



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

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

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

Año: XII

Número: Edición Especial

Artículo no.:40

Período: Diciembre del 2024

TÍTULO: Factores predictores de la violencia escolar en adolescentes: una perspectiva psicosocial.

AUTORES:

1. Dr. Remberto Castro Castañeda.
2. Dra. Sara Paola Pérez Ramos.
3. Dra. Esperanza Vargas Jiménez.

RESUMEN: El estudio analiza la relación entre la violencia escolar y variables individuales, familiares y escolares en adolescentes de Puerto Vallarta. La muestra incluyó a 1,687 adolescentes entre 12 y 17 años. Los resultados revelan que los adolescentes con baja violencia escolar presentan mayores niveles de satisfacción con la vida, autoconcepto, funcionalidad familiar y apoyo escolar. En contraste, los adolescentes con alta violencia escolar muestran un mayor malestar psicológico. Las variables predictoras de la violencia escolar incluyen malestar psicológico, autoconcepto familiar y académico, afiliación escolar y apoyo del profesor. El estudio sugiere la necesidad de programas de intervención que consideren múltiples factores individuales, familiares y escolares para reducir la violencia escolar.

PALABRAS CLAVES: violencia escolar, autoconcepto, malestar psicológico, familia, clima escolar.

TITLE: Predictive factors of school violence in adolescents: a psychosocial perspective.

AUTHORS:

1. PhD. Remberto Castro Castañeda.
2. PhD. Sara Paola Pérez Ramos.
3. PhD. Esperanza Vargas Jiménez.

ABSTRACT: The study analyzes the relationship between school violence and individual, family, and school variables in adolescents from Puerto Vallarta. The sample included 1,687 adolescents aged 12 to 17. The results show that adolescents with low school violence have higher levels of life satisfaction, self-concept, family functionality, and school support. In contrast, adolescents with high school violence exhibit greater psychological distress. The predictors of school violence include psychological distress, family and academic self-concept, school affiliation, and teacher support. The study suggests the need for intervention programs that consider multiple individual, family, and school factors to reduce school violence.

KEY WORDS: school violence, self-concept, psychological distress, family, school climate.

INTRODUCCIÓN.

A nivel mundial, las Naciones Unidas han establecido 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS), que conforman una agenda internacional que guía las acciones de las diferentes naciones para disminuir la pobreza, proteger al planeta, y mejorar la vida de las personas; el cuarto objetivo se enfoca a la educación de calidad y se orienta a garantizar la educación inclusiva y equitativa, así como a la promoción de oportunidades de aprendizaje para todas las personas; para ello, parte de un diagnóstico mundial puntualizando, que después de la pandemia del COVID-19, el progreso hacia este objetivo se ha aletargado, siendo necesario que los países coloquen la educación en las políticas y prácticas (Organización de Naciones Unidas, 2023). Esta misma agenda, en su objetivo 16, busca establecer un marco global que promueva la paz, la justicia y la gobernanza equitativa a través de instituciones sólidas que se orienten a promover sociedades pacíficas e inclusivas, libres de cualquier forma de violencia (ONU, 2023).

En el ámbito nacional, la Secretaría de Gobernación (SEGOB), a partir de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, integró un protocolo de erradicación del acoso en la educación básica, promoviendo una educación humanística, solidaria, pacífica, con sentido de comunidad, dirigida a

construir la igualdad y no discriminación, protegiendo a los niños de distintas formas de violencias, tales como mental, física y sexual. Este protocolo enfatiza la importancia de involucrar a las autoridades, docentes, tutores, madres y padres en la prevención y atención de la violencia en el contexto escolar; además señala, que dicho fenómeno se articula a la violencia generada en la familia y en la comunidad, así como a la violencia estructural.

