



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**



**“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO
EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
AYLÍN MARIN MONTEERRUBIO**

**NO. DE CUENTA:
1323507**

**ASESOR:
DR. ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS**

ATLACOMULCO, MÉXICO, MARZO 2018



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 17 de Enero de 2018.

P.L.PSIC. AYLÍN MARÍN MONTEERRUBIO
P R E S E N T E .

Por este conducto me permito comunicar a usted (es) que el Comité Técnico de Titulación autorizó el proyecto de TESIS que presentó (aron) y que será asesorado por el (la) DR. ARTURO ENRÍQUE OROZCO VARGAS titulado:

“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”

Al mismo tiempo solicito a usted (es) de la manera más atenta que al concluir el desarrollo del trabajo sea (n) tan amable (s) de comunicarlo por escrito a este Departamento.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

DRA. EN D. MARÍA DE JESUS HERNÁNDEZ GARNICA
SUBDIRECTORA ACADÉMICA
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



Carretera Toluca - Atlacomulco Km. 60
C.P. 50450, Atlacomulco, Estado de México
Tels.: (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 05 35





Universidad Autónoma del Estado de México
 Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 17 de Enero de 2018.

DR. ARTURO ENRÍQUE OROZCO VARGAS
P R E S E N T E .

Por este conducto me permito comunicar a usted que la Comisión Revisora de Proyectos de Tesis, acordó nombrarlo ASESOR del Trabajo de TESIS titulado:

“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”

Que presenta (n) el (los) Pasante (s) de L. PSIC. AYLÍN MARÍN MONTERRUBIO, al mismo tiempo solicito a usted de la manera más atenta, que al concluir su asesoría sea tan amable de comunicarlo por escrito a este Departamento.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

DRA. EN D. MARÍA DE JESÚS HERNÁNDEZ GARNICA
SUBDIRECTORA ACADÉMICA
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



Atlacomulco, Méx., a 12 de Enero de 2018.

Rac=161
1/II/18

Carretera Toluca - Atlacomulco Km. 60
 C.P. 50450, Atlacomulco, Estado de México
 Tels.: (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 05 35



Atacomulco, México a 01 de febrero de 2018

M. EN P.C. NEPHTALÍ PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADEMICO DEL CENTRO
UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO.

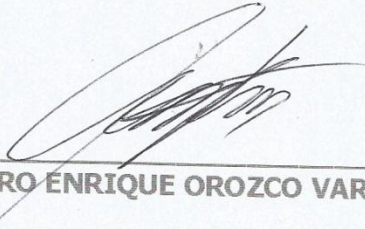
P R E S E N T E:

En contestación a su atento oficio en el cual se me designa como ASESOR del Trabajo de TESIS titulado **“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”**, presentado por la pasante de la Licenciatura en Psicología **AYLIN MARÍN MONTERRUBIO**.

Me permito informarle que he concluido satisfactoriamente la revisión del trabajo haciendo las observaciones pertinentes, por lo cual **no tengo inconveniente alguno para que la C. AYLIN MARÍN MONTERRUBIO pueda continuar con los trámites de titulación.**

Sin otro particular por el momento, agradezco su atención.

A T E N T A M E N T E



DR. ARTURO ENRIQUE OROZCO VARGAS, Ph. D.



Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 2 de Febrero de 2018.

MTRA. MARÍA GUADALUPE MORA MALAQUÍAS
P R E S E N T E :

Por este conducto me permito comunicar a usted que la Comisión Revisora de Proyectos de Tesis acordó nombrarlo REVISOR (A) del Trabajo de TESIS titulado:

“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”

Que presenta (n) el (los) Pasante (s) de L.PSIC. AYLIN MARÍN MONTERRUBIO , al mismo tiempo solicito a usted de la manera más atenta, que al concluir su revisión sea tan amable en comunicar por escrito su VOTO APROBATORIO a este Departamento, en un lapso no mayor a 10 días a partir de la recepción del trabajo.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

M. en P.C. NEPHTALI PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



Recibido

7/feb/18

Centro Universitario UAEM Atlacomulco
Km. 60 Carretera Toluca – Atlacomulco
C.P. 50450
Atlacomulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 0535
e-mail: cuatla@uamex.mx



Atzacomulco, Estado de México a 14 de febrero de 2018

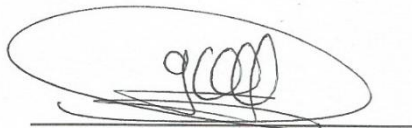
**M. en P.C. NEPHTALI PIERRE NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO DEL CENTRO
UNIVERSITARIO UAEM ATZACOMULCO**

PRESENTE:

El que suscribe **Mtra. María Guadalupe Mora Malaquías**, catedrática del Centro Universitario UAEM Atzacomulco, me permito manifestar que se han realizado las revisiones del trabajo de investigación en la modalidad de **TESIS** de la PASANTE EN PSICOLOGÍA: **AYLIN MARÍN MONTEERRUBIO** con número de cuenta **1323507**, cuyo título original es **"EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE"**. Efectuándose la revisión en la versión digital e impresión haciéndose ahí mismo las observaciones y propuestas de cambio. Hecho esto, se considera que el trabajo reúne las características que se requieren para cumplir con el aspecto legal y de fondo de la investigación.

Por lo anterior, no existe inconveniente de mi parte para que continúe con los trámites administrativos que se requieren para lograr la sustentación de su **EVALUACIÓN PROFESIONAL** por lo que en este comunicado libero mi **VOTO APROBATORIO** para los fines y usos que se requieran.

ATENTAMENTE



Mtra. María Guadalupe Mora Malaquías

REVISOR DE TESIS



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 2 de Febrero de 2018.

DRA. GEORGINA ISABEL GARCÍA LÓPEZ
P R E S E N T E :

Por este conducto me permito comunicar a usted que la Comisión Revisora de Proyectos de Tesis acordó nombrarlo REVISOR (A) del Trabajo de TESIS titulado:

“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”

Que presenta (n) el (los) Pasante (s) de L.PSIC. AYLIN MARÍN MONTERRUBIO al mismo tiempo solicito a usted de la manera más atenta, que al concluir su revisión sea tan amable en comunicar por escrito su VOTO APROBATORIO a este Departamento, en un lapso no mayor a 10 días a partir de la recepción del trabajo.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

M. en P.C. NEPHTALI PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



14/02/2018

Km. 60 Carretera Toluca – Atlacomulco
C.P. 50450
Atlacomulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 0535
e-mail: cuatla@uaemex.mx



Atacomulco, Estado de México 15 de Febrero de 2018

M. EN P.C. NEPHTALÍ PIERRE ROMERO NAVARRETE

SUBDIRECTOR ACADÉMICO

DEL CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO

P R E S E N T E:

La que suscribe Dra. En Inv. Psicológica Georgina Isabel García López profesor de Tiempo Completo del Centro Universitario UAEM Atacomulco me permito manifestar que se ha realizado la revisión del trabajo de investigación en la modalidad de TESIS de la PASANTE EN PSICOLOGÍA: **AYLÍN MARÍN MONTERRUBIO** con número de cuenta **1323507**, cuyo título original es “**EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE**”. Efectuándose la revisión digital e impresa realizando ahí mismo las observaciones y propuestas de cambio. Hecho esto, se considera que el trabajo reúne las características que se requieren para cumplir con el aspecto legal y de fondo de la investigación.

Por lo anterior, no existe inconveniente que continúe con los trámites administrativos que se requieren para lograr la sustentación de su **EVALUACIÓN PROFESIONAL**, por lo que en este comunicado libero mi **VOTO APROVATORIO** para los fines y usos que se requieran.

ATENTAMENTE



Dra. En Inv. Psicológica Georgina Isabel García López

REVISORA DE TESIS



Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Área de Titulación

Atlacomulco, Méx., a 21 de Febrero de 2018.

P. PSIC. AYLIN MARÍN MONTEERRUBIO
P R E S E N T E .

Por este conducto me permito informar a usted (es) que habiendo concluido el Trabajo de Tesis denominado:

“EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU IMPACTO EN LA VIOLENCIA
ESCOLAR: UN ESTUDIO DE REGRESIÓN MÚLTIPLE”

Se autoriza la impresión y/o digitalización de dicho trabajo a fin de que continúe (n) con los trámites para obtener el Título de LICENCIADO (A) EN PSICOLOGÍA.

A T E N T A M E N T E
PATRIA, CIENCIA Y TRABAJO

“2018, Año del 190 Aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México”

M. en P.C. NEPH TALÍ PIERRE ROMERO NAVARRETE
SUBDIRECTOR ACADÉMICO
CENTRO UNIVERSITARIO UAEM ATLACOMULCO



Km. 60 Carretera Toluca – Atlacomulco
C.P. 50450
Atlacomulco, Estado de México
Tels. (712) 122 04 36, 122 04 46, 122 0535
e-mail: cuatla@uaemex.mx



ÍNDICE

ÍNDICE DE GRAFICAS	XIII
ÍNDICE DE TABLAS.....	XV
DEDICATORIAS	XVI
AGRADECIMIENTOS	XVII
RESUMEN	XIX
ABSTRACT.....	XXI
INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I. VIOLENCIA ESCOLAR	4
1.1 Antecedentes históricos.....	4
1.2 Definiciones	5
1.3 Tipos de violencia	6
1.4 Participantes en la Violencia Escolar	8
1.4.1 Perfil del Agresor.....	9
1.4.2 Perfil de la Víctima	10
1.4.3 Observador/Testigo.....	11
1.5 Causas de la Violencia Escolar	12
1.5.1 Causas individuales.....	13
1.5.2 Causas familiares	13
1.5.3 Causas escolares.....	14
1.6 Modelos Teóricos Psicológicos y Sociales	16
1.6.1 Teoría de la Frustración-Agresión	20
1.6.2 Teoría Genética.....	20
1.6.3 Teoría Etológica	20
1.6.4 Teoría Psicoanalítica.....	21
1.6.5 Teoría de la Señal-Activación.....	21
1.6.6 Teoría de la Interacción Social	21
1.6.7 Teoría Sociológica.....	22
1.6.8 Teoría Ecológica	22

CAPÍTULO II. AMBIENTE FAMILIAR	24
2.1 Definición	24
2.2 Componentes del Ambiente Familiar	25
2.2.1. Cohesión	25
2.2.2 Adaptabilidad.....	26
2.2.3 Comunicación.....	26
2.2.4 Conflicto	27
2.2.5 Apoyo	28
2.3 Modelos Teóricos sobre el Ambiente Familiar	29
2.3.1 Modelo de la Dinámica Familiar y la Agresión.....	29
2.3.2 Modelo Sistémico de la Familia.....	29
2.3.3 Modelo Ecológico	30
2.3.4 Teoría del Conflicto	33
2.3.5 Teoría del desarrollo familiar	34
2.3.5.1 Ciclo Vital de la Familia	34
MÉTODO.....	36
Objetivo general	36
Objetivos específicos	36
Planteamiento del Problema	36
Pregunta de investigación.....	38
Hipótesis	38
De trabajo.....	38
Estadísticas	38
Tipo de estudio.....	39
Variables	39
Violencia escolar	39
Definición Conceptual.....	39
Definición Operacional	39
Ambiente familiar.....	40
Definición Conceptual.....	40
Definición Operacional	40

Población	40
Muestra	41
Instrumentos	41
Diseño de la investigación	43
Captura de la información	44
Procesamiento de la información	44
RESULTADOS	45
DISCUSIÓN	74
CONCLUSIONES	78
Limitaciones	79
Sugerencias	80
referencias	81

ÍNDICE DE GRAFICAS

	PÁG
Figura1. Porcentaje de los alumnos de acuerdo con el sexo.....	45
Figura2. Porcentaje de la edad de los alumnos.....	46
Figura 3. Porcentaje de los semestres de los alumnos.....	46
Figura 4. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable Conflicto.....	47
Figura 5. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable Adaptabilidad.....	47
Figura 6. Porcentaje de los alumnos en cuanto al Apoyo.....	48
Figura 7. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la Comunicación.....	48
Figura 8. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable de Cohesión.....	49
Figura 9. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable de Violencia.....	49
Figura 10. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Victimización.....	50
Figura 11. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Conflicto....	51
Figura 12. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Adaptabilidad.....	51
Figura 13. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Apoyo.....	52
Figura 14. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Comunicación.....	52
Figura 15. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Cohesión.....	53
Figura 16. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Violencia.....	53
Figura 17. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Victimización.....	54
Figura 18. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Conflicto.....	54
Figura 19. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Adaptabilidad.....	55
Figura 20. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Apoyo.....	55
Figura 21. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Comunicación.....	56
Figura 22. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Cohesión.....	56

Figura 23. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Violencia.....	57
Figura 24. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Victimización.....	57
Figura 25. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Conflicto.....	58
Figura 26. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Adaptabilidad.....	58
Figura 27. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Apoyo.....	59
Figura 28. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Comunicación.....	59
Figura 29. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Cohesión....	60
Figura 30. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Violencia....	60
Figura 31. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Victimización.....	61
Figura 32. Porcentaje de los hombres en cuanto a Conflicto.....	62
Figura 33. Porcentaje de los hombres en cuanto a Adaptabilidad.....	62
Figura 34. Porcentaje de los hombres en cuanto a Apoyo.....	63
Figura 35. Porcentaje de los hombres en cuanto a Comunicación.....	63
Figura 36. Porcentaje de los hombres en cuanto a Cohesión.....	64
Figura 37. Porcentaje de los hombres en cuanto a Violencia.....	64
Figura 38. Porcentaje de los hombres en cuanto a Victimización.....	65
Figura 39. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Conflicto.....	65
Figura 40. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Adaptabilidad.....	66
Figura 41. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Apoyo.....	66
Figura 42. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Comunicación.....	67
Figura 43. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Cohesión.....	67
Figura 44. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Violencia.....	68
Figura 45. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Victimización.....	68

ÍNDICE DE TABLAS

	PÁG
Tabla 1. Correlaciones entre las variables de la investigación.....	69
Tabla 2. Modelo general de regresión múltiple para la variable de violencia.....	71
Tabla 3. Análisis de regresión múltiple para la variable criterio de violencia escolar.....	72
Tabla 4. Modelo general de regresión múltiple para la experiencia de victimización.....	72
Tabla 5. Análisis de regresión múltiple para la variable de victimización.....	73

DEDICATORIAS

A mis padres y hermanas.
¡GRACIAS!

