su capacidad para percibir apoyo paterno (Jiménez, Musitu, y Murgui, 2005).

Forero, Avendaño, Duarte, y Campo, (2006) señalan la importancia que el funcionamiento familiar tiene sobre el desarrollo y ajuste psicosocial del individuo y han realizado un trabajo en el cual conciben cinco dimensiones para la medición del funcionamiento familiar:

- Adaptabilidad: la utilización de los recursos intra y extrafamiliares para resolver los problemas cuando el equilibrio de la familia se ve amenazado por un factor de estrés durante un período de crisis.
- Cooperación: participación en la toma de decisiones y responsabilidades, lo cual define el grado de poder de los miembros de la familia.

- Desarrollo: posibilidad de maduración emocional y física, así como de autorrealización de los miembros de la familia, por el apoyo mutuo.
- Afectividad: relación de amor y atención entre los miembros de la familia.
- Capacidad resolutive: compromiso o determinación de dedicar tiempo (espacio, dinero) a los otros miembros de la familia.

Dentro de los factores familiares, el apoyo del padre y la madre fungen un papel importante en relación a la violencia escolar, ya que se ha encontrado que el apoyo del padre ayuda de manera directa a este tipo de conductas en los hijos siendo así un factor de protección, mientras que el apoyo de la madre, aunque no se encuentra relacionada directamente con la violencia escolar, se vincula con la actitud positiva hacia los estudios lo que contribuye a una autoestima familiar y escolar positiva y de esta manera logra inhibir la conducta agresiva (Martínez-Ferrer et al., 2008).

6. Programas para eliminar y prevenir la violencia escolar

En esta línea de trabajo se han publicado programas de promoción de competencia social ya que se ha comprobado que es de las estrategias más efectivas para la prevención de conflictos y violencia en el contexto escolar. El brindar estrategias y herramientas para mejorar las relaciones sociales asegura que todo el alumnado adquiera las habilidades sociales, incluso aquellos, que, por presentar inadaptación, podrían no desarrollarlas o hacerlo muy lentamente.

Generalmente los programas de intervención se dividen en tres tipos básicos: los centrados en la persona; los centrados en la situación o contexto y los centrados en la interacción de la persona y el contexto.

Los programas centrados en las personas pretenden incidir y provocar cambios directamente en los individuos, desarrollando competencias individuales; mientras que los

programas centrados en el entorno o ambiente inciden de manera indirecta sobre el individuo, modificando su entorno.

El enfoque más actual, se centra en la interacción individuo y contexto. Estos programas han adoptado metas que se refieren a la mejora de competencias a través de cambios en la relación docente o en el tratamiento del centro de los problemas interpersonales. Partiendo de los primeros enfoques como el de Spivack y Shure, (1974) se ha pretendido la formación de los escolares en solución de problemas interpersonales como vía más popular para la prevención de problemas futuros, así como para la mejora de adaptación escolar y social.

Actualmente este enfoque prevalece y surge del modelo ambiental y ecológico. Asume que el riesgo radica en la interacción entre el niño/a y las características del contexto en el que se desarrolla. De manera que los déficits de habilidades no van a estar en función de las características inherentes del individuo, sino de su vulnerabilidad ante el contexto particular que lo rodea. Así, este tipo de programas pretenden eliminar las causas del desajuste modificando el ambiente.

Felner y Felner, (1989) consideran que son programas que tienen como objetivos, proporcionar recursos en el entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias y producir cambios en las condiciones que sean potencialmente peligrosas. De igual manera promueven las competencias en los sujetos para que puedan hacer uso y aprovechar dichas mejoras del entorno. Este es el modelo transaccional, que concibe el riesgo como combinación de condiciones personales y ambientales. De manera que los programas puedan centrarse en uno o ambos aspectos de la transacción.

6.1 Otros proyectos

El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar

Un equipo de investigación de la Universidad de Sevilla decide poner en marcha un

programa antiviolencia en el ámbito escolar. Se trata de un proyecto abierto a la participación activa de los diferentes miembros de la comunidad educativa que cuenta con el apoyo institucional y la inestimable colaboración del profesorado de los centros implicados. Se trabaja en un clima de consenso y negociación permanente, en el que cada equipo establece los objetivos concretos a conseguir y el ritmo de desarrollo del programa atendiendo a las necesidades del centro en el que se pretende intervenir.

Primera fase: sensibilización. Esta primera etapa se llevó a cabo mediante un sistema de seminarios que partió de la presentación del proyecto, el problema y la iniciativa al equipo rector de las escuelas de la provincia (delegado, equipo provincial de Inspección, equipo central de Orientación Escolar, responsables de programas especiales, etc.). El objetivo de este encuentro no sólo fue obtener de la Administración educativa provincial el permiso para establecer contactos con los centros escolares, sino también sensibilizar a un conjunto de agentes externos, pero influyentes en la vida escolar desde la política provincial, sobre la importancia del problema.

En esta primera fase se visitó, entrevistó y exploró, mediante cuestionarios diseñados para este propósito a la totalidad del alumnado y profesorado de cada uno de los veintitrés centros escolares que demandaron la exploración y presentamos un esquema global de intervención contra el problema de la violencia entre iguales.

El esquema general del modelo propuesto incluía trabajar desde el propio desarrollo curricular. Para ello se pusieron a disposición del profesorado los siguientes programas: educación de sentimientos y valores; gestión democrática de la convivencia; y trabajo en grupo cooperativo. Cada uno de ellos incidiría en distintos factores estructurales para la prevención de la violencia y podía modificar el clima de relaciones interpersonales en el aula. El trabajo en grupo cooperativo, para las actividades de enseñanza y aprendizaje; la educación

de sentimientos y valores, como programa específico de desarrollo socio-moral; y la gestión democrática de la convivencia, como método de atención a la vida activa y social del aula.

Segunda fase: trabajo conjunto. Dos requisitos eran requeridos para la participación en esta segunda fase: un mínimo de cuatro profesores por centro debía comprometerse a su desarrollo, aunque el proyecto tenía que ser aprobado y apoyado por el Claustro y reconocido como una iniciativa formal del Proyecto Curricular del Centro. La segunda condición se refería a pedir el reconocimiento institucional de su trabajo,

Se asistió a las reuniones de los grupos docentes en los centros; celebramos varios seminarios formativos, en algunos de los cuales se contó con la presencia y la participación del personal de otros proyectos (Proyecto Sheffield) para ilustrar sobre su propia experiencia; y gestionamos el reconocimiento oficial del proyecto como algo unitario todos los equipos forman parte del SAVE, aunque cada uno de ellos es independiente en sus objetivos concretos, en el desarrollo del programa, y en el ritmo de trabajo.

En la primera evaluación se celebró una jornada de puesta en común sobre la marcha del proyecto. Setenta y cinco profesores y profesoras hicieron un balance de sus actividades en una sesión de evaluación en proceso propiciada por el CEP de Sevilla, al que pertenecían la mayoría de los docentes en calidad de equipos de formación en servicio.

Proyecto de actuación e intervención en casos de acoso escolar. Sta. Eulalia

El objetivo de este proyecto es elaborar y establecer un protocolo de detección y actuación para los casos de acoso escolar, para poder abordar este tipo de problemáticas que puedan surgir con las máximas garantías de solución.

Para iniciar este programa se contó con el sentir de todos los miembros de la comunidad educativa sobre el fenómeno del acoso escolar. Este sentimiento implica las responsabilidades de profesorado, alumnos, familias y equipo directivo. El programa se basa en una metodología

activa, que permite a todos los miembros de la comunidad educativa ser los agentes de la socialización y comunicación que permiten conseguir un buen clima de convivencia.

Para abordar directamente el acoso se utilizó el método de preocupación compartida, más conocido como método Pikas, aunque antes de empezar conviene establecer unas condiciones previas de aplicación, como recabar toda la información disponible sobre los hechos del acoso, hablando con el tutor y otros profesores, compañeros del aula, etc. También conviene obtener toda la información posible sobre los agresores y el grupo que le apoya, quién ejerce la función de líder, la víctima de que tipo es, si es provocativa o no.

El método Pikas es un método de intervención terciaria para casos de acoso establecido en el que un grupo de chicos ha agredido a uno o más chicos de forma regular durante un tiempo, cuyo objetivo es que los miembros del grupo agresor tomen conciencia de la situación de la que participa, a través de charlas individuales por separado, donde aparezcan sus sentimientos sobre el comportamiento intimidatorio en el que están participando. Estas charlas son en realidad entrevistas individuales estructuradas con un guion específico donde debe cuidarse de no enjuiciar al alumno y tener una actitud neutral frente a los agresores.

Durante la etapa 1 se realiza la primera entrevista guion para con las víctimas en la que Pikas diferencia entre una víctima pasiva y otra provocativa.

El caso de la víctima pasiva. El papel de quien entrevista debe ser de ánimo, apoyo y de consejo. Primero se intenta que comunique su malestar y lo que le ocurre. Muchas víctimas hablan con gusto de lo que les pasa. Tal vez sea la primera vez que lo hacen. Luego se le comunica la idea de que él o ella misma puede hacer mucho por mejorar esa situación, evitando algunas actitudes personales que pueden colaborar en disparar la agresión. A estas entrevistas, es conveniente añadir sesiones de entrenamiento de conductas asertivas.

El caso de la víctima provocativa. Hay que ayudarla intentando que tome conciencia de que

su propia conducta debe también cambiar. Quién entrevista debe tener personalidad suficientemente fuerte para ganarse la confianza de la víctima y hacerle ver que está utilizando un camino equivocado para ser popular y buscar otras formas más aceptables de conseguirlo. Hay que recordar que frecuentemente la víctima provocativa busca ser parte integrante del grupo agresor.

En la etapa 2 se realizan las entrevistas de seguimiento. El siguiente grupo de encuentros se establecerá cuando cada chico haya conseguido aceptar los acuerdos del primer encuentro. Son encuentros individuales, pero más breves que los primeros. Se efectúan una semana después y en el mismo orden y forma que los anteriores. Sin embargo, los chicos no hacen exactamente lo que dicen que harán. Si el acoso no ha parado aún, se continúa el trabajo individual hasta que acepten una solución a la situación. Si la situación ha mejorado, se suele organizar ya la reunión conjunta con todos los implicados siempre y cuando la víctima esté preparada para ello.

La etapa 3 consiste en el encuentro del grupo. En esta etapa es necesaria siempre, pero sobre todo cuando la víctima es de tipo provocativo. Este encuentro debe servir para una consolidación en el tiempo del cambio en la conducta del acoso, fundamentalmente en el caso de la víctima provocativa. · Es necesario primero una reunión con el grupo agresor. Primero se pregunta cómo ha ido con la víctima esa última semana. Se escucha todo lo que tengan que decir para que surjan las dificultades. Luego se les pregunta sobre lo que se puede hacer. Es necesario concienciarles de que cualquier solución debe contar con un reconocimiento de que el problema está solucionado y por tanto, es necesario reunirse con la víctima para ratificar esto. En esta reunión será imprescindible que aparezcan los elementos positivos de la víctima y la voluntad de cambio del grupo agresor.

Estos programas reflejan que los factores sociales como la reputación social juegan un

papel importante en el comportamiento agresivo del adolescente, ya que para ellos, este tipo de comportamientos les ofrece un reconocimiento de poder un estatus en el grupo, no obstante es necesario integrar otros factores, que se ha demostrado en los estudios revisados con anterioridad en este trabajo, se relacionan a la violencia escolar, esto favorecerá a una visión integral de programas dirigidos a la prevención e intervención de esta problemática.