En esa línea de ideas, para atender la violencia escolar de manera efectiva se requiere un enfoque multicausal, social, holístico y ecológico, de manera que es preciso pensar en la violencia escolar como un problema socioeducativo (Crespo-Ramos et al., 2017; Steffgen et al., 2013), que afecta a la comunidad de estudiantes, profesores (Buelga et al., 2016), y que se expande retroalimentando a los sistemas sociales. La violencia escolar se define como cualquier acto de agresión física, verbal o psicológica que ocurre dentro del entorno educativo y que puede manifestarse en diversas formas, desde el acoso y la intimidación hasta el ciberacoso, y tiene consecuencias significativas en el desarrollo psicosocial y académico de los estudiantes (Garaigordobil & Machimbarrena, 2017; Jiménez-Barbero et al., 2016).

El acoso escolar se distingue de otros tipos de violencia a partir de su intención, repetición y duración (SEGOB, 2023). Existen otras modalidades de la violencia, como lo son la violencia relacional, que se caracteriza por provocar daño al círculo de amistades contando chismes o rumores, y la violencia manifiesta, la cual implica la confrontación directa con golpes o amenazas para causar un daño intencional (Romero-Abrio et al., 2019).

La violencia se relaciona con factores individuales, como la satisfacción con la vida, entendida esta como un elemento protector, ya que el adolescente vive un bienestar subjetivo y se siente conforme con su vida, elementos que lo protegen de involucrarse en situaciones de violencia escolar (Varela et al., 2013); a su vez, la satisfacción con la vida se articula a la identidad conformada por el autoconcepto que posee el adolescente en sus áreas académica, familiar, emocional, social y física; una autopercepción favorable provee al adolescente la capacidad de ajustarse al contexto escolar, sirviendo de protector de situaciones

de violencia (Castro et al., 2021), y permitiéndole así, enfocarse al aprendizaje (Arrivillaga et al., 2023), retroalimentando una percepción clara de sus capacidades, enfocada a los logros y al rendimiento académico (De la Fuente et al., 2021).

Siguiendo con el abordaje de factores individuales, el malestar psicológico se ha asociado a la violencia escolar (Romero-Abrio et al., 2019; Romero-Abrio et al., 2018; Vargas y Castro, 2022), de forma que cuando el adolescente experimenta sufrimiento psicológico, siente angustia, ansiedad y depresión, y se ve involucrado en situaciones de violencia y/o victimización.

Un clima familiar negativo, caracterizado por hostilidad, dureza y comunicación ofensiva, genera desajustes en el adolescente, lo que aumenta la probabilidad de que se involucren en interacciones violentas, como peleas, intimidación, amenazas y exclusión de compañeros (Romero-Abrio et al., 2019; Vargas & Castro, 2022; Withers et al., 2016). Por el contrario, un clima familiar positivo, con una comunicación abierta, favorece el desarrollo de adolescentes equilibrados con una identidad satisfactoria, un sentido de cohesión, y conductas respetuosas. Esto, a su vez, fomenta un control interno que les impide involucrarse en situaciones violentas, ya sea como agresores o víctimas, y refuerza el respeto hacia las normas y las figuras de autoridad (Vargas & Castro, 2022; Castro et al., 2021; Romero-Abrio et al., 2019; Varela et al., 2013).

La violencia también se ha asociado a un clima escolar negativo, donde la convivencia conflictiva entre compañeros, alumnos y maestros favorece interacciones violentas, situaciones de discriminación, acoso entre iguales y falta de respeto hacia la autoridad (Romero-Abrio et al., 2019; Vargas y Castro, 2022), dificultando las relaciones armoniosas (Ortega-Barón et al., 2016). Por el contrario, un clima escolar positivo, caracterizado por una convivencia cálida y respetuosa, centrada en las actividades académicas y apoyada por la ayuda del profesor (Carrascosa et al., 2015), promueve un ambiente escolar armónico, donde los adolescentes están menos involucrados en la violencia escolar (Varela et al., 2013).

