

Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres

Arturo Enrique Orozco Vargas¹; <https://orcid.org/0000-0002-2241-4234>

María del Rocío Mercado Monjardín¹; <https://orcid.org/0000-0002-9392-4100>

Resumen

Habiendo pocos estudios que han empleado los análisis de trayectorias (Path Analysis) para examinar la magnitud de los factores familiares y su relación con la violencia escolar, el objetivo de esta investigación fue analizar los efectos de los conflictos familiares, la cohesión, la adaptabilidad, el apoyo, la moralidad, la organización familiar, las normas y la comunicación en la violencia escolar. Los análisis de trayectorias revelaron que las normas familiares junto con los valores ético-morales que se fomentan en el hogar tuvieron el mayor impacto en los actos de violencia perpetrados por las mujeres. Así mismo, el apoyo parental y la comunicación padres-hijos fueron los factores que más influyeron en la experiencia de victimización para las adolescentes. Por otra parte, para los estudiantes varones, los conflictos que se generan al interior de la familia tuvieron la relación más fuerte con la violencia escolar. De la misma manera, la comunicación con sus padres, la cohesión familiar y el apoyo parental fueron los tres predictores más importantes en la experiencia de victimización.

Palabras clave: violencia escolar; relaciones familiares; adolescentes.

Multifactorial impact of family environment in bullying among boys and girls

Abstract

Few studies have used path analysis in order to explore the magnitude of family factors associated with violence in schools. With the purpose of filling this gap in the literature, the objective of this research was to examine the effects of family conflicts, cohesion, adaptability, support, morality, family organization, norms, and communication in bullying. Path analysis showed that family norms and ethic-moral values promoted at home had the main impact on bullying among women. Likewise, parental support and parent-child communication were the factors that most influenced the experience of victimization among women. On the other hand, for male students, family conflicts had the strongest relationship with bullying. In the same way, communication with their parents, family cohesion and parental support were the three most important predictors in the experience of victimization.

Keywords: school violence; family relationships; adolescents.

Impacto multifacetado do ambiente familiar em situações de violência escolar em homens e mulheres

Resumo

Havendo poucos estudos que empregam as análises de trajetórias (Path Analysis) para examinar a magnitude dos fatores familiares e sua relação com a violência escolar, o objetivo desta pesquisa foi analisar os efeitos dos conflitos familiares, a coesão, a adaptabilidade, o apoio, a moralidade, a organização familiar, as normas e a comunicação na violência escolar. As análises de trajetórias revelaram que as normas familiares junto com os valores ético-morais que se fomentam no lar tiveram maior impacto nos atos de violência perpetrados pelas mulheres. Também o apoio parental e a comunicação pais-filhos foram os fatores que mais influenciaram na experiência de vitimização para as adolescentes. Por outro lado, para os estudantes masculinos, os conflitos que se geram ao interior da família tiveram a relação mais forte com a violência escolar. Da mesma maneira, a comunicação com seus pais, a coesão familiar e o apoio parental foram os três preditores mais importantes na experiência de vitimização.

Palavras-chave: violência escolar; relações familiares; adolescentes.

1 Universidad Autónoma del Estado de México – Toluca – México; dr.enrique.orozco@hotmail.com; rociomercado070@gmail.com

Introducción

El ambiente familiar y las relaciones que se establecen en su interior son muy importantes para entender, desde una perspectiva poco estudiada, el fenómeno de la violencia escolar. En muchos hogares, la necesidad de poder y dominio que los miembros de la familia más fuertes ejercen sobre los más débiles se expresa a través de actos de violencia físicos y verbales. Una vez que son adquiridas en el ambiente familiar, estas pautas son similares a las que el agresor llega a usar en la escuela en contra de sus compañeros.

Las investigaciones que se han llevado a cabo con la finalidad de dilucidar el impacto que tiene el ambiente familiar en la prevalencia de la violencia escolar han encontrado consistentemente que las familias de los agresores carecen de calidez y cercanía en las relaciones interpersonales enfocándose primordialmente en el poder y el dominio que pueden tener entre sí los miembros de la familia (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010). El funcionamiento que tienen algunas familias está relacionado directamente con la prevalencia de la violencia escolar, siendo las adolescentes que han sido víctimas de diversos abusos escolares quienes han manifestado los índices de funcionamiento familiar más deficientes en comparación de sus compañeras quienes no han sufrido actos de este tipo de violencia (Rigby, 1994).

Desde los primeros estudios que se llevaron a cabo en la década de los 70's, los resultados de estas investigaciones han sido reiterativos al encontrar una clara relación entre un amplio repertorio de disfunciones familiares y la violencia escolar. Por ejemplo, Manning, Heron y Marshall (1978) encontraron que los niños quienes son criados por padres dominantes o con un sobre control en su conducta tienden a hostigar a sus compañeros en la escuela. Similarmente, en otros estudios más recientes se han encontrado resultados similares mostrando que los agresores tienen familias caracterizadas por relaciones interpersonales hostiles y donde el vínculo padre-madre es disfuncional (Vaillancourt, Miller, Fagbemi, Côté, & Tremblay, 2007). De la misma manera, otra investigación reveló que la prevalencia de violencia escolar ha estado asociada con disfunciones en el funcionamiento familiar, estilos de disciplina restrictivos, conflictos entre los padres y condiciones económicas desfavorables (Côté, Vaillancourt, Barker, Nagin, & Tremblay, 2007).