Es por esto que en esta investigación tiene como objetivo realizar una revisión integral de factores individuales, familiares, escolares y sociales dando como resultado un modelo que aporte elementos explicativos que permita a la comunidad educativa conocer el fenómeno de la violencia escolar y sirva como herramienta en la elaboración de programas de prevención e intervención de la violencia escolar.

CAPITULO III

MÉTODO

1. PARTICIPANTES

Se trabajó en 6 planteles educativos: 2 secundarias privadas, 2 secundarias públicas y 2 preparatorias públicas, ubicadas en los municipios de San Nicolás de los Garza y Monterrey del Estado de Nuevo León.

El presente trabajo estará conformado por una muestra representada por 908 adolescentes escolarizados, con una distribución equilibrada de 417 hombres (45.9%) y 491 mujeres (54.1%) con edades comprendidas entre los 11 y 20 años de edad.

En lo que respecta a la escolaridad, la distribución también se encuentra equilibrada entre el número de participantes cursando nivel secundaria (501) y los que cursan a nivel preparatoria (407) que representan el 55.2% y 44.8% respectivamente, de los cuales, el 77% estudian en escuelas públicas y el 23% en privadas. Asimismo, una distribución similar se encuentra en el porcentaje de encuestados por turno el cual se carga mayoritariamente con un 78.4% al turno matutino y 21.6% al turno vespertino.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico de conveniencia procurando que la selección de muestra más representativa en función de esta investigación. (Ver tabla1)

Tabla 1. *Análisis Descriptivos de Participantes*

		Frecuencia	%	%valido
Sexo	Hombre	417	45.9	45.9
	Mujer	491	54.1	54.1
Escolaridad	Secundaria	501	55.2	55.2
	Preparatoria	407	44.8	44.8
	Preparatoria	407	44.8	44.8
Tipo de Escuela	Pública	699	77.0	77.0
	Privada	209	23.0	23.0
Turno	Matutino	712	78.4	78.4
	Vespertino	196	21.6	21.6
Clasificación Adolescencia	Tempranos (11-14)	474	52.2	52.2
	Medios (15-17)	397	43.7	43.7
	Tardíos (18-21)	37	4.1	4.1

1.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes de secundaria y preparatoria
- Entre los 11 y 20 años de edad
- Habitantes en el estado de Nuevo León

1.2. Criterios de exclusión

- Diagnosticado con alguna enfermedad psiquiátrica.
- Discapacidad visual.

2. INSTRUMENTOS

2.1. Factores individuales

2.1.1. *Reputación social no conformista*

Escala de Reputación Social (Reputation Enhancement Scale). (A Carroll, Houghton, Hattie, y Durkin, 1999).

Se trata de un factor formado por 15 ítems que obedece a dos situaciones de la reputación social: percepción real de la reputación (α de Cronbach = 0,77, en la versión original de la escala) y percepción ideal de la reputación (α de Cronbach = 0,78, en la versión original). La población a la que va dirigida es a partir de los 11 años.

Para este estudio se utilizó la dimensión de la autopercepción no conformista para medir la variable de la reputación social no conformista.

– *Codificación*

Factor autopercepción (Los demás piensan que:) 3 dimensiones:

- Autopercepción no conformista: (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)
- Autopercepción conformista: (ítems 3 + 4 + 11)
- Autopercepción de la reputación: (ítems 1 + 8 + 14)

Factor self público (me gustaría que los demás piensen que:) 3 dimensiones:

- Self público ideal no conformista: (ítems 2 + 5 + 6 + 7 + 9 + 12 + 13)
- Self público ideal conformista: (ítems 3 + 4 + 11)
- Self público ideal reputacional: (ítems 1 + 8 + 14)

Las tres primeras dimensiones miden la autopercepción real del respondiente, mientras que las tres últimas miden cómo le gustaría al respondiente ser percibido idealmente en términos de su conducta no conformista, conducta conformista y estatus reputación respectivamente.

– *Propiedades psicométricas*

Fiabilidad. Estudios previos con muestras adolescentes han señalado la adecuada consistencia interna de la escala (Annemaree Carroll, Baglioni, Houghton, y Bramston, 1999; Annemaree Carroll et al., 2003). Los índices obtenidos en nuestra última investigación medidos a través del alpha de Cronbach fueron, para las tres subescalas del factor autopercepción .85, .65 y .66 respectivamente, y para las tres subescalas del factor self público ideal .78, .62 y .61 respectivamente.

Validez. Se han observado correlaciones significativas de la escala con medidas de autoestima, delincuencia autoinformada, conducta violenta, satisfacción con la vida y consumo de sustancias (Buelga et al., 2009; Buelga, Musitu, Murgui, y Pons, 2008; A Carroll et al., 1999; Annemaree Carroll et al., 2003; Annemaree Carroll, Houghton, y Baglioni, 2000; Jiménez et al., 2008; Moreno et al., 2009b). También se ha documentado una estrecha asociación positiva entre las medidas de esta escala y otras de actitud negativa hacia la autoridad institucional como la escuela, el profesorado y la policía (Estefanía Estévez, Jiménez, y Moreno, 2010). Este instrumento también discrimina entre estudiantes de secundaria sin problemas de conducta y jóvenes encarcelados, así como entre estudiantes con riesgo de implicarse en conductas violentas de aquellos que no (A Carroll et al., 1999).

2.1.2. Actitud transgresora hacia las normas sociales

Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A) (Cava, Estévez, Buelga, y Musitu, 2013).

Este instrumento ha sido elaborado a partir de la escala previa de Actitudes hacia la Autoridad de Reicher y Emler, (1985) y de las escalas de Percepción de Justicia en el Contexto Escolar, Evaluación de la Experiencia Escolar y Evaluación de la Autoridad de Gouveia-Pereira, Vala, Palmonari, y Rubini, (2003).

Esta escala de 10 ítems recoge información sobre la actitud hacia determinadas figuras e instituciones de autoridad formal, como son la escuela y el profesorado, la policía y las leyes y normas socialmente establecidas.

Para la medición de la variable de Actitud transgresora hacia las normas sociales, en este trabajo se utiliza la dimensión de Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales.

– *Codificación*

El análisis factorial de la escala, mostró la existencia de dos factores, que explican en conjunto el 39.06% de la varianza total (28.13% el primero y 10.93% el segundo) (Cava et al., 2013). Estos dos factores son:

- Actitud positiva hacia la autoridad institucional: (ítems 1, 2, 3, 5, 6 y 7)
- Actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales: (ítems 4, 8, 9 y 10)

– *Propiedades psicométricas:*

Fiabilidad: En estudios realizados con adolescentes españoles, con versiones previas de esta escala, se observaron adecuadas propiedades psicométricas (Cava, Murgui, y Musitu, 2008; Estefanía Estévez et al., 2010; Estefanía Estévez, Murgui, Moreno, y Musitu, 2007; Estefanía Estévez, Murgui, y Musitu, 2009; Musitu, Estevez, y Emler, 2007). En el estudio de validación de esta escala realizado por Cava et al., (2013) la fiabilidad (alpha de Cronbach) de ambos factores fue satisfactoria, mostrando un valor de .75 el primer factor y de .74 el segundo.

Validez: La dimensión de actitud positiva hacia la autoridad institucional 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., 2006; Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu,

2009a). La actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales correlaciona positivamente con la implicación en conductas delictivas y violentas (Cava et al., 2013; Emler y Reicher, 1995, 2005; Estefanía Estévez et al., 2010; Estefanía Estévez, Musitu, y Herrero, 2005; Musitu et al., 2007) y con el consumo de sustancias en la adolescencia (Cava et al., 2008), y negativamente con la percepción de ayuda del profesor (Cava et al., 2013)

2.1.3. Sintomatología depresiva

Escala de Sintomatología Depresiva. Center of Epidemiological Studies Depression Scale (CESD). Original: (Radloff, 1977). Adaptación Española: Grupo Lisis

Para medir la variable de sintomatología depresiva se ha utilizado la adaptación del grupo Lisis de la escala CESD, compuesta por un total de 20 ítems en una escala unifactorial dirigida a una población de 11 años en adelante.

El CESD incluye varias dimensiones: ánimo deprimido, sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problemas de sueño, y problemas de concentración, aunque la escala también proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones, y también el referente del presente estudio. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella.

– Codificación

En el instrumento adaptado, la escala tipo Likert se amplía de 4 a 5 posibilidades de respuesta [1) nunca, 2) pocas veces 3) algunas veces, 4) muchas veces 5) siempre]. Por lo que a diferencia de la escala original el recorrido de la adaptación

va de 20 a 100.

- Sintomatología Depresiva: (ítem 1+ 2 + 3 + 4 + 5 + 7 + (5 - (ítem 6))

– *Propiedades psicométricas*

Fiabilidad: La versión original reporta una consistencia interna de .85, con una muestra aleatoria y .90 con una muestra de clínica. La fiabilidad de la escala global de la adaptación española es de $\alpha=.83$.

Validez: Con respecto a su validez de constructo, tanto la versión original como la adaptación se relacionan significativamente con el sexo, la salud física y la integración social (Herrero y Garcia, 2004). Así mismo, Correlaciona negativamente con medidas de autoestima, apoyo familiar y comunicación familiar (Estefanía Estévez, Murgui, Musitu, y Moreno, 2008; Estefanía Estévez et al., 2005) y positivamente con el conflicto familiar, la percepción de estrés y los problemas de conducta y victimización en la escuela (Cava et al., 2010; Estefanía Estévez, Murgui, y Musitu, 2008).

2.2. Factores familiares

2.2.1. Funcionamiento familiar

Escala APGAR familiar. Original: (Smilkstein, 1978). Adaptación Española: (Bellón, Delgado, Luna, y Lardelli, 1996)

En cuanto a la variable del contexto familiar se ha utilizado la adaptación española de la escala APGAR para la mediación del funcionamiento familiar. Se compone de cinco ítems que evalúan la percepción del sujeto sobre cinco dimensiones del funcionamiento familiar durante los seis últimos meses (adaptabilidad, cooperación, desarrollo, afectividad y capacidad resolutive). En su versión original esta escala tipo Likert da puntuaciones entre cero y veinte. Se consideró funcionalidad familiar puntuaciones iguales o superiores a 19 puntos.

– *Codificación*

La adaptación Española de Bellón et al., (1996) consta de 5 cuestiones, con tres posibles

respuestas cada una, que se puntúan de 0 a 2 puntos distribuidos como 0 (casi Nunca), 1 (a veces) y 2 (casi siempre), su rango es de 0 a 10.

Se ha propuesto una puntuación > 6 como funcional y < 6 como disfuncional, se sugiere como disfunción severa de 0 a 3, disfunción moderada de 4 a 6 y como funcionalidad familiar de 7 a 10. No parecen influirse los resultados por el nivel cultural del entrevistado y se ha utilizado desde edades tan tempranas como los 10-11 años (Sánchez-Sosa et al., 2010).

– *Propiedades psicométricas*

Fiabilidad: La escala original mostró una consistencia interna de $\alpha = 0.84$. Se obtuvo el mismo coeficiente en una muestra chilena (Caqueo y Lemos, 2008). Se ha concluido que cuenta con una excelente consistencia interna medida con la prueba de alfa de Cronbach fue $\alpha = 0.793$ (Forero et al., 2006).

Validez: Desde el estudio de validación original se ha corroborado que esta es una escala unidimensional (Maddaleno, Horwitz, Jara, Florenzano, y Zalazar, 1987; Smilkstein, 1978). Adicionalmente, la validación convergente, la que no fue realizada en este trabajo, muestra que hay correlación sustancial con otras escalas que evalúan disfunción familiar (Smilkstein, 1978). En otros estudios se ha encontrado correlaciones positivas y significativas entre la escala APGAR Familiar y medidas de autoestima y bienestar general en adolescentes (Gómez-Bustamante y Cogollo, 2010).