Desde esta perspectiva, y considerando que las políticas globales y nacionales abogan por la construcción de una cultura de paz mediante una educación de calidad y libre de violencia, los objetivos del presente estudio fueron los siguientes:

- 1) Identificar en qué medida la violencia escolar en adolescentes se relaciona con variables individuales (satisfacción con la vida, autoconcepto y malestar psicológico), variables escolares (implicación, afiliación y ayuda del profesor) y la variable familiar (funcionalidad familiar).
- 2) Analizar las diferencias entre los grupos con niveles bajos, moderados y altos de violencia escolar en relación con las variables individuales, escolares y familiar.
- 3) Determinar el valor predictivo de estas variables en la violencia escolar.

DESARROLLO.

Participantes.

La presente investigación es de alcance explicativo con un diseño transversal, en un universo de 14,759 estudiantes de nivel secundaria en Puerto Vallarta, obteniendo una muestra de 1687 adolescentes en edades comprendidas entre los 12 y 17 años ($M= 13.65$, $DT= 1.14$), 46% hombres y 54% mujeres, pertenecientes a 15 centros educativos. Se utilizó la estratificación por conglomerados para la selección de los participantes, y las unidades de muestreo fueron los centros y el curso el estrato (de tercero, segundo y primer grado de secundaria). La muestra fue probabilística, se asumió un error muestral de $\pm 2.5\%$, con el 95% de confiabilidad y 0.50 de varianza poblacional.

Las escuelas fueron notificadas sobre la investigación que se llevaría a cabo y se solicitó su colaboración; asimismo, se informó a los padres de los estudiantes mediante un consentimiento por escrito. A los adolescentes se les explicó que su participación era voluntaria y que las respuestas proporcionadas en los cuestionarios serían anónimas. Durante la administración de los cuestionarios, al menos un investigador estuvo presente en el centro educativo para supervisar el proceso.

En relación con los valores éticos en la investigación con seres humanos, el estudio cumplió estrictamente con los principios fundamentales establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013), incluidas sus actualizaciones, así como con la normativa vigente. Esto abarcó el consentimiento informado, el derecho a la información, la protección de datos personales, y las garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y la posibilidad de que los participantes abandonen el estudio en cualquier momento.

Instrumentos.

Se utilizaron los siguientes instrumentos validados y adaptados en el contexto latinoamericano:

Escala de conducta violenta en la escuela (Little et al., 2003). Se utiliza para medir dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar. La escala está compuesta por 25 ítems agrupados en dos dimensiones: la agresión manifiesta o directa y la agresión relacional o indirecta. La primera está integrada por tres subdimensiones: agresión manifiesta pura (p.ej., “soy una persona que se pelea con los demás”), agresión manifiesta reactiva (p.ej., “cuando alguien me amenaza, yo lo amenazo también”), y agresión manifiesta instrumental (p.ej., “amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero”). El coeficiente de fiabilidad α que ha obtenido en esta escala es de .67, .78 y .80 respectivamente; la segunda está integrada por tres subdimensiones: agresión relacional pura (p.ej., “soy una persona que cuenta chismes y rumores de los demás”), agresión relacional reactiva (p.ej., “cuando alguien me desagrada lo trato con indiferencia o dejo de hablarle”), y agresión relacional instrumental (p.ej., “para conseguir lo que quiero, chismorreo o cuento rumores sobre los demás”). En este caso, los coeficientes de fiabilidad α obtenidos fueron .64, .65 y .71 respectivamente. La escala global obtuvo un coeficiente de .90.

Escala de satisfacción con la vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Utilizada para medir el índice general de satisfacción con la vida, y se compone por 5 ítems agrupados en una dimensión (p.ej., “Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera”). El coeficiente de fiabilidad α obtenido es de .649.

La escala de malestar psicológico de Kessler -K10- (Kessler y Mroczek, 1994). Adaptada al castellano por Alonso et al. (2010), se utiliza para evaluar el malestar psicológico y está integrada por 10 ítems (p.ej., “¿con que frecuencia te has sentido nervioso?”), para el presente estudio se obtuvo un α de Cronbach de .88.

