

Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática *

Daniel Fregoso-Borrego

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. Hermosillo, Sonora - México.
daniel_fregoso14@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4362-1256>

José Ángel Vera-Noriega

Investigador titular C, SIN II, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. Hermosillo, Sonora - México.
vera@ciad.mx  <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Karen Guadalupe Duarte-Tánori

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. Hermosillo, Sonora - México.
kareng_18@hotmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4676-3161>

Martha Olivia Peña-Ramos

Investigador titular A, SIN I, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C. Hermosillo, Sonora - México.
mpena@ciad.mx  <https://orcid.org/0000-0002-5781-8781>

RESUMEN

El objetivo fue dar a conocer los estudios que se han realizado desde el 2014 al 2019, donde se relacionan variables contextuales del estudiante de secundaria con la violencia escolar. Las bases de datos seleccionadas fueron SCOPUS, EBSCOhost y SciELO; se utilizaron términos afines al contexto familiar, escolar y comunitario; se aplicaron filtros para acotar la búsqueda en acuerdo con los criterios de inclusión refiriendo a investigaciones arbitradas con diseño cuantitativo, causales, transversales en inglés o español en disciplinas de ciencias sociales. Resultaron 32 artículos que reflejan las variables de comunicación parental, clima escolar, exposición de violencia y apego a la comunidad, como las más relevantes para explicar violencia escolar. Se concluyó en el consenso del modelo ecológico de Bronfenbrenner para involucrar conceptos de diferentes niveles factoriales de la violencia escolar, ya que no se suele analizar elementos de los diversos contextos de manera conjunta. También se optó por realizar modelos causales que permitan predecir o identificar factores de riesgo y protección, incluyendo aspectos de comunidad. Por último, resalta la importancia de examinar al observador y aquellas variables que impulsan a defender a la víctima.

PALABRAS CLAVE

Comunidad; contexto escolar; factores asociados; familia; violencia escolar

Recibido: 03/12/2020 Aceptado: 21/04/2021

* Esta investigación fue financiada por el proyecto Validez y nivel de explicación de un modelo de evaluación de la violencia en la escuela secundaria en Sonora (#60284), el cual tiene por número de convenio de asignación de recursos INEE-CONACYT 289195.

Este es un artículo Open Access bajo la licencia BY-NC-SA (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>) Published by Universidad Libre - Cali, Colombia.

Cómo citar este artículo: FREGOSO-BORREGO, Daniel; VERA-NORIEGA, José Ángel; DUARTE-TÁNORI, Karen Guadalupe; PEÑA-RAMOS, Martha Olivia. Familia, escuela y comunidad en relación a la violencia escolar en secundaria: Revisión sistemática. *En:* Entramado. Enero - Junio, 2021. vol. 17, no. 1, p. 42-58 <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.7574>



Family, school and neighborhood associated with middle school violence: Systematic review

ABSTRACT

The purpose of this review was to publicize the studies that have been carried out from 2014 to 2019 where contextual variables of the high school student are related to school violence. The selected databases were SCOPUS, EBSCOhost and SciELO where terms related to the family, school and community context were used. Filters were applied to narrow the search according to the inclusion criteria referring to arbitrated research with a quantitative, causal, transversal design in English or Spanish in social science disciplines. 32 articles were found that showed that the most relevant variables to explain school violence were parental communication, school climate, exposure of violence and attachment to the community. It was concluded in the consensus of the Bronfenbrenner ecological model to involve concepts of different factorial levels of school violence, since elements from different contexts are not usually analyzed together. Also, is necessary to make causal models including community aspects that allows predict and identify risk and protector factors. Lastly, the importance of examining the bystander and those variables that drive to defend the victim.

KEYWORDS

Associated factors; family; neighborhood; school environment; school violence

Família, escola e comunidade em relação à violência escolar na escola secundária: Revisão sistemática

RESUMO

O objetivo era divulgar os estudos que foram realizados de 2014 a 2019, onde as variáveis contextuais do aluno do ensino médio estão relacionadas à violência escolar. As bases de dados selecionadas foram SCOPUS, EBSCOhost e SciELO; foram utilizados termos relacionados ao contexto familiar, escolar e comunitário; filtros foram aplicados para restringir a pesquisa de acordo com os critérios de inclusão referentes à pesquisa de referência com design quantitativo, causal, transversal em inglês ou espanhol em disciplinas de ciências sociais. Foram encontrados 32 artigos que refletem as variáveis de comunicação dos pais, clima escolar, exposição à violência e apego à comunidade como os mais relevantes para explicar a violência escolar. O consenso do modelo ecológico de Bronfenbrenner foi alcançado para envolver conceitos de diferentes níveis fatoriais de violência escolar, uma vez que elementos de diferentes contextos não são geralmente analisados em conjunto. Também foi decidido desenvolver modelos causais que permitam prever ou identificar fatores de risco e proteção, incluindo aspectos da comunidade. Finalmente, destaca a importância de examinar o observador e aquelas variáveis que impulsionam a defesa da vítima.

PALAVRAS-CHAVE

Comunidade; contexto escolar; fatores associados; família; violência escolar

I. Introducción

Los problemas que ocasiona la violencia escolar son diversos. Produce heridas físicas, problemas psicológicos, emocionales, sociales, deserción escolar, menor rendimiento académico, gastos escolares y de salud, así como gastos en políticas públicas, en capacitación, intervención, entre otras afectaciones (Delara, 2018; Fullchange y Furlog, 2016; Huerta, 2013). De tal manera, la violencia escolar es un obstáculo para el bienestar, el desarrollo humano y desarrollo regional. Para exponer la magnitud del problema, Abramovay y Rua (2005) obtuvieron una muestra de 91.233 una muestra de 91.233, donde se definió que el 51% de estudiantes ha sido violentado en la escuela. Otro

estudio, elaborado por la [Organización Mundial de Salud - OMS \(2005\)](#) en 35 países, encontró que 15% de niños de 11 años y 9% de adolescentes de 15 años han sufrido de algún tipo de violencia en la escuela. De la misma manera, la [Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos \[OCDE\]](#) y [ONG Internacional Bullying sin Fronteras \(2019\)](#), reportaron que el porcentaje de los adolescentes y niños en 61 países que sufren de violencia escolar es de entre 20% a 70%, siendo México, Estados Unidos, China, Brasil y Japón los cinco países con mayor porcentaje, respectivamente.

La preocupación del fenómeno es tal que la [Organización de las Naciones Unidas - ONU \(2016\)](#) incluyó la disminución de la violencia escolar en el objetivo cuatro de los Objetivos

del Desarrollo Sostenible (ODS), llamado *Educación de Calidad*. También, la preocupación de la comunidad científica ha crecido, pues el estudio del fenómeno en cuestión ha sido más representativo, así como lo muestran [Postigo, González, Montoya y Ordoñez \(2013\)](#).

Por otro lado, la violencia escolar es un problema complejo, el cual se encuentra influenciado por diversos factores y contextos, tales como las interacciones entre iguales, la familia, la cultura y la escuela como estructura y sistema escolar, y las cuestiones individuales como los rasgos de personalidad; por lo que deberían ser estudiados desde diferentes aspectos como familia, comunidad, escuela, así como desde los actores que participan ([Ayala-Carrillo, 2015](#); [Erazo, 2012](#); [Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013](#)), por lo que diversas investigaciones proponen abordar el tema con base en el modelo ecológico de [Bronfenbrenner \(1987\)](#), pues es una teoría que se ajusta a los niveles factoriales de la violencia escolar ([Oliveira et al., 2018](#)).

Por lo anterior, el objetivo de la presente revisión es dar a conocer los hallazgos de las investigaciones transversales de carácter empírico de resultados causales que involucran el fenómeno de violencia escolar con los aspectos contextuales de familia, escuela y comunidad, publicados entre el año 2014 y 2019. Esto con el interés de mostrar qué variables de la familia, escuela y comunidad se relacionan con la violencia escolar, cómo se han abordado y qué conclusiones se han obtenido.

Este trabajo mostró de manera específica la metodología que se utilizó para llevar a cabo la revisión sistemática en función al método *Elementos de Informe Preferidos para Revisiones Sistemáticas y Metanálisis* o PRISMA, por sus siglas en inglés; también se expusieron, mediante tres subapartados (contexto familiar, escolar y comunitario), los resultados de la revisión habiendo descrito cada artículo analizado por párrafos. Por último, se discutieron los elementos encontrados en los manuscritos que entraron en el análisis con el cual se detectaron variables, teorías y necesidades que el tema de investigación demanda; finalmente se terminó con conclusiones que refirieron a reflexiones sobre los resultados y la discusión.

2. Metodología

Las bases de datos seleccionadas para realizar la presente revisión sistemática fueron SCOPUS, EBSCOhost y SciELO, por ser consideradas de alto impacto ([Ferreira, Urrútia y Alonso-Coello, 2011](#)), sin embargo, también se tomó en cuenta SciELO, pues, a diferencia de las otras dos bases donde la mayoría de sus publicaciones son en inglés, esta es una de las bases de datos con estándares de calidad pertinentes, al igual que SCOPUS y EBSCOhost, con publicaciones en español.

Se tomaron aspectos del método PRISMA para realizar la búsqueda y presentar los resultados, el cual menciona que se debe explicitar el procedimiento de búsqueda, ilustrar mediante un diagrama de flujo y presentar por párrafos la información de cada artículo incluido, describiendo: 1) autores y año, 2) objetivos, 3) participantes y lugar si es que se menciona, 4) variables involucradas, 5) diseño del estudio, 6) análisis aplicados, 7) resultados relevantes y 8) conclusiones de los autores ([Hutton, Catalá y Moher, 2016](#); [Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman y Grupo PRISMA, 2014](#); [Urrútia y Bonfill, 2010](#)); también se tomaron sugerencias de [Guiaro-Goris, Olmedo y Ferrer \(2015\)](#) y [Merino-Trujillo \(2011\)](#). Así, a continuación, se presentan los criterios de la búsqueda y posteriormente los resultados.

La búsqueda para recopilar información con respecto a la familia se llevó a cabo con los términos de *familia, clima familiar, contexto familiar, padres*; para obtener información del contexto escolar se utilizaron los términos de *convivencia escolar, clima escolar*; y para la recopilación de datos referentes a la comunidad se utilizaron los términos de *Comunidad, apego a la comunidad, inseguridad en la comunidad*. Cada término en cada contexto se encontró separado con operadores booleanos *O* y conectados por el *Y* con los términos empleados para encontrar información de violencia escolar, los cuales fueron: *violencia escolar, acoso escolar, bullying, agresión entre pares, agresor, víctima, observador*. De la misma manera se utilizaron otros términos conectados por el *Y* para delimitar la población de interés: *adolescentes y escuela secundaria*.