AGRADECIMIENTOS

Dicen que los triunfos no se presumen y tampoco se hablan, porque podría ser que a la mayoría no les importe o peor te hagan la vida miserable, lo cual no lo haré. Como puedo empezar para poderles dar las gracias a aquellas personas que me apoyaron en este proceso llamado UNIVERSIDAD, en toda la extensión de la palabra ha sido complicado, me tropecé algunas veces y en esas ocasiones que los necesitaban estaban ahí, alentándome para volver a empezar.

Gracias a mis padres por haber hecho esto posible, sin ustedes créanme que no fuera ni la mitad de lo que soy ahora, gracias especialmente a mi MAMÁ quien estuvo día y noche preguntando si me sentía bien o estaba mal, en la distancia en estos cuatro años, jamás supo cuanta falta me hacía cuando llegaba y no se encontraba a mi lado, no había quien me abrazará cada que llegaba de la universidad, sin embargo, todos esos momentos de tristeza se reponían cada vez que llegaba a casa, gracias por todo lo que hiciste y sigues haciendo por mí, ahora es mi turno de pagarte todo aquello que has hecho, por eso y más ¡GRACIAS MAMÁ!

Escribirte PAPÁ y agradecerte lo mucho o poco que me diste fue significativo, a pesar de cada tropiezo y cada dificultad al inicio de mis nueve semestres. Por esos días que trataste de compartir conmigo, y las veces en la que me preguntaste si todo marchaba bien, ¡GRACIAS PAPÁ!

ALONDRA muchas gracias por todo, por haber hecho esto posible, estar conmigo a pesar de la distancia en la que me encontraba, por darme grandes motivos y ser la persona que ahora soy, formas una gran parte de este trayecto, tus pequeños empujoncitos para que cada día fuera mejor y todos los planes en este último año se cumplieran, gracias por hacer que a pesar de las dificultades no me rindiera. Gracias por decirme que aunque mucha gente no confiaba en mí, no me importará. Hermana no me alcanzan las palabras para decirte lo mucho que

agradezco que formes parte de esta etapa que apenas comienza. ¡GRACIAS HERMANA!

SONIA muchas gracias por formar parte de este hermoso proceso, por tus palabras cuando necesitaba un consejo tuyo, gracias por estar en los momentos más oportunos, recuerda que todo es posible. ¡GRACIAS HERMANA!

Finalmente gracias a mi Asesor, de no ser por él esta tesis no sería posible, gracias Dr. Por los consejos, por esos días de presión para completar todo este trabajo. Esos días en los que me daba artículos para llegar a entender lo que en conjunto estuvimos trabajando. ¡MUCHAS GRACIAS!

¡MUCHAS GRACIAS A TODOS!

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue identificar la relación entre los predictores del ambiente familiar y la violencia escolar en los adolescentes del Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria número 3 de la UAEM. A su vez, se identificaron la prevalencia de la violencia escolar, los conflictos familiares, la cohesión familiar, la adaptabilidad, el apoyo familiar y la comunicación en los adolescentes, así como la relación entre los conflictos familiares, la cohesión, la adaptabilidad, el apoyo familiar, la comunicación y la violencia escolar. Los resultados mostraron que la violencia escolar y el ambiente familiar si presentan una relación estadísticamente significativa, todos los predictores con excepción de la adaptabilidad muestran una relación con la variable criterio. Por otro lado, se realizaron dos análisis de regresión múltiple. En ambas regresiones se obtuvo como resultado que el predictor Conflicto familiar fue el de mayor significancia dejando en segundo plano a la Cohesión familiar y al Apoyo familiar.

De la misma manera, los hallazgos encontrados confirmaron que mientras el adolescente tenga un ambiente familiar, donde los padres sean capaces de resolver conflictos, mostrar interés sobre sus hijos, darles apoyo ante situaciones difíciles, presentar una adaptabilidad ante cualquier circunstancia y una comunicación abierta y adecuada, el adolescente no mostrará conductas violentas en el ambiente escolar. Por consiguiente, se podrá desempeñar de manera correcta y tener un ambiente adecuado, además de prevenirse otros factores como la deserción escolar.

De acuerdo con los resultados obtenidos se sugiere que las próximas investigaciones sean de corte longitudinal, donde se pueda analizar la evolución y estabilidad que se presenta tanto en los alumnos víctimas y victimarios. Otra sugerencia tiene que ver con la posibilidad de tener en cuenta la edad de los participantes ya que en los análisis descriptivos que se realizaron en la presente investigación, estos mostraron que los alumnos de tercer semestre muestran

conductas violentas al presentar en su ambiente familiar un bajo apoyo familiar y un alto nivel en conflicto lo cual los hace más propensos a convertirse en agresores en el ambiente escolar.

Palabras clave: ambiente familiar, violencia, victimización, relación, regresión múltiple.

ABSTRACT

The objective of this research was to examine the relationship between the predictors of family environment and school violence among adolescents at Cuauhtémoc School of High School number 3 of the UAEM. At the same, the prevalence of school violence, family disputes, family cohesion, adaptability, family support and communication in adolescents were identified, as well as the relationship between family conflicts, cohesion, adaptability, family support, communication and school violence. The results showed that school violence and the family atmosphere have a statistically significant relationship, all the predictors other than adaptability show a relationship with the criterion variable. On the other hand, two multiple regression analyses were performed. In both regressions the result was that the predictor family conflict had greater significance leaving in second term family cohesion and family support. In the same way, the findings confirmed that adolescents have an adequate family environment, where parents can resolve conflicts, show interest in their children, giving them support in difficult situations, to submit an adaptability to any circumstance and an open and adequate communication, the teenager will not show violent behaviors in the school environment. Therefore, he or she can perform correctly and have an adequate environment, in addition to preventing other factors such as school dropout. According to the obtained results it is suggested that the following investigations are of longitudinal cut, where the evolution and stability present in both victim students and victimizers can be analyzed. Another suggestion has to do with the possibility of taking into account the participants' age because the descriptive analyses carried out in this research displayed the students of third semester show violent behaviors when having in their family environment low support and a high level of conflict which makes them more prone to become aggressors in the school environment

Keywords: family environment, violence, victimization, relationship, multiple regression.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno social, como la violencia en el hogar, en las organizaciones civiles, en el trabajo, que se ha presentado a lo largo de la historia de la humanidad. Cabe mencionar que a lo largo de los años se han realizado varias investigaciones, en una investigación en particular hecha por García, Pérez y Nebot (2009), encontraron que la violencia escolar en estudiantes de bachillerato radica en un 43 por ciento en hombres y el resto en mujeres destacando que los factores principales son el estado de ánimo negativo y la conducta violenta. Desafortunadamente en México, la violencia escolar es un problema que se ha venido agravando con el paso de los años llegando a ocupar el primer lugar de un total de 34 países que también tiene este problema (Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2015).

Cabe destacar que muchas otras investigaciones mencionan que la violencia escolar posibilita que los alumnos lleguen a eventos inesperados como el suicidio. Para poder entender lo que es violencia escolar, se deben conocer sus principales características. Dan Olweus (1973), quien fue el precursor de este término, señalaba la existencia de una intencionalidad al dañar o preocupar a terceros de forma repetida, existiendo una desigualdad de poder donde el grupo más poderoso ataca al grupo más indefenso de manera física o psicológica (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Scheidt y Simon-Morton, 2001).

La violencia escolar involucra varios agentes tales como las víctimas, los agresores y los testigos. Cada uno de estos actores importantes, cada uno de ellos desempeña un papel, en donde la víctima posee ciertas características. Respecto a ello, Cerezo (2001), menciona que la víctima presenta sentimientos de culpa y en algunos momentos piensa que debe pagarla o que se lo merece, la mayor parte del tiempo vive con miedo y con la esperanza de que su agresor cambie su actitud. La perspectiva del agresor por el contrario es diferente,

presenta altos niveles de impulsividad y recurre a la violencia para poder solucionar sus problemas, en ocasiones se siente rechazado, excluido por sus compañeros de clase aunque pertenezcan a un grupo de seguidores que realizan las mismas actividades que él (Tiranes, 2000). Finalmente, los observadores o testigos, de acuerdo con Salmivalli (2008), son los conocidos como ajenos y no participan de ninguna manera ante la situación de agresión, solo visualizan los episodios de violencia. Estos patrones sustentan el modelo propuesto por Albert Bandura (1986) que hace hincapié en el aprendizaje de conductas agresivas por medio de la observación y posterior imitación.

Por otro lado, el ambiente familiar tiene un impacto sobre la conducta del adolescente debido a que la familia es el primer lugar donde se desarrolla y por lo tanto comienza a formar su comportamiento dependiendo de la estructura familiar en la que se encuentre. Autores como Cava, Musitu y Murgui (2006); Domitrovich y Bierman (2001); Estévez et al. (2005); y Lambert y Cashwell (2004), sustentan que el ambiente familiar es un factor que propicia la violencia en el ambiente escolar.

Entre los componentes del ambiente familiar que se tomaron como base de la presente investigación son los siguientes: cohesión; la cual hace referencia al vínculo emocional entre los miembros de la familia, lo cual en caso de que se vea afectada puede existir un desequilibrio por lo cual el adolescente presenta problemas en la conducta (Olson, Sprenkle y Russell, 1979). Otro de los componentes del ambiente familiar es la adaptabilidad; la cual Olson (1985), define como la destreza que tiene el sistema familiar para cambiar la estructura del poder y la relación entre las reglas y los roles ya sea en situaciones positivas o en situaciones negativas.

Por otro lado, mantener una comunicación adecuada entre padres-hijos es una parte que facilita las relaciones y hace que sean más eficaces y reduzca la posibilidad de que llegue a existir violencia en el ambiente escolar (Núñez, 2002).

De la misma manera los conflictos familiares causan conductas negativas en los adolescentes; por lo tanto, si existe una exposición constante de conflictos familiares la predisposición de que se presenten estas conductas es un 90 por ciento de que si se presenten (Troxel y Matthews, 2004).

Finalmente, el último componente del ambiente familiar es el apoyo, del cual investigaciones han llegado a los siguientes resultados. La figura del padre como la de la madre contribuye de modo independiente en el ajuste del comportamiento de sus hijos (Rohner y Veneziano, 2001; Veneziano, 2000). El Modelo Sistémico de la Familia sustenta lo que anteriores autores mencionaron, Suzanna (1995) analiza a la familia desde varias perspectivas entre ellas la conducta de cada uno de los integrantes de la familia, la manera en la que las familias necesitan adaptarse e incorporar nueva información de su sistema familiar, las familias poseen límites y se diferencian de las demás y por último, la realización de actividades para sobrevivir.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. VIOLENCIA ESCOLAR

En el presente capítulo se abordará la violencia escolar en lo que respecta a sus antecedentes, definiciones, tipos, participantes, causas de la misma, así como también la manera en que muchos teóricos la han estudiado relacionándola con el ambiente familiar, la cohesión familiar y la comunicación familiar entre otras variables.

La violencia escolar es un problema que existe desde épocas anteriores, no se le llamaba violencia escolar, sino simplemente se empleaba el término violencia. Desafortunadamente, la violencia es un fenómeno que en México resalta mucho, haciéndolo acreedor al país con la prevalencia más alta de los 34 países que la integran la OCDE, con un total de 18.8 millones de casos en primarias y secundarias de nivel privado (Organización de la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] 2015) (citado en Ayala, Martínez y Zapata, 2009).

1.1 Antecedentes históricos

La violencia escolar de acuerdo con lo anterior solo era mencionada como violencia, dando inicio a la definición de la misma acuñada por Olweus en 1993; sin embargo, con el pasar de los años las definiciones se han ido modificando. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud [OMS], la violencia es entendida como aquella situación donde se hace uso de la fuerza física de manera deliberada y que puede causar lesiones a otras personas (Krug, 2003). Por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005), definen a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física de manera amenazadora hacia uno mismo o hacia otra persona, grupo o comunidad causando la muerte, lesiones o daños psicológicos.