2.3. Factores escolares

2.3.1. Violencia escolar relacional

Escala de Conducta Violenta en la Escuela. (Little, Henrich, et al., 2003). Adaptación: Equipo LISIS.

Escala de 25 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces, y siempre), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado,

la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura, reactiva e instrumental; por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura, reactiva e instrumental.

Sin embargo, para este trabajo se utilizaron específicamente los 12 reactivos correspondientes al tipo de violencia relacional.

– Codificación:

- Agresión relacional pura: (ítems 4 + 10 + 16 + 22)
- Agresión relacional reactiva: (ítems 2 + 5 + 17 + 23)
- Agresión relacional instrumental: (ítems 6 + 12 + 18 + 24)

– Propiedades psicométricas

Fiabilidad: En estudios previos realizados con otras muestras de adolescentes españoles se han obtenido adecuados índices de fiabilidad que oscilan entre .62 y .84 (Cava et al., 2006; Estévez, Herrero, Martínez, y Musitu, 2006; Estévez, Martínez, y Musitu, 2006; Jiménez et al., 2008; Musitu et al., 2007). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en las últimas investigaciones fue de .88 y .81 para las subescalas manifiesta y relacional. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido para la escala completa fue de .90.

Validez: Las dimensiones de agresión manifiesta y relacional muestran relaciones positivas con medidas de actitud negativa hacia la autoridad institucional transgresión hacia las normas sociales, deseo de una reputación antisocial, conflicto familiar, estrés percibido e insatisfacción con la vida (Buelga et al., 2009, 2008; Cava et al., 2006; Estefanía Estévez et al., 2010; Estévez, Murgui, y Musitu, 2008; Estévez et al., 2006; Jiménez et al., 2008; Moreno et al., 2009b). Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración.

3. PROCEDIMIENTO

- Se identificaron los posibles planteles educativos (secundarias y preparatorias) localizados en polígonos o comunidades del área metropolitana de Nuevo León, en las cuales se pretenderá llevar a cabo la recolección de la muestra.

- Se procedió a realizar visitas personales a las dependencias educativas para solicitar a los directivos de cada plantel su participación en la presente investigación realizando los acuerdos necesarios para la autorización de la aplicación de los instrumentos pertinentes para el estudio a los alumnos.

- Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para la selección de la muestra.

- Habiendo establecido fecha y horario se procedió a realizar las visitas a las escuelas, en cada grupo se les informó a los y las participantes del objetivo del estudio, se les pidió su participación voluntaria haciendo hincapié en la garantía de la confiabilidad y anonimato de los datos y respuestas y finalmente se procedió a dar las instrucciones y aplicación del instrumento.

- Debido a la extensión del cuestionario se consideraron medidas para evitar el efecto de fatiga y la posibilidad de obtener respuestas falseadas. Se realizaron dos versiones de cuestionario en las que las escalas se distribuyeron de manera diferente en cada una y se aplicó en dos tiempos de 30 minutos con un receso de 15 minutos. Este descanso se consideró ya que la cantidad de ítems del cuestionario podría fatigar a los participantes propiciando respuestas falseadas.

3.1. Diseño utilizado:

Esta investigación tiene un diseño no experimental, correlacional explicativo, utilizará un estudio transversal para conocer la relación existente entre las variables de estudio.

3.2. Análisis de Datos:

A continuación, se especifican los análisis estadísticos necesarios para dar cumplimiento y respuesta a los objetivos e hipótesis de la presente investigación.

Los análisis estadísticos de los datos se realizaron mediante los programas estadístico SPSS 22 y EQS 6.0. En el análisis de las variables el nivel de significación estadística se fijó en .05.

La normalidad estadística de las variables de estudio se determinó a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Posteriormente, se realizó el análisis correlacional para determinar el grado de relación existente entre las variables de estudio. Se empleó la correlación producto momento de Pearson.

Finalmente, para examinar más de una relación entre variables al mismo tiempo y estimar si el efecto en una variable viene determinado por la influencia de la combinación de la relación entre varias variables y proponer un modelo explicativo se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales (SEM).

Para el contraste del SEM se contemplaron los siguientes índices de bondad de ajuste absoluto y medidas de ajuste incremental del modelo: Chi-cuadrado del modelo, error de aproximación medio cuadrático (RMSEA), índice normalizado de ajuste (NFI), índice no normalizado de ajuste (NNFI) o índice de Tucker-Lewis y el índice de ajuste comparativo (CFI).

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se muestran los análisis estadísticos realizados sobre la información proporcionada por los alumnos en cada uno de los cuestionarios y los resultados obtenidos, con el fin de poder responder a las hipótesis de esta investigación y cumplir con los objetivos previamente planteados.

A lo largo de este apartado, se presentan los resultados de los análisis de las relaciones de las variables individuales y contextuales en función del grado de implicación de violencia escolar relacional de los adolescentes que constituyen la muestra de estudio.

En este trabajo, como variables personales se consideraron diversos factores psicosociales como sintomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales y como variable contextual se consideró particularmente el contexto familiar mediante la variable de funcionamiento familiar.

Se analizó la normalidad para las variables objeto de estudio, mediante la prueba de Kolmogrov-Smirnov en una distribución de contraste normal en la que de acuerdo a los resultados las variables se ajustan al criterio de normalidad.

A continuación, se presenta los análisis correlacionales con el objeto de determinar el grado de relación entre las variables objeto de estudio y, posteriormente, un análisis multivariante para analizar simultáneamente la relación entre variables. En lo que respecta a este estudio, específicamente se ha utilizado el modelo de ecuaciones estructurales.

Análisis de correlación

Con el fin de realizar un análisis detallado sobre las relaciones existentes entre la variable dependiente (Violencia escolar relacional) y las variables personales y contextuales se ha realizado un análisis correlacional utilizando como prueba estadística paramétrica, el

coeficiente de correlación de Pearson.

Correlaciones de la violencia escolar relacional (VIOLESCREL) y variables personales (SD; REPNOCONF; ATNS) y variable contextual (FF)

Atendiendo al primer objetivo específico del presente estudio se procedió a analizar las relaciones existentes entre la violencia escolar relacional y las variables personales (síntomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales). (Ver tabla 2)

Tabla 2. *Correlaciones entre violencia relacional y variables individuales*

		1	2	3	4	5
1	VIOLESCREL	1				
2	REPNOCONF	.344**	1			
3	ATNS	.287**	.420**	1		
4	SD	.257**	.227**	.121**	1	
5	FF	-.172**	-.206**	-.162**	-.391**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

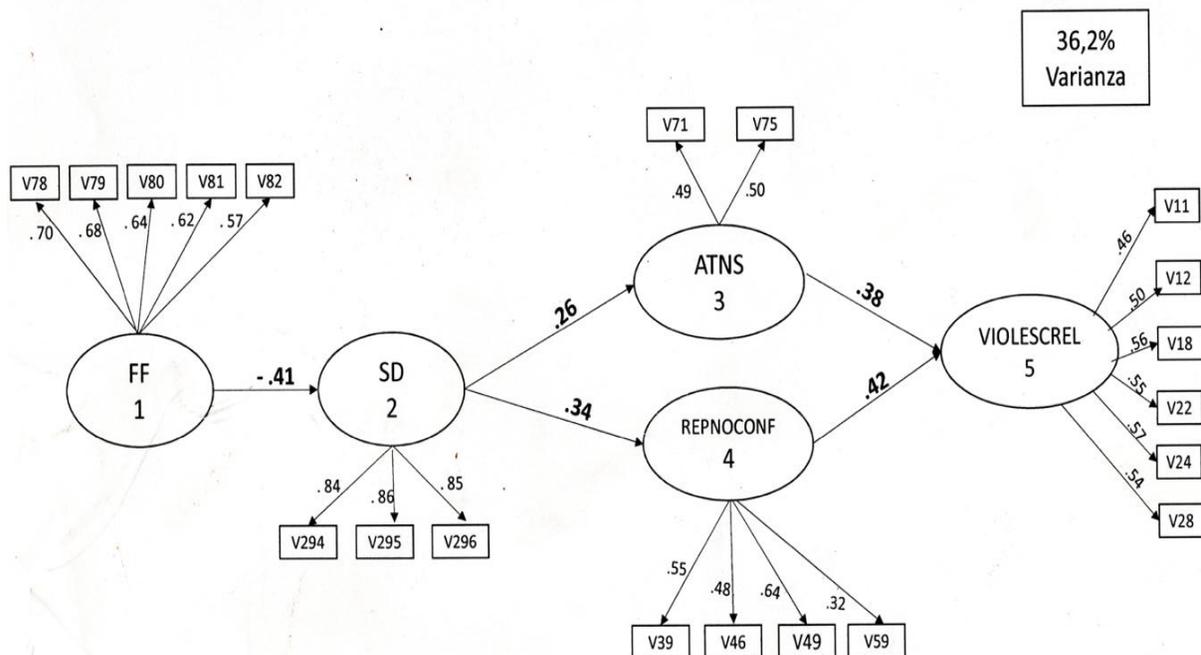
* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Los resultados obtenidos muestran correlaciones significativas entre la variable dependiente (VIOLESCREL) con los factores generales de las 3 escalas de variables personales. Se puede observar que el mayor coeficiente de correlación se encuentra con reputación social no conformista ($r^0 = .344$; $p = .000$) y, posteriormente con actitud transgresora hacia las normas sociales ($r^0 = .287$; $p = .000$), y finalmente la sintomatología depresiva presenta también una correlación significativa y positiva ($r^0 = .257$; $p = .000$).

En relación al segundo objetivo, se procedió a realizar el análisis de correlación entre la variable dependiente (VIOLESCREL) y la variable contextual a nivel familiar, encontrando una relación negativa y significativa con el funcionamiento familiar ($r^0 = -.172$; $p = .000$).

Modelo de Ecuaciones Estructurales

En este apartado se da respuesta tanto al objetivo general de la investigación, así como al primer objetivo específico. En base a los antecedentes recabados y a los planteamientos teóricos contemplados, se especificó un modelo explicativo de efectos directos e indirectos para predecir conducta violenta en la escuela integrando variables contextuales e individuales. (Ver figura 2)



Se calculó el modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0. (Bentler, 1995). El método de estimación utilizado fue el de Máxima Verosimilitud (ML). Para evaluar el ajuste global del modelo se emplearon los índices de Chi-cuadrado del modelo (X^2), Índice Normalizado de Ajuste (NFI) y Error de Aproximación Medio Cuadrático (RMSEA). Para los índices de ajuste comparativo se utilizó el Índice de Ajuste No Normalizado (NNFI) y el índice de Ajuste Comprobatorio (CFI).

En base a la teoría y los datos empíricos, el modelo diseñado quedó conformado por 5 factores de la siguiente forma:

Factor 1: Se refiere al contexto familiar y se compone por la variable latente de Funcionamiento Familiar y cinco variables observables, con cargas factoriales de .70, .68, .64, .62, .57, que corresponden a los 5 ítems que conforman la escala APGAR (Smilkstein, Ashworth, y Montano, 1982)

Factor 2: La variable latente sintomatología depresiva hace referencia a las particiones de tres factores de la escala CES-D (Radloff, 1977) las cuales obtuvieron los siguientes pesos factoriales: .84, .86 y .85

Factor 3: La variable latente actitud transgresora hacia las normas sociales hace referencia a dos variables observadas, conformadas por 2 ítems de la escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A) (Cava et al., 2013) que obtuvieron pesos factoriales de .49 y .50

Factor 4: Corresponde a la variable latente reputación no conformista, que está integrada por 4 variables observadas con cargas de .55, .48, .64 y .32, y que corresponden a 4 ítems dentro de la Escala de Reputación Social (A Carroll et al., 1999).