Es preciso mencionar que, por seleccionar bases donde se publica mayoritariamente en el idioma inglés, todos los términos anteriores se trasladaron a dicho idioma: *family, family climate, environment family, parents, school life, school climate, neighborhood, neighborhood attachment, neighborhood insecurity, school violence, bullying, peer aggression, aggressor, victim, bystanders, adolescents, middle school, highschool*.

Los filtros utilizados fueron rango de tiempo en años (2014-2019), artículos de revistas arbitradas, idioma inglés y español, disciplina y búsqueda por palabras clave. Los trabajos incluidos tuvieron que cumplir con los criterios de ser publicaciones originales y arbitradas en inglés o español con temática afín a las ciencias sociales, de carácter cuantitativo causal con diseños transversales, empíricos de resultados y que se hayan publicado entre los años 2014 y abril de 2019. Otra característica es que la información fuera obtenida a través de la percepción u observación de los adolescentes estudiantes y no de otros actores involucrados, como pueden ser los maestros o padres, pues, al tratarse de aspectos contextuales, la información debía ser valorada por el afectado en función a la investigación,

esto de acuerdo a lo que [Kriscautzky y Ferreiro \(2014\)](#) plantean al respecto de la fiabilidad de obtención de datos.

También se excluyeron aquellos artículos que contaron con muestras muy específicas, por ejemplo, *estudiantes de secundaria dentro del espectro autista o estudiantes hijos de militares con signos de depresión*, y las repeticiones de manuscritos ([ver Figura 1](#)).

Una vez obtenidos los artículos a incluir se procedió a describir cada uno de estos en párrafos para detectar cuáles fueron las variables o factores más importantes en nivel explicativo, identificando las teorías que abordaron la problemática en general, mostrando vacíos del conocimiento o debilidades que necesitan ser reafirmadas para cada contexto. Así, también se permitió obtener una visión holística de cómo se relacionaron los diferentes contextos para explicar la violencia escolar.

3. Resultados

Fueron 32 artículos los que cumplieron con los criterios para ser incluidos en la revisión y análisis. En la [Tabla 1](#) se aprecia el desglose del número de artículos incluidos por base y por contexto. Inicialmente se presenta lo obtenido para el contexto familiar, después para el escolar y finalmente para el contexto de la comunidad en párrafos por artículo según como sugiere el método PRISMA.

Contexto familiar y violencia escolar

En el contexto familiar se encontraron 18 artículos según los criterios planteados en el método. A continuación, se describirán cada uno de ellos de forma concisa dando a conocer la muestra, variables y teoría con la que trabajaron además de sus resultados y hallazgos más relevantes.

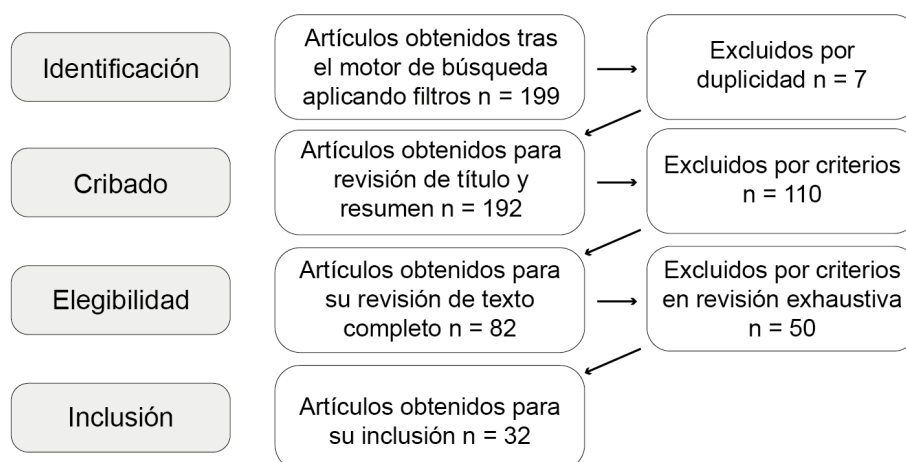


Figura 1. Diagrama de flujo donde se observa el proceso de obtención de artículos para su análisis
Fuente: Elaboración propia

Tabla 1.

Muestra el número de artículos obtenidos para cada base en relación a cada contexto.

Base	Contexto familiar	Contexto escolar	Contexto comunitario
SCOPUS	5	4	3
EBSCOhost	6	5	2
SciELO	7	0	0
	18	9	5

Fuente: Elaboración propia

Un primer estudio es el de [Higuita-Gutiérrez y Cardona-Arias \(2015\)](#), quienes se plantearon el objetivo de desarrollar un modelo predictivo para la violencia escolar incluyendo la dinámica familiar. Estudio transversal exploratorio con una muestra de 3.460 estudiantes de secundaria en Colombia. Llevaron a cabo un modelo con regresión logística binaria con las variables predictoras de funcionalidad familiar. Utilizaron la escala APGAR para medir la disfuncionalidad expresada en cinco dimensiones: adaptabilidad, cooperación, desarrollo, afectividad y capacidad de respuesta. El instrumento puede arrojar puntuaciones que signifiquen disfuncionalidad severa, moderada o baja. La variable a predecir fue bullying, es decir, la percepción de los estudiantes sobre la frecuencia de actos violentos que suceden en su escuela, dimensión de la Escala de Clima Escolar y Seguridad en California. La disfuncionalidad severa obtuvo un OR de 1,26 con significancia de 0,16, y la moderada un OR de 1,37 y significancia de 0,00.

Los autores concluyeron que los adolescentes que tengan familias que se ajusten a la funcionalidad familiar en términos de las variables mencionadas, percibirán cinco veces menos bullying. También hacen énfasis en la importancia de observar otros contextos de socialización como la comunidad, además de la familia y de la escuela, para poder acercarse a la realidad del problema. Se observa que las bases teóricas del estudio descrito son las organizacionales propuestas por [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) y de apego propuesta por [Bowlby \(1969\)](#).

[Linh, Nakamura, Seino y Al-Sobaihi \(2019\)](#) tuvieron por objetivo examinar la asociación entre la unión con los padres, medida a través de entendimiento, monitoreo y control parental. Los datos fueron recabados por medio de la escala Disease Control and Prevention. La muestra fue de 3.331 estudiantes de secundaria en Vietnam. Para determinar el peso de la unión parental como factor protector, [Linh, Nakamura, Seino, y Al-Sobaihi \(2019\)](#) realizaron un análisis de regresión logística que obtuvo una OR de 0,78. El monitoreo y el entendimiento reducen la probabilidad de ser víctimas, pero el control lo aumenta. Concluyen que es necesario aludir a otros contextos y a otros factores de violencia escolar en un mismo tiempo, pues ya se han llevado a cabo diversos estudios transversales donde se relacionan distintos factores, pero no en conjunto; también aluden a que su modelo no es muy robusto, por lo que se necesita reafirmación. Los elementos teóricos de la anterior investigación son los que propuso [Bowlby \(1969\)](#) con sus estudios del apego.

En otra investigación transversal llevada a cabo por [Offrey y Rinaldi \(2014\)](#), se involucró a 225 estudiantes de secundaria para relacionar los efectos de la comunicación parental (expresión emocional, temas para padres, empatía y

comunicación) con las acciones (buscar ayuda, intervención agresiva, pasividad, asertiva, indiferencia) que se toman en una situación hipotética de violencia escolar (física, verbal, relacional y cibernética). Se ejecutaron análisis de varianza con MANOVA. Resultó que la comunicación parental es el factor protector más importante con diferencias significativas, obteniendo una F de 2,49. Se concluyó que la comunicación padres-hijos ayuda a que los hijos tomen decisiones asertivas ante una situación de violencia escolar. También mencionan que son necesarios estudios longitudinales para obtener más información o realizar estudios transversales, pero incluir más variables externas o incluso de la familia. Nuevamente, la teoría del apego de [Bowlby \(1969\)](#) fue el sustento argumental para dar pie a la investigación revisada.

[Higuita-Gutiérrez y Cardona-Arias \(2016\)](#) realizaron un estudio con el objetivo de desarrollar un modelo predictivo con las variables calidad de vida, violencia escolar y dinámica familiar. Trabajaron con una muestra de 3.460 adolescentes en Colombia. Utilizaron la escala Quality of Life con KIDSCREEN para medir la calidad de vida, escala de Clima Escolar y Seguridad de California y la escala APGAR para medir apego. El modelo generado con ecuaciones estructurales explica la calidad de vida a través de la violencia percibida en la escuela (B -0,34) y el apego a la familia (B 0,38), con CFI global de 0,94. Es preciso mencionar que el CFI de violencia escolar fue de 0,57, esto debido a que no es una escala estandarizada, sino preguntas aisladas. Así, concluyen que es necesario medir de una manera válida y confiable la violencia escolar, ya sea por actores o por niveles, y mencionan que las dimensiones de apego como el afecto y la comunicación parental son muy importantes. En el artículo se observa que las bases teóricas son las organizacionales de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) y de apego de [Bowlby \(1969\)](#).

[Yucel y Vogt \(2016\)](#) realizaron un estudio transversal con 2.617 estudiantes de entre 10 y 15 años de edad en el Reino Unido. Conectaron la calidad de relación con los padres con ser víctima o agresor. La información se obtuvo con la escala de satisfacción con la vida, calidad de relación padres-hijos y bullying. A través de un análisis de trayectoria se obtuvo que la calidad de relación con los padres es determinante para predecir si los hijos serán víctimas o victimarios, donde una alta calidad sugiere menos victimización. El modelo obtuvo una CFI de 0,94 y RMSEA de 0,004 y R² de 0,41. Concluyen que, al ser un estudio transversal, dejan fuera mucha información, por lo que es necesario generar evidencias donde más variables puedan unirse a explicar este fenómeno. Las teorías que vendrían a sustentar el estudio anteriormente descrito son la de aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) y la de apego de [Bowlby \(1969\)](#).