La escala de autoconcepto forma 5 -AF-5- (García y Musitu, 1999). Compuesta por 30 ítems agrupados en cinco dimensiones: autoconcepto académico (p.ej., “hago bien los trabajos escolares”), autoconcepto social (p.ej., “consigo fácilmente amigos”), autoconcepto emocional (p.ej., “me asusto con facilidad”), autoconcepto familiar (p.ej., “me siento feliz en casa”), autoconcepto físico (p.ej., “me cuido físicamente”). El coeficiente de fiabilidad α obtenido en este estudio fue de .86, .65, .70, .80 y .78 respectivamente, y de .86 en la escala global.

La escala de funcionalidad familiar -APGAR- (Smilkstein et al., 1982). Evalúa el nivel de funcionamiento familiar en general. Está compuesta por 5 reactivos agrupados en una dimensión (p.ej., “¿sientes que tu familia te quiere?”). En el estudio, el coeficiente alfa de Cronbach fue de .85.

La escala de clima escolar -CES- (Moos y Trickett, 1973). Mide el clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula. Se compone por 30 ítems agrupados en tres dimensiones: implicación (p.ej., “los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clases”) afiliación (p.ej., “en clases, los alumnos/as llegan a conocerse bien unos a otros”), y ayuda del profesor (p.ej., “los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as”). Para esta investigación, los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) fueron de .65 para implicación, .65 para afiliación, .64 para ayuda del profesor y el coeficiente global de la escala fue .77.

Análisis de datos.

La codificación y análisis de los datos se realizaron en el paquete estadístico SPSS versión 24; primero se analizaron las correlaciones de Pearson para determinar la relación entre violencia con todas las variables objeto de estudio. Posteriormente, para clasificar a los adolescentes, se utilizaron las puntuaciones de la

5. Autoconcepto emocional	-.071**	.063**	-.127**	.189**	1							
6. Autoconcepto familiar	-.303**	.449**	.400**	.378**	.099**	1						
7. Autoconcepto físico	-.111**	.320**	.513**	.473**	-.075**	.459**	1					
8. Malestar psicológico	.315**	-.345**	-.204**	-.233**	-.309**	-.411**	-.262**	1				
9. Funcionalidad familiar	-.240**	.449**	.344**	.257**	.039	.654**	.370**	-.396**	1			
10. Implicación	-.123**	.116**	.061*	.126**	.067**	.160**	.206**	-.239**	.167**	1		
11. Afiliación	-.173**	.157**	.152**	.234**	.079**	.229**	.165**	-.150**	.136**	.280**	1	
12. Ayuda del profesor	-.160**	.134**	.180**	.075**	-.005	.238**	.110**	-.122**	.164**	.260**	.289**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). * . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

MANOVA y ANOVA de los grupos de adolescentes con violencia escolar y las variables individuales, escolares y familiar.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de varianza (ANOVA), que reveló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de violencia escolar en relación con las variables individuales, escolares y familiar ($\eta^2 = .992$, $F(11,1611) = 17234.25$, $p < .001$, $n^2 = .992$). El ANOVA mostró diferencias significativas en satisfacción con la vida ($F(2,1621) = 30.00$, $p < .001$, $n^2 = .036$), funcionalidad familiar ($F(2,1621) = 35.31$, $p < .001$, $n^2 = .042$), autoconcepto académico ($F(2,1621) = 41.09$, $p < .001$, $n^2 = .048$), autoconcepto social ($F(2,1621) = 20.85$, $p < .001$, $n^2 = .025$), autoconcepto familiar ($F(2,1621) = 72.97$, $p < .001$, $n^2 = .083$), autoconcepto físico ($F(2,1621) = 11.92$, $p < .001$, $n^2 = .014$), malestar psicológico ($F(2,1621) = 64.56$, $p < .001$, $n^2 = .074$), implicación escolar ($F(2,1621) = 7.54$, $p < .001$, $n^2 = .009$), afiliación escolar ($F(2,1621) = 18.50$, $p < .001$, $n^2 = .022$) y ayuda del profesor ($F(2,1621) = 20.97$, $p < .001$, $n^2 = .025$).

