



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: X Número: 1. Artículo no.:132 Período: 1ro de septiembre al 31 de diciembre del 2022.

TÍTULO: Violencia escolar desde la perspectiva psicosocial.

AUTORES:

1. Dra. Esperanza Vargas Jiménez.
2. Dr. Remberto Castro Castañeda.

RESUMEN: El objetivo del estudio es analizar las variables que discriminan al grupo de alta y baja violencia escolar. El estudio es explicativo con diseño trasversal. La muestra es representativa de la región, 1687 adolescentes de la Costa Norte de Puerto Vallarta, Jalisco. Se realizó un análisis clúster y discriminante. Los resultados revelan que las variables que discriminan al grupo de adolescentes con alta violencia son la comunicación ofensiva del padre y madre, malestar psicológico y actitud positiva a la transgresión de normas sociales; en cambio, la actitud positiva hacia la autoridad institucional, comunicación abierta del padre y madre, participación comunitaria, apoyo social en sistemas informales e integración comunitaria, son las variables que discriminan en el grupo de baja violencia escolar.

PALABRAS CLAVES: violencia escolar, comunicación familiar, malestar psicológico, actitud hacia la autoridad y apoyo comunitario.

TITLE: School violence from the psychosocial perspective.

AUTHORS:

1. PhD. Esperanza Vargas Jiménez.
2. PhD. Remberto Castro Castañeda.

ABSTRACT: The objective of the study is to analyze the variables that discriminate the group of high and low school violence. The study is explanatory with a cross-sectional design. The sample is representative of the region, 1,687 adolescents from the North Coast of Puerto Vallarta, Jalisco. A cluster and discriminant analysis was performed. The results reveal that the variables that discriminate against the group of adolescents with high violence, are the offensive communication of the father and mother, psychological discomfort and positive attitude to the transgression of social norms; On the other hand, the positive attitude towards institutional authority, open communication from the father and mother, community participation, social support in informal systems and community integration, are the variables that discriminate in the group with low school violence.

KEY WORDS: school violence, family communication, psychological distress, attitude towards authority and community support.

INTRODUCCIÓN.

Los programas nacionales estratégicos (PRONACES) han definido ejes estratégicos de atención del país, el de seguridad humana puntualiza investigar, profundizar y atender los problemas nacionales, que han surgido de la violencia estructural, los cuales se producen y reproducen en concomitante al sistema social mexicano.

Según la Encuesta Nacional de Salud (ENSANUT) en el año 2020, se reporta que 3.9% adolescentes sufrieron daños de salud por la violencia, el grupo de edad más afectado es el de 16 a 19 años con una prevalencia de 4.94%; le continua en segundo lugar el grupo de 13 a 15 años con una prevalencia de

3.72%. En tipo de violencia experimentada en los adolescentes son los golpes, patadas y puñetazos 53.5% (Shamah-Levy et al, 2021).

A nivel internacional y nacional es evidente el incremento del fenómeno de la violencia en su frecuencia y gravedad en las escuelas (Crespo-Ramos et al., 2017), pero su investigación requiere una visión social, holística y ecológica, que amplíe una perspectiva multicausal en donde interactúen variables individuales, familiares, escolares y sociales (Varela et al, 2013), y sobre todo una especial atención cuando ocurre la violencia entre iguales en el contexto escolar (Povedano et al., 2015), fenómeno que afecta a las relaciones sociales entre compañeros, entre alumnos, profesores y al proceso de enseñanza-aprendizaje; de ahí que la violencia escolar es un problema socioeducativo (Steffgen et al., 2013), que pone en riesgo las actividades académicas de la escuelas (Buelga et al., 2016), pero a la vez su extensión en diferentes esferas sociales, como la familia, barrios, la comunidad y redes sociales. La violencia manifiesta, hace referencia a comportamientos que implican una confrontación directa con los otros, tales como golpear y amenazar con el propósito de causar daño; la violencia relacional se orienta a provocar daño en el círculo de amistades o a la pertenencia de un grupo, consistiendo en contar rumores y chismes o ignorar a alguien (Romero et al., 2019).