A diferencia de estos contextos familiares, otros hogares en los que predomina la supervisión de los padres, la buena comunicación entre los padres y los hijos, el apoyo e involucramiento parental, así como la calidez y el afecto en las relaciones interpersonales son espacios donde los hijos adquieren los recursos y desarrollan las estrategias necesarias para verse exentos de llegar a convertirse en víctimas de la violencia escolar (Lereya, Samara, & Wolke, 2013). Por otra parte, en las familias que han desarrollado niveles altos de cohesión entre sus miembros se presentan pocas posibilidades de que los hijos sean agresores o víctimas. De acuerdo con Berdoncini y Smith (1996), la cohesión está asociada con el funcionamiento familiar óptimo siendo recurrente encontrar que los agresores tienden a vivir en

hogares caracterizados por una cohesión muy baja entre los miembros de la familia.

Por las repercusiones que tiene en la violencia escolar, la comunicación entre los miembros de la familia es un factor cada vez más estudiado. En un estudio con adolescentes, los hallazgos de esta investigación mostraron contundentemente que aquellos alumnos que recurrían a la violencia como una forma de reprender a sus compañeros tenían padres quienes apoyaban y habían comunicado a sus hijos la viabilidad de usar la violencia cuando quisieran (Copeland-Linder, Jones, Haynie, & Simons-Morton, 2007). Desde otra perspectiva, se ha estudiado también la presencia de la violencia escolar entre hombres y mujeres siendo una constante encontrar que los niños y los adolescentes presentan índices más alto tanto de agresión como de victimización en comparación con las niñas y las adolescentes (e.g., Demaray & Malecki, 2003; Gofin, Palti, & Gordon, 2002). De la misma manera, en un estudio llevado a cabo en Suecia, los resultados mostraron que las niñas no solamente consideraron a la violencia escolar y las trasgresiones convencionales como más inapropiadas, sino también usaron más razones morales para justificar los episodios de violencia escolar en comparación con los niños (Thornberg, Pozzoli, Gini, & Hong, 2017). Así mismo, otras dos investigaciones encontraron que la violencia escolar fue usada por los niños de primaria como un medio para alcanzar más popularidad entre los compañeros y así ganarse un lugar importante dentro del grupo de pares (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999). Con un patrón muy parecido, Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Archer (2000) encontraron que los niños más agresivos fueron considerados como los más populares por sus mismos compañeros. Por otra parte, ha sido una constante encontrar que los niños y adolescentes varones quienes son tímidos, impulsivos, con pocos amigos, emocionalmente disfuncionales, socialmente retraídos y carentes de las habilidades básicas para hacer frente a situaciones adversas son más propensos a convertirse en víctimas de la violencia escolar (Berger, 2007; Shields & Cicchetti, 2001).

Con base en este contexto, el presente estudio examinó los efectos de los conflictos familiares, la cohesión, la adaptabilidad, el apoyo, la moralidad, la organización familiar, las normas y la comunicación en la violencia escolar. Por otra parte, la inclusión de un análisis de trayectorias tuvo la finalidad de medir la influencia que ciertos factores familiares tienen directamente en la experiencia de la violencia y victimización dentro de un centro escolar.

Método

Participantes

Adolescentes de nivel medio superior quienes estudiaban en una institución pública participaron en esta investigación ($N = 348$). Las características de la muestra se presentan en la tabla 1. En el momento de la investigación,

los alumnos se encontraban cursando el primer semestre ($n = 108$), el tercer semestre ($n = 123$) o el quinto semestre ($n = 117$). La preparatoria donde estudiaban se encuentra localizada en una ciudad urbana en el centro del país (México). Por la naturaleza pública de la institución donde se realizó el estudio, la mayoría de los alumnos pertenecen al nivel socioeconómico medio-bajo.

Instrumentos

Algunas de las escalas incluidas en el estudio fueron creadas originalmente en el idioma inglés. Estas escalas se tradujeron en un primer momento al español por un investigador que tiene dominio del idioma inglés. Posteriormente, la versión en español se tradujo nuevamente al inglés por parte de otro investigador quien es bilingüe. Una vez que las discrepancias se ajustaron a la versión original del instrumento, la traducción se aceptó para ser usada en la recolección de datos.

Los conflictos que se presentan en la familia fueron medidos por medio de la dimensión de Relaciones de la Escala de Clima Familiar de Moos, Moos y Trickett (1984). Se incluyeron cinco reactivos que miden expresamente la prevalencia de conflictos dentro del núcleo familiar. La confiabilidad (alpha de Cronbach) que tiene este instrumento oscila entre .82 y .93 (Moos et al., 1984).

Las variables de cohesión y adaptabilidad familiar fueron medidas usando la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III, Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson, 1985). La versión en español que fue utilizada en esta investigación contiene 20 reactivos. Se han reportado coeficientes de consistencia interna de entre 0.83 y 0.89 (Olson, 1985).

El apoyo familiar que reciben los adolescentes se midió por medio de las Escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa & PSS-Fr, Perceived Social Support from Family and Friend Scales; Procidano & Heller, 1983). Con base en los objetivos de esta investigación, solamente se incluyó la subescala de apoyo social de la familia. Los coeficientes de validez concurrente oscilan entre .23 y .48 (Domínguez, Salas, Contreras, & Procidano, 2011).