Relacionar el apoyo social que los padres y pares brindan a sus hijos con la victimización fue el objetivo de Díaz y [Bartolomé \(2016\)](#), donde, por medio de regresiones logísticas, obtuvieron que la presencia de apoyo social disminuye el riesgo de victimización por violencia física, relacional y verbal en un 200% por parte de los pares, y en un 198% por parte de los padres, sin embargo, los modelos obtuvieron una R² de entre 0,12 y 0,19. Las escalas utilizadas fueron Kidscreen-52 con 10 dimensiones, pero solo utilizaron las dimensiones de apoyo social por la familia y apoyo social por pares como predictoras; y *The Peers Victimization*, la cual mide victimización relacional, física y verbal como predichas. Lo anterior fue con una muestra de 769 estudiantes de secundaria en España. Concluyen que, a pesar de incluir apoyo por pares y padres, los modelos no son robustos y es necesario una reafirmación atendiendo a otros factores que puedan explicar mejor el problema del acoso escolar. Los supuestos teóricos que refiere el estudio descrito aluden al apoyo social consolidado por [Caplan \(1974\)](#), aunque este puede estar relacionado a teorías sociales o de socialización.

[Brendgen, Girard, Vitaro y Dionne \(2016\)](#), con una muestra de 767 estudiantes de secundaria en Estados Unidos, emplearon análisis de regresión logística con el propósito de relacionar el apoyo parental y el conflicto parental con la victimización. Utilizaron la escala *The Peer Victimization* y *The Parent-Child Relationship* que mide afecto y apoyo de los padres a los hijos. Obtuvieron una OR de 0,80 para afecto y apoyo con significancia de 0,05. En el modelo también se incluyó el sexo, siendo el más significativo y con mayor OR, pues fue de 0,001 y 2,22, donde los hombres tienen más probabilidad de ser víctimas. Aun cuando el modelo no es muy fuerte, aportó información relevante. [Brendgen et al. \(2016\)](#) concluyeron que una cercanía con los padres disminuye la probabilidad de ser víctima, sin embargo, mencionan la importancia de tomar en cuenta otros factores que no solo sean las familiares, sino también de la socialización en otros ámbitos del adolescente, pues pueden recibir apoyo o influencias negativas; también mencionan la importancia de involucrar la comunicación padre-hijo para el análisis de este fenómeno, ya que puede evitar que el adolescente sufra de ser víctima de acoso escolar. El sustento teórico es el apoyo social de [Caplan \(1974\)](#) para abordar el tema de violencia escolar.

Otro estudio tuvo el objetivo de relacionar la violencia intrafamiliar y la importancia de los padres hacia los hijos con la victimización. [Earnest y Brady \(2014\)](#) utilizaron una muestra de 75.590 estudiantes de secundaria en Minnesota para elaborar un modelo de regresión logística. El instrumento utilizado buscó información a través de indicadores, las preguntas fueron la cantidad de actividades extracurriculares en las que participa, si se siente seguro

en la escuela y en casa, si es víctima de violencia física en casa, si es testigo de violencia física en su familia, si percibe bajo interés por parte de sus padres, profesores y amigos. Los resultados mostraron que ser víctima de violencia en el hogar, presenciar violencia intrafamiliar y la baja importancia de padres o madres a sus hijos, condicionan la victimización en la escuela con OR de 4,87, 4,06 y 3,84 respectivamente. Concluyen que es un aporte para identificar factores de riesgo en la familia y que se debe promover la disminución de violencia intrafamiliar, ya que coloca a los hijos en un contexto desfavorable para que puedan desarrollarse socialmente en otros ámbitos sociales. La teoría de [Bandura \(1971\)](#) sobre el aprendizaje social y los efectos de percibir violencia son los argumentos teóricos que sustentan la investigación de [Earnest y Brady \(2014\)](#).

[Hemphill, Tollit, Kotevski y Heerde \(2014\)](#) llevaron a cabo un estudio donde compararon factores de riesgo con factores protectores del acoso y ciberacoso escolar. La muestra se constituyó por 673 estudiantes de Australia de entre 12 y 15 años. Los datos se obtuvieron a través de la escala *Traditional and Cyber-Bullying Victimization* que mide la victimización de los estudiantes. También se aplicó el instrumento de factores de riesgo y protección con las dimensiones de familiares, individuales, pares y escuela. Se dividieron los sujetos en personas que presentan riesgo = 1 y personas que no presentan riesgo = 0. Lo obtenido por la regresión logística indicó OR de 2,2, 1,6 y 1,3 con los factores de riesgo individuales, de pares y familiares, respectivamente, para explicar la victimización. [Hemphill, et al. \(2014\)](#) concluyen que es más significativo no sentirse apegado que sentir conflicto familiar para explicar la victimización, contrario a lo que los autores esperaban. También mencionan que su investigación es superficial, ya que no profundizaron en los diferentes actores y su medición de factores protectores y de riesgo no es profunda, es necesario evidenciar dichos factores en cada contexto.

[Murphy, Laible y Augustine \(2017\)](#) analizaron el apego en padres y pares en relación a defensores, víctimas y observadores. 148 estudiantes de secundaria conformaron la muestra en Estados Unidos. Utilizaron la escala Parent and Peer Attachment con tres dimensiones: confianza, comunicación y alienación. También usaron la escala The Participant Role Questionnaire, la cual identifica roles del acoso escolar (acosador, apoyo al acosador, reforzador del acosador, defensor de la víctima y observador pasivo). Generando modelos con regresión logística se obtuvo que ser hombre, el bajo nivel de apego a los padres y a los pares, en suma, predicen el involucramiento en el acoso escolar como agresor con una R² de 0,37. En otro modelo, la suma predice al defensor con una R² de 0,17 [Murphy, Laible y Augustine \(2017\)](#) concluyen que el mayor apego a los padres

predice conductas defensivas de sus hijos. También refieren a la importancia de la variable comunicación de los padres, pues es la que aumentó la robustez del modelo. Por otro lado, mencionan que hay que atender a los observadores y estudiar sus características para poder encontrar factores que puedan predecir con una mejor R^2 a estos actores. Con base a los planteamientos teóricos de [Bowlby \(1969\)](#) sobre el apego, se desarrolló la investigación antes descrita.

Explicar los efectos de la violencia familiar en la victimización fue el objetivo de [Zhu, Chan y Chen \(2015\)](#). Su muestra se conformó por 3.175 estudiantes de una escuela secundaria en China. Utilizaron la escala *Juvenile Victimization Questionnaire* para medir la victimización en acoso escolar y *Victimization of Family Violence*, el cual mide violencia directa, indirecta y exposición a violencia familiar. Se llevaron a cabo regresiones logísticas obteniendo un modelo con R^2 de 0,26 donde la violencia intrafamiliar predice la victimización. [Zhu et al. \(2015\)](#) concluyen que la violencia familiar debe ser incluida en los estudios futuros para explicar la violencia escolar, pero también factores positivos como la comunicación parental. Por otro lado, también mencionan la importancia de atender el problema de la violencia intrafamiliar. La teoría del aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) en la violencia intrafamiliar sostiene las hipótesis y el procedimiento del estudio anterior.

[Carvalho et al. \(2014\)](#), en Brasil realizaron un estudio con el propósito de identificar factores asociados a la violencia escolar en lo personal y familiar (monitoreo y agresión parental). La cantidad de estudiantes de secundaria que conformaron la muestra fue de 109.104. Utilizaron preguntas de indicador sobre salud mental y contexto familiar. Regresiones logísticas arrojaron modelos de predicción a ser víctima. Lo obtenido arrojó OR de 3,53, 3,13 y 2,15 para soledad, insomnio y falta de amigos, respectivamente, derivado de la salud mental. Para el contexto familiar se obtuvo OR de 2,65 para violencia familiar y como factor protector se obtuvo la supervisión familiar con OR de 0,89. [Carvalho et al. \(2014\)](#) concluyen que la agresión parental es significativa cuando se intenta predecir a un hijo con conductas de agresión y de victimización. También refieren que la medición de las variables debe ser más objetiva y con herramientas que permitan obtener más información, involucrando factores como comunicación parental y cohesión familiar. Los supuestos de [Bandura \(1971\)](#) con el aprendizaje social y de [Bowlby \(1969\)](#) con el apego, sustentan la investigación anteriormente descrita.

[Mendoza \(2017\)](#) se propuso conocer las diferencias significativas entre grupos de estudiantes que participan en la violencia escolar y los que no se involucran, en función a prácticas de crianza. La muestra se constituyó por 557 estudiantes de secundaria en México. Los instrumentos

utilizados fueron el Cuestionario de Acoso Escolar, que identifica roles del acoso escolar (víctima, agresor y observador), y con qué frecuencia realizan actos violentos; disciplina, que identifica las conductas que los padres emplean para disciplinar a sus hijos; y escala de Sobreprotección Parental, que mide la frecuencia con la que padres resuelven problemas comunes de los hijos evitando su desarrollo. Se ejecutaron análisis de clúster para formar los grupos y se compararon con ANOVA. La disciplina positiva obtuvo F de 3,97 y significancia de 0,05, donde la media más alta fue con victimización. La sobreprotección obtuvo F de 18,95 y significancia de 0,00, donde la media más alta fue el observador. [Mendoza \(2017\)](#) concluye que las prácticas de crianza de disciplina influyen notablemente, especialmente con las víctimas, también mencionan la importancia de medir el factor comunicación a la par de otros factores, ya que la comunicación va a la par de otras actividades para poder dotar de habilidades a los hijos. El campo teórico que manejó [Mendoza \(2017\)](#) fue el conductismo de [Watson \(1961\)](#), específicamente en los efectos que tienen las formas de aprendizaje mediante el castigo y el reforzamiento, así como de la privación de experiencias para aprender.

[López y Ramírez \(2017\)](#) se plantearon el objetivo de mostrar que el estilo educativo familiar democrático se relaciona con el bajo nivel de violencia y acoso escolar. Con una muestra de 348 estudiantes de secundaria de España procedieron a aplicar análisis de contingencia para observar diferencias entre grupos con datos obtenidos por una encuesta prediseñada que intentó obtener información acerca del estilo democrático y el nivel de violencia escolar. Lo obtenido fue lo esperado por los autores: el estilo democrático se correlaciona con la baja violencia escolar. Concluyen que es necesario estudiar más variables, puesto que el fenómeno en cuestión es complejo y multicausal y que no son suficientes los estudios transversales, a menos que involucren una gama de variables acorde al modelo ecológico. Al igual que el estudio anterior, el de [López y Ramírez \(2017\)](#) se encuentra fundamentado a partir de las bases teóricas del conductismo en función del aprendizaje y la experiencia.