En relación a los factores individuales asociados a la violencia, se retoma la variable del malestar psicológico, como un indicador de desajuste o sufrimiento psicológico, que se caracteriza por la combinación de indicadores de depresión y angustia, es un desarreglo subjetivo de la salud mental; el malestar del adolescente tiene un efecto sistémico y de retroalimentación, en convivencia, en la vida social con la familia, amigos, escuela y comunidad, propiciando problemas externalizantes como la violencia escolar (Villarreal-González et al., 2011; Romero et al., 2019; Romero-Abrio et al., 2018).

A la par, la conducta violenta en la adolescencia está relacionada con el funcionamiento familiar, el clima y la comunicación con los padres (Romero et al., 2019; Bonilla et al., 2017; Withers et al., 2016; Carrascosa et al., 2015; Varela et al., 2013; Villarreal-González et al., 2011); los adolescentes violentos

viven en una familia con un clima hostil, con una comunicación ofensiva y con una baja comunicación abierta con los padres.

Otro factor que se relaciona con la violencia en la adolescencia son las actitudes hacia las figuras de autoridad, las cuales se forman en la infancia con los padres y profesores, pero es en la adolescencia cuando se consolida; en la infancia son figuras concretas y en la adolescencia por el pensamiento abstracto pasan a una complejidad y amplitud por el sistema y el orden social (Kohlberg, 1976), siendo las actitudes hacia las normas y la autoridad variables que explican la violencia escolar (Carrascosa et al., 2015) y las conductas disruptivas de los alumnos (Buelga et al., 2016; Romero et al., 2019; Bonilla et al., 2017) en la escuela y en la comunidad.

En la esfera comunitaria, estudios indican que existe una relación directa entre violencia y apoyo social comunitario; la integración, la participación del adolescente, el recurrir a sistemas informales repercute en no implicarse en conductas violentas en la comunidad y la escuela (Varela et al., 2013; Estévez y Jiménez, 2015; Jiménez et al., 2014; Martínez et al., 2011).

Teniendo en cuenta el contexto social de México y los antecedentes teóricos, en el presente trabajo de investigación se planteó el objetivo de examinar las variables que discriminan la violencia escolar entre los adolescentes desde una perspectiva psicosocial, analizando las variables individuales (malestar psicológico), familiares (comunicación ofensiva y abierta con mamá y papá), escolares (actitud ante la autoridad institucional y a la transgresión de normas sociales) y sociales (apoyo social) en adolescentes escolarizados, y se han planteado las siguientes conjeturas:

Hipótesis 1: Las variables: actitud positiva hacia la autoridad institucional, comunicación abierta del padre y madre, participación comunitaria, apoyo social en sistemas informales e integración comunitaria presentan mayor saturación discriminante en el grupo de baja violencia escolar. Hipótesis

2: Las variables: presentan mayor saturación discriminante en el grupo de alta violencia escolar.

DESARROLLO.

Tipo de estudio.

El estudio es explicativo, y se utilizó un diseño transversal.

Participantes.

En este estudio participaron un total de 1687 adolescentes mexicanos de ambos sexos (46% nombres y 54% mujeres) con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M= 13.65$. $DT= 1.14$), procedentes de 13 centros educativos (público y privadas) ubicados en entorno urbano y rural de la zona educativa Costa Norte Puerto Vallarta, y distribuidos en 1º, 2º y 3º de secundaria. La muestra es representativa de la región y tiene un universo poblacional de 14,759 estudiantes de secundaria. Se asumió un error muestral de $\pm 2.5\%$, un nivel de confianza del 95% y una varianza poblacional de .50. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo estratificado por conglomerados (Santos et al., 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos, públicos y privados de entornos urbanos y rurales. Los estratos se establecieron en función de la variable en curso.