De manera más concreta en el ámbito escolar, las investigaciones con respecto a la violencia han iniciado desde hace 45 años (Olweus, 1973; Hernemann, 1972). Dentro de estas investigaciones se comienza a considerar el comportamiento a la violencia cotidiana producido de manera recurrente entre alumnos y maestros o de manera inversa (Carrasco y Tiranes, 2015).

1.2 Definiciones

La palabra violencia escolar fue definida por primera vez en los años 90's por Dan Olweus donde destacaba la existencia de una intencionalidad al dañar o acosar a terceros de forma repetida, existiendo una desigualdad de poder en donde el grupo más poderoso ataca al grupo más indefenso de manera física o psicológica (Nansel et al., 2001). De acuerdo con Magedzo (2004), la violencia escolar es definida como aquella situación de agresión, abuso o maltrato que se realiza a una persona o a un grupo. Esta puede ser por grupo igual, por ejemplo entre adultos, jóvenes y niños, pero también se puede dar entre diferentes grupos, así como en diferentes personas. Cabe destacar que la violencia no es un acto natural sino es una conducta aprendida desde el contexto en el que se encuentre el individuo.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2006), define la violencia escolar como las situaciones de discriminación, hostigamiento, acoso y abuso sexual en algunas ocasiones de índole sexual, siendo víctima en la mayoría de los casos la mujer. Por otra parte, la OCDE (2005) citado en Ayala et al. (2009) define a la violencia escolar como cualquier tipo de relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y psicológica de otra persona o grupo en un espacio educativo, generando que se den episodios más frecuentes creando un círculo vicioso de violencia.

Una cuarta definición de violencia escolar, se refiere a cualquier forma de agresión, física, verbal o psicológica la cual se puede manifestar de forma individual o grupal en adolescentes que se encuentran en un centro educativo, se realiza de manera reiterada e intencional por un tiempo determinado,

estableciendo una relación asimétrica de dominado-sumiso entre el agresor y la víctima (Gamboa y Valdés, 2012). Sanmartín (citado en Félix, Godoy y Martínez, 2008) afirma que la violencia escolar es entendida como los comportamientos agresivos por parte de los alumnos de centros educativos que causan daños físicos o psicológicos a otros alumnos o profesores, lo que dificultan el ejercicio correcto de la docencia y la impartición de las clases dentro de las aulas.

Rodríguez y Delgado (2010), refieren que la violencia escolar es todo acto que cause daños a terceros, siendo ésta con intención y que como resultado se tengan consecuencias que atenten contra el desarrollo del niño, niña o adolescente. Florencia (2009), afirma que la violencia escolar son acciones que se manifiestan con la intención de dañar a algún integrante de los espacios educativos tanto a alumnos, docentes, profesores y/o padres de familia.

De acuerdo con lo anterior, la definición que, teniendo como base la propuesta por la OCDE, será empleada en el presente estudio sobre violencia escolar es la siguiente: cualquier tipo de relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y psicológica de otra persona o grupo en un espacio educativo, generando que se den episodios más frecuentes creando así un círculo vicioso de violencia.

1.3 Tipos de violencia

La literatura ha dado a conocer más de una postura acerca de los tipos de violencia escolar, la propuesta del Informe del Defensor del Pueblo del año 2007 de acuerdo con Piñero (2010), menciona que se obtuvieron varios tipos de violencia escolar en los estudios realizados por la misma organización, entre los cuales destacan los siguientes: a) Exclusión Social donde no se deja participar y hablar así como tampoco son tomadas en cuenta las opiniones de la víctima excluyéndola de los grupos de amigos a los que pertenece; b) Agresión Verbal, son insultos, imposición de apodos, hablan a sus espaldas; c) Agresión Física,

indirectas, empujones, golpes, esconden o rompen objetos de uso personal; d) Amenazas, los obligan a realizar acciones que no quieren hacer, los agreden con palos o armas blancas; d) Acoso sexual, donde se le hacen comentarios para que se sienta incómoda, humillada, en este tipo de violencia se suele hacer uso de las redes virtuales.

De acuerdo con Gamboa y Valdés (2012), Montañés, Bartolomé, Parra y Montañés (2009), Ortega y Del Rey (2000), Tiranés (2000), Pinilla, Orozco, Camargo, Alexander y Medina (2012), la violencia escolar se divide en tres tipos, violencia física, social y psicológica, los cuales apoyan autores como Valdivieso (2009). Sin embargo, hay autores como Mercedes Calderón y Mercedes Paz (2011), que dividen a la violencia escolar en dos. Por último, Álvarez, Álvarez, González y Núñez (2006), describen cinco tipos de violencia, por lo que más adelante se describirán cada una de ellas.

La segunda clasificación sobre violencia escolar es descrita por Valdivieso (2009), en donde se divide en dos tipos; a) violencia física: se ejerce la fuerza mediante golpes, empujones, patadas o lesiones provocadas por objetos, en muchas ocasiones estas situaciones terminan en suicidio u homicidio. Se puede detectar mediante magulladuras, heridas, quemaduras, moretones, fracturas, entre otras; b) violencia psicológica: también conocida como violencia verbal, en donde se manifiesta por el uso de insultos, maltratos, crueldad mental, gritos, desprecio, intolerancia, humillaciones en público, castigos o amenazas y en muchos casos terminan en suicidio. Este tipo de violencia no deja evidencias físicas, pero produce efectos en las víctimas como baja autoestima.

Una tercera clasificación de violencia escolar es descrita por Mercedes-Calderón y Mercedes-Paz (2011), quienes clasifican a la violencia escolar en dos tipos: a) violencia verbal: es aquella que hace uso de la palabra y se ridiculiza, insulta, humilla y amenaza a una persona; b) violencia no verbal: se manifiesta de forma

corporal, con miradas, rechazo, indiferencias, silencios y gestos para minimizar a la persona victimaria.

Álvarez y colaboradores (2006), se distinguen cinco tipos de violencia: a) violencia verbal: en donde se hace daño a través de la palabra, por ejemplo, al poner sobrenombres, insultos, humillaciones (públicas o privadas), realizan burlas de acuerdo a su físico además de hacer uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's); b) violencia física: en este tipo de violencia se hacen manifiesto los golpes, patadas, coscorriones, puñetazos, empujones, extorsiones y en algunos casos se hace uso de armas blancas como las navajas, cuchillos, bisturís o piedras; c) violencia psicológica: son el uso de palabras o actos que perjudican y dañan la autoestima, motivación y autoconcepto además de aumentar los niveles de ansiedad; d) violencia racional o exclusión social: se presenta a nivel de burlas, rechazos y discriminación a terceras personas; e) violencia sexual: imposición de actitudes o comportamientos erótico-sexuales hacia otras personas, incluye al abuso así como también las burlas de tipo sexual.

De acuerdo con lo anterior, los tipos de violencia escolar que se usarán para fines de esta investigación serán los descritos por Piñero (2010), ya que es una de las clasificaciones más completas entorno a lo que se pretende realizar.

1.4 Participantes en la Violencia Escolar

En situaciones como la violencia escolar, existen dos participantes principales conocidos como agresor y víctima, de igual manera existe otro participante sin ser menor su papel, conocido como el observador o testigo (Rosero, 2013). Debido a la importancia que representan, se debe de conocer el perfil de cada uno de los integrantes, mismo que a continuación se describirá.

1.4.1 Perfil del Agresor

En cuanto a sus características físicas, es considerado como una persona más fuerte que la víctima, tiene una edad que en la mayoría de los casos es superior al resto de su clase donde se siente el más fuerte físicamente y aquel que puede dominar a su víctima (Blanchard y Muzás, 2007; Cerezo, 2002). Presenta altos niveles de impulsividad y recurre a la violencia para poder solucionar sus problemas. En ocasiones se siente rechazado, excluido por sus compañeros de clase aunque tenga a un grupo de seguidores que realizan las mismas actividades que él (Tiranes, 2000). Engaña y miente acerca de sus comportamientos frente a un adulto, así como también posee la habilidad de justificar y esconder las agresiones (Ortega, 2000). Muestra una baja tolerancia a la frustración y dificultad para seguir y aceptar las normas sociales por lo que hay un incumplimiento de las mismas, tiene una actitud desafiante y hostil hacia sus padres y profesores (Cerezo, 2002). Sin embargo, en estudios realizados hace cuatro años, los agresores se encuentran en la mayoría de los caos bien adaptados socialmente y autoevaluándose como los líderes y fuertes ante un grupo (Cerezo, 2001; Salmivalli, 2010).

Blanchard y Muzás (2007) mencionan que el agresor cuenta con un perfil en donde mantienen una conducta agresiva experimentando deseo de hacer daño a otro, así como el de sobresalir ante un grupo y ejercer control y dominio. Se contempla al agresor como una persona con un temperamento agresivo e impulsivo, mostrando dificultades en las habilidades sociales así como en el proceso de comunicación de sus sentimientos de culpabilidad, evidenciando su falta de control sobre la ira. Se destacan dos tipos de agresor, a) agresor activo, quien agrede personalmente estableciendo una relación directa con la víctima, logrando ser la sombra de sus seguidores a quienes induce a realizar los actos de violencia. De aquí parte el segundo tipo de agresor, b) agresor pasivo donde actúa pero no participa en los actos de violencia (Olweus, 1998).

1.4.2 Perfil de la Víctima

Olweus (1993), describe dos tipos de víctimas, a) la víctima provocadora, la cual se integra por un grupo pequeño de personas que tiende a provocar a los agresores, enfrentándose tanto a los agresores pasivos como a los activos. Ortega (2000), lo caracteriza como un alumno que suele ser muy interactivo, involucrándose en conversaciones donde no es requerido por lo que los demás lo rechazan, se excusa en que ese grupo son agresores. La autora hace hincapié en que este tipo de víctimas con el paso del tiempo se convierten en agresores por la situación en la que se ve inmerso. De acuerdo con Díaz-Aguado (2005), estas víctimas son rechazadas por sus mismos compañeros por lo que suelen actuar de manera impulsiva e irritante.

El segundo tipo de víctima descrito por Olweus (1993), es la b) víctima pasiva, quienes son los más agredidos, ya que no se defienden ni responden de forma agresiva a las situaciones (Carney y Merrel, 2001). Es considerada como una persona débil, tímida, insegura y que la mayor parte del tiempo se encuentra bajo el cuidado de sus padres ya que también la consideran como una persona débil (Blanchard y Muzás, 2007).

Cerezo (2001), menciona que la víctima presenta sentimientos de culpa y en algunos momentos piensa que debe pagarla o que se lo merece, la mayor parte del tiempo vive con miedo y con la esperanza de que su agresor cambie su actitud. Además de ser consideradas como víctimas ocasionales, reaccionan a las agresiones pasivamente, muestran indiferencia, minimizan los sucesos además de disminuir la búsqueda de alternativas evitando las situaciones de agresión (Avilés, 2002). Experimentan sentimientos de soledad, tristeza, miedo, disgusto, vergüenza y ansiedad (Almeida, Caurcel y Lisboa, 2007), así como también retraimiento social, aislamiento social y son catalogadas como poco sinceras, disimuladas y presentan una autoestima inferior a la del agresor (Cerezo, 2001). Olweus (1993), menciona que los agresores seleccionan a sus víctimas basándose en algunas características como el uso de lentes, el color de su piel,

color de su pelo, si presentan dificultades en el habla, sin embargo, el agresor no considera en su momento estos factores externos sino hasta haber identificado a su víctima.

1.4.3 Observador/Testigo

En las situaciones de violencia escolar existen como ya se mencionó anteriormente, dos participantes principales, sin embargo, cabe mencionar que hay un tercer papel importante el cual se lleva a cabo por el resto de los alumnos donde se ejecuta el acto de violencia, son llamados observadores o testigos (Rosero, 2013). Salmivalli (2008), distingue seis roles que se llevan a cabo en el proceso de intimidación: a) cabecillas o líderes, quienes son los organizadores ante el grupo de agresores e inician con el maltrato; b) seguidores, son los participantes en el maltrato cuando éste ya fue iniciado; c) reforzadores, no participan activamente pero de igual manera refuerzan con solo mirar, reírse o animando al agresor; d) víctimas, quienes sufren el maltrato; e) defensores, son aquellos que ayudan de manera directa a la víctima, ya sea deteniendo al agresor o llamando a un tercero; f) ajeno, son lo que no participan de ninguna manera ante la situación de agresión.

Algunos estudios que se han realizado demuestran que tanto adultos y adolescentes se comportan de manera agresiva después de observar una situación donde se llevó a cabo una actividad similar, conocido como contagio social lo que fomenta que se propicien más actos intimidatorios siendo los protagonistas los agresores y con ellos se integren un gran número de observadores dentro del entorno escolar lo cual genera un círculo de victimización (Informe del Defensor del Pueblo, 1999).

Los observadores o testigos en las conductas violentas no salen ilesos ya que aprenden a que en este tipo de situaciones deben de comportarse de la misma manera, por lo que se entiende como una desensibilización que produce en otras personas sufrimiento. Estas acciones se repiten constantemente lo que dificulta una intervención adecuada para poderlas evitar (Bustamante, Matus, Mercado y Mora, 2004).