[Covarrubias y Caro \(2016\)](#) analizaron las relaciones de los estudiantes con maestros y familias para determinar si éstos aumentan la probabilidad de que el estudiante ejecute actos de violencia. La muestra fue de 1.217 estudiantes de secundaria en México. Los datos se obtuvieron a través de un cuestionario donde se preguntaban la ejecución de conductas relacionadas a la violencia verbal, psicológica, física y sexual, también sobre la convivencia en la familia y escuela. Los resultados obtenidos de una regresión logística mostraron que una buena relación con maestros y padres disminuye la probabilidad de ejecutar actos violentos con un modelo de R^2 de 0,082. La presencia de violencia en la

familia predice la ejecución de actos violentos de los hijos. Se menciona que se necesita la repetición del estudio para corroborar lo obtenido y también incluir otros factores de familia y escuela, ya que el modelo no arrojó datos robustos. También hacen referencia a la implementación de herramientas que permitan medir dichos factores. El aprendizaje social de Bandura (1971) es la teoría que sustenta el estudio de [Covarrubias y Caro \(2016\)](#).

En otro estudio, [Gómez-Ortiz, Del Rey, Romera y Ortega-Ruiz \(2015\)](#), relacionaron diferentes estilos parentales con el involucramiento en el acoso escolar. La muestra se constituyó por 626 estudiantes de secundaria en España. Se obtuvo información a través del *Bullying Intervention Project Questionnaire* para medir conductas de agresión o de victimización, también usaron la escala para evaluación del estilo educativo de padres y madres de adolescentes; y la escala CaMir-R que mide apego a los padres. [Gómez-Ortiz et al. \(2015\)](#) ejecutaron clústeres y análisis discriminante para observar los estilos de crianza y después ANOVA para observar diferencias entre cada estilo y el acoso escolar. El estilo democrático con baja revelación muestra ser los que tienen hijos agresores con F de 6, por otro lado, el apego obtuvo una F de 43,80 en relación a los estilos democráticos. Sugieren realizar modelos de predicción causales para explicar la violencia escolar involucrando otras variables de contexto familiar, escolar y de comunidad debido a la complejidad del problema. La teoría de [Bowlby \(1969\)](#) es el sustento teórico del estudio revisado.

[León, Castaño, Polo y Fajardo \(2015\)](#) se propusieron determinar la relación de diferentes perfiles de victimización y agresión implicados en el acoso escolar con la aceptación y rechazo de los padres. Fueron 700 estudiantes de secundaria en México quienes conformaron la muestra. Los datos se recopilaron a través del cuestionario de convivencia escolar para identificar agresores y víctimas, y la escala de afecto versión hijos EA-H. Mediante un análisis discriminante se estableció que el rechazo tiene más probabilidad de predecir un hijo agresor, mientras que la comunicación y el afecto son las variables más importantes para describir a los hijos que no son agresores y que no son víctimas con un puntaje en función de -0,83. Los autores recomiendan analizar otras variables que puedan incluirse en el análisis discriminante sin excluir la comunicación de los padres con el hijo; también refieren que es un análisis complejo, por lo que requiere más información para obtener una mejor explicación. La teoría del apego de [Bowlby \(1969\)](#) sostiene los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de [León et al. \(2015\)](#).

[Valdés y Carlos \(2014\)](#) determinaron la relación de variables de autoconcepto, clima familiar y clima escolar con la presencia de acoso escolar. Su muestra fue de 930

estudiantes de secundaria en México. Utilizaron la escala de caracterización de la violencia escolar para medir la frecuencia con la que estudiantes cometían actos agresivos; escala de autoconcepto social que midió características psicológicas en el mismo individuo; escala de clima familiar para medir la organización relacional familiar; y clima escolar para medir la organización relacional de la escuela. Mediante una regresión se encontró que las variables de clima familiar y escolar tienen gran peso para predecir las conductas agresivas, pues el modelo obtenido mostró que la presencia de dichas variables disminuye las conductas agresivas en un 300%. El modelo obtuvo una R^2 de 0,74. Concluyen que sus resultados aportan a la evidencia de la utilidad del enfoque ecológico para el análisis de la violencia escolar, pero es necesario extenderse y visualizar otras variables en otros contextos. La teoría que respalda esta investigación fue la organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#).

En esta revisión bibliográfica referente a la investigación que se ha hecho en relación a factores familiares asociados con algún aspecto de la violencia escolar, damos cuenta de que los conceptos analizados en dicha relación son el apego a las madres y/o padres, estilos familiares, estilos parentales, prácticas de crianza, funcionalidad familiar, conflicto familiar, clima familiar, cohesión familiar, comunicación parental, calidad de relación con padres, apoyo parental, violencia intrafamiliar, monitoreo parental, aceptación y rechazo; sin embargo, la comunicación parental y la cohesión familiar son los conceptos que mejor resultados obtuvieron para explicar elementos de la violencia escolar.

Contexto escolar y violencia escolar

En el contexto escolar se encontraron nueve documentos, a continuación, se describirán de forma concisa dando a conocer la muestra, variables y teoría con la que trabajaron, además de sus hallazgos más relevantes.

La investigación sobre la asociación entre aspectos del clima escolar y la exposición al acoso escolar fue llevada a cabo por [Borlin, Östberg y Modin \(2016\)](#). Con una muestra de 16.418 estudiantes de secundaria en Suecia procedieron a ejecutar una regresión logística. Dos aspectos del clima escolar se encontraron fuertemente ligados con la no ocurrencia del acoso escolar: la presencia de reglamento claro ($OR=0,74$) y la intervención rápida de adultos ($OR=0,77$) con R^2 de 0,59. Los datos se obtuvieron a través del indicador exposición al acoso escolar y claridad del reglamento escolar (disciplina y cumplimiento de reglas del personal y del alumnado). Se concluyó que el reglamento escolar claro es una herramienta de mucha ayuda para disminuir el acoso escolar, lo cual refiere un fuerte sentido de disciplina en la escuela. La teoría que se refleja en el estudio de [Borlin et al. \(2016\)](#) es la organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#).

[Jain, Cohen, Paglisotti, Subramanyam, Chopel y Miller \(2018\)](#), relacionaron el clima escolar con las relaciones entre pares de abuso. Contaron con una muestra de 112.378 estudiantes de secundaria en Estados Unidos. Las medidas utilizadas fueron clima escolar y relación de abuso para adolescentes. Lo obtenido fue que la victimización y el nivel de acoso escolar aumentan cuando existe una relación entre pares de abuso. Una baja percepción de buen clima escolar se relaciona significativamente con el incremento de acoso escolar con OR de 0,52, 0,44, 0,50, 0,69 y 3,09 para disciplina escolar, importancia de la relación con adultos, probabilidad de participar, percepción de seguridad y nivel de violencia escolar, respectivamente. [Jain, et al. \(2018\)](#) concluyeron sobre la necesidad de atender a otros aspectos del acoso escolar, así como el de atender e involucrar otros factores externos, ya que el acoso escolar es muy amplio para ser explicado solamente con el clima escolar, pero que no se debe abandonar esta dimensión. La teoría que respalda la elaboración del estudio descrito es, nuevamente, la organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#).

Otro estudio fue el elaborado por [Lesneskie y Block \(2016\)](#), donde involucraron aspectos de la comunidad, familia y escuela, enfocándose mayoritariamente en la escuela. Se trabajó con una muestra de 1.702 estudiantes de escuelas secundarias en Estados Unidos. Se utilizó el cuestionario escolar de crimen y seguridad para medir violencia en la escuela, clima escolar, participación parental y participación de la comunidad. Lo obtenido a través de una regresión binomial fueron betas exponenciales de 1,22, 1,01 y 0,97 para clima escolar, seguridad escolar y participación parental, respectivamente. [Lesneskie y Block \(2016\)](#) concluyeron que el buen clima escolar ayuda a disminuir la violencia escolar, también refieren la importancia de investigar con más profundidad la comunidad y la familia, pues, aun cuando ellos utilizaron indicadores, obtuvieron buenos resultados, sugieren la medición del contexto comunitario y familiar con herramientas mejor construidas. La teoría que se refleja es de nuevo la de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) con sus postulados organizacionales, también se refleja el aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) en conjunto con el apoyo social de [Caplan \(1974\)](#) para transmitir comportamiento prosocial.

Examinar problemas que se presentan en una escuela mediante el clima escolar fue el objetivo que se plantearon [Shukla, Konold y Cornell \(2016\)](#), donde uno de los problemas más notables es el acoso escolar. Recopilaron información de 47.631 estudiantes de secundaria de Estados Unidos con las escalas de estructura disciplinar, busca de ayuda, prevalencia de acoso, experiencia de ser acosado y resultados académicos. [Shukla, Konold y Cornell \(2016\)](#) obtuvieron cuatro grupos de clima escolar (de positivo a negativo) y se mostró que la victimización, acoso y violencia escolar disminuyen cuando el clima tiende a

positivo y aumenta cuando tiende a negativo. Los modelos obtuvieron R^2 de 0,13. Mencionan la importancia de medir el clima escolar a través de la disciplina, pues esta engloba aspectos como el reglamento y los deberes. Otro punto que resaltan es la debilidad de su modelo, mencionan que es necesario incluir variables diversas que engloben el contexto a analizar, ya que, en su caso, muchas de las variables escolares fueron expulsadas en el modelo, pues la disciplina escolar ya explicaba lo que se quería obtener con dichas variables expulsadas. De esta manera, el estudio de [Shukla et al. \(2016\)](#) se basa en los postulados de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) sobre la organización de contextos laborales, sin embargo, el estudio denota el aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) cuando explican los efectos de la disciplina y la actividad prosocial en la búsqueda de ayuda.

Las investigaciones de [Datta, Cornell y Huang \(2016\)](#) apuntan a relacionar las actitudes pro-agresivas en secundarias con el aumento de la violencia en las escuelas. Para cumplir sus objetivos obtuvieron información de 28.765 estudiantes de secundaria acerca del nivel de violencia en la escuela y utilizaron la escala de tipo de observador y actitudes agresivas. Generaron un modelo lineal jerárquico generalizado, el cual indicó que una alta actitud agresiva se relaciona con los observadores reforzadores y una baja se relaciona con observadores pasivos (OR=0,9; OR=1,05). Los autores sugieren el estudio de observadores para la intervención de la violencia escolar e incluir a los observadores que defienden a la víctima. La teoría que sustenta el estudio es la del aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) con relación a la enseñanza de la conducta prosocial para que los observadores puedan ayudar a la víctima.