Las escuelas fueron informadas sobre la investigación que se iba a realizar y se solicitó su colaboración, informando también a los padres de los alumnos sobre el estudio a través de un consentimiento por escrito. A los adolescentes se les indicó que su participación era voluntaria y que sus respuestas de los instrumentos serían anónimas. Durante la administración de los cuestionarios, al menos un investigador estuvo presente en el centro educativo.

En cuanto a los valores éticos en la investigación con seres humanos, el estudio respetó los principios fundamentales incluidos en la Declaración Helsinki, en sus actualizaciones y en la normatividad vigente tales como consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio en cualquiera de sus fases.

Los casos atípicos se atendieron con la detección o presencia de casos atípicos univariantes como multivariantes; los primeros se detectaron mediante la exploración de puntuaciones estandarizadas; siguiendo los criterios indicados por Hair et al. (2008), se consideraron valores atípicos a aquellos cuyas puntuaciones estandarizadas presentaran un valor absoluto superior a 4. Los segundos se detectaron al computar la distancia de Mahalanobis (Tabachnick y Fidell, 2007).

Instrumentos.

La escala de conducta violenta en la escuela (Little et al., 2003) fue utilizada para medir dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar y la agresión relacional o indirecta. La escala está compuesta por 25 ítems agrupados en dos dimensiones: la conducta violenta en el contexto escolar y la agresión relacional o indirecta. La primera está integrada por tres subdimensiones, la agresión manifiesta pura (p.ej., “soy una persona que se pelea con los demás”), la agresión manifiesta reactiva (p.ej. “cuando alguien me amenaza, yo lo amenazo también”), y la agresión manifiesta instrumental (p.ej. “amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero”).

El coeficiente de fiabilidad α que hemos obtenido en esta escala es de .678, .781 y .807 respectivamente; la segunda está integrada por tres subdimensiones, la agresión relacional pura (p.ej., “soy una persona que cuenta chismes y rumores de los demás”), la agresión relacional reactiva (p.ej., “cuando alguien me desagrada lo trato con indiferencia o dejo de hablarle”), y la agresión relacional instrumental (p.ej., “para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás”). Los rangos de respuesta de la escala son de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre). En nuestro estudio se ha obtenido un α de Cronbach de .642, .653 y .710 respectivamente. En la escala global se obtuvo un coeficiente de .907.

La escala de malestar psicológico de Kessler –K10- (Kessler y Mroczek, 1994), fue utilizada para medir el malestar psicológico y fue adaptada al castellano por Alonso et al. (2010). El instrumento está compuesto por 10 ítems; los rangos de respuesta son de 1 a 5 (nunca, pocas veces, a veces, muchas veces, y siempre). En el estudio se ha obtenido una α de Cronbach de .889.

La escala de apoyo social comunitario PCSQ (Gracia et al., 2002) se utilizó para medir la experiencia comunitaria en adolescentes. La Escala está compuesta por 24 ítems agrupados en cuatro factores, y en nuestra investigación sólo se utilizó tres: integración comunitaria conformada por 6 ítems (p.ej., “en mi colonia me aprecian”); participación comunitaria, compuesta por 6 ítems (p.ej., “suelo participar en las actividades que se organizan en mi comunidad o colonia”); y apoyo social en los sistemas informales, formada por 9 ítems (p.ej., “en mi colonia hay personas que me ayudan a resolver mis problemas). Los rangos de respuesta de la escala son de 1 a 4 (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo). En el estudio se ha obtenido una α de Cronbach de .679, .684 y .794 respectivamente, así como un .819 en el coeficiente global de la escala.