Tabla 2. Diferencias entre los grupos (Baja, Moderada, alta) violencia escolar en las variables.

	Baja violencia escolar		Moderada violencia escolar		Alta violencia escolar		F
	M	(DT)	M	(DT)	M	(DT)	
Satisfacción con la vida	3.03 ^a	.60	2.84 ^b	.56	2.69 ^c	.58	30.00***
Funcionalidad familiar	3.78 ^a	1.05	3.43 ^b	1.07	3.09 ^c	1.17	35.31***
Autoconcepto académico	3.50 ^a	.92	3.14 ^b	.96	2.90 ^c	.90	41.09***
Autoconcepto social	3.74 ^a	.69	3.55 ^b	.73	3.38 ^c	.77	20.85***
Autoconcepto emocional	3.47	.88	3.42 ^b	.79	3.30	.84	2.52
Autoconcepto familiar	4.16 ^a	.82	3.75 ^b	.94	3.34 ^c	.94	72.97***
Autoconcepto físico	3.37 ^a	.89	3.15 ^b	.93	3.11 ^b	.97	11.92***
Malestar psicológico	2.12 ^c	.81	2.48 ^b	.77	2.82 ^a	.92	64.56***
Implicación	1.42 ^a	.19	1.39 ^b	.18	1.37 ^b	.18	7.54***
Afiliación	1.59 ^a	.17	1.56 ^b	.17	1.50 ^c	.18	18.50***
Ayuda del profesor	1.59 ^a	.19	1.54 ^b	.20	1.50 ^b	.19	20.97***

Nota: M=Media; DT=Desviación Típica; F=F de Fisher-Snedecor; "Prueba de Bonferroni" a<b<c.

*p<0,05; ***p<0,01; ****p<0,001.

Las pruebas Bonferroni (.05) indicaron que los adolescentes con baja violencia escolar obtuvieron las puntuaciones estadísticamente más elevadas en satisfacción con la vida, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto familiar, autoconcepto físico, funcionalidad familiar, implicación escolar, afiliación escolar y ayuda del profesor, en relación con los adolescentes con violencia escolar moderada y alta. En cambio, los del grupo de alta violencia escolar obtuvieron las puntuaciones estadísticamente más elevadas en malestar psicológico en relación con los grupos de baja y moderada violencia escolar. Respecto al autoconcepto físico, implicación escolar y ayuda del profesor destacan de forma empatada los grupos de moderada y alta violencia escolar; con respecto al autoconcepto emocional no se presentan diferencia entre los grupos.

Valor predictivo de las variables individuales, escolares y familiar en la violencia escolar.

Por último, los resultados del análisis de regresión confirmaron el valor predictivo de las variables individuales, escolares y la variable familiar en la violencia escolar. Como se muestra en la tabla 3, el modelo explica el 16.7% de la variabilidad en los comportamientos de violencia escolar.

Los resultados indican que el malestar psicológico ($\beta = .216$; $p < 0,000$), el autoconcepto familiar ($\beta = -.156$; $p < 0,000$), el autoconcepto académico ($\beta = -.150$; $p < 0,000$), el autoconcepto físico ($\beta = -.145$; $p < 0,000$), la afiliación escolar ($\beta = -.069$; $p < 0,005$) y ayuda del profesor ($\beta = .050$; $p < 0,044$) son variables explicativas estadísticamente significativas en la predicción de la violencia escolar.

Tabla 3. Variables predictoras de la violencia escolar.

Variabes predictoras	R² corregida	F	β	P
	.167	251.11		
Implicación			-.026	.291
Afiliación			-.069	.005**
Ayuda del Profesor			-.050	.044*
Satisfacción con la vida			-.050	.060
Funcionalidad Familiar			.003	.914
Autoconcepto Académico			-.150	.000***
Autoconcepto Social			-.040	.144
Autoconcepto Emocional			.019	.451
Autoconcepto Familiar			-.156	.000***
Autoconcepto Físico			.145	.000***
Malestar Psicológico			.216	.000***

Nota: R² Correlación múltiple cuadrada; F=F de Fisher-Snedecor; β =Beta; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$;

*** $p < 0,001$.

CONCLUSIONES.