La violencia escolar fue medida usando el Instrumento de las Relaciones entre Adolescentes Pares (APRI, Adolescent Peer Relations Instrument; Parada, 2000). Este instrumento cuenta con 2 subescalas incluyendo 18 reactivos en cada una que miden las conductas agresivas cometidas por el acosador, así como las conductas violentas que recibe la víctima. La confiabilidad del instrumento se encuentra dentro de rangos aceptables (0.70 y 0.84) (Parada, 2000).

Las variables de moralidad-religiosidad, organización familiar y control de normas al interior de la familia fueron medidas a través de la Escala de Clima Social Familiar (FES, Family Environment Scale; Moos, Moos, & Trickett, 1989). En este estudio solamente se incluyeron las subescalas de Moralidad-religiosidad, Organización y Control. Los valores de consistencia interna reportados han variado entre 0.88 y 0.94 (Moos et al., 1989).

La comunicación entre padres y adolescentes fue medida con la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (PACS, The Parent-Adolescent Communication Scale; Barnes & Olsen, 1985). Este instrumento incluye 20 reactivos divididos en 2 subescalas (problemas en la comunicación familiar y comunicación abierta entre padres y adolescentes). Esta escala ha obtenido valores que avalan su consistencia interna (0.73 y 0.91) y su estabilidad temporal (0.47 a 0.88) (Barnes & Olsen, 1985).

Procedimiento

La recolección de los datos se llevó a cabo una vez que se consiguió la autorización de los directivos del plantel escolar. Debido a que esta investigación no representaba un peligro para la salud física y mental de los participantes y no se iban a incluir sustancias tóxicas o procedimientos quirúrgicos, en México no es necesario que sea avalado por algún comité de ética. Informados de los alcances del estudio, aquellos alumnos que manifestaron su interés en participar recibieron los instrumentos a contestar. Los instrumentos fueron contestados por los alumnos en aproximadamente 40 minutos.

Análisis de datos

El análisis de los datos se dividió en dos fases. En un primer momento se realizó un análisis descriptivo preliminar, correlaciones bivariadas, pruebas t para muestras independientes y un análisis de varianza (ANOVA). En una segunda fase, se llevó a cabo un análisis de trayectorias con el objetivo de identificar las relaciones entre los predictores y las variables de criterio buscando clarificar cómo diversos factores familiares están asociados con la violencia escolar.

Resultados

Los resultados obtenidos en este estudio se presentan a continuación divididos en tres apartados. En un primer momento, se muestran las medias y desviaciones estándar de las variables de estudio las cuales se muestran en la Tabla 1.

En un segundo momento, se realizaron diversos análisis por medio de pruebas- t con la finalidad de comparar diferencias entre hombres y mujeres. Los resultados mostraron que las mujeres presentaron mayor cohesión con los miembros de su familia ($M = 29.84$, $DE = 5.42$) en comparación con los hombres ($M = 21.85$, $DE = 4.43$), $t(346) = 4.16$, $p < .05$. De la misma manera, las mujeres tuvieron un puntaje más alto ($M = 18.28$, $DE = 2.08$) en la adaptabilidad familiar que los hombres ($M = 12.50$, $DE = 2.28$), $t(346) = 2.98$, $p < .05$. Con respecto a la experiencia de victimización, las adolescentes reportaron puntajes más bajos ($M = 5.84$, $DE = 3.39$) en comparación con sus compañeros varones ($M = 10.74$, $DE = 2.28$), $t(346) = 3.92$, $p < .05$. A su vez, las mujeres tuvieron puntajes más altos en el establecimiento de

Tabla 1. Medias, Desviaciones estándar, Valores mínimos y máximos.

Variables	M	DE	Mínimo	Máximo
Cohesión	28.59	8.07	10	50
Conflictos	6.84	3.94	5	25
Adaptabilidad	17.6	5.64	10	50
Apoyo	10.77	3.96	0	16
Moralidad	5.02	1.33	0	9
Organización	5.55	1.34	0	9
Normas	4.66	1.29	0	9
Comunicación	73.55	7.98	20	100
Violencia	18.42	4.17	0	72
Victimización	9.40	3.27	0	72

las normas familiares ($M = 7.73$, $DE = 2.78$) en comparación con los hombres ($M = 3.74$, $DE = 1.29$), $t(346) = 3.72$, $p < .05$. Finalmente, los hombres reportaron puntajes más altos en la escala de violencia escolar ($M = 22.83$, $DE = 5.26$) al compararlos con los de sus compañeras ($M = 14.80$, $DE = 3.72$), $t(346) = 2.90$, $p < .05$. Con el resto de las variables de estudio, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los hombres y las mujeres.

De la misma manera, por medio del análisis de varianza (ANOVA) se compararon los alumnos de los tres grados escolares. Solamente se encontraron diferencias signifi-

cativas en relación con las variables de cohesión, violencia y comunicación. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en el nivel de cohesión que tienen los alumnos de Primero ($M = 32.28$, $DE = 9.16$), Segundo ($M = 37.94$, $DE = 7.43$) y Tercero ($M = 28.51$, $DE = 7.32$); $F(2, 345) = 6.32$, $p < .05$. De la misma manera, en lo que respecta a los actos de violencia cometidos en contra de otros estudiantes se encontraron diferencias entre los alumnos de Primero ($M = 11.73$, $DE = 2.75$), Segundo ($M = 15.47$, $DE = 4.10$), y Tercero ($M = 19.92$, $DE = 3.16$). En esta variable hubo una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos $F(2, 345) = 25.17$, $p < .05$. Con respecto a la comunicación que tienen con los miembros de su familia, las medias de los alumnos de Primero ($M = 79.83$, $DE = 8.78$), Segundo ($M = 75.59$, $DE = 7.42$), y Tercero ($M = 68.72$, $DE = 7.07$) fueron significativamente diferentes, $F(2, 345) = 28.48$, $p < .05$.