La escala de comunicación padres- adolescentes –PACS- (Barnes y Olson, 1982, 1985), fue utilizada para medir sobre el tipo de comunicación existente entre el adolescente y el padre y la madre por separado. La escala está compuesta por 20 ítems agrupados en tres dimensiones: comunicación abierta, conformada por 11 ítems (p.ej., “suelo creerme lo que me dice”) comunicación ofensiva, integrada por 4 ítems (p.ej., “me dice cosas que me hacen daño”) y comunicación evitativa, formada por 5 ítems (p.ej., “no me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero”). Los rangos de respuesta de la escala son de 1 a 5 (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). En el estudio se ha utilizado las escalas de comunicación abierta y ofensiva, obtenido un α de Cronbach de .701 y .501 en la comunicación abierta y ofensiva de la madre, y .791 y .600 en la comunicación abierta y ofensiva del padre; además, el coeficiente global de la escala fue .865.

La escala de actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes -AAI-A (Cava et al., 2013) evalúa las actitudes de los adolescentes hacia las figuras de autoridad e instituciones de autoridad formal, así como las normas sociales. La escala consta de dos dimensiones: actitud positiva hacia la autoridad, formada por 5 ítems que miden las actitudes de los adolescentes hacia figuras de autoridad formal tales como la policía, (p.ej., “la policía está para hacer una sociedad mejor para todos”); y actitud positiva hacia la transgresión de las normas, compuesta por 4 ítems que evalúan la actitud de los adolescentes hacia las normas escolares y sociales (p.ej., “da igual saltarse las reglas escolares si después no hay castigos”).

En esta investigación, los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) fueron de .710 para actitud positiva hacia la autoridad y de .723 para la actitud positiva hacia la transgresión de las normas; así como un .671 en el coeficiente global de la escala. La escala cuenta con los rangos de respuesta 1 a 4 (nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo).

Resultados.

Correlaciones.

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones entre las variables del estudio. Se obtuvieron correlaciones significativas entre todas las variables. La agresión manifiesta directa correlaciona de manera significativa y positiva con la agresión relacional directa ($r = .544$, $p < .01$), malestar psicológico ($r = .278$, $p < .01$), comunicación ofensiva madre ($r = .262$, $p < .01$), comunicación ofensiva padre ($r = .190$, $p < .01$), y con actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales ($r = .331$, $p < .01$); así como se correlaciona negativa significativa con comunicación abierta madre ($r = -.230$, $p < .01$), comunicación abierta padre ($r = -.202$, $p < .01$), la actitud positiva hacia la autoridad institucional ($r = -.334$, $p < .01$), con integración comunitaria ($r = -.122$, $p < .01$), participación comunitaria ($r = -.127$, $p < .01$) y apoyo social en sistemas informales ($r = -.103$, $p < .01$).

Tabla1. Correlaciones de Pearson entre las variables consideradas.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Agresión Manifiesta Directa	1.000											
2. Agresión Relacional Indirecta	.554**	1.000										
3. Malestar Psicológico	.278**	.277**	1.000									
4. Comunicación Abierta Madre	-.230**	-.179**	-.292**	1.000								
5. Comunicación Ofensiva Madre	.262**	.230**	.257**	-.144**	1.000							
6. Comunicación Abierta Padre	-.202**	-.172**	-.290**	.658**	-.057*	1.000						
7. Comunicación Ofensiva Padre	.190**	.162**	.191**	-0.043	.700**	-.081**	1.000					
8. Actitud Positiva hacia la Autoridad	-.334**	-.240**	-.225**	.311**	-.197**	.294**	-.204**	1.000				
9. Actitud hacia la Transgresión de Normas Sociales	.331**	.209**	.165**	-.132**	.231**	-.094**	.202**	-.095**	1.000			
10. Integración Comunitaria	-.122**	-.152**	-.232**	.303**	-.115**	.326**	-.088**	-0.031	.257**	1.000		
11. Participación Comunitaria	-.127**	-.152**	-.231**	.247**	-.082**	.241**	-0.041	-.078**	.222**	.557**	1.000	
12. Apoyo en Sistemas Informales	-.103**	-.103**	-.207**	.257**	-.141**	.296**	-.126**	-.063*	.234**	.557**	.443**	1.000

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

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

Análisis de clúster en la tendencia de la violencia.