Factor 5: Hace referencia a la variable latente violencia escolar relacional, compuesta por la suma de 6 ítems de la subescala que evalúa la agresión relacional dentro de la Escala de Conducta Violenta en la Escuela de Little, Brauner, Jones, Nock, y Hawley, (2003). Las cargas factoriales de las variables observadas en este factor son de .46, .50, .56, .55, .57 y .54.

Los resultados obtenidos de este modelo de cinco variables latentes explican el 36.2% de la varianza y presenta un buen ajuste a los datos en cuatro de los cinco índices de ajuste considerados: Para el Índice Normalizado de Ajuste, Índice de Ajuste No Normalizado y el índice de Ajuste Comprobatorio (NFI= .90, NNFI= .92, CFI= .93), los valores obtenidos son mayores o igual a .90. En un nivel de ajuste adecuado, también aparece el Error de Aproximación Medio Cuadrático (RMSEA= .04). Finalmente, el índice de Chi-cuadrado del modelo ($X^2(166) = 449.22$; $p=.000$) resultó no ser significativa, cabe mencionar que el valor de X^2 es atribuible al tamaño grande de la muestra.

Tabla 3. *Bondad de Ajuste del Modelo Explicativo de Conducta Violenta Escolar Relacional*

Índices de ajuste	Valores adecuados	Modelo Explicativo
Chi-cuadrado del modelo (X^2)	$p \geq .05$.00
Índice Normalizado de Ajuste (NFI)	$\geq .90$.90
Índice de Ajuste No Normalizado (NNFI)	$\geq .90$.92
Índice de Ajuste Comprobatorio (CFI)	$\geq .90$.93
Error de Aproximación Medio Cuadrático (RMSEA)	$\leq .05$.04

Los resultados confirman una influencia indirecta de la variable contextual familiar. En cuanto a las variables psicosociales, de forma directa, se muestran efectos significativos para las variables de actitud transgresora hacia las normas sociales (ATNS) y reputación social no conformista (REPNOCONF) hacia la variable dependiente, violencia escolar relacional (VIOLESCREL), mientras que para la sintomatología depresiva (SD), también se observa un efecto significativo, pero indirectos, hacia la VIOLESCREL.

El funcionamiento familiar (FF) presenta un efecto indirecto a través de su influencia directa y negativa con la sintomatología depresiva (SD) ($\beta = -.41$) que simultáneamente reporta un doble efecto indirecto significativo sobre la VD, por una parte, por medio de la relación directa y positiva con ATNS ($\beta = .26$), y por otra parte, a través del efecto directo y positivo con REPNOCONF ($\beta = .34$).

A su vez, las variables psicosociales de ATNS y REPNOCONF inciden directa, positiva y significativamente con VIOLESCREL con estadísticos de ($\beta = .38$) y ($\beta = .42$) respectivamente.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se analizan teóricamente los resultados obtenidos, se presentan las hipótesis planteadas junto con un análisis comparativo para contrastar los hallazgos que se derivan de los resultados de este trabajo y los reportados por otras investigaciones sobre la conducta violenta relacional en la escuela.

En la presente investigación se ha mostrado la importancia de considerar diferentes ámbitos relevantes para la implicación del adolescente en la violencia escolar relacional. Para esto, se ha analizado la influencia de factores personales y contextuales sobre este fenómeno.

Las hipótesis planteadas en este trabajo hacen referencia a las relaciones entre las variables consideradas para el modelo estructural, establecidas mediante diversos efectos directos e indirectos entre ellas.

Los resultados obtenidos confirman dichas hipótesis, mismas que abordaremos a continuación.

Hipótesis 1. *Un correcto funcionamiento familiar incide indirectamente en la violencia escolar relacional a través de una relación negativa con la sintomatología depresiva.*

La primera hipótesis plantea que los adolescentes que muestran un adecuado funcionamiento familiar, reportan una menor presencia de conducta violenta relacional en la escuela al influir de manera indirecta a través de la sintomatología depresiva. A raíz de los resultados alcanzados, podemos afirmar que esta hipótesis se confirma.

Primeramente, se afirma, como en otros estudios (A. Martínez y Rossello, 2016; Sánchez-Sosa et al., 2010) que el funcionamiento familiar guarda una relación directa y negativa con la sintomatología depresiva, esto quiere decir que los índices depresivos serán menores cuando la percepción del funcionamiento familiar sea más favorable, así mismo sucede con la

percepción de una mayor cohesión familiar (Buitrago, Pulido, y Güichá-Duitama, 2017).

Por el contrario, ciertas características de disfuncionalidad familiar, como el conflicto y la violencia intrafamiliar, se asocia de forma positiva con la sintomatología depresiva en los adolescentes (Moral y Ovejero, 2015; Rivera-Hernández et al., 2017; Rivera et al., 2018)

Por consiguiente, este hallazgo, se ajusta a la idea de (Huerta et al., 2015) que afirma que la presencia de violencia intrafamiliar determina y produce trastornos en la salud mental de los adolescentes.

La trayectoria de efectos directos e indirectos de este modelo indica que cuando los individuos reportan un mal funcionamiento familiar se relaciona con una mayor sintomatología depresiva.

Siguiendo esta línea y en lo que concierne a este trabajo, Varela, Ávila, y Martínez, (2013) señalan que los adolescentes con mayor participación en la violencia escolar presentan niveles más elevados de sintomatología depresiva y que las relaciones familiares de estos adolescentes con tendencia a conductas violentas son más conflictivas y tienden a percibir una menor cohesión familiar y mayores niveles de conflicto familiar.

De esta manera el contexto familiar termina jugando un papel predictivo frente a la participación de los jóvenes en la conducta violenta relacional contra sus compañeros (Perry y Price, 2017).

Esto quiere decir que, observamos como el FF juega como un factor de riesgo y protección ya que, por un lado, niveles negativos de funcionamiento familiar repercuten en el desarrollo de la conducta depresiva que a su vez propicia en los adolescentes una actitud transgresora a las normas sociales y una reputación social no conformista las cuales desembocan en la violencia escolar relacional, y por otro lado, niveles altos en el funcionamiento familiar tendrá un efecto de inhibición de la sintomatología depresiva, lo cual, a su vez inhibe la actitud

positiva hacia la transgresión de normas sociales y la reputación social no conformista, y por lo tanto, esto tendrá un efecto de protección que impide el desarrollo de la conducta violenta relacional en la escuela.

Resultados similares apoyan este postulado en el que se revelan que la relación con los padres correlaciona significativamente con el ajuste psicosociales de los jóvenes y su conducta en el entorno escolar (Ali, Khaleque, y Rohner, 2015).

En este sentido, encontramos que el funcionamiento familiar actúa como un factor en el desarrollo de sintomatología depresiva, la cual a su vez se relaciona indirectamente a la implicación del adolescente en la violencia escolar relacional.

Otros autores (Jiménez y Lehalle, 2012; Villarreal-González et al., 2010) reportan resultados similares y también señalan dentro de sus modelos una relación indirecta entre el clima familiar y la conducta violenta a través del papel mediador de la sintomatología depresiva.

Lo cual nos lleva a detenernos sobre otros estudios que afirman que la calidad de la comunicación y de las relaciones de los adolescentes con sus padres favorece al desarrollo de un clima familiar positivo y que ejerce un efecto protector sobre el bienestar y la salud de los adolescentes contra los principales problemas y factores de riesgos para su implicación en conductas violentas brindando un estilo de socialización emocionalmente adecuado (Buelga, Martínez-Ferrer, y Musitu, 2016; Estefanía Estévez et al., 2016; Stafford, Kuh, Gale, Mishra, y Richards, 2016).

Por el contrario, cuando la comunicación y relación familiar son percibidas como problemáticas, se desenvuelven como factores que inciden en favorecer la problemática de la conducta violenta relacional entre los adolescentes (Carrascosa et al., 2015; Romero-Abrio et al., 2018).

Hipótesis 2. *Una relación positiva entre sintomatología depresiva y la violencia escolar relacional se presenta indirectamente mediante las variables de actitud a la transgresión de normas sociales y reputación social no conformista.*

La relación entre sintomatología depresiva y la violencia escolar ha sido estudiada por diversos autores, sin embargo, los resultados han llegado a ser algo inconclusos ya que mientras algunos de ellos afirman no haber encontrado relación entre estas dos variables (Estefanía Estévez, Musitu, y Herrero, 2005; Marsh et al., 2016), otros indican que sí existe de una correlación positiva entre la sintomatología depresiva y la perpetuación de la conducta agresiva relacional entre iguales en el entorno escolar (Ajayi, 2016; Casper et al., 2017; Estefanía Estévez y Jiménez, 2014; Weng et al., 2017) y que el malestar psicológico en los adolescentes, incluyendo síntomas depresivos, contribuye de manera significativa en la explicación de la conducta violenta relacional (Romero-Abrio et al., 2018).

Aunando esto a los resultados del presente trabajo, nos lleva a coincidir con Varela et al., (2013) al considerar que la sintomatología depresiva no puede ser estudiada de forma aislada, sino en conjunto a otros factores psicosociales y contextuales.

De ahí la relevancia de esta segunda hipótesis que plantea una doble relación indirecta y positiva entre la sintomatología depresiva y la violencia escolar relacional. La relación entre estas variables se estableció mediante el efecto mediacional de la actitud a la transgresión de normas sociales y la reputación social no conformista.

En este trabajo se ha encontrado una significativa asociación positiva para todas las trayectorias, esto es, en primer lugar, entre la sintomatología depresiva y las dos variables mediadoras (ATNS y REPNOCONF) y en segundo lugar entre estas mediadoras y la violencia escolar relacional, por lo que se puede confirmar esta segunda hipótesis.

En otras palabras, hemos encontramos de forma similar a Varela et al., (2013), que en la

adolescencia, la sintomatología depresiva es un factor propicio para el desarrollo de conductas de agresión relacional hacia otros compañeros al encontrarse directa y positivamente relacionada a la reputación social no conformista y a la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, ambos factores de riesgo para la problemática en cuestión.

En concordancia a este hallazgo, Estefanía Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo, y Torregrosa, (2012) realizan una investigación que, mediante las trayectorias de su modelo explicativo, presenta y confirma esta relación indirecta entre la sintomatología depresiva y la violencia escolar relacional que se da por medio de la actitud transgresora de normas sociales y la reputación social no conformista.

Hipótesis 3. *Las variables personales de transgresión de normas sociales y reputación social no conformista guardan una relación directa y causal con la violencia escolar relacional.*

En relación a la tercera hipótesis es confirmada al encontrarse en los resultados que tanto la reputación ideal no conformista como la transgresión de normas sociales se relacionan directa y positivamente con la violencia escolar relacional. Lo cual es consistente con otros trabajos que, así como este, por medio de modelo de ecuaciones estructurales han obtenido estas mismas relaciones (Estefanía Estévez et al., 2016; Jiménez y Estévez, 2017; Povedano et al., 2015).

Por una parte, los resultados indican que los adolescentes que poseen una actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales son más propensos a incurrir en conductas de agresión relacional hacia sus iguales. Estos resultados añaden consistencia a los obtenidos por otros autores (Bonilla, Nuñez, Domínguez, y Callejas, 2017; Carrascosa et al., 2015).