Por otra parte, con la finalidad de determinar el impacto que tienen los predictores en la violencia escolar se llevó a cabo en un primer momento un análisis de correlaciones bivariadas (ver Tabla 2).

Con respecto a las últimas hipótesis planteadas, en una segunda etapa se llevó a cabo la evaluación de los cuatro modelos propuestos usando el paquete estadístico AMOS. El análisis de los modelos de trayectorias se dividió en dos fases, uno para las mujeres y otro para los hombres. El primer modelo midió el impacto de los predictores en la violencia perpetrada por las adolescentes. Debido a que los análisis preliminares indicaron que la adaptabilidad no estaba relacionada con los actos de violencia perpetrados por las mujeres, esta variable fue eliminada a priori del análisis del modelo. Todas las variables que fueron incluidas esta-

Tabla 2. Correlaciones entre variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Violencia	-									
2. Victimización	.49*	-								
3. Adaptabilidad	-.06	-.03	-							
4. Cohesión	-.38*	-.42*	.23*	-						
5. Moralidad	-.33*	-.17	.12	.29*	-					
6. Organización	-.19*	-.14	.22*	.05	.23*	-				
7. Normas	-.48*	-.34*	.37*	.27*	.08	.24*	-			
8. Comunicación	-.40*	-.52*	.55*	.43*	.27	.48*	.34*	-		
9. Apoyo	-.39*	-.39*	.55*	.41*	.04	.39*	.29*	.75*	-	
10. Conflictos	.23*	.25*	-.29*	-.42*	-.17	-.29*	.02	-.72*	-.67*	-

* $p < .05$.

ban representadas por indicadores únicos; por consiguiente, cada una de ellas se midió directamente sin asumir errores de medición por medio de un modelo de ecuaciones estructurales (Schumacker & Lomax, 2004). Este modelo no condujo a un ajuste significativo, $X^2(13, N = 188) = 29.14$, $p = .03$, GFI = .88 y RMSEA = .08. Por consiguiente, al revisar los índices de modificación se determinó eliminar la variable de organización familiar. El ajuste de la bondad general de este modelo de trayectorias se muestra en la Figura 1. El modelo final ajustó los datos de manera conveniente, $X^2(8, N = 188) = 9.68$, $p = .78$, GFI = .98 y RMSEA = .03.

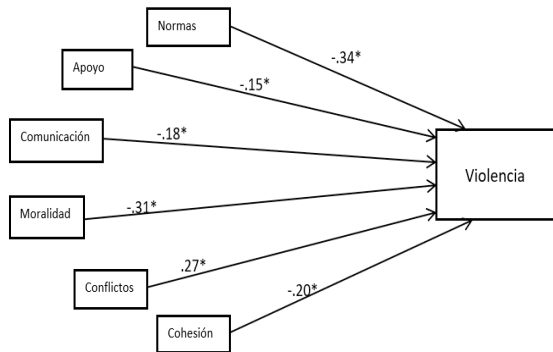


Figura 1. Análisis de trayectorias de la violencia escolar para las estudiantes (solamente las trayectorias significativas son presentadas).
* Coeficientes estandarizados de trayectorias significativos al nivel .05

El modelo con los predictores de apoyo, normas, comunicación, moralidad, conflictos, cohesión, adaptabilidad y organización como indicadores de la experiencia de victimización para las adolescentes se examinó en un segundo momento. Un primer análisis del modelo no condujo a un ajuste significativo, $X^2(19, N = 188) = 36.45$, $p = .06$, GFI = .73 y RMSEA = .07. Con base en los índices de modificación, se sugirió eliminar las trayectorias entre adaptabilidad y la variable de criterio, moralidad y la variable de criterio, normas y la variable de criterio, así como la trayectoria entre organización y la victimización de las mujeres. Como resultado de ello, el modelo se ajustó correctamente a los datos, $X^2(1, N = 188) = 2.75$, $p = .69$, GFI = .95 y RMSEA = .05. El modelo final se muestra en la Figura 2.

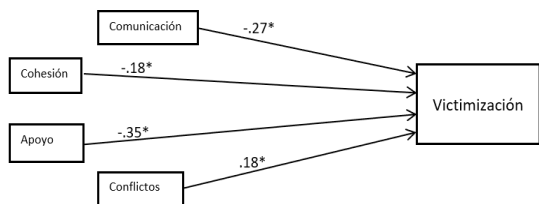


Figura 2. Análisis de trayectorias de la experiencia de victimización para las estudiantes (solamente las trayectorias significativas son presentadas).
* Coeficientes estandarizados de trayectorias significativos al nivel .05

A continuación, se examinaron los dos modelos para el grupo de los hombres. El tercer modelo incluyó a los predictores de apoyo, normas, comunicación, moralidad, conflictos, cohesión, adaptabilidad y organización como indica-

dores de los actos de violencia cometidos por los hombres. El primer análisis no arrojó un ajuste significativo, $X^2(19, N = 160) = 42.37$, $p = .07$, GFI = .89 y RMSEA = .14. Como resultado de ello, se revisaron los índices de modificación y se tomó la decisión de eliminar la trayectoria entre adaptabilidad y violencia, así como entre organización y violencia. El nuevo modelo ajustó los datos de manera correcta, $X^2(8, N = 160) = 15.92$, $p = .83$, GFI = .99 y RMSEA = .02. Este modelo se muestra en la Figura 3.