Con la finalidad de obtener agrupaciones naturales o clústeres de un conjunto de datos, que de otro modo no serían evidentes, se utilizó el procedimiento bietápico, tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre ellos.

Se observó que el número de conglomerados fue de 3 [baja violencia escolar (BVE), moderada violencia escolar (MVE) y alta violencia escolar (AVE)]. El ajuste fue bueno al encontrarse en el intervalo .50-1. Una vez conocido el número de conglomerados ideal y su ajuste, se aplicó el *K-Medias* con la finalidad de asignar casos a un número fijo de conglomerados, en función de las distancias existentes entre ellos a partir de un conjunto de variables.

En la tabla 2 se observa los centros de los conglomerados: en el primer conglomerado, el promedio fue de 1.23, en el segundo de 1.60, y en el tercero de 2.18. El Anova de la conducta violenta escolar y los tres conglomerados resultó significativo ($F(2), 1684 = 3533,759; p < .001$).

Tabla 2. Centros finales y promedio sujetos de los conglomerados en violencia.

	Conglomerados		
	BVE	MVE	AVE
Centros finales	1.23	1.60	2.18
N	1010	537	140

Análisis discriminante.

A continuación, se llevó a cabo el análisis discriminante con la finalidad de observar las diferencias significativas entre los conglomerados a partir del conjunto de variables anteriormente descritas. Se utilizaron los conglomerados 1 y 3; es decir, los que puntuaron más bajo y alto en violencia escolar para lograr una mayor comprensión.

La prueba de M de Box resultó significativa ($F(55.157758,629) = 2,089; p < .001$), por lo que se rechaza la igualdad entre las matrices de covarianzas. La Lambda de Wilks resultó significativa ($X^2(10) = 285,458; p = .000$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que los grupos comparados tienen promedios iguales en las dos variables discriminantes; por su parte, el coeficiente de correlación canónica es bueno ($\eta^2 = .489$), por lo que se puede considerar que es un modelo válido para discriminar entre los dos grupos.

En la tabla 3 se observan las coordenadas de la proyección del centroide de cada grupo sobre la función discriminante.

Tabla 3. Centroides de la función discriminante para cada grupo.

Grupo	Función
	1
1. Baja violenta escolar	-.206
2. Alta violenta escolar	1.518

A continuación, en la tabla 4, se muestra la matriz de estructura con las variables ordenadas por su grado de correlación canónica (saturación) con la función discriminante. Se optó por considerar las saturaciones superiores a .20; se observa que las variables actitud positiva hacia la transgresión de normas sociales, malestar psicológico, comunicación ofensiva madre, comunicación ofensiva padre, muestran saturaciones en el grupo de alta violencia escolar, y las variables actitud positiva hacia la autoridad institucional, comunicación abierta madre, comunicación abierta padre, participación comunitaria, apoyo social en los sistemas informales e integración comunitaria muestran saturaciones en el grupo de baja violencia escolar.

Tabla 4. Matriz de estructura.

	Función
	1
Actitud positiva a la transgresión de normas sociales	.676
Actitud positiva hacia la autoridad institucional	-.542.
Malestar Psicológico	.525
Comunicación ofensiva Madre	.513
Comunicación abierta Madre	-.420
Comunicación ofensiva Padre	.402
Comunicación abierta Padre	-.343
Participación Comunitaria	-.235
Apoyo Social en los sistemas informales	-.229
Integración Comunitaria	-.206

Finalmente, para conocer en qué grado es acertada la predicción, se presenta en la tabla 5 los resultados de clasificación de los grupos de la violencia escolar, y observamos que predice con acierto el 82.1% de los casos. Así, pronostica correctamente a los alumnos con baja violencia escolar en un 82.2% y un 81% con alta violencia escolar.

Tabla 5. Resultados de la clasificación de los grupos de Conducta violenta^a.