En el presente estudio, se estableció como objetivo analizar las relaciones entre las variables individuales, escolares y una variable familiar en relación con la violencia escolar. Los resultados confirmaron que la violencia escolar está significativamente relacionada con estas variables. Los adolescentes con baja

violencia, en comparación con los del grupo de moderada y alta violencia, muestran mejor ajuste en las variables señaladas.

Estos jóvenes que no se involucran en situaciones de violencia escolar, presentan un bienestar subjetivo positivo con una alta satisfacción con la vida y un autoconcepto académico sólido, lo que les permite enfocarse en el rendimiento académico y en la centralidad del aprendizaje en sus vidas (Varela et al., 2013; Castro et al., 2021; De la Fuente et al., 2021; Arrivillaga et al., 2023).

A su vez, esta percepción positiva se extiende a su autoconcepto físico, familiar y social, fomentando una identidad ajustada y libre de implicación en la violencia, tanto en el ámbito escolar como en otras áreas de la vida social, abonando así a la deconstrucción microsociedad de la violencia estructural de nuestro país. Además, el grupo de adolescentes con baja violencia escolar proviene de familias funcionales con un clima positivo y comunicación abierta, lo cual impacta en el desarrollo de un buen ajuste psicológico que les aleja de situaciones de violencia y los lleva a respetar las figuras de autoridad y las normas sociales (Castro et al., 2021; Romero-Abrio et al., 2019; Varela et al., 2013; Vargas y Castro, 2022). A su vez, este grupo convive en un entorno escolar pacífico, cálido y respetuoso, donde el apoyo de los compañeros y profesores minimiza la participación en fenómenos de violencia escolar (Carrascosa et al., 2015; Varela et al., 2013).

Por otro lado, los resultados indican que los adolescentes con alta violencia escolar presentan peor ajuste psicosocial, destacando por un malestar psicológico en comparación con los grupos de violencia moderada y baja. Estos adolescentes suelen experimentar síntomas de ansiedad y depresión, se caracterizan también por un autoconcepto negativo y pertenecer a familias con poca funcionalidad; todo esto propicia un desajuste en el contexto escolar, donde externalizan su malestar a través de conductas violentas hacia sus compañeros (Romero-Abrio et al., 2019; Vargas y Castro, 2022; Withers et al., 2016); además, perciben y fomentan un clima escolar negativo, marcado por conductas conflictivas, discriminación, acoso y falta

de respeto, lo que dificulta la cohesión e implicación cálida del grupo y disminuye el apoyo por parte de los profesores (Romero-Abrio et al., 2019; Vargas y Castro, 2022).

Los resultados también ofrecen una explicación multicausal de la violencia escolar, destacando en primer lugar el malestar psicológico como un factor positivo en la propensión de los adolescentes a involucrarse en situaciones de violencia escolar, estos hallazgos son coincidentes con otros estudios (Vargas y Castro, 2022; Romero-Abrio et al., 2018). De manera contraria, y en concordancia con otros autores, un autoconcepto positivo en las dimensiones familiar, académica y física, junto con la afiliación escolar y el apoyo de los profesores, actúan como factores protectores contra la violencia escolar (Castro et al., 2021; Romero-Abrio et al., 2019; Varela et al., 2013; Vargas y Castro, 2022).

Finalmente, la investigación subraya la importancia de considerar variables individuales, familiares, escolares y comunitarias en la implementación de programas preventivos o de intervención en violencia escolar, contribuyendo a proteger la vida escolar como parte del entramado social que integra la familia, la comunidad y toda la estructura social (Buelga et al., 2016; Crespo-Ramos et al., 2017), con el fin de fomentar una educación pacífica, solidaria, humana e inclusiva libre de violencia, atendiendo así las políticas públicas nacionales e internacionales (SEGOB, 2023; ONU, 2023).