La asociación entre el comportamiento de acoso escolar y victimización de los estudiantes de secundaria con la cultura escolar, tomando en cuenta al rol observador, fue objeto de estudio para [Denny et al. \(2015\)](#) con una muestra de 9.107 estudiantes en Nueva Zelanda, donde recopilaron información con la escala de comportamiento de acoso. Con un modelo lineal generalizado mostraron que es menos probable la victimización y el acoso escolar cuando los estudiantes no toman acciones para detener la violencia ($F=15,3$; $\text{sig}=0,01$). Los autores sugieren generar una cultura de defensores de la víctima, por otro lado, si los maestros detienen la violencia escolar, la victimización y el acoso no resultan en declive ni significantes. Es necesario investigar sobre las variables que motivan a un observador a defender a la víctima, variables como la actividad prosocial. Los supuestos del aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) se ven nuevamente reflejados en el estudio antes descrito, en esta ocasión, también se enfatiza la enseñanza de actividad prosocial para que los observadores intervengan defendiendo a la víctima.

[Garnett y Brion-Meisels \(2017\)](#) relacionaron la victimización con el clima escolar. La muestra utilizada fue de 2.589 estudiantes de secundaria en Estados Unidos con quienes obtuvieron información aplicando las escalas de bullying, cyberbullying y seguridad escolar. Con una regresión múltiple obtuvieron tres modelos, los cuales mostraron que el bajo nivel de seguridad ($R^2=0,24$), conexión ($R^2=0,21$) y equidad ($R^2=0,20$), predicen la victimización en la escuela. Concluyen que es necesario introducir más factores que se encuentren fuera del contexto escolar para predecir la violencia escolar y que sea pertinente generar conceptos que engloben los factores revisados en este estudio para no saturar con colinealidades los modelos. La teoría revisada en el estudio descrito anteriormente es la organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#).

Otro trabajo fue el llevado a cabo por [Huang, Cornell y Konld \(2014\)](#), el cual tuvo por objetivo medir la actitud agresiva en escuelas para relacionarla con la violencia escolar. A través de un análisis factorial confirmatorio se mostró que la actitud agresiva en la escuela permea y se correlaciona de manera directa con diferentes tipos de violencia en la escuela de forma significativa y de manera positiva, pero con la seguridad escolar de manera negativa (CFI=0,97; RMSEA=0,07; SRMR= 0,07; $R^2=0,20$). Las escalas utilizadas fueron *The Authoritative School Climate*, *Aggressive Attitudes*, *Student Victimization* y *School Safety*. Lo anterior se obtuvo con una muestra de 39.364 estudiantes de secundaria en Estados Unidos. Indican que se debe complementar el clima escolar con factores sociales, ya que el clima es un factor organizacional, es decir, es más efectivo para predecir aspectos objetivos, como el rendimiento académico, que aspectos sociales como la violencia escolar. La teoría que permea el desarrollo de la investigación de [Huang et al. \(2014\)](#) es la organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#).

Examinar el peso de una persona y el clima positivo de la escuela para explicar la perpetuación del acoso escolar fue el objetivo que se plantearon [Schell-Busey, Connell y Kahle \(2017\)](#). Con una muestra de 3.208 estudiantes de secundaria en Estados Unidos se trabajó una regresión binomial. Los datos se recopilaron a través de indicadores aislados que buscaban información de víctimas de acoso escolar, escala de clima escolar y el índice de masa corporal (IMC). Los resultados de [Schell-Busey et al. \(2017\)](#) mostraron que los estudiantes con mayor masa corporal no se relacionan significativamente con la perpetuación de acoso escolar ($\beta=0,02$), por otro lado, el clima positivo se relaciona con menor presencia de acoso escolar ($\beta= -0,81$), es decir, la presencia de un buen clima escolar reduce en un 700% la probabilidad de que haya acoso escolar, y la presencia de alto nivel de IMC aumenta 1% la probabilidad de ser acosado. Los autores concluyen que la forma en cómo socializan

los estudiantes es diferente y es necesario medir otros aspectos más abstractos que los aspectos tradicionales de las causas del acoso escolar, como el físico de una persona.

La vinculación del escenario escolar del estudiante con el fenómeno de la violencia escolar ha sido vasta, no obstante, los conceptos asociados referente a la escuela son los siguientes: clima escolar, eficacia colectiva, actitud agresiva escolar, inseguridad escolar. Aun así, se puede observar que el que guarda mejor relación fue el clima escolar. El aspecto teórico que domina el estudio del contexto escolar es el organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) que, al igual que la familia, describe a la escuela como una organización jerárquica donde las relaciones entre las personas crean un clima para que esta funcione apropiadamente. En comparación con la familia, esta teoría tiene mayor alcance explicativo en el contexto escolar, pues la escuela es una institución donde hay reglas y cada persona puede identificarse en su función claramente (estudiante por grado y grupo, docente, administrativo, director, etc.) y no existen relaciones afectivas tan fuertes como en la familia. En el contexto escolar, la disciplina es la variable que mejor explica la violencia escolar, pues se menciona que un estudiante o profesor disciplinado, en relación al reglamento escolar, cumplirá correctamente su función.

No obstante, también se observaron aspectos afectivos desde la teoría del apoyo social de [Caplan \(1974\)](#), la cual refiere que los docentes y estudiantes pueden brindar apoyo social a las víctimas, lo mismo sucede con [Bandura \(1971\)](#) con el aprendizaje social, donde el aprendizaje de conductas prosociales es esencial para disminuir la violencia escolar. Al igual que en el contexto familiar, existe un vacío de conocimiento en relación con el rol observador, pues, aun cuando sí se menciona no se ha profundizado en su discusión a pesar de tener indicios de que dicho rol puede ser un potencial defensor de la víctima y el actor que puede disminuir la incidencia y prevalencia de violencia escolar, incluso con más eficacia que el cuerpo docente.

Contexto comunitario

[Valdés, Tánori, Carlos y Wendlandt \(2018\)](#), tuvieron el propósito de relacionar las conductas desafiantes de los estudiantes de secundaria, conflicto parental y exposición a la violencia en la comunidad con la probabilidad de ocurrencia de comportamientos de acoso escolar. La muestra utilizada fue de 664 estudiantes de primaria en México. A través de una regresión logística se encontró que el comportamiento desafiante ($\beta=2,06$) predice mejor a las acciones de acoso escolar, siguiendo la violencia comunitaria ($\beta=1,68$) y, por último, el conflicto parental ($\beta=1,33$) con una R^2 de 0,39. Concluyen en que es necesario involucrar las variables que se puedan encontrar en la comunidad para explicar el acoso

y no solamente limitarse al contexto escolar o familiar. La teoría que se observa en el desarrollo del artículo anterior es la del aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#), en cómo los estudiantes pueden aprender de manera observacional en sus diferentes contextos y reproducirlo en sus diferentes círculos.

Con una delimitación ecológica, [Farrell y Volk \(2017\)](#) determinaron factores ambientales de riesgo para predecir el acoso escolar. Los datos se obtuvieron con las escalas de autoreporte de acoso escolar: HEXACO PI-R, que mide tendencias antisociales (personales); conocimiento parental, que mide la comunicación de hijos a padres; ECR-RS, que mide problemas en amistad con pares (microsistema); competencia social escolar, que mide el éxito social en la escuela; clima escolar, que mide la disciplina escolar (Mesosistema); violencia comunitaria, que mide exposición a la violencia en la comunidad; y normas de acoso escolar, que miden las consecuencias normativas escolares de la violencia escolar (Macrosistema). Con una muestra de 396 adolescentes de Canadá procedieron a obtener modelos de comparación y nivel sistemático con análisis de trayectoria (microsistema: $R^2=0,10$, mesosistema: $R^2=0,06$ y macrosistema: $R^2=0,09$). Se obtuvieron efectos indirectos de padres, pares, escuela y comunidad. Los autores concluyen que debido al problema complejo del acoso escolar es necesario utilizar un modelo ecológico y tener una intervención heterogénea y que es importante seleccionar cuidadosamente las variables que se medirán en los estudios. También sugieren un estudio multinivel atendiendo a los sistemas expuestos. Un complejo de teorías se puede observar en el estudio anterior, el aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#), apego de [Bowlby \(1969\)](#) y la organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#).

Otro estudio que da importancia a un marco ecológico es el realizado por [Mazur, Tabak y Zawadzka \(2017\)](#), el cual tuvo el propósito de relacionar contextos de los estudiantes con el acoso escolar. La muestra fue de 4.085 estudiantes de secundaria en Polonia. La información se obtuvo a partir de las escalas clima escolar, capital social en la comunidad (que mide cohesión social), percepción de la comunidad (que mide aspectos negativos percibidos en la comunidad; y comportamiento delincente, que mide comportamiento agresivo). La conducta delictiva en la comunidad fue el factor con mayor poder predictivo ($\beta=0,79$) del acoso escolar, siguiendo el capital social de la comunidad ($\beta= -0,60$), y por último, el clima escolar ($\beta= -0,23$). [Mazur, Tabak y Zawadzka \(2017\)](#) concluyeron que es necesario determinar las influencias de todos los contextos de un adolescente para explicar la violencia escolar, así como la comunidad, ya que este contexto no se ha tomado en cuenta, siendo que es un factor que tiene mucha influencia en el adolescente, la familia y la escuela, ya

se han estudiado bastante, pero no se trata de abandonarlo, sino de hacer modelos explicativos en conjunto. La teoría que demarca la investigación anterior son los postulados de [Durkheim \(1984\)](#) en relación con la cohesión social y sus efectos positivos, es el aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) en relación a cómo pueden aprender conductas delictivas observándolas en la comunidad y transmitiéndolas a la escuela, y la teoría organizacional de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) en relación a cómo se organiza la escuela para dar cabida al clima escolar.

[Cho \(2016\)](#) tuvo por objetivo relacionar el apego a los padres, cohesión social y confianza mutua en las colonias (nivel 1/personales), eficacia colectiva en las escuelas y control social (nivel 2/escolares). La muestra se conformó por 2.844 adolescentes de 11 años en Corea. Los resultados de un análisis multinivel mostraron significancias relevantes con la comunidad y la victimización por pares (CFI=0,90; RMSEA=0,02; SRMR=0,04; TLI=0,88). Concluye que es necesario abordar más el tema de la comunidad con relación al acoso escolar, además sugieren definir de manera más exacta los niveles en un estudio multinivel pudiendo obtener familia, colonia y escuela, atendiendo a variables abstractas pero que se encuentran ligadas en estos tres contextos de forma lineal. La teoría que se observa es la de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#) en cuestión de la organización y la eficacia de esta, la de [Bowlby \(1969\)](#) con su aportación teórica del apego, y también de [Durkheim \(1984\)](#) en relación a la cohesión social formada a través de la división del trabajo en la comunidad.