			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			Baja Violencia escolar	Alta Violencia escolar	
		Número inicial de casos			
Original	Recuento	Baja Violencia escolar	763	165	928
		Alta Violencia escolar	24	102	126
		Casos desagrupados	286	199	485
	%	Baja Violencia escolar	82.2	17.8	100.0
		Alta Violencia escolar	19.0	81.0	100.0
		Casos desagrupados	59.0	41.0	100.0

a. Clasificados correctamente el 82.1% de los casos agrupados originales.

CONCLUSIONES.

En el presente trabajo de investigación, nos planteamos el objetivo de examinar las variables que discriminan la violencia escolar entre los adolescentes desde una perspectiva psicosocial, analizando las variables individuales (malestar psicológico), familiares (comunicación familiar), escolares (actitud ante la autoridad institucional y a la transgresión de normas sociales) y sociales (apoyo social) en adolescentes escolarizados.

Los resultados de la investigación permiten establecer diferencias en función de la violencia escolar, pues en el análisis discriminante realizado han diferenciado claramente los grupos planteados: alta violencia escolar y baja violencia escolar. Comentaremos los resultados referentes a las hipótesis establecidas.

En ese sentido, observamos que las variables que más discriminan en cuanto al grupo de baja violencia son: la comunicación abierta del padre, la comunicación abierta de la madre, la participación comunitaria, el apoyo social en sistemas informales, la integración comunitaria, y la actitud positiva hacia la autoridad institucional.

Estos resultados nos indican, que la comunicación abierta entre los padres es un factor protector para los adolescentes, ya establece una reciprocidad en la comunicación con sus padres con una confianza y atención de hablar de los problemas que surgen en la escuela.

Los adolescentes que pertenecen al grupo de baja violencia expresan lo que piensan y sienten, y a la vez, creen en lo que le dicen los padres, lo que propicia el que tengan la confianza de contar los problemas y pedir lo que quiere, generando un ambiente de comunicación sincera y fluida. Estas ideas han sido igualmente sugeridas en otras investigaciones (Romero et al., 2019; Romero-Abrio et al.,2018; Bonilla et al., 2017; Withers et al.,2016; Carrascosa et al.,2015; Varela et al.,2013; Villarreal-González et al., 2011), las cuales señalan que la comunicación abierta se relaciona directa y negativamente con la violencia escolar; los adolescentes no agresivos o pertenecientes al grupo de baja violencia mantienen una comunicación abierta con sus padres.

Otra conclusión, que podemos extraer de los resultados, es la importancia de las figuras de autoridad en la escuela, otro elemento de protección a los adolescentes que viven el fenómeno de violencia; los jóvenes que pertenecen al grupo de baja violencia han introyectado el respeto a las figuras de autoridad, a las reglas de la sociedad, al trato igualitario de los profesores y al valor de estudiar para tener éxito en la vida; estos resultados son convergentes con los obtenidos por Estévez y Jiménez (2015); Jiménez et al., (2014);Varela et al., (2013); Cava et al., (2013).

A nivel de la comunidad, la participación, la integración comunitaria y el apoyo social, nos dice que los adolescentes recurren a los recursos de su colonia para apoyarse y sentirse integrado al tejido social de una forma activa y encontrando soluciones que le forman una actitud proactiva que los protege del

fenómeno de la violencia escolar. Son adolescentes que perciben a la colonia como parte de su espacio vital, al cual pertenecen, aprecian; espacio en donde puede acudir a compartir problemas, animarse y buscar soluciones con diferentes actores; a la vez, es un espacio en donde participa individual y colectivamente en actividades deportivas, culturales, religiosas, deportivas, cívicas y en manifestaciones de demandas. Estas ideas han sido igualmente sugeridas en otras investigaciones; Varela et al., (2013) señalan que el grupo de baja violencia en la comunidad se integra, participa y recurre a los sistemas informales; Estévez y Jiménez (2015) puntualizan que la participación comunitaria de los adolescentes se relaciona con niveles menores de agresión en la escuela; Jiménez et al (2014) indican que la variable del ambiente comunitario tiene una relación directa y negativa con la agresión, y Martínez et al., (2011) la alta implicación comunitaria del adolescente se articula a la baja agresión.