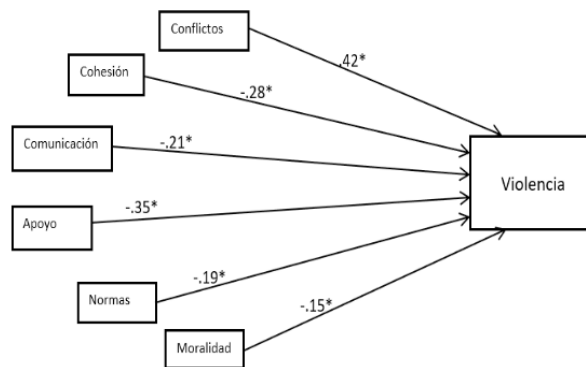


Figura 3. Análisis de trayectorias de la violencia escolar para los estudiantes varones (solamente las trayectorias significativas son presentadas).
* Coeficientes estandarizados de trayectorias significativos al nivel .05

Finalmente, se analizó el impacto de los predictores de apoyo, normas, comunicación, moralidad, conflictos, cohesión, adaptabilidad y organización en la experiencia de victimización de los adolescentes varones. Los resultados preliminares revelaron que los predictores de moralidad y adaptabilidad no estaban relacionados con la victimización que experimentaban los hombres; por consiguiente, estas variables no fueron incluidas en el modelo de trayectorias. Los estadísticos de la bondad de ajuste indicaron la necesidad de un mejor ajuste entre el modelo inicial y los datos de la muestra de los hombres. Con base en los resultados obtenidos, se determinó remover del modelo la trayectoria de organización a victimización por no ser significativa. Los estadísticos de la bondad de ajuste del modelo final indicaron un muy buen ajuste entre el modelo y los datos de la muestra de los hombres, $X^2(4, N = 160) = 10.40$, $p = .36$, GFI = .96 y RMSEA = .04 (ver Figura 4).

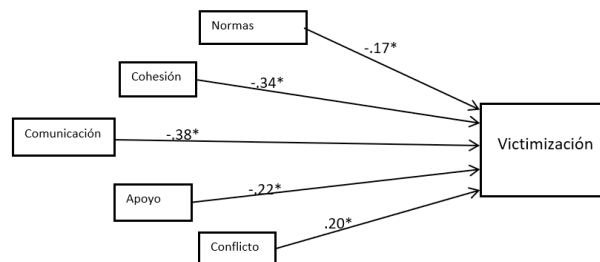


Figura 4. Análisis de trayectorias de la experiencia de victimización para los estudiantes varones (solamente las trayectorias significativas son presentadas).
* Coeficientes estandarizados de trayectorias significativos al nivel .05

Discusión

La violencia escolar constituye una de las peores experiencias que puede vivir un adolescente y ha llegado a convertirse en un asunto de salud pública y gran preocupación para la sociedad mexicana (Mercado, 2018). Esta investigación aporta a la literatura científica una perspectiva distinta de entender el fenómeno de la violencia escolar. Ninguno de los estudios que se han llevado a cabo en México y muy pocos a nivel internacional (e.g., Eksi, 2012; Kim, Yang, Barthelemy, & Lofaso, 2018; Roland & Galloway, 2002) habían abordado el estudio de este tipo de violencia empleando un análisis de trayectorias con el objetivo de medir el efecto que tienen diversas variables inherentes al ámbito familiar en la experiencia de victimización y violencia escolar. Por lo tanto, esta es una de las aportaciones más relevantes de la presente investigación

Como lo muestran los resultados, el contexto familiar puede propiciar factores de riesgo o de protección para los adolescentes. La familia no es por sí misma generadora de agresores o víctimas de la violencia escolar y en la mayoría de los casos no es la principal responsable de la prevalencia de este tipo de violencia. Si bien es cierto que en la literatura científica se ha documentado la presencia de importantes factores de riesgo los cuales al conjugarse con otras condiciones son detonantes de la violencia escolar, la familia también es determinante para el desarrollo de factores de protección. Gracias a ellos, los adolescentes cuentan con más y mejores recursos que los previenen llegando a inhibir la presencia de un comportamiento agresivo. En este contexto, nuestro propósito fue identificar los factores que pueden repercutir de manera positiva y negativa en el desarrollo de conductas violentas dentro del entorno escolar.

Desde los primeros estudios en materia de violencia escolar, se ha analizado la relación entre los factores sociodemográficos y la violencia escolar. La edad puede llegar a ser un factor muy importante en el fenómeno de la violencia escolar. En la literatura científica no existe un consenso con respecto al impacto que tiene la edad en la incidencia de la violencia escolar. Algunas investigaciones como la de Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton y Scheidt (2001) han documentado que los actos de violencia perpetrados, así como la victimización de los estudiantes ocurren mayoritariamente en adolescentes de menor edad (entre los 11 y los 14 años) en comparación con los adolescentes más grandes (entre los 15 y los 19 años). Por el contrario, otros estudios que han comparado adolescentes de distintas edades han encontrado que la violencia escolar se presenta principalmente entre los estudiantes con mayor edad (Bjorkvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Pepler et al., 2006). Los resultados del presente estudio confirmaron esta segunda vertiente al encontrar que existe una diferencia significativa en lo que respecta a los actos de violencia siendo los alumnos de quinto semestre quienes reportaron los niveles más altos.