El papel del observador/testigo es una parte importante debido a que juegan varios roles que pueden ayudar a disminuir la violencia escolar, sin embargo, en muchas de las ocasiones esta información no es aprovechada por las autoridades de las escuelas, y dejan pasar las situaciones por desapercibidas.

1.5 Causas de la Violencia Escolar

En un estudio realizado por Brown, Birch, y Kancherla (2005), en los Estados Unidos con una muestra de 1,229 estudiantes con un rango de edad de nueve a trece años, se encontró que un 60 por ciento de los alumnos ha sufrido violencia escolar por parte de sus compañeros. Otro estudio realizado con niños violentados, los resultados arrojaron que existe una relación con las situaciones de violencia intrafamiliar (EducarChile, 2003). Por otra parte, en un estudio sobre la Percepción de la Violencia Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media, Contador (2001), plantea que una de las principales causas de la violencia escolar se debe a que otros compañeros la generan, provocando rabia y conductas violentas. Este autor encontró que los hombres son quienes justifican sus actos violentos para poder solucionar conflictos en la escuela. Valero (2013), las causas de la violencia escolar se derivan de dos tipos de factores: a) factor individual, en donde la personalidad de la víctima es de baja autoestima y en los agresores se presenta un temperamento agresivo y alteraciones en la conducta; b) factor familiar, en éste influye la estructura familiar, la convivencia así como también los actos violentos y el abandono.

1.5.1 Causas individuales

Las causas individuales incluyen factores biológicos o genéticos y psicológicos. Los factores biológicos son principalmente los que tienen una influencia con información genética que es transmitida por los padres. Hoy en día hay numerosas investigaciones que prueban la inexistencia de la determinación genética, impermeable al ambiente y que es relativa a las características psicológicas principalmente las conductuales del individuo (Arranz, 2004). Los factores psicológicos están relacionados con la conducta, principalmente con aquella que tiende a la impulsividad, irritabilidad, mal humor y la actitud positiva hacia la agresión, sin embargo, también hay factores como la baja autoestima y la depresión que son también causantes de la violencia escolar (Anderson y Bushman, 2002).

Train (2001), menciona que existen factores personales que propician una conducta agresiva en los niños o adolescentes, teniendo en cuenta algunas características como la poca tolerancia a la frustración, problemas de autoestima, estrés, depresión entre otras que hacen que el niño o adolescente sea vulnerable ante cualquier situación y tenga problemas para controlar su agresividad. En muchas de las ocasiones, las víctimas se convierten en victimarios ya que siguen un proceso de aprendizaje por imitación lo cual los lleva a reproducir las mismas conductas observadas en su contexto.

1.5.2 Causas familiares

La familia es uno de los primeros entornos en donde el niño socializa y se desarrolla, adquiere normas de conducta y convivencia lo que propicia a la formación de su personalidad, de esta manera lo ayuda a ajustarse en los ámbitos tanto personal, social como escolar, propiciando en muchos casos problemas de violencia que se ven reflejados de alguna manera en el entorno escolar (Fernández, 1999). El contexto familiar es un factor que desencadena conductas agresivas, por ejemplo la existencia de familias desintegradas, familias con padres drogadictos o con algún problema de adicción, pobreza, conflictos con la pareja,

problemas de delincuencia y bajo nivel educativo, así como familias que les falta cuidado y afecto hacia sus hijos, abandono, maltrato y abuso hacia el niño, son algunas causas que propician que se genere la violencia escolar (Rojas, 1995).

También existen niños con familias muy autoritarias y de ellas aprenden a ejercer el poder ante los demás tomando en cuenta que no es necesario el diálogo para poder resolver sus conflictos; sin embargo, hay niños con familias muy permisivas, lo contrario a las autoritarias, quienes no ponen ningún tipo de reglas o normas de convivencia por lo que el niño reacciona de manera agresiva ante situaciones de frustración o exigencia. Finalmente, los niños con familia que se encuentran alejadas socio-estructuralmente de la organización escolar, lo que provoca falta de motivación en los adolescentes o en los niños haciendo que se comporten de manera desinteresada en el contexto escolar (Fernández y Palomero, 2001).

Trianes (2000), explica que el contexto familiar es una fuente de desarrollo, aprendizaje y habilidades, pero también puede ocurrir que la interacción entre los integrantes de la misma no sea la correcta lo cual lo convierte en un factor de riesgo hacia la aparición de la agresividad. Existen investigaciones que han comprobado que el clima familiar positivo se caracteriza por la cohesión de padres e hijos, el apoyo, confianza y la comunicación que favorece la conducta adecuada de los hijos (Buxarrais, Casas, Figuer, González, Noguera, Rodríguez y Tey, 2004). Por el contrario, cuando se tiene un clima familiar negativo se obtienen resultados desfavorables con la conducta de los hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004).

1.5.3 Causas escolares

Rodríguez (2004), afirma que las escuelas son “fabricas” de violencia en las que se logran rescatar tres razones: 1) falta de motivación para el enfrentamiento de los problemas de comportamiento; 2) trato desigual a los alumnos por parte de los docentes; 3) existencia de doble mensajes, por ejemplo, cuando el docente utiliza

el castigo como medio para poder corregir el comportamiento del alumno lo que genera una “efecto rebote”, generando agresividad en los alumnos.

De la misma manera existen otros factores que se ven relacionados con este problema: a) realización de actividades que hacen que los alumnos sean competitivos; b) aislamiento y rechazo social; c) tolerancia y naturalidad con lo que se perciben las situaciones de violencia y maltrato; d) poca importancia en el aprendizaje; e) desconocimiento de formas pacificas para la solución de conflictos entre los alumnos. Al considerar estos factores es indiscutible que se deben favorecer los lineamientos de conducta empezando por disminuir los comportamientos competitivos y crear ambientes de reflexión (Jares, 2001; Rué, 1997).

Cabe destacar que el papel del docente se desempeña principalmente en las propuestas de mejora para la convivencia en el aula y en la escuela, por lo tanto tiene mucho que aportar cuando se inician los comportamientos violentos (Estévez, 2005). Los estudios que se han realizado concluyen que el profesor influye en los comportamientos positivos de los alumnos ofreciendo confianza, atención individualizada y un trato con respeto logrando de esta manera una disminución de los comportamientos negativos. Al contrario, cuando el profesor los desatiende y los trata de manera irrespetuosa fomenta la agresividad y el fracaso escolar (Casamayor, 1999; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Muhall, 2003).

Por último, los adolescentes se comportan agresivamente por el círculo de amigos donde se ven incluidos y que participan en esos actos violentos. Cuando un adolescente pertenece a este tipo de grupos violentos, mantienen menos interacciones positivas con sus demás compañeros, disminuyendo sus probabilidades de aprender habilidades sociales de forma adecuada (Rodríguez, 2004).

1.6 Modelos Teóricos Psicológicos y Sociales

La Teoría del Aprendizaje Social da a conocer las ideas de que para una gran parte de los seres humanos su aprendizaje es adquirido al observar a otros, por ejemplo, la adquisición de conocimientos, habilidades, reglas, creencias y actitudes. Por otro lado, también aprenden acerca de la convivencia fijándose en modelos y en las consecuencias de la conducta.

Bandura genera una teoría sobre el aprendizaje por observación para descubrir que la adquisición y ejecución de varias habilidades, estrategias y comportamientos se deben a esta observación. También ha escrito sobre temas como la violencia, el desarrollo de la moral y los valores sociales (Bandura, 1973, 1986). Lo cual tiene importancia ya que en la actualidad los índices de violencia tanto en las escuelas, barrios, como en las familias han ido incrementando. De igual manera, esta teoría postula que la gente aprende al observar a otras personas, una gran parte del aprendizaje es debido a la observación. El aprendizaje sin refuerzo suele denominarse como imitación de modelos o aprendizaje observacional, el cual puede ocurrir sin que la persona haya ejecutado esa conducta.

El aprendizaje por observación ocurre cuando la gente mira a semejantes o cuando comienza a poner atención a lo que lo rodea o a otros estímulos como las palabras, imágenes o sonidos. Albert Bandura (1969, 1986), es el líder del análisis del aprendizaje observacional. La mayor parte del aprendizaje, por ejemplo las conductas en la mesa, las relaciones en la escuela o en el trabajo dependen mucho de la observación. Asimismo, los medios de comunicación masiva también forman parte de la adquisición de experiencias lo que contribuye a la conducta de otros seres humanos. La influencia del aprendizaje observacional a través de estos medios de comunicación masiva explica en gran parte la agresión por medio de la visualización de escenas violentas en la televisión. Aunque otros autores afirman que no siempre la violencia que se ve en la televisión tiene efectos negativos (Liebert, 1972; Murray, 1973).

El aprendizaje humano en la adquisición de nuevas conductas no depende de los refuerzos presentados, sino de lo que aprende, percibe y sabe (Bandura y Walters, 1963). Uno de los estudios más famosos a este respecto incluyó a niños de preprimaria los cuáles vieron una película en donde un adulto golpeaba y pateaba un muñeco oscilante además de que exhibía otras conductas agresivas que para los niños eran conductas nuevas. Posterior a esto, se les fue presentando a los grupos de niños varios resultados. Al primer grupo se le presentó una película en donde se le castigaba al adulto por la conducta empleada; al segundo grupo se le presentó una película en donde se le gratificaba la conducta; el tercer grupo pudo observar que no había ningún tipo de consecuencia; y por último al cuarto grupo no se le presentó ninguna película. Posterior a esto se les presentó a los cuatro grupos un muñeco oscilante y se observó y filmó su conducta. Se obtuvieron los siguientes resultados: los niños que habían observado las conductas agresivas y presenciaron una recompensa, fueron los que imitaron en mayor grado el mismo tipo de conductas; y los que no vieron el modelo agresivo fueron menos agresivos. La conclusión de este experimento demuestra que no todos los niños reproducen las mismas conductas cuando se les presenta una situación similar (Bandura, 1965).

Se ha demostrado que los modelos de imitación enseñan de manera eficaz, reglas, principios, tanto abstractos como concretos, las formas creativas y novedosas para resolver un problema y otras estrategias para resolver de manera creativa una situación difícil (Zimmerman y Rosenthal, 1974). En el aprendizaje observacional ocurren procesos básicos los cuales Bandura (1977), los colocó en el siguiente orden: Atención, Retención, Reproducción y Motivación. Aprender a partir de la observación es indispensable para captar las peculiaridades de la conducta que se quiere imitar, la conducta tendría un efecto si ésta se recordara después de observarla; es necesario organizar y ensayar la conducta por lo que el observador debe de ser capaz de reproducir lo que ha retenido, así mismo debe de tener una motivación para ejecutarla nuevamente.

De igual manera da a conocer agentes sociales que tienen influencia en las conductas agresivas; a) las influencias familiares, los miembros del hogar son modelos que intervienen en el desarrollo del niño, los padres son agentes de imposición y dominación que dan pie a que los hijos sigan pautas agresivas y se reproduzcan con otras personas; b) influencias socioculturales, son los grupos de creencias y formas de comportamiento dentro de una sociedad, son participes de ciertas influencias que tienen sobre el niño; por ejemplo, el empuñar una arma, o a tirar de un gatillo, si bien algunas de estas conductas son bien vistas y la sociedad las pasa por desapercibida ya que se consideran como un acto de defensa propia ante ciertas situaciones; c) modelamiento simbólico, menciona que no todas las conductas agresivas son producidas por la observación, sino también por las imágenes que se pueden dar como estímulos en un determinado contexto.

Bandura (1973), explica que la violencia se constituye para que el agresor pueda satisfacer sus objetivos y fines, por lo tanto los niños agresivos han aprendido que el empleo de la agresión es un medio que los lleva a satisfacer esos fines además de obtener ciertos resultados por esa conducta. Explica Bandura que la agresión es una conducta socialmente aprendida. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, la agresión se adquiere mediante los procesos que forman la conducta social. Se considera que esta conducta es un estado de excitación emocional donde las consecuencias dependen de la apreciación cognoscitiva de la persona así como también de sus expectativas ante una situación, este estado de excitación conduce al sujeto a que realice un ataque para obtener otra respuesta. Pero no todas las personas reaccionan de la misma manera aunque estén presentes en todas las personas. Toda la gente está expuesta a cualquier tipo de información para adquirir aptitudes negativas, así como también hay condiciones que las pueden aumentar, por ejemplo, las investigaciones de Thibaut y Riecken (1955), mencionan que se da la conducta violenta si es atacado o insultado por algún agresor débil. Otras investigaciones dicen que se da cuando existe la distancia respecto a la víctima (Milgram, 1965, 1974).

Los niños al observar programas en la televisión, películas o situaciones en su hogar aprenden con mayor rapidez cómo comportarse de esa manera; aprenden a lastimar, insultar, usar cuchillos, armas de fuego entre otras cosas para lastimar o herir a terceras personas incluso a personas que los rodean (Apolo y Cárdenas, 2013). Para explicar por qué la conducta agresiva es muy común en la conducta humana, Buss (1971), plantea que existen recompensas como el dinero, prestigio, por lo que es necesario cambiar mitos sobre la guerra y sustituirlos por amor y paz, además de revisar el papel masculino para descartar la agresión.