Todo esto contribuye a confirmar que la actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales funge como un factor de riesgo para la implicación de los adolescentes en conductas

de agresión relacional en la escuela (Ortega-Barón et al., 2017; Romero-Abrio et al., 2018), especialmente cuando coexiste con problemas de comunicación y disfuncionalidad familiar (Estefanía Estévez et al., 2007)

La figura del profesorado como autoridad y del estilo de disciplina y sanciones utilizadas para hacer cumplir las normas, ya que al ser percibido como injustas, conlleva a los adolescentes a incurrir en la violencia relacional (Weyns et al., 2017), lo cual concuerda con la perspectiva de Emler, (2009) en la que sostiene que cuando los adolescentes perciben a las figuras de autoridad y a las normas sociales como ineficaces, propicia a tomar una actitud transgresora hacia las normas sociales, ya que al sentirse desprotegidos los lleva a la búsqueda de una reputación antisocial y una imagen social que se configura con la adopción de una conducta violenta hacia sus pares.

Asimismo, esto nos lleva a reflexionar sobre la importancia de la psicología en su implicación en el campo de la salud, incidiendo, mediante programas de intervención y mediante la atención psicológica, a la salud mental y al desarrollo de las competencias emocionales del profesorado que le permita participar eficazmente en la elaboración y aplicación de las normas y hábitos de convivencia saludable (Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés, y Satrústegui, 2015) así como mediante la atención psicológica a la salud mental del profesorado ya que distintos autores indican que las emociones positivas de los docentes aumentan su propio bienestar y el ajuste de sus alumnos (Latorre y Sáez, 2009; Pena y Extremera, 2012), facilitan un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje al crear un ambiente de seguridad que beneficia la prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares (Ruiz-Pérez et al., 2006).

Por otro lado, los resultados de este trabajo concuerdan con los obtenidos por Romero-Abrio et al., (2018) que señalan que uno de los principales factores predictivos de la violencia

relacional en la escuela es la autopercepción no conformista. Anteriormente, otros autores también han concordado en esto y subrayan que en la adolescencia la reputación social del agresor, así como la valoración de su popularidad influyen directamente sobre su implicación en la violencia relacional hacia sus pares (Estefanía Estévez et al., 2012; Shoulberg, Sijtsema, y Murray-Close, 2011).

Esto permite discurrir en la premisa que afirma que, durante la etapa de la adolescencia, tanto la popularidad percibida como el liderazgo entre los pares conforman una parte esencial en la vida de los jóvenes (Gangel et al., 2017), por lo que ser y sentirse aceptado en esta etapa resulta un elemento relevante en el desarrollo de las relaciones interpersonales (Zhang et al., 2014).

En este sentido, Reijntjes, Vermande, y Olthof, (2013) señalan que un mayor estatus social entre sus pares apunta hacia índices más altos de popularidad percibida y que esta relación repercute directamente en la manifestación de conductas agresivas (Stoltz et al., 2015), particularmente en su forma indirecta o relacional (Cillessen, Mayeux, Ha, de Bruyn, y LaFontana, 2013).

En otras palabras, este tipo de conductas antisociales de agresión son incentivadas mediante el reconocimiento de los demás, maximizando así los beneficios sociales (Berger y Caravita, 2016), así como los intereses personales de los agresores (Gómez-Ortiz et al., 2017).

En conclusión, los resultados obtenidos mediante el análisis del modelo de ecuaciones estructurales planteado en esta investigación confirman que la percepción del contexto familiar del adolescente juega un papel importante en el desarrollo de características personales (síntomatología depresiva, reputación social no conformista y actitud transgresora hacia las normas sociales) y que a su vez se desempeñan como factores mediadores entre el contexto familiar percibido por el funcionamiento familiar y la implicación de los adolescentes

en conductas de agresión relacional hacia sus pares dentro del ambiente escolar.

Esta relación indirecta de variables de contexto familiar y violencia relacional se ha encontrado en otros estudios a través de la actitud transgresora de normas sociales y de la reputación social no conformista (Bonilla et al., 2017; Estefanía Estévez et al., 2007; Jiménez y Estévez, 2017; Jiménez et al., 2014).

Esto es factible, ya que, siendo el contexto familiar el más cercano al adolescente, la percepción del funcionamiento familiar y de la relación con los padres como primeras figuras de autoridad y fuente de apoyo, parece constituir un modelo que influye sobre la percepción y actitud hacia otras figuras de autoridad extra-familiares como los profesores y hacia las normas sociales dentro del contexto escolar (Jiménez et al., 2014).

Sin embargo, una de las principales aportaciones de este estudio es el hallazgo del papel mediador de la sintomatología depresiva y que ha sido planteado dentro de un modelo explicativo de la violencia relacional. Esto se debe a que, teniendo en cuenta que los factores familiares son de principal relevancia para el desarrollo emocional del adolescente (Puello, Silva, y Silva, 2014).

Los resultados de esta investigación apuntan que una percepción negativa del funcionamiento familiar tiene, primeramente, una implicación en el bienestar subjetivo del individuo y, en este caso, se desempeña como estímulo en el desarrollo de una sintomatología depresiva en el adolescente, lo cual es un factor de riesgo relevante para el desarrollo de una actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales y de una reputación social no conformista y estas últimas, a su vez, tienen una implicación directa en el adolescente que lo lleva a incurrir en la violencia relacional hacia sus pares dentro del contexto escolar.

El presente trabajo contribuye al entendimiento de la violencia escolar relacional por medio de un modelo explicativo basado en el modelo ecológico del desarrollo humano, en el que

particularmente hemos destacado las variables de contexto familiar (funcionamiento familiar) escolar (violencia escolar relacional) y variables personales (síntomatología depresiva, actitud transgresora hacia las normas sociales, y reputación social no conformista).

Este acercamiento es de gran relevancia en el campo de la investigación social con población de adolescentes mexicanos y tiene una clara implicación para el diseño de programas de intervención y prevención de la violencia escolar relacional, así como de promoción para la formación de relaciones saludables entre pares que favorezcan a mejorar el clima escolar.

Por un lado, concordando con las conclusiones de Moral y Ovejero, (2015) los resultados de esta investigación apuntan sobre la importancia de la implicación activa de la familia para fortalecer la planificación e implementación de propuestas de intervención preventiva bajo una perspectiva multinivel del individuo que permita integrar factores psicosociales y contextuales, priorizando sobre el contexto familiar con la participación activa de los padres en el centro escolar.

Sin embargo, para la prevención de la violencia escolar es imprescindible una intervención multidisciplinaria en la que es necesaria la coordinación entre todas las áreas influyentes en los adolescentes, no solo entre el centro escolar, las familias, y los alumnos sino también con los servicios sociales y de salud, donde el papel del psicólogo juega un papel sumamente relevante (*Informe especial. Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas*, 2016), siendo su función prioritaria el atender y fomentar el desarrollo psicológico en los tres agentes principales del sistema educativo (alumnos, padres y profesores) (Cabrera Feroso, Mendoza Mendoza, Arzate Robledo, y González Vera, 2014).

El rol del psicólogo como agente de atención primaria en casos de violencia escolar corresponde a las acciones de promoción, prevención e intervención, cuyo objetivo busca

favorecer los ambientes protectores en la familia, la escuela y la comunidad (Hernández, 2018; Pastor, 2008).

En la mayoría de casos, la atención primaria es el recurso al que se accede en primera instancia, y la violencia escolar, vista como un problema social, busca enfocar su análisis a través de la salud mental de los participantes (Pastor, 2008).

En este contexto es vital destacar la importancia de la asistencia psicológica en casos de violencia y, por ello, la integración de un servicio psicológico que ayude a proporcionar una atención más efectiva y de mayor calidad en las escuelas (Araújo Ferreira et al., 2016; Ruiz-Pérez et al., 2006).

Así mismo, la implicación del psicólogo es necesaria para el asesoramiento y capacitación del docente en el análisis y detección de situaciones escolares problemáticas como conductas disruptivas, violencia o acoso entre pares para llevar a cabo una adecuada y pronta canalización de casos a una atención psicológica (Delgado, Perez, y Cortés, 2014; Reatiga, 2017).

Esta investigación contribuye a resaltar el valor a la salud mental y la importancia del psicólogo como agente de intervención psicológica en la atención de la violencia escolar relacional, actuando en la promoción de la salud y mejora de las relaciones en el ámbito escolar, potenciando el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación asertiva, la capacidad de resolver conflictos, entre otras actitudes favorecedoras en el desarrollo y mantenimiento de una convivencia sana.

RECOMENDACIONES PARA FUTUROS ESTUDIOS

Este trabajo supone la confirmación de modelos explicativos de diversas investigaciones en torno al conocimiento de la violencia escolar relacional, sin embargo, se sugiere la necesidad de ahondar en su estudio para prevenir este tipo de violencia mediante algunas recomendaciones que se plantean a continuación.

Primeramente, es recomendable que en futuras investigaciones se pueda replicar el modelo en muestras representativas con la finalidad de probar si el modelo puede generalizarse.

Asimismo, se sugiere que los próximos estudios se dieran a la tarea de recabar información de distintos interlocutores (alumnos, padres y profesores) para integrar la opinión de otros agentes involucrados sobre la implicación de los adolescentes en la violencia escolar y obtener así una visión más completa e integradora de esta problemática y disminuir el sesgo que el auto-informe pudiera conllevar.

También sería recomendable que se incorpore la variable temporal y se recoja información en distintos momentos del estudio. De esta manera, el trabajo ganaría en rigor científico.

Por último, sería conveniente para posteriores investigaciones, no limitarse a la utilización de técnicas cuantitativas, sino incluir también técnicas cualitativas que permitan recoger datos e información sobre las interacciones, actividades, valores, ideologías y expectativas de los participantes en los escenarios familiares, escolares y comunitarios pudiendo obtener de este modo las estructuras de significado que informan y testifican los comportamientos de los sujetos entrevistados. De este modo, el desarrollo de entrevistas a profundidad permitirá profundizar e interpretar relaciones estadísticas entre variables detectadas en los análisis de datos cuantitativos.

REFERENCIAS

- Ajayi, K. (2016). *The relationship between bullying and depression among adolescent in junior secondary school, south west Nigeria*. Recuperado a partir de <http://docs.neu.edu.tr/library/6362119430.pdf>
- Alcantara, S., González-Carrasco, M., Montserrat, C., Viñas, F., Casas, F., y P. Abreu, D. (2016). Peer violence in the School Environment and Its Relationship with Subjective Well-Being and Perceived Social Support Among Children and Adolescents in Northeastern Brazil. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1507–1532. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9786-1>
- Ali, S., Khaleque, A., y Rohner, R. P. (2015). Influence of Perceived Teacher Acceptance and Parental Acceptance on Youth's Psychological Adjustment and School Conduct: A Cross-Cultural Meta-Analysis. *Cross-Cultural Research*, 49(2), 204–224. <https://doi.org/10.1177/1069397114552769>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder: DSM-5*. (5a ed.). Washington, D.C.
- Andrade, J. A., Barbosa, J. M., y Lozada, C. X. (2012). Factores de riesgo biopsicosocial que influyen en el desarrollo del trastorno disocial en adolescentes colombianos. *Revista Internacional de Psicología*, 12(01), 1–26.
- Andrade, J. A., Bonilla, L. L., y Valencia, Z. M. (2011). Bullying una mirada desde tres enfoques psicológicos. *Pensando Psicología*, 7(12), 135–149. Recuperado a partir de <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/403/404>
- Andrade, J. A., y Rodriguez, L. (2017). *Bullying y contexto escolar: una mirada relacional*. Fundación participar IPS.
- Araújo Ferreira, P. R., Fernandes Alves, R., Jiménez-Brobeil, S. A., Eulálio, M. do C., Andrade, D. A. de, y Cunha, E. C. do N. (2016). Intervenciones de psicólogos en la salud pública de Brasil, España y Portugal. *Revista de Psicología*, 34(2), 357–386. <https://doi.org/10.18800/psico.201602.006>
- Atherton, O. E., Tackett, J., Ferrer, E., y Robins, R. W. (2017). Bidirectional pathways between relational aggression and temperament from late childhood to adolescence. *Journal of Research in Personality*, 67, 75–84. <https://doi.org/10.1016/J.JRP.2016.04.005>
- Bellón, J. A., Delgado, A., Luna, J. D., y Lardelli, P. (1996). Validity and reliability of the family Apgar family function test. *Atención primaria*, 18(6), 289–96. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8983381>