Además de la edad, el sexo de los adolescentes es una de las variables que más se ha incluido en las investi-

gaciones de este tipo de violencia. Después de haber comparado estadísticamente las respuestas de los participantes con respecto al grado escolar y el sexo, se encontraron un mayor número de diferencia en las variables relacionadas con el sexo de los participantes. Con base en ello y buscando la mayor aportación científica, se determinó la construcción de dos modelos para los hombres y dos modelos para las mujeres.

Debido a la heterogeneidad de los estudios, no ha sido posible establecer si son los hombres o las mujeres quienes comenten más actos de violencia. Con base en estudios previos (e.g., Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Garandau & Cillessen, 2006; Liang, Flisher, & Lombard, 2007), se hipotetizó que los varones cometerían más actos de violencia en la escuela en comparación con las mujeres. Consistente con los hallazgos encontrados en estas investigaciones, los resultados que se obtuvieron en este estudio muestran que para el caso de los actos de violencia y la experiencia de victimización los hombres reportaron puntuaciones más altas que las mujeres.

Una vez que confirmamos la presencia de diferencias significativas en los niveles de violencia y victimización entre los hombres y las mujeres, se diseñaron cuatro modelos con el objetivo de precisar el impacto que tenía cada uno de los predictores en la violencia ejercida y la experiencia de victimización para ambos grupos. Específicamente, el análisis de trayectorias del primer modelo mostró que para las mujeres, el establecimiento de normas familiares así como las prácticas y valores de tipo ético y religioso tienen el mayor impacto en los actos de violencia que llegan a cometerse en contra de los compañeros de escuela. Estudios llevados a cabo previamente habían ya identificado una relación entre la falta de valores ético-morales y los actos de violencia escolar cometidos por niños y adolescentes (e.g., Arsenio & Lemerise, 2001; Hawley, 2007; Pornari & Wood, 2010).

En México, la religión, las tradiciones y las normas familiares tienen una gran influencia particularmente en el sistema de creencias y el comportamiento de las mujeres. Esta condición explicaría en parte la diferencia que se presentó entre los hombres y las mujeres. Específicamente al comparar los modelos que tienen como variable de criterio la violencia escolar, el predictor más significativo para las mujeres fueron las normas familiares seguido de los valores morales. Esto también quedó evidenciado en otro estudio realizado con el objetivo de examinar los efectos indirectos de los estilos parentales en la prevalencia de la violencia escolar entre adolescentes a través de las prácticas disciplinarias, los resultados mostraron que los padres de las adolescentes emplearon más el castigo físico en sus métodos disciplinarios en comparación con los varones (Gómez-Ortiz, Romera, & Ortega-Ruiz, 2016).

El análisis de trayectorias correspondiente al segundo modelo mostró que el apoyo familiar y la comunicación fueron los predictores que mayor impacto tuvieron en la victimización. Este hallazgo permite suponer que el apoyo que proveen los padres y otros miembros de la familia tiene una función protectora para las víctimas de la violencia escolar.

El impacto de este factor hace pensar que al recibir un apoyo adecuado por parte de su familia, los adolescentes que son atacados física y verbalmente por sus compañeros no solamente cuentan con más recursos para evitar estos ataques, sino también para confrontar al agresor.

Con respecto al impacto que tuvieron los predictores sobre la variable de criterio en el tercer modelo, los resultados identificaron a los conflictos entre los miembros de la familia y el apoyo familiar como los factores de mayor influencia en la violencia perpetrada por los hombres. Similar a investigaciones previas (e.g., Baldry, 2003; Moretti, Obsuth, Odgers, & Reebye, 2006; Shields & Cicchetti, 2001; Voisin & Hong, 2012), los conflictos que se generan al interior de la familia tienen una relación positiva con la violencia que se presenta en las escuelas. Con base en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1978), una posible explicación de esta relación es que los adolescentes que son testigos o padecen las consecuencias de los conflictos entre sus padres, entre los padres y los hijos, o entre hermanos, van incorporando paulatinamente esos modelos de comportamiento agresivo. Los niños y adolescentes que establecen malas relaciones con sus padres tienen generalmente problemas en el desarrollo de sus habilidades sociales lo cual a su vez les impide el establecimiento de relaciones interpersonales respetuosas, tolerantes y armónicas.

Por otra parte, el apoyo parental continúa siendo un factor muy importante en la prevención de la violencia escolar. En la cultura mexicana se ha enfatizado el papel de fuerza y autonomía que los hombres deben demostrar dentro y especialmente fuera del hogar lo cual haría suponer que los adolescentes requieren muy poco de la atención de sus padres. Sin embargo, los resultados mostraron que para los varones sigue siendo muy valioso el apoyo que reciben de sus padres. Esta necesidad de sentirse apoyados quedó evidenciada también en un estudio que incluyó la participación de adolescentes chipriotas en el cual manifestaron la importancia de sentirse apoyados, percibir que sus necesidades son satisfechas y establecer con sus padres un nivel de comunicación adecuado (Charalampous, 2018).

El último objetivo de esta investigación fue explorar la influencia de los predictores familiares en la experiencia de victimización que ocurre entre los varones. El análisis de trayectorias mostró que la cohesión familiar y la comunicación son los factores que mayor impacto tuvieron en la victimización. Estudios anteriores habían documentado los efectos que la falta de cohesión entre los miembros de la familia tiene en la violencia escolar (e.g., Duncan 1999; Steven & Joyce, 2002). Una posible explicación de esta relación es que al no contar con la suficiente cohesión familiar, los adolescentes son más vulnerables a ser hostigados por sus propios compañeros.