Bandura (1986), realizó dos aportaciones más acordes al aprendizaje observacional, en primer lugar propone la autorregulación que se explica cuando el sujeto socializa, tiene control en su propia conducta pasando a fuentes externas, como su familia, grupo de amigos, entre otros grupos con los cuales socializa. Las fuentes que componen a la autorregulación son: a) las reacciones de los adultos ante los comportamientos de los niños en una determinada situación; b) los niños observan como las demás personas pueden además de autoevaluarse, evaluar lo que ellos hacen ante diferentes contextos; c) los adultos refuerzan de forma verbal con la implementación de instrucciones la autoevaluación y la autorregulación de los niños.

Junto con la autoevaluación y la autorregulación, Bandura (1986, 1997), introdujo el concepto de autoeficacia que es entendida como la efectividad al momento de alcanzar objetivos que son determinados por la misma autorregulación. La segunda aportación que hace Bandura es sobre el determinismo recíproco, que constituye tres instancias bidireccionales; a) el determinismo bidireccional individuo-comportamiento, que son las expectativas y competencias que dirigen el comportamiento y que a la par con este está integrada la percepción; b) el determinismo bidireccional ambiente-individuo, que son los acontecimientos ambientales que tienen influencia en el individuo tanto en su cognición como en sus expectativas; c) determinismo bidireccional ambiente-individuo, es el

comportamiento determinado por el ambiente, pero también está la existencia de reforzadores que hacen que su comportamiento cambie.

1.6.1 Teoría de la Frustración-Agresión

La teoría que propone Dollard y Miller (1939), considera que el comportamiento agresivo es una consecuencia de la frustración provocada por un bloqueo de una meta conllevando a una agresión. Esta teoría se basó principalmente en las hipótesis hechas por Freud en donde plantea que la agresión es causa de la frustración de instintos, sin embargo, Dollard y colaboradores (1939), rechazaron la idea de que la agresividad sea instintiva, entendiendo a la frustración como el resultado de un bloqueo en la obtención de metas y a la agresión como aquella acción que tiene como fin último el causar daños a terceras personas. Por lo tanto este postulado menciona que la agresión es causa de la frustración, sin embargo, la frustración también es desencadenante de otras conductas como la resignación o reacciones psicosomáticas.

1.6.2 Teoría Genética

En la teoría genética se explica que algunas de las actitudes de los adolescentes se las deben a la parte genética; por ejemplo, las anomalías con el cromosoma XYY, o en algunos otros casos se debe a los niveles de testosterona y noradrenalina. Así mismo hace énfasis en que los problemas de violencia y agresividad son debido a la parte hereditaria (Díaz-Aguado, 2002).

1.6.3 Teoría Etológica

La aparición de la Teoría Etológica fue para poder explicar la conducta humana, así como la conducta animal. Explica al comportamiento agresivo como parte de la naturaleza; es decir, considera que la agresividad es una reacción innata del individuo y principalmente se basa en los impulsos biológicos de los individuos y con el paso de los años esta reacción ha ido evolucionando. El resultado de este proceso es la supervivencia tanto del individuo como de la especie (Díaz-Aguado, 2002). Esta teoría no hace una diferenciación entre la violencia y la agresión, sino,

que las usa como un sinónimo y las considera como igual, describiéndolas como algo puramente biológico.

1.6.4 Teoría Psicoanalítica

La teoría psicoanalítica sostiene que la agresividad es un componente que surge de no manifestar la libido, por lo que después de un tiempo provoca placer. Si el individuo es capaz de externar la libido se producirá como consecuencia un estado de relajación, y si el individuo no puede externarla se queda reprimida y después surgirá como agresión. En conclusión, la teoría psicoanalítica menciona que la agresión es el producto de una represión (Díaz-Aguado, 2002). Desde la perspectiva de esta teoría, la violencia se ve como un factor interior de las personas y por lo tanto, la agresión se manifiesta a partir de estar presente en situaciones negativas.

1.6.5 Teoría de la Señal-Activación

La teoría de la señal-activación fue propuesta por Berkowitz (1962,1969), quien considera que la agresión es producto de la frustración, y la frustración es producto de que la persona sabe que perderá aquello que desea. No se cumple si el sujeto pierde lo deseado, tiene que demostrar que en verdad deseaba el objeto, así mismo menciona que una de las reacciones de la frustración es la cólera y la cólera a su vez provoca una reacción en el organismo que hace que se prepare para la agresión, que es la manifestación del individuo.

1.6.6 Teoría de la Interacción Social

La teoría de la interacción social considera que la conducta agresiva es el resultado de la interacción entre las características del individuo y el contexto social que lo rodea. De las teorías anteriores, esta es la que pone énfasis primordial en el contexto social en el que se desenvuelven y en el comportamiento derivado de este. En el desempeño del individuo, los ambientes que influyen directamente con este y su comportamiento agresivo, son el familiar y el escolar. Por lo que las áreas deficientes del área familiar como la socialización, la relación

entre padres e hijos, el rechazo social entre iguales y la filiación con los mismos, son factores importantes en el desarrollo del individuo por lo que podrá ser factor de incremento a la conducta violenta del mismo (Díaz-Aguado, 2002).

1.6.7 Teoría Sociológica

La teoría sociológica pone de manifiesto factores como la pobreza, la marginación, la dificultad del desarrollo intelectual, la explotación o el sometimiento a sistemas que son altamente competitivos, como los causantes de la conducta del individuo, en algunos casos la agresión se manifiesta como un comportamiento normal ante la sociedad (Díaz-Aguado, 2002).

1.6.8 Teoría Ecológica

La teoría ecológica trata de explicar las conductas de los individuos a través de niveles, los cuales se reflejan en el contexto de convivencia del individuo: a) microsistema, está principalmente compuesto por los contextos más cercanos al individuo como la familia y la escuela; b) mesosistema, son los factores que intervienen dentro del microsistema, por ejemplo, la comunicación entre la familia y la escuela; c) exosistema, comprendido por los entornos sociales en los cuales el individuo se ve inmerso y no participa activamente, pero pueden afectar al individuo, se pueden identificar los contextos como el grupo de amigos, los hermanos de los amigos y los mismos padres de sus amigos y finalmente; d) macrosistema, hace referencia a la cultura en el momento histórico-social en el que se desenvuelve el individuo (Bronfenbrenner, 1979).

De acuerdo con lo anterior y la descripción de las teorías que explican la conducta violenta o la agresión en el entorno escolar, se llega a la conclusión de que la teoría mejor explicada y que da sustento a la presente investigación es la Teoría de Bandura, sobre el aprendizaje social, ya que menciona que la conducta violenta es una reproducción de lo que se observa, mientras que las demás teorías lo ven como si fuera parte del entorno que rodea al niño y como algo natural que podría pasar. Por el contrario, la Teoría del aprendizaje social señala que la etapa en la

que se encuentra el adolescente es una reproducción de lo que se vive en casa, así como de otros factores relacionados con el ambiente escolar.

CAPÍTULO II. AMBIENTE FAMILIAR

En el presente capítulo se abordará el constructo de ambiente familiar en lo que respecta a sus definiciones, componentes del ambiente familiar, así como también la manera en que diversos teóricos lo han estudiado y la relación que presenta éste con la violencia escolar.

La familia es una institución y el primer lugar donde el individuo se desarrolla. Si la estructura familiar se encuentra dañada, el comportamiento de los miembros de ella se verá alterado. Así mismo, autores como Cava, Musitu y Murgui (2006); Domitrovich y Bierman (2001); Estévez et al. (2005); y Lambert y Cashwell (2004) plantean que así como el ambiente escolar es un factor desencadenante de violencia, de igual manera lo es el ambiente familiar donde se desempeña el adolescente.

2.1 Definición

El ambiente familiar se refiere a las reglas y las interacciones que se presentan en el funcionamiento familiar, así como la manera en la cual los miembros de la misma se relacionan unos con otros (Jaureguizar, 2013). De acuerdo con Lahoz (2000), el ambiente familiar es un conjunto de relaciones que se establecen dentro del sistema familiar en donde los miembros de la familia comparten un mismo espacio. Cada miembro de la familia vive y participa de manera particular dentro del sistema.

De lo anterior, es posible enfatizar que la familia es la primera institución donde el adolescente comienza a formar su personalidad, en la cual se ve rodeado de reglas y las interacciones que se van formando hacen que se establezca un ambiente favorable para él y su desarrollo.

2.2 Componentes del Ambiente Familiar

Para poder entender al sistema familiar se describirán los componentes de la misma, entre ellas la cohesión, adaptabilidad, comunicación, conflicto y apoyo. Es importante conocer la relevancia de estos componentes ya que nos permitirán identificar a un sistema familiar estructurado de manera positiva.

Un clima familiar positivo hace referencia a un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padre-hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y adaptabilidad; se ha confirmado que estas dimensiones ayudan al ajuste de conducta y la parte psicológica de los hijos (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Van Aken, Van Lieshout, Scholte y Branje, 1999).

Por lo tanto en un ambiente familiar negativo se ve implícito lo contrario, carente de los elementos mencionados, se ha asociado con el desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes (Bradshaw, Glaser, Calhoun y Bates, 2006; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004). Diversos estudios han mostrado que el clima familiar negativo caracterizado por los problemas de comunicación entre padres-hijos adolescentes, así como la carencia de afecto y apoyo, dificulta el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales (Demaray y Malecki, 2002; Lambert y Cashwell, 2003) o la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones (Eisenberg-Berg y Mussen, 1978; Henry, Sager y Plunkett, 1996).

2.2.1. Cohesión

La cohesión hace referencia al vínculo emocional que existe entre los diferentes miembros de la familia. De acuerdo con Olson (1985), la parte de cohesión familiar es referida al vínculo emocional que llega a existir en la familia, se consideran aspectos como: los vínculos emocionales, los límites familiares, tiempo y amigos, la toma de decisiones, intereses y recreación. Dentro de esta categoría existen

niveles de cohesión: desligada, separada, conectada y amalgamada. De acuerdo con el modelo de Olson, Sprenkle y Russell (1979), los miembros de una familia se deben de encontrar en un equilibrio en cuanto a la cohesión y la adaptabilidad lo cual ayudaría a que los adolescentes no presenten problemas de conducta dentro de la institución.

2.2.2 Adaptabilidad

Olson (1985), la define como la destreza que tiene el sistema familiar para cambiar la estructura de poder, relación de roles y reglas ante las situaciones propias del desarrollo evolutivo de la misma familia. Dentro de esta categoría existen cuatro niveles de adaptación: rígida, estructurada, flexible y caótica. La adaptabilidad es la capacidad que tiene la familia de poder cambiar roles, reglas y el liderazgo en una respuesta a su desarrollo vital o al estrés que en algunas ocasiones es provocado por diversas situaciones (Olson y Gorall, 2004).

La adaptabilidad familiar tiene que ver con la medida en la que el sistema familiar es flexible y capaz de cambiar. Se define como la habilidad que tiene el sistema familiar o marital para poder cambiar su poder, las relaciones de los roles, y las reglas de las relaciones en ciertas situaciones (Tueros, 2004).

2.2.3 Comunicación

De acuerdo con Sebastián (2005), la familia es una de las instituciones más importantes para el desarrollo del adolescente, cuando este sistema es flexible permite que vaya cambiando de acuerdo con sus necesidades. Durante la adolescencia, la familia se ve afectada por los cambios de los hijos y por lo tanto entran en una crisis natural y evolutiva, por lo tanto en esta crisis el factor que llega a estar en una inestabilidad es la comunicación. La comunicación deja de ser complementaria para ser concordante; es decir, que los diálogos entre padre e hijo sean iguales, sean capaces de entender razones y poder asumir responsabilidades familiares que se presenten.

Mantener una comunicación adecuada entre padres-hijos en muchas de las ocasiones facilita que las relaciones sean más eficaces y así mismo que se reduzca la violencia dentro de la familia (Núñez, 2002). Algunos estudios señalan que la comunicación positiva que se da entre padre e hijo favorece la aceptación social y por lo tanto el ajuste escolar. Por el lado contrario, si no se tiene una comunicación favorable o positiva, se ve afectado por el rechazo de los grupos de iguales lo que lleva al adolescente a tener conductas violentas dentro de la institución en la que se desempeña, como agresores o víctimas (Gaylord, Kitzmann y Lockwood, 2003).

La comunicación entre padres e hijos tiene un peso específico y diferencial en los hijos, ya que si la comunicación es positiva constituye un factor de protección en cuanto a las conductas violentas (Jiménez, Musitu y Murgui, 2005). Por otro lado, si la comunicación es negativa induce a que el adolescente presente un malestar psicológico, conformado por sentimientos y emociones que lo llevan a sentir baja autoestima o depresión (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

2.2.4 Conflicto

La constante exposición a un ambiente familiar conflictivo es un factor que desencadena en el adolescente una predisposición a la violencia y por ende a los comportamientos violentos (Troxel y Matthews, 2004). Por otra parte otros autores tales como Cummings y Davies (1994); Cummings, Goeke-Morey y Papp (2004); Cummings, Goeke-Morey, Papp y Dukewich (2002); Goodman, Barfoot, Frye y Belli, (1999); Grych, Seid y Fincham (1992); Zimet y Jacob (2001) mencionan que no necesariamente los conflictos que se ven en el ambiente familiar son precursores de la violencia escolar en los adolescentes; sino, en la forma en la que los padres resuelven el conflicto.