Examinar la relación entre el colectivo efectivo comunitario y el acoso escolar fue el objetivo planteado por [Schmidt, Pierce y Stoddard \(2016\)](#). Compilaron una muestra de 196 estudiantes de secundaria en Estados Unidos. El efecto de la eficacia colectiva comunitaria en el acoso escolar está estrechamente relacionado, pues mientras la primera aumenta la segunda disminuye, esto se obtuvo a través de una regresión multivariada ($\beta=-2,39$; $R^2=0,11$). Concluyen en la inclusión del estudio de la comunidad para explicar fenómenos del adolescente, pues sus contextos son muy influyentes para esta población, incluso mayor que la familia. Refieren que su modelo es débil, pero mencionan que la beta obtenida por la eficacia colectiva en la comunidad es relevante. Al conjuntar variables de la colonia con familia y escuela se podría obtener un buen modelo predictivo para el acoso escolar. La teoría manejada en el artículo descrito es la de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#), solo que la forma organizacional y la eficacia transitan a la comunidad, viendo a esta como una organización.

Los estudios donde se involucran aspectos de la comunidad para explicar factores de violencia escolar son muy escasos. En la revisión bibliográfica se puede observar que el estudio

más antiguo es del 2016 y solo son cinco las investigaciones, esto sugiere que aún es relevante realizar estudios para afirmar los hallazgos ya divulgados, o bien, realizar nuevas hipótesis.

Nuevamente aparece la teoría de [Tagiuri y Litwin \(1968\)](#), pero en el contexto comunitario. Al igual que la escuela y la familia se trata de describir a la comunidad como una organización, sin embargo, no tuvo mucha relevancia, pues es complicado definir los posicionamientos jerárquicos en la colonia. Por otro lado, los postulados teóricos de [Bowby \(1969\)](#) parecen ser de beneficio al momento de explicar la violencia escolar en la comunidad tratando de transitar las implicaciones del apego a los padres al apego a la comunidad, esto en términos de las interacciones que tiene el adolescente con las personas de su comunidad y la posibilidad de crear lazos afectivos.

La teoría del aprendizaje social de [Bandura \(1971\)](#) resulta ser la más relevante para explicar aspectos de violencia escolar en relación con la comunidad, esto debido a que la comunidad se convierte en un contexto de gran influencia en adolescentes, es decir, los adolescentes comienzan a obtener información en relación a la violencia o a la actividad prosocial en su comunidad, aprendiendo de manera observacional y transitando este aprendizaje a los escenarios académicos. En síntesis, es necesario incluir variables del contexto comunitario para explicar la violencia escolar en conjunto con variables de familia y escuela.

4. Discusión

Se encontraron más artículos con factores familiares (18) que escolares (9) y de manera más notoria, comunitarios (5), esto debido a que se han tomado los últimos cinco años para realizar la búsqueda, pues, como mencionan [García y Margello \(2014\)](#), [Zych, Ortega-Ruiz y Del Rey \(2015\)](#), [Varela, Ávila y Martínez \(2013\)](#), [Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra y Runions \(2014\)](#) y [Cho \(2016\)](#), el estudio de la violencia escolar empezó analizando factores escolares, pues es donde se suscitaba la interacción de agresión, sin embargo, fue tomando más relevancia el estudio de factores externos, ya que el contexto escolar se encontraba ya muy estudiado. Por otro lado, también se encontraron artículos donde se involucraron los tres o dos contextos (11), pero estos siempre se enfocaron en uno de los tres y los otros factores, y los tomaban como información extra o complementaria sin profundizar en la discusión o la aportación. También es notoria la baja productividad que se ha encontrado con relación a la violencia escolar y el contexto comunitario, con cinco artículos incluidos que, a pesar de tomar el año 2014 a abril de 2019, datan de 2016. Esto sugiere un campo de investigación y trabajo que puede

ayudar a desvelar información para disminuir el problema de violencia escolar.

Siguiendo, de acuerdo al objetivo, los factores que se involucran para explicar la violencia escolar para cada uno de los contextos. Para familia fueron apego a padres, estilos familiares, estilos parentales, prácticas de crianza, funcionalidad familiar, conflicto familiar, clima familiar, cohesión familiar, comunicación parental, calidad de relación con padres, apoyo parental, violencia intrafamiliar, monitoreo parental, aceptación y rechazo; para la escuela fueron clima escolar, eficacia colectiva, actitud agresiva escolar, inseguridad escolar; y para la comunidad fueron violencia comunitaria, eficacia colectiva comunitaria, apego a la comunidad, control social, capital social comunitario. Damos cuenta que las variables incluidas para estudiar la comunidad son pocas, esto apoya a lo que se mencionó anteriormente en relación a que la comunidad es un nuevo campo de investigación y la oportunidad de generar hipótesis.

A pesar de ser una gran cantidad de factores, se pudo identificar los que más peso explicativo tuvieron y que más se hayan utilizado para explicar el problema; dichas variables fueron la comunicación parental, clima escolar y apego a la comunidad.

Por otro lado, se mencionan las necesidades de abordar aspectos ambientales, ecológicos o contextuales para ampliar el conocimiento relacional del fenómeno, por lo que varios autores revisados llegan a la conclusión de abordar el modelo ecológico más que otros modelos, pues es el que posibilitaría introducir más variables ([Carvalho *et al.*, 2014](#); [Farrell y Volk, 2017](#); [Hemphill *et al.*, 2014](#); [Higueta-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2015](#); [Jain *et al.*, 2018](#); [León *et al.*, 2015](#); [Linh *et al.*, 2019](#); [López y Ramírez, 2017](#); [Mazur *et al.*, 2017](#); [Offrey y Rinaldi, 2014](#); [Valdés y Carlos, 2014](#)), pues, como señalan [López y Ramírez \(2017\)](#), [Offrey y Rinaldi \(2014\)](#), [Linh *et al.* \(2019\)](#), [Yucel y Vogt \(2016\)](#), [Gómez-Ortiz *et al.* \(2015\)](#) y [Huang *et al.* \(2014\)](#), es relevante realizar investigaciones de diseños transversales que abarquen variables de todos los contextos del adolescente.

Es preciso mencionar que los autores que se encuentran de acuerdo en utilizar un modelo ecológico para explicar la violencia escolar también están de acuerdo en que en los estudios de la violencia escolar se ha dejado de lado dicho modelo y solo se han retomado algunos aspectos de los contextos, pero sin la influencia de los otros niveles que el modelo ecológico de [Bronfenbrenner \(1987\)](#) alude ([Carvalho *et al.*, 2014](#); [Farrell y Volk, 2017](#); [Hemphill *et al.*, 2014](#); [Higueta-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2015](#); [Jain *et al.*, 2018](#); [León *et al.*, 2015](#); [Linh *et al.*, 2019](#); [López y Ramírez, 2017](#); [Mazur *et al.*, 2017](#); [Offrey y Rinaldi, 2014](#); [Valdés y Carlos, 2014](#)).

Otro aspecto relevante es que en la mayoría de los estudios revisados (14 artículos) donde se analizan roles de la violencia escolar se tomaron a la víctima y al agresor ([Brendgen, Brendgen, Girar, Vitaro, y Dionne, 2016](#); [Cho, 2016](#); [Denny et al., 2015](#); [Yucel y Vogt, 2016](#); [Díaz y Bartolomé, 2016](#); [Earnest y Bardy, 2014](#); [Garnett y Brion-Meisels, 2017](#); [Gómez, Del Rey, Romera y Ortega, 2015](#); [Hemphill, et al., 2014](#); [Jain, et al., 2018](#); [Leon, Castaño, Polo y Fajardo, 2015](#); [Mendoza, 2017](#); [Shukla et al., 2016](#); [Zhu et al., 2015](#)) y sólo en tres se analizaron a los observadores ([Denny et al., 2015](#); [Datta, Cornell y Huang, 2016](#); [Murphy, Laible y Augustine, 2017](#)).

Es de suma importancia hacer énfasis en el escaso estudio del observador en la violencia escolar, ya que, según [Salmivalli \(2014\)](#) y [Salmivalli, Garandeanu y Veenstra \(2012\)](#), este rol puede actuar como un defensor de la víctima y disminuir los eventos de violencia escolar entre pares. Esto quiere decir que se necesita conocer y profundizar con mayor reflexión a los observadores, así como las variables que los motivan e impulsan a ser un defensor y no solamente analizarlos como el sujeto que no se involucra en la interacción de violencia, como se observa en los estudios aquí revisados de [Denny et al. \(2015\)](#), [Datta, Cornell y Huang \(2016\)](#) y [Murphy, Laible y Augustine \(2017\)](#), sino considerarlos como sujetos que pueden actuar para frenar dicha interacción.

Lo anterior puede ser sustentado por el programa KiVa, el cual es extenso e involucra tanto a padres de familia como a docentes, sin embargo, ha obtenido información con relación al rol observador-defensor reportando disminución de violencia escolar de manera exitosa ([Salmivalli, Garandeanu y Veenstra, 2012](#)).

A lo anterior se añade la importancia de analizar las variables positivas para explicar eventos negativos y no variables negativas para explicar eventos negativos ya que, cómo mencionan [Mustaca, Kamenetzky y Vera \(2010\)](#) y [Nickerson, Frederick, Allen y Jenkins \(2019\)](#), cuando la violencia es estudiada en alguna de sus áreas, conviene atender a qué aspectos positivos se relaciona, de lo contrario, si se observan aspectos negativos en relación la violencia, solo se obtendrán factores de riesgo.

5. Conclusión

Se concluye que, aun cuando hay una vasta cantidad de información para explicar aspectos de la violencia escolar, no se han abordado todos aquellos aspectos que influyen en el fenómeno, pues, por lo obtenido en esta revisión se evidenció la poca existencia de información del contexto comunitario asociado a la violencia escolar; se puede apreciar que aún son necesarias investigaciones, además

de estudios experimentales con nuevas perspectivas e hipótesis.

Otra conclusión es la relevancia del modelo ecológico para explicar la violencia escolar, pues este alude a las áreas que rodean al individuo y todos los factores que en estas subyacen. Así también, se nota la necesidad de realizar investigaciones para generar modelos donde, de acuerdo al modelo ecológico, se incluyan variables pertenecientes de diferentes contextos para poder explicar de manera más precisa las situaciones de violencia escolar. También se concluye que, debido a lo obtenido en la revisión, se sugiere un nuevo campo de estudio en donde se involucre mayoritariamente al rol observador para la intervención y disminución de la violencia escolar.