Además de este factor, la comunicación juega un papel prioritario en la contención o expansión de la experiencia de victimización. Estudios examinando el efecto que tiene la comunicación en la presencia de la violencia escolar han documentado que la falta de comunicación con los hijos impide en muchas ocasiones que los padres conozcan que sus

hijos son víctimas de la violencia escolar (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Por otra parte, los padres comunican a sus hijos mensajes directos e indirectos acerca de su postura con respecto al uso o no de la violencia escolar, mismos que son interiorizados por estos últimos y fijan en ellos formas de pensar y actuar las cuales pueden reproducir en su vida cotidiana (Farrell, Henry, Mays, & Schoenhy, 2011).

Derivado de los resultados encontrados, planteamos una serie de sugerencias que los padres pueden implementar en la convivencia con sus hijos. En primer lugar, es importante que los padres establezcan con claridad las normas familiares, promuevan los valores morales dentro del hogar y examinen el grado de apoyo que les brindan a sus hijos. Por otra parte, junto con el apoyo parental, los resultados evidenciaron la importancia de la comunicación padres-hijos. Es necesario que los padres mantengan un nivel de comunicación que les permita enterarse de la vida escolar de sus hijos logrando con ello incidir en el posible involucramiento de sus hijos en actos de violencia escolar. Finalmente, los padres deben ser conscientes de los efectos negativos que los conflictos de pareja tienen en la estabilidad emocional de sus hijos.

La presente investigación es pionera al haber analizado diversos factores familiares asociados con la violencia escolar por medio de un análisis de trayectorias. Sin embargo, sus limitaciones tienen que ser consideradas. En primer lugar, debido a que no existen estudios realizados previamente en México con el objetivo de determinar por medio de un análisis de trayectorias el impacto de los factores familiares en la violencia escolar, es necesario replicar en otras muestras los modelos que se analizaron en esta investigación con la finalidad de confirmar y ampliar los hallazgos encontrados. Otra de las limitaciones de este estudio es la homogeneidad de la muestra la cual se vio reflejada principalmente en lo que respecta al nivel socioeconómico de los participantes y la zona geográfica en la que viven. La inclusión de muestras más heterogéneas ayudará a medir y comparar el impacto de los factores familiares en otras poblaciones. Una tercera limitación está relacionada con la falta de efectos mediadores. Una de las ventajas de los análisis de trayectorias es la posibilidad de medir el efecto mediador de las variables. Estudios posteriores deberán incluir variables mediadoras con el objetivo de medir los efectos directos e indirectos que tienen los factores familiares en la violencia escolar.

Conclusión

Desde una perspectiva poco estudiada, la presente investigación contribuye con nuevos hallazgos a la literatura científica. Específicamente, los análisis de trayectorias revelaron que los hombres cometieron más actos de violencia y reportaron más episodios de victimización que las mujeres. De la misma manera, se encontraron niveles más altos de violencia escolar entre los alumnos de mayor edad. Los dos modelos que se construyeron para evaluar el comportamien-

to de las mujeres mostraron que las normas familiares junto con los valores ético-morales que se fomentan en el hogar tuvieron el mayor impacto en los actos de violencia. A su vez, el apoyo familiar y la comunicación fueron los predictores más importantes en la experiencia de victimización. Evidenciando de esta manera la importancia que tiene la familia como generadora de factores de protección en contra de la violencia escolar. Por otra parte, para los estudiantes varones, los conflictos que se generan al interior de la familia tuvieron la relación más fuerte con la violencia escolar, así como la comunicación para la experiencia de victimización.

Referencias

- Arsenio, W. F.; Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competences. *Social Development, 10*, 59–73. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00148>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect, 27*, 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)001145](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)001145)
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication, 28*, 2–29. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x>
- Barnes, H. L.; Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development, 36*, 438–447. <https://doi.org/10.2307/1129732>
- Berdondini, L.; Smith, P. K. (1996) Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school: An Italian replication. *Journal of Family Therapy, 18*, 99–102. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1996.tb00036.x>
- Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental Review, 27*, 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Bjorkqvist, K.; Lagerspetz, K. M. J.; Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends regarding direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior, 18*, 117–127. [https://doi.org/10.1002/1098-2337\(1992\)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-2337(1992)18:2<117::AID-AB2480180205>3.0.CO;2-3)
- Card, N.; Stucky, B.; Sawalani, G. M.; Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Charalampous, K.; Demetriou, C.; Tricha, L.; Ioannou, M.; Georgiou, S.; Nikiforou, M.; Stavrinides, P. (2018). The effect of parental style on bullying and cyber bullying behaviors and the mediating role of peer attachment relationships: A longitudinal study. *Journal of adolescence, 64*, 109–123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.02.003>
- Cook, C. R.; Williams, K. R.; Guerra, N. G.; Kim, T. E.; Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School psychology quarterly, 25*(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Copeland-Linder, N.; Jones, V. C.; Haynie, D. L.; Simons-Morton, B. G.; Wright, J.L.; Cheng, T. L. (2007). Factors associated with retaliatory attitudes among African American adolescents who have been assaulted. *Journal of Pediatric Psychology, 32*, 760–70. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm007>
- Côté, S. M.; Vaillancourt, T.; Barker, E. D.; Nagin, D.; Tremblay, R. E. (2007). Continuity and change in the joint development of physical and indirect aggression in early childhood. *Development and Psychopathology, 19*, 37–55. <https://doi.org/10.1017/S0954579407070034>
- Demaray, M. K.; Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review, 32*, 471–489.
- Domínguez, A.; Salas, I.; Contreras, C.; Procidano, M. E. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 2*(1), 125–137.
- Duncan, R. D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child maltreatment, 4*(1), 45–55. <https://doi.org/10.1177/1077559599004001005>
- Eksi, F. (2012). Examination of Narcissistic Personality Traits' Predicting Level of Internet Addiction and Cyber Bullying through Path Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice, 12*(3), 1694–1706.
- Farrell, A. D.; Henry, D. B.; Mays, S. A.; Schoenly, M. E. (2011). Parents as moderators of the impact of school norms and peer influences on aggression of middle school students. *Child Development, 82*(1), 146–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01546.x>
- Fekkes, M.; Pijpers, F. I. M.; Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81–91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Garandeau, C. F.; Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behaviour, 11*, 612–625. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>
- Gofin, R.; Palti, H.; Gordon, L. (2002). Bullying in Jerusalem schools: Victims and perpetrators. *Public Health, 116* (3), 173–178.