Investigaciones han demostrado que la conducta del adolescente es una réplica de lo que vive en casa por lo que los problemas familiares han sido parte de esta conducta, lo cual lleva al adolescente a que reproduzca los problemas que se observan en casa ya sea en ella misma o bien con grupos de iguales (Rodrigo, Máiquez, García, Mendoza, Rubio, Martínez y Martín, 2004). Así mismo se ha demostrado que los padres que han sido capaces de poder solucionar los conflictos en casa mediante la violencia verbal o física favorecen a que sus hijos implementen las mismas formas en la solución de problemas (Eisenberg, Fabes, Shepard, Guthrie, Murphy y Reiser, 2003).

Doyle y Markiewicz (2005), el conflicto entre los padres se ve influenciado por la manera en la que los mismos padres resuelven el conflicto. La mayoría de estos son resueltos de manera negativa por lo que trae por consecuencia que se tenga una relación negativa con los padres. La comunicación de igual manera se vea afectada, el adolescente se puede llegar a sentir con minusvalía y por lo tanto la autoestima también se ve afectada (Doyle y Markiewicz, 2005).

2.2.5 Apoyo

Las investigaciones que han analizado el apoyo parental diferenciando la figura del padre y de la madre han concluido que el apoyo contribuye de un modo independiente al ajuste de los hijos (Rohner y Veneziano, 2001; Veneziano, 2000). Por ejemplo, se ha señalado el importante papel que desempeña la relación del adolescente con la madre en el ajuste (Berg-Nielsen, Vika y Dahl, 2003; Rey, 1995), mientras que la figura del padre constituye un recurso muy relevante en la prevención de problemas de conducta (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Rohner y Veneziano, 2001; Veneziano, 2000). De hecho, el apoyo del padre es un factor de protección de la conducta delictiva y violenta en adolescentes (Musitu et al., 2006). El bajo apoyo parental que reciben los adolescentes se ha asociado con el mismo rechazo que tiene con su grupo de iguales y así mismo con la expresión que tienen en su comportamiento (Patterson, Kuppersmidt y Griesler, 1990).

2.3 Modelos Teóricos sobre el Ambiente Familiar

2.3.1 Modelo de la Dinámica Familiar y la Agresión

Tenemos como primera instancia que la familia es la primera institución en donde el adolescente se desarrolla; por lo tanto, en ella adquiere sus primeros patrones de conducta sociales y afectivos. Varias investigaciones realizadas por Trianes, De la Morena y Muñoz (1999), señalan que el ambiente familiar es un factor desencadenante para el desarrollo y la adquisición de habilidades. Al mismo tiempo, es un factor de riesgo para los miembros de la familia, el cual puede convertirse en generador de violencia.

Los factores de riesgo que se ven implícitos dentro del ambiente familiar de acuerdo a Lambert y Cashwell (2003), Wissink y Meijer (2004), y Estévez (2005), podrían ser los siguientes: a) poco apoyo en la solución de los problemas; b) tolerar conductas violentas; c) poco control en la conducta; d) violencia familiar, parental y entre hermanos; y e) problemas psicológicos, desidia y hostilidad con los hijos.

2.3.2 Modelo Sistémico de la Familia

El modelo sistémico de la familia fue desarrollado por Betarlanffy en 1968 con la Teoría General de los Sistemas con la finalidad de dar explicación a la organización y los fenómenos naturales que se pueden aplicar en diferentes realidades; por ejemplo, las sociales, psicológicas, pedagógicas, ecológicas, medioambientales o tecnológicas (Campanini y Luppi, 1996; Castillejo y Colom, 1987; Cusinato, 1992; Hernández, 1989, 1993 y 1997; Rodríguez Delgado, 1997).

Suzanna Smith (1995), menciona que la familia se analiza desde varias perspectivas, las cuales son: a) la conducta de cada uno de los miembros de la familia, esta conducta puede llegar a afectar al resto de los integrantes de la misma; b) las familias necesitan adaptarse, por lo que incorporan información nueva al sistema familiar, y para ello las presentan como alternativas para que obtengan como respuesta el éxito y modificar sus conductas en caso de ser

necesario; c) las familias poseen límites, que las diferencian de las demás; d) realizan actividades para poder sobrevivir, así como el hecho de reproducirse, tener mantenimiento físico y económico, así como la parte en la que cuidan de lo emocional de cada uno de los miembros de la familia.

Broderick (1993), menciona que la familia es un sistema abierto, dinámico y que a su vez se encuentra autorregulado y que va teniendo una estructura diferente en cada generación que va pasando. Por lo tanto, cada familia es única e irreplicable, cambia tanto su tamaño, su complejidad y composición vital, así como también su composición psicológica, sociocultural, histórica. Así mismo, Broderick (1993), plantea que a lo largo de la historia las familias poseen una característica en común que al paso de los años ha sido repetitiva y por lo tanto es capaz de ser estudiada. Lo que se analiza son los patrones que se van dejando en cada generación; por ejemplo, la conducta, el número de integrantes de familia, las normas que se presentan dentro de la misma.

2.3.3 Modelo Ecológico

El modelo ecológico está basado en las aportaciones de Bronfenbrenner (1987), sustenta que el proceso del desarrollo humano, al igual que el de otros seres vivos, se desarrolla en un ambiente y con cambios continuos. Este autor tomó en cuenta estos escenarios por lo que se dio a la tarea de explicarlos, así mismo considera a la familia como un sistema en el cual configura en mayor medida el desarrollo de la persona desde su concepción.

A) Microsistema

El microsistema se define como un conjunto de interrelaciones que son producidas por el contacto de un ambiente inmediato (Bronfenbrenner, 1986). Así mismo Rodrigo y Palacios (1998) y Papalia y Olds (1992), mencionan que la familia es un microsistema y que es importante ya que configura a la persona por el resto de su vida. Las relaciones que se dan dentro de este sistema reciben influencia de un

sistema exterior siendo su participación de manera indirecta e inactiva y por lo tanto, se delimita lo que se tiene en el siguiente sistema.

B) Mesosistema

El Mesosistema es un conjunto de sistemas que se relacionan con la familia y que guardan una interacción directa. En cada etapa de la familia hay sistemas que mantienen una interacción más directa; por ejemplo, la escuela, el grupo de amigos, club deportivos, solo por mencionar algunos. En cada caso mencionado anteriormente se ve influenciado por la familia. Por esta razón, el adolescente refleja el comportamiento ya sea en la escuela, con el grupo de amigos, entre otros sistemas.

C) Macrosistema

El Macrosistema es entendido como el conjunto de valores, cultura, ideologías, creencias y políticas los cuales dan forma a las organizaciones e instituciones. Por ejemplo, el hecho de que se le castigue verbal o físicamente para poder corregir conductas violentas.

D) Exosistema

Se define como una extensión del mesosistema que representa la parte informal que no contiene la misma persona, afecta el desarrollo de la misma e influye y delimita lo que puede llegar a ocurrir dentro de ese mismo sistema (Garcia y Musitu, 2000).

E) Cronosistema

Bronfenbrenner (1986) describe este sistema como aquella influencia en el desarrollo del individuo, que trae como resultados cambios que se quedan de manera permanente, tanto en el ambiente en el que se está desarrollando como en el mismo individuo.

En términos generales, la teoría propuesta por Bronfenbrenner une ambas partes tanto la biológica como la social. De esta manera, la parte ecológica familiar será

comprendida por medio de los aspectos físicos, biológicos y sociológicos (Bubolz y Sontang, 1993). Esta teoría pone en práctica varias premisas que nos permiten entender a la familia como ecosistema: a) las familias que interactúan con su ambiente constituyen un ecosistema en el que todas sus partes son interdependientes; b) las familias desempeñan funciones físicas y psicosociales, para la protección de los integrantes de la misma, tanto para el bienestar de la familia como el de la sociedad; c) las familias son sistemas semiabiertos, orientados a metas, son dinámicos y se adaptan. Por lo que son capaces de responder, cambiar, desarrollarse y modificar sus conductas dependiendo del contexto en el que se encuentre.

De acuerdo con Bronfenbrenner (1986), existen seis principios que permiten entender la teoría ecológica familiar.

A) Desarrollo en contexto

Los niños y jóvenes se ven influidos principalmente por su ambiente (familia, amigos, compañeros de clase, vecinos, su comunidad incluso su cultura), los cuales funcionan como modeladores de la conducta del individuo.

B) Habilidad social

Esta teoría enfatiza que el ambiente en el que se desarrolle la familia debe de contener una calidad de vida adecuada por lo que los padres requerirán de que en el entorno en el cual se desenvuelva su hijo se vean reflejadas actitudes positivas, en las cuales la combinación entre lo formal y lo informal se produzca como resultado la calidad de vida adecuada.

C) Acomodación mutua individuo-mente

Para que se de este proceso de acomodación se debe de tener en cuenta la comprensión del comportamiento y la interacción del individuo en el contexto en el cual se desarrollará, analizándolo por un determinado tiempo, para ello se necesitan métodos que puedan facilitar la interacción y el efecto que se tendrá.

D) Efectos de segundo orden

Estos efectos de segundo plano corresponden a la parte del comportamiento y el desarrollo del individuo, que se ven modeladas, controladas y en interacción permanente.

E) Conexiones entre personas y contextos

Este enfoque teórico se centra principalmente en la interacción del individuo y su contexto; es decir, las transiciones ecológicas, las cuales se refieren a los movimientos de las personas de un contexto a otro y las díadas transcontextuales, las cuales hacen referencia a las relaciones interpersonales que existen en diferentes contextos.

F) Perspectiva del ciclo vital

Hace referencia a los cambios que se presentarán a lo largo de los cambios vitales por los cuales pasará la familia, y las modificaciones que esta tendrá, todo ello dependerá de la maduración con la cual la familia maneje cada uno de estos cambios y etapas de la vida.

2.3.4 Teoría del Conflicto

Klein y While (1996), mencionan que las personas actúan de acuerdo con sus intereses y el orden social en el que se rigen las normas, dicho de otra manera, el conflicto es una parte de la sociedad humana y por lo tanto deben de ejercer normas y reglas para una convivencia sana. Si se tiene un control y manejo de estas normas, existe una posibilidad de que el conflicto no exista; por lo tanto, se encuentra ausente y no está presente la violencia.

García y Musitu (2000), analizan argumentos de Simmel (1959) donde explica que el conflicto es una característica principal de los grupos humanos y que se desempeña de manera positiva y así mismo mantiene unidos a los grupos. De acuerdo con esta teoría y al planteamiento anterior, las familias han sido retomadas y analizadas bajo esta teoría y se rigen mediante varias orientaciones.

A) Las familias como parte de procesos sociales más amplios.

Desde esta perspectiva se afirma que los conflictos que se presentan en la sociedad son debido a las diferencias entre razas, clases sociales, etnias y género, todo esto se ve reflejado en el comportamiento de la familia.

B) El conflicto de las familias es debido a la naturaleza afectiva de los recursos.

Desde esta perspectiva, las familias se caracterizan como un grupo de personas que interactúan entre sí, de tal forma que se plantea que existe un lazo afectivo y están fuera de todo conflicto entre los miembros de la familia

2.3.5 Teoría del desarrollo familiar

Muchas de las teorías del desarrollo individual se centran principalmente en este tema, en el desarrollo; por ejemplo, la teoría del psicoanálisis freudiano, la teoría de la personalidad de Erikson, las teorías de Piaget, o bien las de Adler, solo por mencionar algunas (García y Musitu, 2000). Por lo que esta teoría se basa principalmente en el desarrollo del ciclo de la familia, siendo de principal interés el desarrollo de las mismas, como un grupo que se organiza mediante normas y reglas.

2.3.5.1 Ciclo Vital de la Familia

El ciclo vital de la familia explica los cambios que van atravesando las familias por sus diversas etapas de vida, los estadios por los que atraviesa la familia. Estos estadios son propuestos por Mattessich y Hill (1987), los cuales son los siguientes: a) formación de la pareja, sin hijos; b) familias con hijos o hijas en preescolar; c) familias con hijos o hijas, por lo menos uno en edad escolar; d) familias con hijos en secundaria; e) familias con hijos jóvenes, o por lo menos uno con edades superiores a 18 años; f) familias con hijos o hijas que ya han abandonado el hogar; g) familias con padres o madres en edad de jubilación.

Dichos cambios de las familias se deben a la composición familiar. De acuerdo con García y Musitu (2000), los cambios estructurales que se dan dentro de la familia tienen efecto en el bienestar y funcionamiento familiar. En cada uno de los estadios por los que va pasando la familia, deben de completar una serie de tareas específicas que deben tener éxito en su desarrollo familiar. En esta teoría no solo se ve el desarrollo individual, sino, el hecho histórico por el cual pasa cada una de las familias, y con ello implica un cambio en su contexto social como en el familiar.

MÉTODO

Objetivo general

Identificar la relación entre los predictores del ambiente familiar y la violencia escolar en los adolescentes del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM.

.