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. Arrivillaga Hurtado, F., García Rodríguez, M. L. y Maldonado Reynoso, N. P. (2023). El autoconcepto académico en matemáticas: ruta hacia una categorización a través del método de análisis conceptual. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1435>

3. Buelga, S., Martínez-Ferrer, B. y 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.
4. 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. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.08.003>
5. Castro, R., Vargas, E. y García, J. (2021). El autoconcepto del adolescente, su relación con la comunicación familiar y la violencia escolar. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(1), 00017. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2570>
6. Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, 26(2), 125-130. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
7. De la Fuente, J.; Malpica-Chavarria, E.A.; Garzón-Umerenkova, A. y Pachón-Basallo, M. (2021) Effect of Personal and Contextual Factors of Regulation on Academic Achievement during Adolescence: The Role of Gender and Age. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 8944. <https://doi.org/10.3390/ijerph18178944>
8. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
9. Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2017). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: Connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Violence and Victims*, 32(4), 674-689. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.VV-D-16-00060>

10. García, F. y Musitu, G. (Ed.) (1999). AF5: Autoconcepto Forma 5. Manual 4ª Edición revisada y ampliada. TEA Ediciones S.A. https://web.teaediciones.com/ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf.
11. Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M. y Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 109, 104676. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.104676>
12. Kessler, R. C. y Mroczek, D. K. (1994). Final version of our non-specific psychological distress scale. Ann Arbor: Survey Research Center of the Institute for Social Research, University of Michigan.
13. 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.
14. Moos, R. H. y Trickett, E. J. (1973). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
15. Organización de Naciones Unidas. (2023). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
16. Ortega-Barón, J., Buelga-Vasquez, S. y Cava-Caballero, M. (2016). The influence of school climate and family climate among adolescents victims of cyberbullying. [Influencia del clima escolar y familiar en adolescentes, víctimas de ciberacoso]. *Comunicar*, 46, 57-65. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-06>
17. Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ferrer, D., León-Moreno, C., Villarreal-González, M.E. y Callejas-Jerónimo, J.E. (2019). Family communication problems, psychosocial adjustment and cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), 2417. <https://doi.org/10.3390/ijerph16132417>.

18. Romero-Abrio, A., Musitu, G., Callejos-Jerónimo, J., Sánchez-Sosa, J. y Villarreal-González, M. (2018). Factores predictores de la violencia relacional en la adolescencia. *Liberabit*, 24(1), 29-43. doi: <https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.03>
19. SEGOB. Secretaría de Gobernación (2023). Acuerdo número 14/12/23 por el que se emiten los Lineamientos para el protocolo de erradicación del acoso escolar en educación básica (preescolar, primaria y secundaria). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5710684&fecha=07/12/2023#gsc.tab=0
20. Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *Journal Familiar Practice*, 15, 303-311.
21. Steffgen, G., Recchia, S. y 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: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
22. 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>
23. Vargas, E. y Castro, R., (2022). Violencia escolar desde la perspectiva psicosocial. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, X (1), 00132. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3384>
24. Withers, M. C., McWey, L. M. y Lucier-Greer, M. (2016). Parent–Adolescent Relationship Factors and Adolescent Outcomes Among High-Risk Families. *Family Relations*, 65(5), 661-672. <https://www.jstor.org/stable/44161285>
25. World Medical Association. (2013). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

DATOS DE LOS AUTORES.

1. 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 (Universidad de Guadalajara). Correo electrónico: remberto.castro@academicos.udg.mx

2. Sara Paola Pérez Ramos. Doctora en Ciencias para el Desarrollo, la Sustentabilidad y el Turismo por la Universidad de Guadalajara. Profesora de Asignatura del Departamento de Psicología del Centro Universitario de la Costa (Universidad de Guadalajara). Correo electrónico: paola.perez@academicos.udg.mx

3. 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 (Universidad de Guadalajara). Correo electrónico: esperanza.vargas@academicos.udg.mx

RECIBIDO: 12 de septiembre del 2024.

APROBADO: 8 de octubre del 2024.