Los estudios parecen indicar que los estudiantes que significativamente usan la violencia en el escenario escolar, consideran que la inseguridad y violencia es más frecuente en su colonia ([Valdés et al., 2018](#)). Las escuelas con mayor percepción de violencia en la escuela es donde profesores no atienden el tema por falta de normas y acuerdos ([Shukla et al., 2016](#)). Los alumnos que reportan ser víctimas frecuentes de violencia escolar también muestran niveles altos de violencia percibida fuera de la escuela ([Jain et al., 2018](#)). Los jóvenes que residen en localidades con niveles altos de violencia reportan significativamente mayores niveles de victimización de violencia física, verbal y social ([Schmidt, Pierce y Stoddard, 2016](#)).

Una primera conclusión que se desprende de la integración sistemática de artículos es que las expresiones de violencia que se manifiestan en la familia y la localidad se están reproduciendo dentro de la escuela. Es indispensable desarrollar estrategias que, por un lado, busquen proteger a los niños y jóvenes de la violencia familiar y comunitaria; además, se requiere diseñar intervenciones dentro de las instituciones escolares para controlar la agresión y violencia entre estudiantes. La escuela debe fortalecer su función en el desarrollo de valores y procesos de socialización, brindando alternativas de formación y desarrollo de relaciones pacíficas y habilidades sociales que hagan posible la integración productiva de los jóvenes en la sociedad.

Esta tarea resulta un tanto difícil en instituciones escolares localizadas en entornos vulnerables y de alta marginalidad, donde profesores y directivos carecen de herramientas para abordar temas como la violencia familiar, el pandillerismo y la cultura de la calle. Además, las escuelas públicas cuentan con pocos recursos económicos y estratégicos y pocas veces se logran implementar intervenciones sostenibles. Se requiere transitar hacia un cambio de paradigma, donde los principios de dignidad, democracia y derechos humanos sean el marco que defina las políticas de tratamiento y prevención de la violencia escolar.

Se deben construir puentes de comunicación legítimos entre la familia, la escuela y el barrio con el fin de que los actores allí involucrados entiendan y logren asimilar que las formas de violencia que se expresan en estos tres escenarios no son aisladas y que, por el contrario, se reproducen en los otros espacios adquiriendo nuevas formas y haciendo interminable el ciclo de la repetición. La violencia es una condición transversal en países de Latinoamérica donde el fenómeno de la violencia requiere que padres, madres, maestros, jóvenes y líderes barriales no sean tolerantes y dejen pasar las expresiones de violencia, manifestando de manera inmediata y abierta su desacuerdo con estas acciones para que sea posible la desnaturalización de las relaciones de violencia y se fomenten adopten nuevas formas de desarrollo de vinculación social.

Es preciso trabajar con el rol del observador, profundizar en su actuar, porque, así como se estudia al agresor y a la víctima, se debe estudiar a quien observa el acto de violencia, esto debido a su gran potencial para disminuir la ocurrencia de eventos de esta índole. Es también necesario involucrar el estudio del ambiente comunitario de los estudiantes y sus familias. De esta manera, la investigación con relación a la violencia escolar deberá enfocarse en explorar, entender y explicar dicho fenómeno involucrando los elementos externos mencionados en este texto, pero es importante también aplicar el conocimiento y todo hallazgo de futuras investigaciones a programas y campañas de intervención.

A pesar de haber obtenido algunos hallazgos y demarcar una propuesta del seguimiento en la investigación del tema de violencia escolar, existen algunas limitantes, una de estas podría ser que solo se incluyeron tres bases de datos para realizar la búsqueda de información, sería pertinente añadir otras bases. También, el estudio se centró en trabajos cuantitativos transversales, lo cual acota de manera importante la información revisada, es preciso añadir estudios de corte cualitativo y longitudinales para detectar las causas en las relaciones de variables y si estas se asocian de la misma manera que en los estudios aquí revisados. Por otro lado, también resulta importante conocer qué programas de intervención se han implementado, qué factores involucran y qué tan efectivos han sido, esto daría un pie a la elaboración de programas para México. ☰

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

1. AYALA-CARRILLO, María Del Rosario. Violencia escolar: un problema complejo. En: Ra Ximhai. Julio de 2005. vol. 11, no. 4. p. 493-509. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596036>
2. BANDURA, Albert. Social learning theory. New York: NY General Learning Press, 1971.
3. BORLIN, Sara; ÖSTBERG, Viveca; MODIN, Bitte. School climate and exposure to bullying: a multilevel study. In: School Effectiveness and School Improvement. Noviembre de 2016. vol. 28, no. 1. p. 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
4. BOWLBY, John. Attachment and loss. vol 1: Attachment. 2 ed. New York: Basic Books. 1969. https://mindspain.com/wp-content/uploads/2020/08/ATTACHMENT_AND_LOSS_VOLUME_I_ATTACHMENT.pdf
5. BRENDGEN, Mara; VITARO, Frank; GIRARD, Alan; DIONNE, Ginette. Personal and familial predictors of peer victimization trajectories from primary to secondary school. In: Developmental Psychology. 2016. vol. 52, no. 7. p. 1103-1114. <http://doi.org/10.1037/dev000107>
6. BRONFENBRENNER, Urie. La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados. España: Editorial Paidós, 1987.
7. CAPLAN, Gerald. Support Systems and Community mental Health. New York: Behavioral Publications, 1974.
8. CARVALHO, Deborah; RUSCITTO DO PARDO, Rogério; RIBEIRO, Antônio; CARVALHO, Flavia; LOSSI, Marta; RALIL, Michelle; TEIXEIRA, Waleska. Bullying e fatores associados em adolescents brasileiros: análise de Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE 2012). In: Revista Brasileira de Epidemiologia. 2014. vol. 17, no. 1. p. 131-145. <https://doi.org/10.1590/1809-4503201400050011>
9. CHO, Sujung. Self-Control and risky lifestyles in context: cross level integration between opportunity and collective efficacy in the study of peer victimization among South Korean youth. In: Journal of Child and Family Studies. Septiembre de 2017. vol. 26, no. 1, p. 67-79. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0554-y>
10. COVARRUBIAS, Arlette; CARO, Nelly. Determinantes de la violencia entre pares en escuelas secundarias del Estado de México: calidad de relaciones con maestros y familiares. En: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. julio de 2016. vol. 7, no. 13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672016000200220
11. DATTA, Poja; CORNELL, Dewey; HUANG, Francis. Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander's behavior in middle school. In: Psychology in the School. Julio de 2016. vol. 53 no. 8. p. 804-816. <https://doi.org/10.1002/pits.21944>
12. DELARA, Ellen. Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for Young adults. In: Journal of Child and Family Studies. Julio 2018. vol. 28. p. 2379-2389. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y>

13. DENNY, Simon; PETERSON, Elizabeth; STUART, Jaime; UTTER, Jennifer; BULLEN, Pat; FLEMING, Theresa; AMERATUNGA, Shanthi; CLARK, Terryan; MILFONT, Taciano. Bystander intervention, bullying, and victimization: a multilevel analysis of newzealand high schools. In: *Journal of School Violence*. Septiembre de 2014. vol. 14, no. 3. p. 245-272. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.910470>
14. DÍAZ, Eduardo; BARTOLOMÉ, Raquel. Social support as a school victimisation risk factor. In: *Journal of Child and Family Studies*. Agosto de 2016. vol. 25, no. 12. p. 3473-3480. <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0503-9>
15. DURKHEIM, Émile. *The Division of Labour in Society*. London: THE MACMILLAN PRESS TLD. 1984.
16. ERAZO, Oscar. La intimidación escolar, actores y características. En: *Revista Vanguardia Psicológica*. 2012. vol. 3, no. 1. p. 80-102. https://www.academia.edu/33839961/La_intimidacion_C3%B3n_escolar_actores_y_caracter%C3%ADsticas
17. EARNEST, Alicia; BRADY, Sonya. Dating violence victimization among highschool students in Minnessota: associations with family violence, unsafe schools and resources for support. In: *Journal of Interpersonal Violence*. Diciembre de 2014. vol. 31, no. (3). p. 1-24. <https://doi.org/10.1177/0886260514555863>
18. FARRELL, Ann; VOLK, Anthony. Social ecology and adolescent bullying: Filtering risky environments through antisocial personality. In: *Children and Youth Services Review*. Diciembre de 2017. vol. 83. p. 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.10.033>
19. FERREIRA, Ignacio; URRÚTIA, Gerard; ALONSO-COELLO, Pablo. Revisiones sistemáticas y metanálisis: bases conceptuales e interpretación. En: *Revista Española de Cardiología*. Agosto de 2011. vol. 64, no. 8. p. 688-696. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2011.03.029>
20. FULLCHANGE, Aileen; FURLONG, Michael. An exploratorian of effects of bullying victimization from a complete mental health prespective. In: *SAGE Open*. Enero de 2016 vol. 6, no. 1. p. 1-12. <https://doi.org/10.1177/2158244015623593>
21. GARCÍA, Sanz; MARGALLO, Molano. Bullying: what's going on? A bibliographic review of last twelve months. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences*. Mayo de 2014. vol. 132. p. 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309>
22. GARNETT, Berenice; BRION-MEISELS, Gretchen. Intersections of victimization among middle and highscholl youth: associations between polyvictimization and school climate. In: *Journal of Child and Adolescents Trauma*. Julio de 2017. vol. 10, no. 4. p. 377-384. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0183-7>
23. GÓMEZ-ORTIZ, Olga; DEL REY, Rosario; ROMERA, Eva María; Ortega-Ruíz, Rosario. Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, apego y la implicación en acoso escolar. In: *Anales de Psicología*. Septiembre de 2015. vol. 31, no. 3. p. 979-989. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.180791>
24. GUIARO-GORIS, Josep; OLMEDO, Angela; FERRER, Esperanza. El artículo de revisión. En: *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*. Julio de 2008. vol. 1, no. 1. p. 1-25. https://www.uv.es/joguigo/valencia/Recerca_files/el_articulo_de_revision.pdf
25. HEMPHILL, Sheryl; TOLLIT, Michelle; KETOVSKI, Aneta; HEERDE, Jessica. Predictors of traditional and vyber-bullying victimization: a longitudinal study of Australian secondary school students. In: *Journal of Interpersonal Violence*. Octubre de 2014. vol. 30, no. 15. p. 2567-2590. <https://doi.org/10.1177/0886260514553636>
26. HIGUITA-GUTIÉRREZ, Luis; CARDONA-ARIAS, Jaiberth. Variables of the family, school and social environment context that determine bullying in adolescents in Medellín, Colombia, 2014. In: *Journal of School Violence*. Enero de 2015. vol. 16, no. 1. p. 68-85. <https://doi.org/10.1080/15388220.2015.1112807>
27. HIGUITA-GUTIÉRREZ, Luis; CARDONA-ARIAS, Jaiberth. Predictive modeling of quality life, family dynamics, and shcool violence in adolescent students from Medellín, Colombia. Marzo de 2014. In: *School Mental Health*. 2016. vol. 8, no. 3. p. 399-410. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9190-3>
28. HUANG, Francis; CORNELL, Dewey; KONOLD, Timothy. Aggressive attitudes in middle schools: a factor structure and criterion-related validity study. In: *Assessment*. Septiembre de 2014. vol. 22, no. 4. p. 497-512. <https://doi.org/10.1177/1073191114551016>
29. HUERTA, Genoveva. *Marco jurídico del acoso escolar (Bullying)*. México: CEAMEG. 2013.
30. HUTTON, Brian; CATALÁ, Ferrán; MOHER, David. La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metanálisis en red: PRISMA-NMA. En: *Medicina Clínica*. Septiembre de 2016. vol. 147, no. 6. p. 262-266. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>
31. JAIN, Sonia; COHEN, Alison; PAGLISOTTI, Taylor; SUBRAMANYAM, Malavika; CHOPEL, Alison; MILLER, Elizabeth. School climate and physical adolescent relationship abuse: differences by sex, socioeconomic status, and bullying. In: *Journal of Adolescence*. Julio de 2018. vol. 66. p. 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
32. KRISCAUTZKY, Marina; FERREIRO, Emilia. La confiabilidad de la información en internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes Mexicanos. En: *Educación Psicológica*. Diciembre de 2014. vol. 40, no. 4. p. 913-934. <http://doi.org/10.1590/s1517-97022014121511>
33. LEÓN, Benito; CASTAÑO, Elena; POLO, María Isabel; FAJARDO, Fernando. Aceptación-rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. En: *Anales de Psicología*. Abril de 2015. vol. 31, no. 2. p. 600-606 <http://doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>
34. LESNESKIE, Eric; BLOCK, Steven. School violence: the role of parental and community involvement. In: *Journal of School Violence*. Mayo de 2016. vol. 16, no. 4. p. 426-444. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1168744>
35. LINH, Hoang; NAKAMURA, Keiko; SEINO, Kaoruko; AL-SOBAIHI, Saber. Impact of parent-adolescent bonding on school bullying and