Objetivos específicos

Identificar la prevalencia de la violencia escolar, conflictos familiares, cohesión familiar, adaptabilidad, apoyo familiar, y comunicación en los adolescentes del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM

- Identificar la relación entre los conflictos familiares y la violencia escolar.
- Identificar la relación entre la cohesión familiar y la violencia escolar.
- Identificar la relación entre la adaptabilidad familiar y la violencia escolar.
- Identificar la relación entre el apoyo familiar y la violencia escolar.
- Identificar la relación entre la comunicación familiar y la violencia escolar.

Planteamiento del Problema

La violencia escolar se ha convertido en un problema de salud pública, tanto nacional como internacional. De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2010), el número relacionado con los casos de violencia escolar ha ido aumentando cada dos años un diez por ciento, por lo que en un salón de clases siete de cada diez alumnos han sufrido de violencia escolar. En los últimos años este tema ha sido de gran interés ya que se han suscitado varios casos donde el niño ha perdido su vida lo que ha preocupado a los docentes, padres de familia y a los mismos estudiantes e incluso a las autoridades educativas.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015), menciona que México ocupa el primer lugar de forma internacional en casos de

violencia escolar principalmente en educación básica ya que los alumnos afectados son alrededor de 18 millones 781 mil 875 alumnos tanto en primaria como en secundaria. Entre los porcentajes que maneja la OCDE de los alumnos que han sufrido este problema se encuentra el 40.24 por ciento que lo confirma y el 59.76 por ciento lo niega.

En el Estudio en Escuelas Secundarias de Gestión Pública y Privada del Área Metropolitana de Buenos Aires (UNICEFFLACSO, 2010), los autores mencionaron que al consultar a los alumnos sobre su conocimiento acerca de situaciones con mayor frecuencia de humillación, hostigamiento o ridiculización de alumnos en clase durante 2009, un 66.1 por ciento contestó de manera positiva y el 33.9 por ciento contestó negativamente. De igual manera se han realizado estudios de esta problemática en países como Brasil con el estudio Pesquisa: Bullying escolar no Brasil Relatório Final (Plan Internacional & Fischer, 2010) donde se señala que alrededor del 70 por ciento de los estudiantes que fueron encuestados afirman haber visto al menos una vez a un compañero siendo intimidado en la escuela. Así también en Bolivia la investigación realizada por Flores-Palacios (2009) menciona que en el ámbito nacional, cinco de cada diez estudiantes son víctimas de violencia escolar.

En otra investigación realizada por Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), los resultados indicaron que el clima familiar se relaciona indirectamente con el clima social del aula desde los siguientes aspectos: la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal, así como con el comportamiento violento del adolescente en la escuela.

Las estadísticas, así como las escasas investigaciones que se han realizado, llevan a continuar más enfáticamente con la investigación de la relación entre el ambiente familiar y la violencia escolar. Además de ello, la información existente describe que la violencia escolar es un problema que nacional e internacional es

muy frecuente en las escuelas, demostrando que el clima familiar es uno de los factores que se intervienen en la violencia escolar. Lo cual nos lleva a la siguiente:

Pregunta de investigación

¿Los predictores del ambiente familiar tendrán efectos en la violencia escolar en los adolescentes del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM?

Hipótesis

De trabajo

Los predictores del ambiente familiar tienen relación con la violencia escolar en los alumnos del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM.

Estadísticas

Ho:

No existe relación estadísticamente significativa entre los predictores del ambiente familiar y la violencia escolar.

No existe relación estadísticamente significativa entre los conflictos familiares y la violencia escolar.

No existe relación estadísticamente significativa entre la cohesión familiar y la violencia escolar.

No existe relación estadísticamente significativa entre la adaptabilidad familiar en la violencia escolar.

No existe relación estadísticamente significativa entre el apoyo familiar en la violencia escolar.

No existe relación estadísticamente significativa entre la comunicación familiar y la violencia escolar.

Ha:

Existe una relación estadísticamente significativa entre los predictores del ambiente familiar y la violencia escolar.

Existe relación estadísticamente significativa entre los conflictos familiares y la violencia escolar.

Existe relación estadísticamente significativa entre la cohesión familiar y la violencia escolar.

Existe relación estadísticamente significativa entre la adaptabilidad familiar en la violencia escolar.

Existe relación estadísticamente significativa entre el apoyo familiar en la violencia escolar.

Existe relación estadísticamente significativa entre la comunicación familiar y la violencia escolar.

Tipo de estudio

De acuerdo con Tabachnick y Fidell (2012) la presente investigación es de tipo Correlacional multivariante.

Variables

Violencia escolar

Definición Conceptual

La violencia escolar es cualquier tipo de relación, proceso o condición por la cual un individuo o grupo viola la integridad física, social y psicológica de otra persona o grupo en un espacio educativo, generando que se den episodios más frecuentes llegando a crear un círculo vicioso de violencia (OCDE, 2005).

Definición Operacional

Serán las respuestas que den los sujetos al instrumento Relaciones entre Adolescentes Pares (APRI, Adolescent Peer Relations Instrument; Parada, 2000).

Ambiente familiar

Definición Conceptual

Se refiere a las reglas y las interacciones que se presentan en el funcionamiento familiar así como la manera en la cual los miembros de la misma se relacionan unos con otros (Jaureguizar, 2013).

Definición Operacional

Serán las respuestas que den los sujetos al instrumento Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar (FACES III, Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale; Olson, 1985).

Serán las respuestas que den los sujetos a la Escalas de Apoyo Social Percibido de la Familia y los Amigos (PSS-Fa & PSS-Fr, Perceived Social Support from Family and Friend Scales; Procidano y Heller, 1983).

Serán las respuestas que den los sujetos a la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (PACS, The Parent-Adolescent Communication Scale; Barnes & Olson, 1982).

Población

La población estuvo conformada por todos los estudiantes del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM. Este plantel cuenta con una población de 2700 alumnos.

Muestra

En la presente investigación se usó una muestra no probabilística de conveniencia en la cual los participantes fueron estudiantes del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM.

De acuerdo con los criterios propuestos por Tabachnick y Fidell (2012) y Cohen, Cohen, West, y Aiken (2003), para obtener la muestra se usó la siguiente fórmula:

$$N \geq 50 + 8m \text{ (donde } m \text{ es el número de predictores).}$$

$$\text{Por consiguiente tenemos: } N \geq 50 + 8(7) = 106$$

Instrumentos

Violencia Escolar

Para la violencia escolar se utilizará el instrumento Relaciones entre Adolescentes pares [APRI] (parada, 2000). Contando con dos subescalas que miden conductas agresivas que son realizadas por el acosador, así como las conductas violentas que recibe la víctima. Cada una de las subescalas incluye un total de 18 reactivos con un formato tipo Likert, con cinco tipos de respuesta que van desde Nunca (0) hasta Todos los días (4). La segunda subescala que corresponde a la experiencia de victimización mide la frecuencia con la que la víctima experimenta situaciones de agresión. Los resultados que arrojen puntajes altos indicarán un alto nivel de agresión o victimización. Así mismo cuenta con un alfa de Cronbach de 0.94 y una capacidad de discriminación de $p < 0.01$ por lo que las puntuaciones altas confirman la fiabilidad y validez del constructo.

Ambiente familiar

Para la variable conflicto familiar será utilizada la Escala de Clima Social Familiar [FES] (Moos, Moos y Trickett, 1989). Este instrumento mide diez factores entre ellos (Cohesión, Expresividad, Conflicto, Autonomía, Actuación, Intelectual-Cultural, Social-Reactivo, Moralidad-Religiosidad, Organización y Control) con un

total de 90 reactivos que se distribuyen en tres dimensiones (Relaciones, Desarrollo y Estabilidad) con una escala dicotómica (Verdadero y Falso). Para fines de esta investigación se retomarán las subescalas de Organización y Control. Si los resultados arrojan puntajes altos indicarán que los adolescentes gozan de una clara Organización y estructura para planificar actividades y que su familia ha establecido reglas que regulan la convivencia. Por otro lado en cuanto a la validez y confiabilidad, se realizó un análisis factorial con variables grado de parentesco, número de miembros examinados de la familia, edad media de la entidad familiar y sexo, en este análisis se encontraron los siguientes factores; factor 1 (relaciones internas), factor 2 (estabilidad de la familia) y factor 3 (relaciones externas). En cuanto a la confiabilidad se realizaron los siguientes análisis test-rest así como la formulación de Kuder y Richardson, obteniendo como resultados finales de 0.69 lo cual indica que el resultado es satisfactorio y un indicador de test-rest oscila entre 0.31 y 0.80.

Las variables de cohesión y adaptabilidad familiar serán medidas mediante la Escala de Evaluación de la Cohesión y Adaptabilidad Familiar [FACES III] (Olson, 1985). La versión en español que será utilizada en esta investigación contiene un total de 20 reactivos en una escala de puntuación tipo Likert que oscila entre Nunca (1) y Siempre (5). Cada una de las subescalas contiene 10 preguntas las cuales se presentan en forma alterna (pares y nones). Si los resultados arrojan puntajes altos en cada una de las subescalas indicarán que los participantes poseen un alto nivel de adaptabilidad y cohesión familiar. En cuanto a la validez y confiabilidad de la escala se obtuvieron los siguientes resultados, un alfa de Cronbach de 0.55 para la escala total, para las subescalas se obtuvieron puntajes desde los 0.27 hasta los 0.59 lo cual indicaban que eran puntajes muy bajos, sin embargo para las escalas cohesión y adaptabilidad los puntajes fueron mejor, para cohesión el puntaje total fue de 0.72 y para adaptabilidad un total de 0.68.

En cuanto al 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] (Procidano y Heller, 1983). Para fines de esta investigación, solamente se retomará la subescala de apoyo social de la familia. En su versión original, cada una de las subescalas contiene 20 reactivos; sin embargo, atendiendo la propuesta de Domínguez, Salas, Contreras y Procidano (2011) se emplearon únicamente 16 reactivos. Las opciones de respuesta son: Si (1), No (0) y No sé (0). De esta manera, los puntajes más altos indican que el participante recibe un adecuado apoyo familiar.

La comunicación entre padres y adolescentes fue medida con la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes [PACS] (Barnes & Olsen, 1985). Este instrumento incluye 20 reactivos y se encuentra dividido en dos subescalas (problemas en la comunicación familiar y comunicación abierta entre padres y adolescentes). Después de haber revertido los reactivos de la subescala de problemas en la comunicación familiar, los resultados que arrojan puntajes altos indicarán un nivel de comunicación positiva. El instrumento se contestará en una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta, en donde la puntuación más baja será Totalmente en desacuerdo (1) y la puntuación más alta Totalmente de acuerdo (5). En cuanto a su fiabilidad, se obtuvieron los siguientes resultados en el alfa de Cronbach oscilante entre 0.64 y 0.91.

Diseño de la investigación

En la presente investigación se hizo uso de un diseño no experimental de tipo transversal (Baptista, Fernández y Hernández, 2006).

Captura de la información

La presente investigación comenzó con la identificación de la muestra la cual estuvo constituida por alumnos del Plantel 3 Cuauhtémoc de la Preparatoria UAEM quienes decidieron participar en la presente investigación de forma voluntaria después de haberlos invitado. Posterior a este paso, se aplicaron las escalas debidas a cada una de las variables.

Los pasos a seguir para llevar a cabo la recolección de datos de la presente investigación son los siguientes:

- a) Se obtuvo el permiso de las autoridades escolares para realizar la investigación.
- b) Después de haber determinado los salones que participarían en el estudio, se les hizo la invitación a participar. A los estudiantes que voluntariamente decidieron tomar parte en el estudio, se les explicó el objetivo de la investigación, así como las características generales de la misma.
- c) Posterior a estas indicaciones generales se contestaron sus dudas.
- d) Los estudiantes comenzaron a contestar las distintas escalas lo cual les tomó aproximadamente 30 minutos.

Procesamiento de la información

En el presente estudio se realizó el procesamiento de la información a partir de la estadística multivariante inferencial, paramétrica, mediante el análisis de regresión múltiple y la correlación de Pearson, utilizando un nivel de significancia de .05 y un intervalo de confianza del 95%.

En un segundo momento se hizo uso de la Estadística Descriptiva, con la cual se obtuvieron, medias, desviaciones estándar y descripciones sociodemográficas para la obtención de resultados. Con base en ello, los participantes quedaron clasificados de acuerdo con los puntajes que obtuvieron en cada escala en categorías las cuales oscilaron desde extremadamente bajo hasta el extremadamente alto.

RESULTADOS

En un primer momento se realizó un análisis descriptivo tanto de las variables sociodemográficas, como de las de estudio. Las siguientes gráficas muestran los porcentajes de los participantes con respecto a las variables sociodemográficas incluidas en la presente investigación.