Las variables que presentan mayor saturación discriminante en el grupo de alta violencia escolar son: la comunicación ofensiva del padre y de la madre, el malestar psicológico y actitud positiva a la transgresión de normas; es decir, los adolescentes que pertenecen al grupo de alta violencia, al interior de su familia viven una comunicación ofensiva con las padres (Varela et al., 2013; Estévez et al., 2006; Estévez et al., 2006), la cual lo descalifica en su identidad y no le construye en sentimiento de ser querido, reconocido y amado; elementos que le generan un malestar psicológico en la vida personal del adolescente (Jiménez y Lehalle, 2012; Villarreal-González et al., 2010), elemento que vulnera la confianza con las figuras de autoridad, y por ende, transgrede las normas socialmente establecidas (Varela et al., 2013; Cava et al., 2013; Villarreal-González et al., 2011).

Finalmente, este trabajo proporciona observaciones sugerentes y relevantes sobre ciertas variables psicosociales que intervienen en el fenómeno de violencia escolar de los adolescentes; sin embargo, es importante reseñar, que los resultados expuestos aquí deben interpretarse con cautela, debido a la

naturaleza transversal y correlacional de los datos, que como es bien sabido, no permite establecer relaciones causales entre las variables.

Un estudio longitudinal con medidas en distintos tiempos ayudaría a la clarificación de las relaciones aquí observadas. Pese a estas limitaciones, creemos que este trabajo puede efectivamente orientar a quienes diseñan programas de prevención e intervención en el ámbito de educación para la paz, incluyendo temas de salud mental, la comunicación abierta con los padres, las actitudes hacia la autoridad, y el apoyo social comunitario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Alonso, J. Herdman, M. Pinto, A. y Vilagut, G. (2010). Desarrollo de un instrumento de evaluación de trastornos depresivos y de ansiedad para encuestas de salud. Investigación en proceso financiada por el Instituto de Salud Carlos III. Disponible en: http://www.imim.es/programesrecerca/epidemiologia/es_trastdepressius.html.
2. Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H. D. Olson (Ed.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
3. Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447.
4. Bonilla Castellón, C. E., Núñez Fadda, S. M., Domínguez Mora, R., & Callejas Jerónimo, J. E. (2017). Las relaciones intrafamiliares de apoyo como mecanismo explicativo de la conducta violenta en adolescentes escolarizados. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.riam>
5. Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2016). Family Relationships and Cyberbullying. In R. Navarro, / S. Yubero, & E. Larrañaga (Eds.). *Cyberbullying Across the Globe: Gender, Family, and Mental Health* (pp. 99-114). España: Springer.

6. Carrascosa, L., Cava, M.J. y Buelga, S. (2015). Actitudes hacia la autoridad y violencia entre adolescentes: Diferencias en función del sexo. *Suma Psicológica*, 22, 102-109. doi: 10.1016/j.sumpsi.2015.08.003.
7. Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29, 540-548.
8. Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., & Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. doi: 10.1016/j.psi.2017.05.002
9. Estévez, E. y Jiménez, T. I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14 (1), 111-124.
10. Estévez, E., Martínez, B., Herrero, J. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools*. 43, 387-400.
11. Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18, 335-344. [PDF](#)
12. Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Síntesis.
13. Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. and Black, W. (2008) *Multivariate Data Analysis*. McGraw Hill Publishing House, Boston.
14. Jiménez Gutiérrez, Teresa I.; Lehalle, Henri. (2012). La violencia escolar entre iguales en alumnos populares y rechazados. *Psychosocial Intervention*, vol. 21, núm. 1, abril, pp. 77-89 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Madrid, España.