- Berger, C., y Caravita, S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Berger, C., y Rodkin, P. C. (2012). Group Influences on Individual Aggression and Prosociality: Early Adolescents Who Change Peer Affiliations. *Social Development*, 21(2), 396–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00628.x>
- Bonilla, C. E., Nuñez, S. M., Domínguez, R., y Callejas, J. E. (2017). Conducta violenta en adolescentes escolarizados: un modelo estructural predictivo. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.riam>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, 32(7), 513–531. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts: HARVARD UNIVERSITY PRESS. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Buelga, S., Iranzo, B., Cava, M. J., y Torralba, E. (2015). Perfil psicosocial de adolescentes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicología Social*, 30(2), 382–406. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1016754>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., y Musitu, G. (2016). Family Relationships and Cyberbullying. En *Cyberbullying Across the Globe* (pp. 99–114). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_5
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127–141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192–200. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004236>
- Buitrago, J. F., Pulido, L. Y., y Güichá-Duitama, Á. M. (2017). Relación entre sintomatología depresiva y cohesión familiar en adolescentes de una institución educativa de Boyacá. *Psicogente*, 20(38). <https://doi.org/10.17081/psico.20.38.2550>
- Bushman, B. J., y Anderson, C. A. (2001). Is it Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review*. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Cabrera Feroso, N. L., Mendoza Mendoza, H., Arzate Robledo, R., y González Vera, R. (2014). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en Psicología*, XVIII(31), 144–155. Recuperado a partir de

<http://alternativas.me/component/content/article/19-numero-31-agosto-2014-enero-2015/70-9-el-papel-del-psicologo-en-el-ambito-educativo>

- Calvo Rodríguez, A. R., y Ballester Hernández, F. (2007). *Acoso escolar: procedimientos de intervención*. EOS. Recuperado a partir de <https://latam.casadellibro.com/libro-acoso-escolar--procedimientos-de-intervencion/9788497272353/1136989>
- Caqueo, A., y Lemos, S. (2008). Calidad de vida y funcionamiento familiar de pacientes con esquizofrenia en una comunidad latinoamericana. *Psicothema*, 20(4), 577–582.
- Cárdenas, T. de J., y Barraza, A. (2014). *La escuela: violencia vs. diversidad*. México D.F. Recuperado a partir de <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Tomo5.pdf>
- Carpio, C., Tejero, J. M., y García, V. (2013). Análisis de los factores influyentes en un ambiente escolar con violencia y dificultades de convivencia. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 124–134.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11249>
- 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(2), 102–109.
<https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
- Carroll, A., Baglioni, A. J., Houghton, S., y Bramston, P. (1999). At-risk and not at-risk primary school children: An examination of goal orientations and social reputations. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 377–392.
<https://doi.org/10.1348/000709999157789>
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S., y Wood, R. (2003). Reputation Enhancement and Involvement in Delinquency among High School Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 253–273.
<https://doi.org/10.1080/1034912032000120444>
- Carroll, A., Houghton, S., y Baglioni, A. J. (2000). Goals and Reputations amongst Young Children: The Validation of the Importance of Goals and Reputation Enhancement Scales. *School Psychology International*, 21(2), 115–135.
<https://doi.org/10.1177/0143034300212001>
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: differentiating delinquent, nondelinquent, and at-risk youths. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 40(4), 593–606. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10357165>
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J., y Durkin, K. (2001). Reputation Enhancing goals: Integrating Reputation Enhancement and Goals Setting Theory as explanation of Delinquent Involvement. *Advances in psychology research*: (May 2014), 101–109.

- Casper, D. M., Card, N. A., Bauman, S., y Toomey, R. B. (2017). Overt and Relational Aggression Participant Role Behavior: Measurement and Relations with Sociometric Status and Depression. *Journal of Research on Adolescence*, 27(3), 661–673. <https://doi.org/10.1111/jora.12306>
- Castillo-Pulido, L. E. (2012). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis*, 4(8), 415–428.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21–34. Recuperado a partir de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/732/607>
- 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. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.2.138031>
- Cava, M. J., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Diferencias en factores de protección del consume de sustancias en la adolescencia temprana y media. *Psicothema*, 20(3), 389–395.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367–373. <https://doi.org/Buscado en Google Shoolar y acreditado por la FECYT>
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areense, J. J. (2015). Adolescents and Preadolescents' Roles on Bullying, and Its Relation with Social Climate and Parenting Styles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139–155. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.11097>
- Chagas, R. C. (2012). La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott. *Perfiles educativos*, 34(138), 29–37. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000400018yscript=sci_arttext%5Cnhttp://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n138/v34n138a18.pdf
- Cillessen, A. H. N., Mayeux, L., Ha, T., de Bruyn, E. H., y LaFontana, K. M. (2013). Aggressive effects of prioritizing popularity in early adolescence. *Aggressive Behavior*, 40(3), 204–213. <https://doi.org/10.1002/ab.21518>
- Clemans, K. H., y Graber, J. A. (2013). Young Adolescents' Gender-, Ethnicity-, and Popularity-Based Social Schemas of Aggressive Behavior. *Youth y Society*, 48(3), 303–317. <https://doi.org/10.1177/0044118X13484479>
- Corveleyn, J., Luyten, P., y Blatt, S. J. (2005). *The Theory and Treatment of Depression:*

Towards a Dynamic Interactionism Model. Belgium: LEUVEN UNIVERSITY PRESS.

- 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. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.10.002>
- Crick, N. R., y Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710. <https://doi.org/10.2307/1131945>
- Dallal, E., y Castillo, J. (2000). Depresión en la adolescencia. En E. Dulanto (Ed.), *El adolescente*. McGraw-Hill Interamericana. Recuperado a partir de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetailyid_articulo=3265yid_seccion=100yid_ejemplar=264yid_revista=17
- De Oliveira, W. A., Silva, M. A. I., Da Silva, J. L., De Mello, F. C. M., Do Prado, R. R., y Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, 92(1), 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2015.04.003>
- Deković, M., Wissink, I. B., y Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27(5), 497–514. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.06.010>
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 25–47. <https://doi.org/10.1174/02103700360536419>
- Del Campo, T. (1997). La conducta antisocial en el contexto familiar. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 1, 489–499.
- Delgado, Z., Perez, R., y Cortés, F. (2014). El Papel del Psicólogo Educativo y su Campo de Intervención. *Revista en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 3(1), 30–48.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005a). Incidencia y escenarios de la violencia entre iguales y su prevención desde la escuela. *Picothema*, 17(4), 549–558. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313965>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005b). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(37), 17–47. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>
- Dumas, T. M., Davis, J. P., y Ellis, W. E. (2017). Is It Good to Be Bad? A Longitudinal Analysis of Adolescent Popularity Motivations as a Predictor of Engagement in

- Relational Aggression and Risk Behaviors. *Youth y Society*, 0044118X17700319.
<https://doi.org/10.1177/0044118X17700319>
- Echeburúa Odriozola, E. (1998). *Personalidades violentas*. Barcelona: Pirámide. Recuperado a partir de <https://latam.casadellibro.com/libro-personalidades-violentas/9788436808292/449964>
- Emler, N. (2009). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary emigrées? En F. Butera y J. M. Levine (Eds.), *Coping with Minority Status: Responses to Exclusion and Inclusion* (pp. 125–154). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511804465.007>
- Emler, N., y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency: The collective management of reputation. Adolescence and delinquency: The collective management of reputation*. Malden: Blackwell Publishing.
- Emler, N., y Reicher, S. D. (2005). *Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*.
- Espelage, D. L., y Holt, M. K. (2013). Suicidal Ideation and School Bullying Experiences After Controlling for Depression and Delinquency. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S27–S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Espelage, D. L., y Swearer, S. M. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. *Bullying in North American Schools, Second Edition*, 24–31. <https://doi.org/10.4324/9780203842898>
- Espelage, E., y Swearer, S. (2010). *A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. Handbook of bullying in schools: An international perspective*.
- Espinosa, P., y Clemente, M. (2011). Measurement of antisocial behaviour in adolescents and young people: Development of the Antisocial Behaviour Inventory (ABI-ICA). *Revista de Psicología Social, 26*(2), 223–240. <https://doi.org/10.1174/021347411795448974>
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*(3), 387–400. <https://doi.org/10.1002/pits.20152>
- Estévez, E., Inglés, C. J., Emler, N. P., Martínez-Montegudo, M. C., y Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la Relación entre la Victimización y la Violencia Escolar: El Rol de la Reputación Antisocial Analysis of the Relationship Between Victimization and School Violence: The Role of Antisocial Reputation. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 53–65. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a3>

- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2014). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, *14*(1), 111–124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1069397115625637>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European journal of education and psychology*, *3*(2), 177–186. <https://doi.org/10.1989/ejep.v3i2.58>
- Estévez, E., Jiménez, T. I., y Musitu, G. (2008). Violence and victimization at school in adolescence. En D. Molina (Ed.), *School Psychology* (pp. 79–115). Nova Science Publishers, Inc.
- Estévez, E., Murgui, S., Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, *19*(1), 108–113. [https://doi.org/A Web of science](https://doi.org/A%20Web%20of%20science)
- Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. = Ajuste psicosocial en agresores, víctimas puras y víctimas agresivas en la escuela. *European Journal of Education and Psychology*, *1*(2), 29–39. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyhy&AN=2009-21677-003&site=ehost-live&scope=site>
- Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, *24*(4), 473–483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, *25*(1), 119–128. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016300009%0ACómo>
- Estévez, E., Musitu, G., y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, *28*(4), 81–89.
- Estévez, L. E., Martínez, F. B., y Musitu, O. G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas Self-esteem in aggressive and victimized. *Intervencion Psicosocial*, *15*, 223–232.
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., y Fite, P. J. (2018). Forms and Functions of

- Aggression in Early Childhood. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 00(00), 1–9. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485104>
- Fatima, S., y Khatoon, M. (2015). Causes of Students' Aggressive Behavior at Secondary School Level. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 11, 49–65.
- Felner, R. D., y Felner, T. Y. (1989). Primary prevention programs in the educational context: A transactional-ecological framework and analysis. En *Primary prevention and promotion in the schools*. (pp. 13–49). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Forero, L. M., Avendaño, M. C., Duarte, Z. J., y Campo, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35(1), 23–29. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=80635103>
- Fuentenebro, F., y Vázquez, C. (1990). *Psicología médica, psicopatología, y psiquiatría*. Interamericana-McGraw Hill. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=194426>
- Gamboa, C., y Valdés, S. (2012). El Bullying o Acoso Escolar: Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas presentadas en el Tema. *Dirección General de Servicios de Documentación, Información y Análisis*, 1–114. Recuperado a partir de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spi/SAPI-ISS-16-12.pdf>
- Gangel, M. J., Keane, S. P., Calkins, S. D., Shanahan, L., y O'Brien, M. (2017). The Association Between Relational Aggression and Perceived Popularity in Early Adolescence: A Test of Competing Hypotheses. *The Journal of Early Adolescence*, 37(8), 1078–1092. <https://doi.org/10.1177/0272431616642327>
- Garbarino, J. W. (1985). Symposium Introduction and Overview. *Industrial Relations*, 24(3), 289–294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.1985.tb01033.x>
- García, M., y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativa del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyche*, 14(1), 165–180.
- García, M. V., y Ascensio, A. C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9–38. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3801>
- Gázquez, J. J., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. del M., Garzón, A., y Martos, Á. (2015). Factors Associated with School Violence: A Systematic Review. *British Journal of Education, Society y Behavioral Science*, 11(3), 1–12. <https://doi.org/10.1155/2015/347920>
- Gázquez, J. J., Pérez, M. del C., y Carrión, J. J. (2010). Factores familiares, individuales y