- mental health in Vietnamese cultural setting: evidence from the global school-based health survey. *In: BMC Psychology*. Marzo de 2019. vol. 7, no. 16. p. 1-10. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0294-z>
36. LÓPEZ, Lara; RAMÍREZ, Antonia. Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *En: Revista Brasileira de Educação*. 2017. vol. 22, no. 71. p. 1-23. DOI: <http://doi.org/10.1590/s1413-24782017227155>
 37. MAZUR, Joanna; TABAK, Izabela; ZAWADZKA, Dorota. Determinants of bullying at school depending on the type of community: ecological analysis of secondary schools in Poland. *In: School Mental Health*. Enero de 2017. vol. 9, no. 2. p. 132-142. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9206-7>
 38. MENDOZA, Brenda. Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *En: Innovación Educativa*. Mayo de 2017. vol. 17, no. 74. p. 125-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-je-17-74-00125.pdf>
 39. MERINO-TRUJILLO, Alejandra. Cómo escribir documentos científicos (parte 3). Artículo de revisión. *En: Salud en Tabasco*. Enero de 2011. vol. 17, no. 1. p. 36-40. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48721182006.pdf>
 40. MODECKI, Kathryn; MINCHIN, Jeannie; HARBAUG, Allen; GUERRA, Nancy; RUNIONS, Kevin. Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *In: Journal of Adolescent Health*. Noviembre de 2014. vol. 55, no. 5. p. 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
 41. MOHER, David; LIBERTI, Alessandro; TETZLAFF, Jennifer; ALTMAN, Douglas; GRUPO PRISMA. Ítems de referencia para publicar Revisiones Sistemáticas y Metaanálisis: La Declaración PRISMA. *En: Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*. Septiembre de 2014. vol. 18, no. 3. p. 172-181. <https://doi.org/10.14306/renhyd.18.3.114>
 42. MURPHY, Tia; LAIBLE, Deborah; AGUSTINE, Mairin. The influences of Parent and Peer attachment on bullying. *In: Journal of Child and Family Studies*. Marzo de 2017. vol. 26, no. 5. p. 1388-1397. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2>
 43. MUSTACA, Alba Elisabeth; KAMENETZKY, Giselle Vanesa; VERA, Pablo. Relaciones entre variables positivas y negativas en una muestra de estudiantes argentinos. *En: Revista Argentina de Clínica Psicológica*. Noviembre de 2010. vol. 19, no. 3. p. 227-235. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/15103>
 44. NICKERSON, Amanda; FREDERICK, Stephanie; ALLEN, Kathleen; JENKINS, Lindsay. Social emotional learning (SEL) practices in school: effects on perceptions bullying victimization. *In: Journal of School Psychology*. Abril de 2019 vol. 73. p. 74-88. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002>
 45. OFFREY, Laura; RINALDI, Christina. Parent-Child communication and adolescents' problema-solving strategies in hypothetical bullying situations. *In: International Journal of Adolescence and Youth*. Marzo de 2014. vol. 22, no. 3. p. 251-267. <https://doi.org/10.1080/02673843.2014.884006>
 46. OLIVEIRA, Wanderlei Abadio; SILVA, Jorge Luiz; QUERINO, Rosimár Alves; SANTOS, Claudia Benedita; FERRIANI, Maria; SANTOS, Manoel Antônio; SILVA, Marta Angélica. Revisión sistemática sobre acoso escolar y familia: un análisis a partir de los sistemas bioecológicos. *En: Revista de Salud Pública*. 2018. vol. 20, no. 3. p. 396-403. <https://doi.org/10.15446/rsap.v20n3.47748>
 47. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. *Violences in Schools. Concise Version*. *En: ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças*. Brasilia. 2005. 88 p. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/1380/2003_Abramovay_Violences%20in%20the%20Schools.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 48. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU]. *Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Chile: CEPAL. 2016.
 49. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD [OMS]. *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Estados Unidos: Organización Panamericana de la Salud. 2002.
 50. ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICOS [OCDE] y ONG Bullying sin Fronteras. *Estadísticas Mundiales de bullying 2018/2019. Primer trabajo oficial en el mundo contra el bullying*. [Mensaje en un blog]. *Bullying sin Fronteras*. 28 de abril de 2019. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html
 51. POSTIGO, Silvia; GONZÁLEZ, Remedios; MONTOYA, Inmaculada; ORDOÑEZ, Ana. Theoretical Proposals in Bullying Research: A Review. *En: Anales de Psicología*. Mayo de 2013. vol. 29, no. 2. p. 413-425. <http://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
 52. SALMIVALLI, Christina. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *In: Theory into Practice*. Octubre de 2014. vol. 53, no. 4. p. 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
 53. SALMIVALLI, Christina; GARANDEAU, Claire; VEENSTRA, René. Programa antiacoso KiVa: Implicaciones para la adaptación en la escuela. *En: LADD, Gary; RYAN, Allison*. Relaciones entre compañeros y adaptación en la escuela. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2012. 279.
 54. SCHELL-BUSEY, Natalie; CONNELL, Nadine; KAHLE, Lindsay. Weight, perceptions, and bullying: what kind of pounds matter? *In: Journal of Child and Family Studies*. Mayo de 2017. vol. 26, no. 8. p. 2101-2113. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0740-6>
 55. SCHMIDT, Carissa; PRIECE, Jennifer; STODDARD, Sarah. The mediating effect of future expectations on the relationship between neighborhood context and adolescent bullying perpetration. *In: Journal of Community Psychology*. Febrero 2016. vol. 44, no. 2. p. 232-248. <https://doi.org/10.1002/jcop.21761>
 56. SHUKLA, Kathan; KONOLD, Timothy; CORNELL, Dewey. Profiles of student perceptions of school climate: relations with risk behaviors and academic outcomes. *In: American Journal of Community*

- Psychology. Mayo de 2016. vol. 57, no. 3. p. 291-307. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12044>
57. TAGIURI, Renato; LITWIN, George. Organizational climate: Explorations of a concept. Boston: Harvard Business School, Division of Research. 1968.
58. URRÚTIA, Gerard; BONFILL, Xavier. Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metanálisis. *En: Medicina Clínica*. Marzo de 2010. vol. 135, no. 11. p. 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
59. VALDÉS, Ángel Alberto; CARLOS, Ernesto Alonso. Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *En: Avances en Psicología Latinoamericana*. 2014 vol. 32, no. 3. p. 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
60. VALDÉS, Ángel Alberto; TÁNORI, Jesús; CARLOS, Ernesto Alonso; WENDLANDT, Teodoro Rafael. Challenging behavior, parental conflict and community violence in students with aggressive behavior. *In: Psychological Research*. Enero de 2018. vol. 11, no. 1. p. 50-57. <https://doi.org/10.21500/20112084.1777>
61. VARELA, Rosa María; ÁVILA, María Elena; MARTÍNEZ, Belén. Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *En: PSychosocial Intervention*. Febrero de 2013. vol. 22, no. 1. p. 25-32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
62. WATSON, John. El conductismo. Buenos Aires: Paidós. 1961.
63. YUCEL, Deniz; VOGT, Anastasia. Parents, siblings, or friends? Exploring life satisfaction among early adolescents. *In: Applied Research Quality Life*. Diciembre de 2016. vol. 11, no. 4. p. 1399-1423. <https://doi.org/10.1007/s11482-015-9444-5>
64. ZHU, Yuhong; CHAN, Ko Ling; CHEN, Jinsong. Bullying victimization among Chinese middle school students: the role of family violence. *In: Journal of Interpersonal Violence*. Diciembre de 2015. vol. 33, no. 12. p. 1958-1977. <https://doi.org/10.1177/0886260515621082>
65. ZYCH, Izabela; ORTEGA-RUÍZ, Rosario; DEL REY, Rosario. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: facts, knowledge, prevention and intervention. *In: Aggression and Violent Behavior*. Julio de 2015. vol. 23. p. 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>