15. Jiménez, T. I., Estévez, E. y Murgui, S. (2014). Ambiente comunitario y actitud hacia la autoridad: relaciones con la calidad de las relaciones familiares y con la agresión hacia los iguales en adolescentes. *Anales de Psicología*, 30 (3), 1086-1095.
16. Kessler, R. y Mroczek, D. (1994). Final version of our non-specific Psychological Distress Scale. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
17. Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. En T. E. Lickona (Ed.) *development and behavior* (pp. 31–53). New York, NY: HoltRinehort & Winston.
18. Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
19. Martínez-Ferrer, B., Amador-Muñoz, L.V., Moreno-Ruiz, D. y Musitu-Ochoa, G. (2011). Implicación y participación comunitaria y ajuste psicosocial en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21 (2), 205-214.
20. Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44–51.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.09.001>
21. Romero A., A., Villarreal G., M.E., Callejas J., J.E., Sánchez S., J.C. y Musitu G. (2019). La violencia relacional en la adolescencia: un análisis psicosocial. *Psicología y Salud*, 29(1), 103-113.
22. Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejos-Jerónimo, J., Sánchez-Sosa, J., &Villarreal-González, M. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43.
doi: 10.24265/liberabit.2018.v24n1.03
23. Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.

24. Shamah-Levy T, Vielma-Orozco E, Heredia-Hernández O, Romero-Martínez M, Mojica-Cuevas J, Cuevas-Nasu L, Santaella-Castell JA, Rivera-Dommarco J. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2018-19: Resultados Nacionales. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2020.
25. Shamah-Levy T, Romero-Martínez M, Barrientos-Gutiérrez T, Cuevas-Nasu L, Bautista-Arredondo S, Colchero MA, Gaona Pineda EB, Lazcano-Ponce E, Martínez-Barnetche J, Alpuche-Arana C, Rivera-Dommarco J. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2020 sobre Covid-19. Resultados nacionales. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública, 2021.
26. Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300-309. doi: 10.1016/j.avb.2012.12.001
27. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th. Needham.
28. Varela, R.M, Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32. Doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a4>
29. Villarreal-González, M. E, Sánchez-Sosa, J. C. y Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Revista Ciencia UANL*, 413-420. Disponible en: <http://www.cienciauanl.uanl.mx/13-4/modelopredictivo>
30. Villarreal-González, M. E.; Sánchez-Sosa, J. C.; Veiga, F. H.; Moral, G.M. (2011). Contextos de Desarrollo, Malestar Psicológico, Autoestima Social y Violencia Escolar desde una Perspectiva de Género en Adolescentes Mexicanos. *Psychosocial Intervention*, vol. 20, núm. 2, agosto, 2011, pp. 171-181 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid, Madrid, España.

31. Withers, M. C., McWey, L. M., & Lucier-Greer, M (2016). Parent–Adolescent Relationship Factors and Adolescent Outcomes Among High-Risk. Families Family Relations, 65(5), 661-672. doi: doi10.1111/fare.12220

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Esperanza Vargas Jiménez.** Doctora en Ciencias para el Desarrollo Sustentable por la Universidad de Guadalajara. Profesora-investigadora del Centro Especializado de Estudios de la Familia (CEEFAM) del Departamento de Psicología del Centro Universitario de la Costa, Puerto Vallarta, Jalisco, México. Correo electrónico: esperanzavgas@hotmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0002-6943-2878>
- 2. Remberto Castro Castañeda.** Doctor en Cooperación y Bienestar Social por la Universidad de Oviedo, España. Profesor-investigador del Centro Especializado de Estudios de la Familia (CEEFAM) del Departamento de Psicología en el Centro Universitario de la Costa, Puerto Vallarta, de la Universidad de Guadalajara Jalisco, México. Correo electrónico: reembert@hotmail.com ID: <http://orcid.org/0000-0002-5916-7839>.

RECIBIDO: 22 de mayo del 2022.

APROBADO: 2 de julio del 2022.