- sociales que influyen en el origen y desarrollo de la violencia escolar según nuestros mayores. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 18(2), 97–106.
<https://doi.org/10.1016/j.uology.2010.02.021>
- Gómez-Bustamante, E. M., y Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12(1), 61–70. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642010000100006>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship with Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(1), 37–44.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse and Neglect*, 51(November), 132–143.
<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Gómez, E. (2008). Adolescencia y familia: revisión de la relación y la comunicación como factores de riesgo o protección. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 105–122. <https://doi.org/10.1098/rspb.2011.1922>
- González, C., Ramos, L., Caballero, M. Á., y Wagner, F. A. (2003). Correlates psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. *Psicothema*, 15(4), 524–532.
- Gouveia-Pereira, M., Vala, J., Palmonari, A., y Rubini, M. (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional. *European Journal of Psychology of Education*, 18(3), 309–325. <https://doi.org/10.1007/BF03173251>
- Hernández, R. M. (2018). Rol del psicólogo como agente primario en la violencia escolar. *Educación Médica*, 19, 383. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.11.002>
- Herrero, J., y Garcia, E. (2004). Una medida breve de la sintomatología depresiva (CESD-7). *Salud Mental*, 30(5), 40–46.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A., y Leschied, L. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 37(4), 419–24. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8735441>
- Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17(4), 311–322. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>

- Hope, T. L., Grasmick, H. G., y Pointon, L. J. (2003). The family in Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: structure, parenting, and self-control. *Sociological Focus*, 36(4), 291–311. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/20832211>
- Horowitz, J. L., y Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401–415. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.401>
- Huerta, R., Aliaga, J., Ramírez, N., Santivañez, R., Ramos, J., Murillo, L., ... Pérez, P. (2015). Depresión y cólera-hostilidad en alumnos víctimas de violencia intrafamiliar, de cuarto grado de secundaria de instituciones educativas estatales de zonas urbano marginales de la ciudad de Lima. *IIPSI Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 83–100. <https://doi.org/http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/12085/10802>
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88–93. <https://doi.org/10.1007/s11433-014-5487-0>
- Informe especial. Acoso escolar y ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las víctimas.* (2016).
- Instituto Nacional de Salud Pública. (2012). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2012. Resultados Nacionales.* Cuernavaca, México. <https://doi.org/10.4206/agrosur.1974.v2n2-09>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias.* México D.F. Recuperado a partir de http://www.prevenciondelaviolencia.org/system/files/recursos/35_disciplina_violencia_y_consumo.pdf
- Ivarsson, T., Broberg, A. G., Arvidsson, T., y Gillberg, C. (2005). Bullying in adolescence: Psychiatric problems in victims and bullies as measured by the Youth Self Report (YSR) and the Depression Self-Rating Scale (DSRS). *Nordic Journal of Psychiatry*, 59(5), 365–373. <https://doi.org/10.1080/08039480500227816>
- Jacinto, M. C., y Aguirre, D. A. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *Cotidiano - Revista de la Realidad Mexicana*, 29(186), 35–44. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9hy&AN=97230274&lang=es&site=ehost-live>
- Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13–52. Recuperado a partir de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100001&lng=es&synrm=1&isoyt=es

- Jiménez, T. I., y Estévez, E. (2017). School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 17*(3), 251–260. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2017.07.002>
- Jiménez, T. I., Estévez, E., y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: Relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología, 30*(3), 1086–1095. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.160041>
- Jiménez, T. I., y Lehalle, H. (2012). La Violencia Escolar entre Iguales en Alumnos Populares y Rechazados. *Psychosocial Intervention, 21*(1), 77–89. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a5>
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S., y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica = International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*(2), 227–236. Recuperado a partir de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/198/factores-psicosociales-relacionados-con-ES.pdf>
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: Efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología, 36*(2), 181–195.
- Joffre-Velázquez, V. M., García-Maldonado, G., Saldívar-González, A., Martínez-Perales, G., Lin-Ochoa, D., Quintanar-Martínez, S., y Villasana-Guerra, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México, 68*(3), 193–202.
- Kaplan, C. V., y Castorina, J. A. (2006). *Violencias en plural : sociología de las violencias en la escuela*. Miño y Dávila Editores. Recuperado a partir de http://www.tematika.com/libros/humanidades--2/educacion--3/psicopedagogia--4/violencias_en_plural--441710.htm
- Kokkinos, C. M., y Voulgaridou, I. (2017). Links between relational aggression, parenting and personality among adolescents. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1194265>
- Kornbluh, M., y Neal, J. W. (2014). Examining the many dimensions of children's popularity: Interactions between aggression, prosocial behaviors, and gender. *Journal of Social and Personal Relationships, 33*(1), 62–80. <https://doi.org/10.1177/0265407514562562>

- Krauskopof, D. (1994). *Adolescencia y Educación*. San José, Costa Rica: UNED.
- Krauskopof, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia. Las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y Salud*, 1(2), 23–31. Recuperado a partir de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1409-41851999000200004ylng=enynrm=isoyslng=es
- Kupchik, A., y Farina, K. A. (2016). Imitating Authority: Students' Perceptions of School Punishment and Security, and Bullying Victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 14(2), 147–163. <https://doi.org/10.1177/1541204014557648>
- Latorre, I., y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: público versus concertado. *Anales de psicología*, 25(1), 86–92. Recuperado a partir de <http://revistas.um.es/analesps>
- Lehalle, H. (1995). *Psicología de los adolescentes*. Barcelona, España: Critica.
- León, C. (2016). Rechazo entre iguales y violencia ¿Son los adolescentes rechazados los más violentos? *Psicología y educación: Presente y futuro*, 749–757. Recuperado a partir de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/63752>
- Levendosky, A. A., Okun, A., y Parker, J. G. (1995). Depression and maltreatment as predictors of social competence and social problem-solving skills in school-age children. *Child Abuse y Neglect*, 19(10), 1183–1195. [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(95\)00086-N](https://doi.org/10.1016/0145-2134(95)00086-N)
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., y Hawley, P. H. (2003). *Rethinking Aggression: A Typological Examination of the Functions of Aggression Antisocial and aggressive behaviors are a leading cause of referral to inpatient and outpatient clinics during adolescence, accounting for* (Vol. 49). Recuperado a partir de http://projects.iq.harvard.edu/files/nocklab/files/little_2003_rethinkingaggression_merrillpalmerq.pdf
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- Londoño, J. L., y Guerrero, R. (1999). Violencia en América Latina Epidemiología y Costos. *Violencia en América Latina Epidemiología y Costos*, 54.
- López-Latorre, M. J. (2007). *Psicología de la delincuencia*. Salamanca: CISE Universidad de Salamanca. Recuperado a partir de <http://www.rediberoamericanadetrabajoconfamilias.org/psicologiadeladelincuencia.pdf>
- Loredo-Abdalá, A., Perea-Martínez, A., y López-Navarrete, G. E. (2008). Bullying”: acoso

- escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta pediátrica de*, 29(4), 210–214. <https://doi.org/dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v1.62>
- Lugones, M., y Ramírez, M. (2017). Bullying: historical and cultural aspects and their consequences for health. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 33(1), 154–162. Recuperado a partir de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0864-21252017000100014
- Maddaleno, M., Horwitz, N., Jara, C., Florenzano, R., y Zalazar, D. (1987). Aplicación de un instrumento para calificar el funcionamiento familiar en la atención de adolescentes. *Revista chilena de pediatría*, 58(3), 246–9. Recuperado a partir de <http://www.worldcat.org/title/aplicacion-de-un-instrumento-para-calificar-el-funcionamiento-familiar-en-la-atencion-de-adolescentes/oclc/69693345>
- Magendzo, A., Toledo J., M. I., y Rosenfeld Sekulovic, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes: cómo identificarlos y cómo atenderlos*. LOM Ediciones.
- Marín Sánchez, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Algaida. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=194477>
- Marsh, H., Craven, R., Parker, P., Parada, R., Guo, J., Dicke, T., y Abduljabbar, A. (2016). *Temporal ordering effects of adolescent depression, relational aggression, and victimization over six waves: Fully latent reciprocal effects models*. *Developmental Psychology* (Vol. 52). <https://doi.org/10.1037/dev0000241>
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y Monreal-Gimeno, M. del C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679–692. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/337/33712016004.pdf>
- Martínez, A., y Rossello, J. (2016). Depresión y funcionamiento familiar en niños/as y adolescentes puertorriqueños/as. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 10(1), 215–245. Recuperado a partir de <http://www.ojs.repsasppr.net/index.php/reps/article/view/94/476>
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L., y Monreal, M. C. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55–66.
- Martínez, I., Fuentes, M. C., García, F., y Madrid, I. (2013). The parenting style as protective or risk factor for substance use and other behavior problems among Spanish adolescents. *Adicciones*, 25(3), 235–242.
- Meeus, W., Schoot, R., Hawk, S., Hale III, W., y Branje, S. (2016). Direct Aggression and Generalized Anxiety in Adolescence: Heterogeneity in Development and Intra-Individual

- Change. *Journal of youth and adolescence*, 45(2), 361–375.
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0388-8>
- Mills, C., Guerin, S., Lynch, F., Daly, I., y Fitzpatrick, C. (2004). *The relationship between bullying, depression and suicidal thoughts/behaviour in Irish adolescents. Irish Journal of Psychological Medicine* (Vol. 21). <https://doi.org/10.1017/S0790966700008521>
- Molpeceres, M., Lucas, A., y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 199–217.
<https://doi.org/10.1174/021347400760259820>
- Moncher, F. J., y Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34(135), 577–577. Recuperado a partir de
<http://go.galegroup.com/ps/anonymous?p=AONEysw=wyissn=00018449yv=2.1yit=ryid=GALE%7CA60302554ysid=googleScholarlylinkaccess=fulltext>
- Montenegro, H. (2000). Depresión en la infancia y la adolescencia. En H. Montenegro y H. Guajardo (Eds.), *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Mediterraneo.
- Moral, M., y Ovejero, A. (2014). Relación entre el clima social familiar y las actitudes juveniles ante el acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 329–342. <https://doi.org/10.17060/ijodaep>
- Moral, M., y Ovejero, A. (2015). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 149–160. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v3i2.32>
- Morán, C. (2013). El Acoso Escolar Y Su Relación Con El Apoyo De Padres Y Amigos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 433–440. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349852058035>
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009a). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123–136.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009b). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537–542. <https://doi.org/A Web of science>
- Moreno, D., Neves, S., Murgui, S., y Martínez, B. (2012). Un Estudio Longitudinal de la Reputación Social no Conformista y la Violencia en Adolescentes desde la Perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 67–75. <https://doi.org/10.5093/in2012v21n1a6>