- Gómez-Ortiz, O.; Romera, E. M.; Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In Hawley, P. H.; Little, T. D.; Rodkin, P. C. (Eds.), *Aggression and adaptation. The bright side to bad behavior* (pp.1–30). Mahwah: Erlbaum.
- Kim, Y. K.; Yang, M. Y.; Barthelemy, J. J.; Lofaso, B. M. (2018). A binary gender analysis to bullying, dating violence, and attempted suicide: The disproportionate effect of depression and psychological harm. *Children and Youth Services Review*, 90, 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.05.028>
- Lereya, S. T.; Samara, M.; Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child abuse & neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Liang, H.; Flisher, A. J.; Lombard C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*, 31, 161-171. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.08.007>
- Manning, M.; Heron, J.; Marshall, T. (1978) Styles of hostility and social interactions at nursery, at home and at school: an extended study of children. In Hersov, L. A.; Berger, M.; Shaffer, D. (Eds.), *Aggression and Anti-Social Behavior in Childhood and Adolescence* (pp. 29-58). Oxford: Pergamon.
- Mercado, R. (2018). La implementación limitada y tardía de políticas públicas para combatir la violencia escolar en México. *Sincronía*, 22(73), 430-446.
- Moos, R. H.; Moos, B. S.; Trickett, E. J. (1984). *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA.
- Moos, R. H.; Moos, B. S.; Trickett, E. J. (1989). *Escala de Clima Social, Familia, trabajo, Instituciones Penitenciarias, Centro Escolar*. Madrid: Adaptación Española, Manual 3ra Edición, TEA. Investigación y Publicaciones Psicológicas.
- Moretti, M. M.; Obsuth, I.; Odgers, C. L.; Reebye, P. (2006). Exposure to maternal vs. paternal partner violence, PTSD, and aggression in adolescent girls and boys. *Aggressive Behavior*, 32, 385–395. <https://doi.org/10.1002/ab.20137>
- Nansel, T. R.; Overpeck, M.; Pilla, R. S.; Ruan, W. J.; Simons-Morton, B.; Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Olson, D. H. (1985). *FACES III (Family Adaptation and Cohesion Scales)*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penrith South, DC, Australia: University of Western Sydney.
- Pellegrini, A. D.; Bartini, M.; Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216–224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216>
- Pepler, D. J.; Craig, W. M.; Connolly, J. A.; Yuile, A.; McMaster, L.; Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376 - 384.
- Pornari, C. D.; Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior*, 36, 81–94. <https://doi.org/10.1002/ab.20336>
- Procidano, M. E.; Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24. <https://doi.org/10.1007/BF00898416>
- Rigby, K. (1994). Psycho-social functioning in families of Australian adolescent school children involved in bully/victim problems. *Journal of Family Therapy*, 16(2), 173–189.
- Rodkin, P. C.; Farmer, T. W.; Pearl, R.; Van Archer, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, 36, 14-24. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14>
- Roland, E.; Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational research*, 44(3), 299-312.
- Schumacher, R. E.; Lomax, R. G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (2nd ed.). New York: Psychology Press.
- Shields, A.; Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Steven, B. S.; Joyce, L. E. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35(1), 4–6. <https://doi.org/10.1177/001312402237212>
- Thornberg, R.; Pozzoli, T.; Gini, G.; Hong, J. S. (2017). Bullying and repeated conventional transgressions in Swedish schools: How do gender and bullying roles affect students' conceptions?. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1189-1201.

Vaillancourt, T.; Miller, J. L.; Fagbemi, J.; Côté, S. M.; Tremblay, R. E. (2007). Trajectories and predictors of indirect aggression: Results from a nationally representative longitudinal study of Canadian children aged 2-10. *Aggressive Behavior*, 33, 314-326. <https://doi.org/10.1002/ab.20202>

Voisin, D. R.; Hong, J. S. (2012). A mediational model linking witnessing intimate partner violence and bullying behaviors and victimization among youth. *Educational Psychology Review*, 24, 479-498. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9197-8>

Recibido en: 13 de marzo de 2018

Aprobado en: 02 de mayo de 2019



License information: This is an open-access article distributed under the terms of the License (type CC-BY), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original article is properly cited.