- Moreno, D., Ramos, M., Martínez, B., y Musitu, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), 45–54.
<https://doi.org/10.18774/summa-vo17.num2-122>
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta*, 79, 109–138. Recuperado a partir de
https://www.researchgate.net/publication/28313656_Las_conductas_violentas_de_los_adolescentes_en_la_escuela_el_rol_de_la_familia
- Musitu, G., Estevez, E., y Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779–794. Recuperado a partir de
<https://pdfs.semanticscholar.org/ac3f/1339cc597e0bdefdd1c6d2f3ec3e8bcb07ca.pdf>
- Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., Estévez, E., y Moura, H. (2003). Conductas disruptivas y actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes: el rol de la escuela.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc. Recuperado a partir de <https://www.wiley.com/en-us/Bullying+at+School%3A+What+We+Know+and+What+We+Can+Do-p-9780631192411>
- Olweus, D. (1993b). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood.*, (November), 315–341.
<https://doi.org/10.1016/j.quaint.2006.01.022>
- OMS. (2016). Violencia juvenil. Recuperado el 25 de noviembre de 2018, a partir de <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence>
- Organización Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (1994). *CIE-10: Clasificación de los Trastornos Mentales y del Comportamiento*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
<https://doi.org/9788479034924>
- Ortega-Barón, J., Buelga, S., Cava, M. J., y Torralba, E. (2017). Violencia escolar y actitud hacia la autoridad de estudiantes agresores de cyberbullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 23–28. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30040-0](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30040-0)
- Ortega-Ruiz, R., y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación educativa*, (27), 19–32.
<https://doi.org/10.15304/ie.27.4287>

- Ortega, R., Del Rey, R., y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: Un modelo ecológico. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299–320). Madrid: Alianza.
- Pardo, G., Sandoval, A., y Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista Colombiana de Psicología*, (13), 17–32. [https://doi.org/Dialnet-Adolescencia Depresion-3246301](https://doi.org/Dialnet-Adolescencia+Depresion-3246301)
- Pastor, J. (2008). El psicólogo en AP: un debate necesario en el sistema nacional de salud. *Papeles del psicólogo*, 3(29), 271–90.
- Paz, M., y Bermúdez, A. M. (2004). *Manual de psicología infantil: aspectos evolutivos e intervención psicopedagógica*. Biblioteca Nueva. Recuperado a partir de <https://latam.casadellibro.com/libro-manual-de-psicologia-infantil-aspectos-evolutivos-e-intervencion-psicopedagogica/9788497423052/993591>
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (Engagement). *Revista de Educacion*, (359), 604–627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios Sobre Educacion*, 28, 9–28. <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>
- Pereira, R. (2011). *Adolescentes en el siglo XXI: Entre impotencia, resiliencia y poder*. Madrid: Morata.
- Perry, K. J., y Price, J. (2017). The Role of Placement History and Current Family Environment in Children’s Aggression in Foster Care. *Journal of child and family studies*, 26(4), 1135–1150. Recuperado a partir de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29551877>
- Poder Ejecutivo del Estado de Nuevo León. Ley para Prevenir, Atender y Erradicar el Acoso y la Violencia Escolar del Estado de Nuevo León, Pub. L. No. Decreto no. 079, Periodico Oficial (2013).
- Ponzetti, J., y Long, E. (1989). Healthy family functioning: a review and critique. *Family Therapy: The Journal of the California Graduate School of Family Psychology*, 16(1), 43–50. Recuperado a partir de <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehostyscope=site&yauthtype=crawleryjrnl=00916544&yAN=24694129&yh=zEMUe%2BTFXa30NHHZPJEVXCzHBjqh2adz5sFibp%2Fqg4xi8TCaOvUmOVngh%2FbZyJSQ0fOTjGQV%2BUO5ITws0GeQqA%3D%3D&yurl=cyresultNs=AdminWebAuthyresultL>

- Potocnjak, M., Berger, C., y Tomicic, T. (2011). Una Aproximación Relacional a la Violencia Escolar Entre Pares en Adolescentes Chilenos: Perspectiva Adolescente de los Factores Intervinientes. *Psyche*, 20(2), 39–52. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/pdf/967/96720974003.pdf>
- Povedano, A., Cava, M.-J., Monreal, M.-C., Varela, R., y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44–51. <https://doi.org/10.1016/J.IJCHP.2014.09.001>
- Prada, C. (2001). *Relaciones de poder en las instituciones: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Dykinson. Recuperado a partir de <https://www.dykinson.com/libros/relaciones-de-poder-en-las-instituciones-investigacion-etnografica-sobre-un-centro-escolar/9788481557633/>
- Puello, M., Silva, M., y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Revista diversitas - perspectivas en psicología*, 10(2), 1794–9998. <https://doi.org/10.1364/OE.20.00B159>
- Radloff, L. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression. *Applied Psychological Measurement*, 1(3), 385–400. <https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Reatiga, M. S. (2017). Alternativas de solución frente a la violencia escolar. *Próxima zona*, 12, 242–249.
- Reicher, S., y Emler, N. (1985). Delinquent behaviour and attitudes to formal authority. *The British journal of social psychology*, 24(3), 161–8. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/4041706>
- Reijntjes, A., Vermande, M., y Olthof, T. (2013). Costs and Benefits of Bullying in the Context of the Peer Group: A Three Wave Longitudinal Analysis, (May). <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9759-3>
- Rivera-Hernández, P., Pérez-Amezcuca, B., Castro, F. de, Leyva-López, A., y Rivera-Rivera, L. (2017). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Pública de México*, 57(3), 219. <https://doi.org/10.21149/spm.v57i3.7559>
- Rivera, R., Arias-Gallegos, W. L., y Cahuana-Cuentas, M. (2018). Perfil familiar de adolescentes con sintomatología depresiva en la ciudad de Arequipa, Perú. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 56(2), 117–126. <https://doi.org/10.4067/s0717-92272018000200117>
- Romer, D., Stanton, B., Galbraith, J., Feigelman, S., Black, M. M., y Li, X. (1999). Parental influence on adolescent sexual behavior in high-poverty settings. *Archives of pediatrics y*

- adolescent medicine*, 153(10), 1055–62. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10520613>
- Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejas-Jerónimo, J. E., Sánchez-Sosa, J. C., y Villarreal-González, M. E. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29–43. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
- Ruiz-Pérez, I., Plazaola-Castaño, J., Blanco-Prieto, P., González-Barranco, J. M., Ayuso-Martín, P., y Montero-Piñar, M. I. (2006). Intimate partner violence. A survey conducted in the primary care setting. *Gaceta sanitaria*, 20(3), 202–8. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16756858>
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G., y Martínez Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Adolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279–287. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>
- Sánchez, R., León, C., Martínez-Ferrer, B., y Moreno, D. (2015). Adolescentes agresores en la escuela. Un análisis desde la perspectiva de género. *Feminismo /s: revista del Instituto de Investigación de Estudios de Género de la Universidad de Alicante*, 18(25), 111–131. <https://doi.org/10.14198/fem.2015.25.07>
- Saucedo, C. L., y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213–245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Seals, D., y Young, J. (2003). Bullying and Victimization: Prevalence and Relationship to Gender, Grade Level, Ethnicity, Self-Esteem, and Depression. *Adolescence*, 38(152), 735–747.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica en México*. Recuperado a partir de http://www.unicef.org/mexico/spanish/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part1.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Tercer Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. Recuperado a partir de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Shavega, T. J., Van Tuijl, C., y Brugman, D. (2016). Aggressive and prosocial children's evaluation and justification of transgressions and their relationship to the teacher-child relationship in Tanzania. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 233–243. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.026>

- Shoulberg, E. K., Sijtsema, J. J., y Murray-Close, D. (2011). The association between valuing popularity and relational aggression: The moderating effects of actual popularity and physiological reactivity to exclusion. *Journal of Experimental Child Psychology*, *110*(1), 20–37. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.03.008>
- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *The Journal of family practice*, *6*(6), 1231—1239. Recuperado a partir de <http://europepmc.org/abstract/MED/660126>
- Smilkstein, G., Ashworth, C., y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the family APGAR as a test of family function. *The Journal of family practice*, *15*(2), 303–11. Recuperado a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7097168>
- Spivack, G., y Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children; a cognitive approach to solving real-life problems*. Jossey-Bass.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1081971>
- Steinberg, L. D. (2017). *Adolescence* (11a ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stoltz, S., Cillessen, A. H. N., van den Berg, Y. H. M., y Gommans, R. (2015). Popularity differentially predicts reactive and proactive aggression in early adolescence. *Aggressive Behavior*, *42*(1), 29–40. <https://doi.org/doi:10.1002/ab.21603>
- Suarez, A. M., y Osuna, L. P. (2015). Prevalencia del bullying relacional en agresores, agredidos y observadores en adolescentes escolarizados del municipio de Melgar – Tolima. *Cultura, Educación y Sociedad*, *6*(1), 109–126.
- Swick, K. J., y Williams, R. D. (2006). An analysis of Bronfenbrenner’s bio-ecological perspective for early childhood educators: Implications for working with families experiencing stress. *Early Childhood Education Journal*, *33*(5), 371–378. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0078-y>
- Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., y Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Aggressive behavior as a predictor of self-concept: a study with a sample of spanish compulsory secondary education students. *Psychosocial Intervention*, *20*(2), 201–212. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a8>
- Trautmann., A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, *79*(1), 13–20. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>
- UNESCO. (2008). *SERCE. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Los*

- aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile.
Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf>
- Valadez, B. (2014, mayo 23). México es el primer lugar de bullying a escala internacional. *Milenio*. Recuperado a partir de <http://www.milenio.com/politica/mexico-es-el-primer-lugar-de-bullying-a-escala-internacional>
- Valdés, A., y Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundarias. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(3), 447–457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Varela, R. M., Ávila, M. E., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., y Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencia UANL*, 13(4), 413–420. Recuperado a partir de <http://eprints.uanl.mx/253/>
- Villarreal-González, M. E., Sánchez-Sosa, J. C., Veiga, F. H., y Del Moral, G. (2011). Contextos de desarrollo, malestar psicológico, autoestima social y violencia escolar desde una Perspectiva de género en adolescentes mexicanos. *Revista Psychosocial Intervention*, 20(2), 171–181. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a5>
- Voulgaridou, I., y 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>
- Wang, J., Nansel, T. R., y Iannotti, R. J. (2011). Cyber and traditional bullying: Differential association with depression. *Journal of Adolescent Health*, 48(4), 415–417. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.07.012>
- Warden, D., Riggs, P., Min, S.-J., Mikulich-Gilbertson, Tamm, L., Trello-Rishel, K., y Winhusen, T. (2012). Major Depression and Treatment Response in Adolescents with ADHD and Substance Use Disorder. *Drug and Alcohol Dependence*, 120(1–3), 214–219. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.01.002>.The
- Weng, X., Chui, W. H., y Liu, L. (2017). Bullying behaviors among macanese adolescents-association with psychosocial variables. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(8). <https://doi.org/10.3390/ijerph14080887>
- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., y Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children’s relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 64, 17–27. <https://doi.org/10.1016/J.JSP.2017.04.008>

- Zhang, F., You, Z., Fan, C., Gao, C., Cohen, R., Hsueh, Y., y Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology, 52*(5), 511–526. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.001>
- Zurita, U. (2014). La legislación en materia de convivencias, seguridad y violencia escolar en México. *Reunión Nacional Programa Nacional de Convivencia Escolar SEB-SEP*. México, México. Recuperado a partir de [https://www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_otros_autores/Zurita, U. 2014. La legislacion en materia de convivencias, seguridad y violencia escolar en Mexico.pdf](https://www.convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/Publicaciones_otros_autores/Zurita,U.2014.La%20legislacion%20en%20materia%20de%20convivencias,%20seguridad%20y%20violencia%20escolar%20en%20Mexico.pdf)
- Zurita, U. (2015). La violencia escolar desde los medios de comunicación y el poder legislativo en México. *Sophia, 11*(1), 81–93. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751008.pdf>