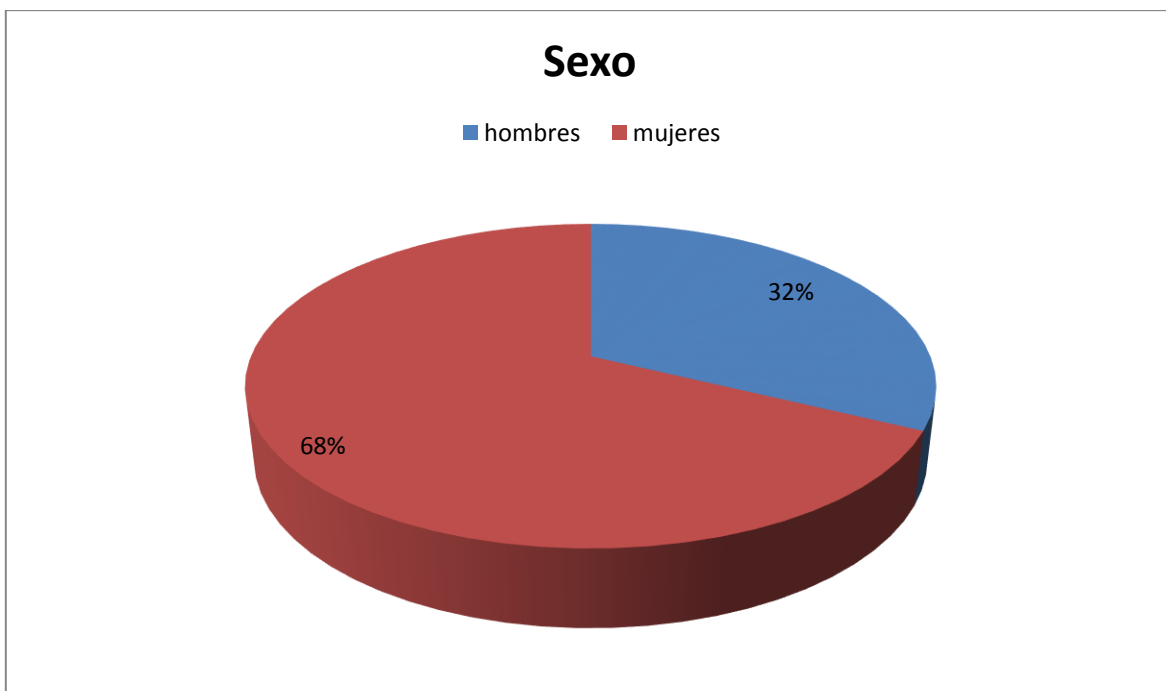


Figura 1. Porcentaje de los alumnos de acuerdo con el sexo

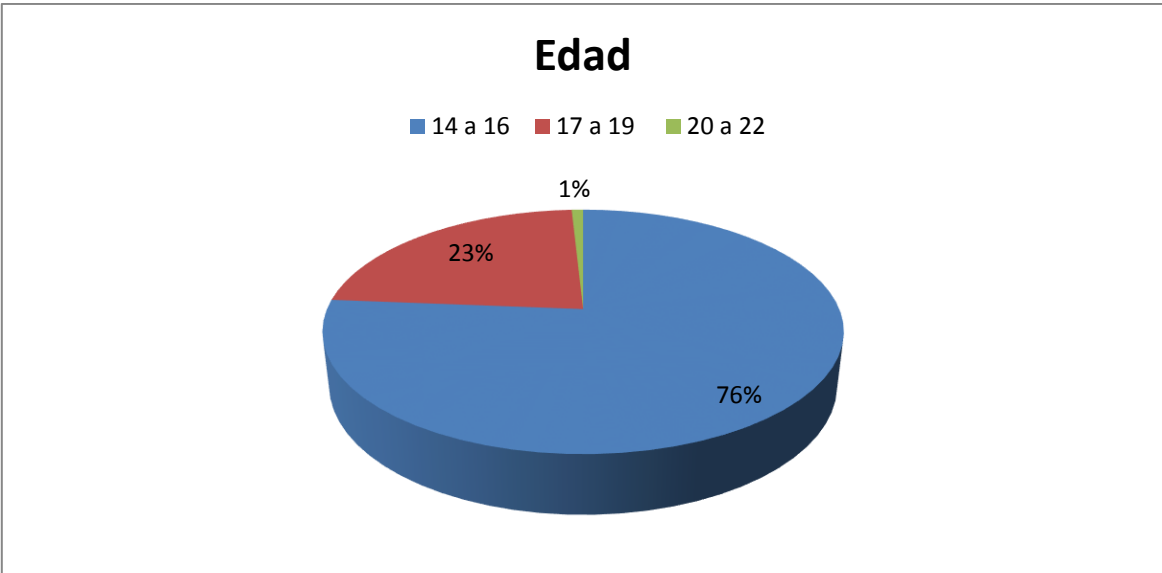


Figura2. Porcentaje de la edad de los alumnos

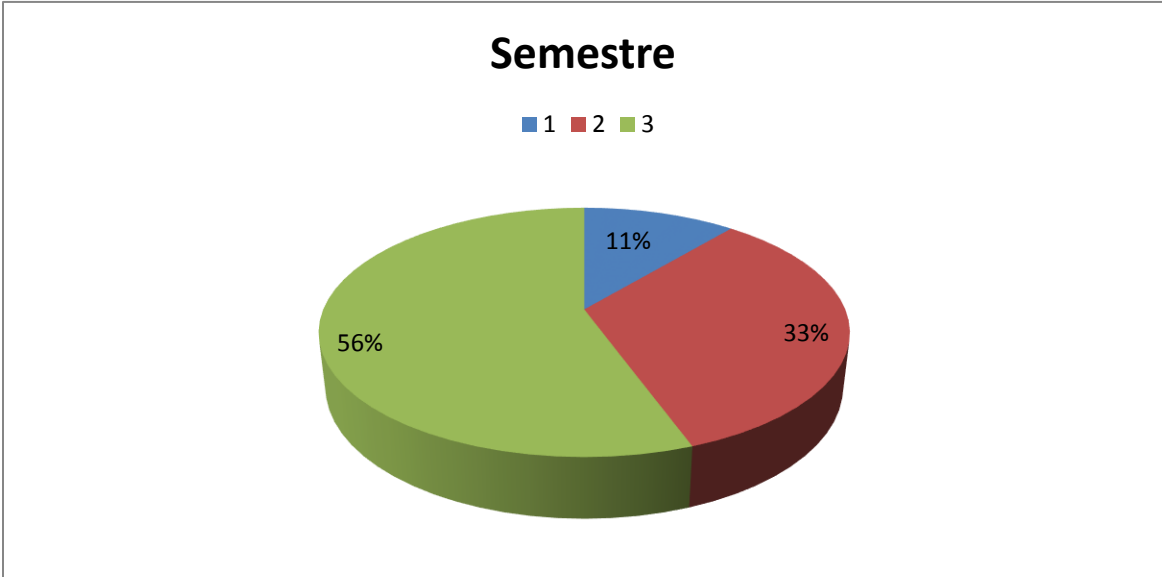


Figura 3. Porcentaje de los semestres de los alumnos

En un segundo momento, se realizó un análisis descriptivo de acuerdo con las variables que se analizaron en la presente investigación. Las siguientes gráficas muestran los resultados obtenidos.



Figura 4. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable Conflicto

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 *DE* positivas y 3 *DE* negativas).

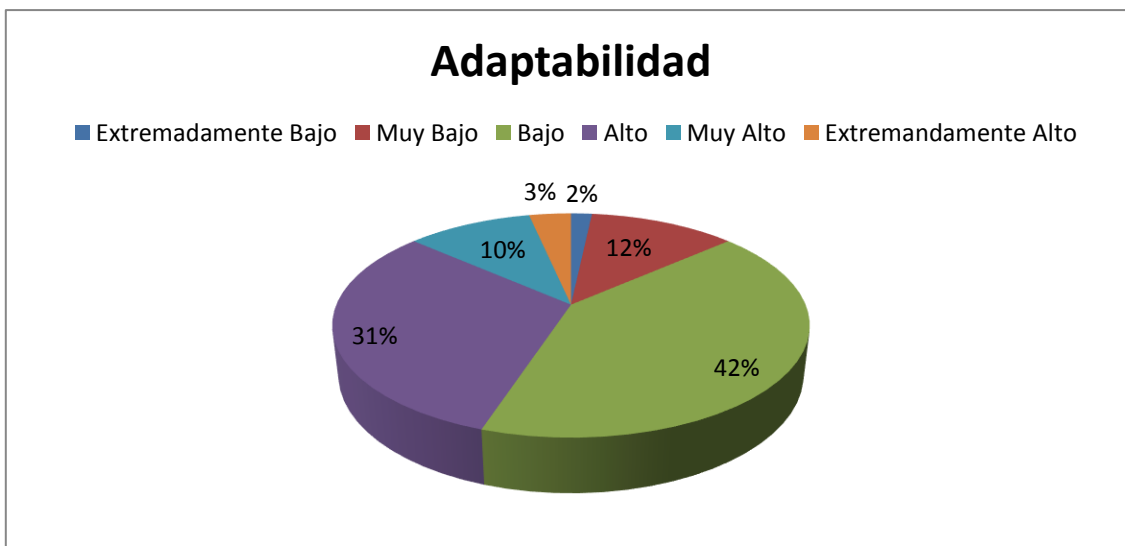


Figura 5. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable Adaptabilidad

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 *DE* positivas y 3 *DE* negativas).

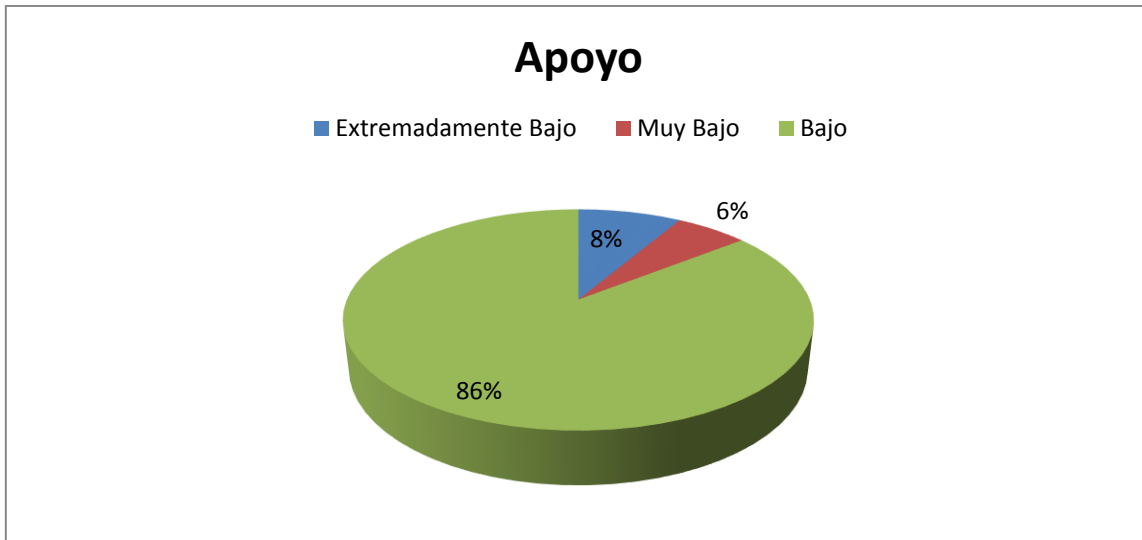


Figura 6. Porcentaje de los alumnos en cuanto al Apoyo

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 *DE* positivas y 3 *DE* negativas).

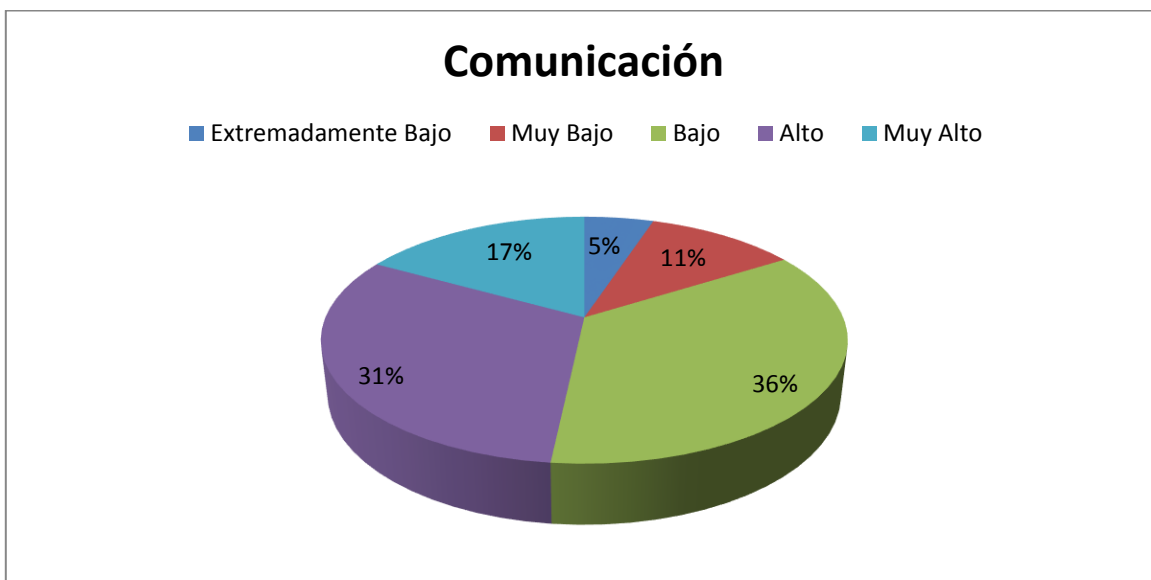


Figura 7. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la Comunicación

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar (considerando 3 *DE* positivas y 3 *DE* negativas).

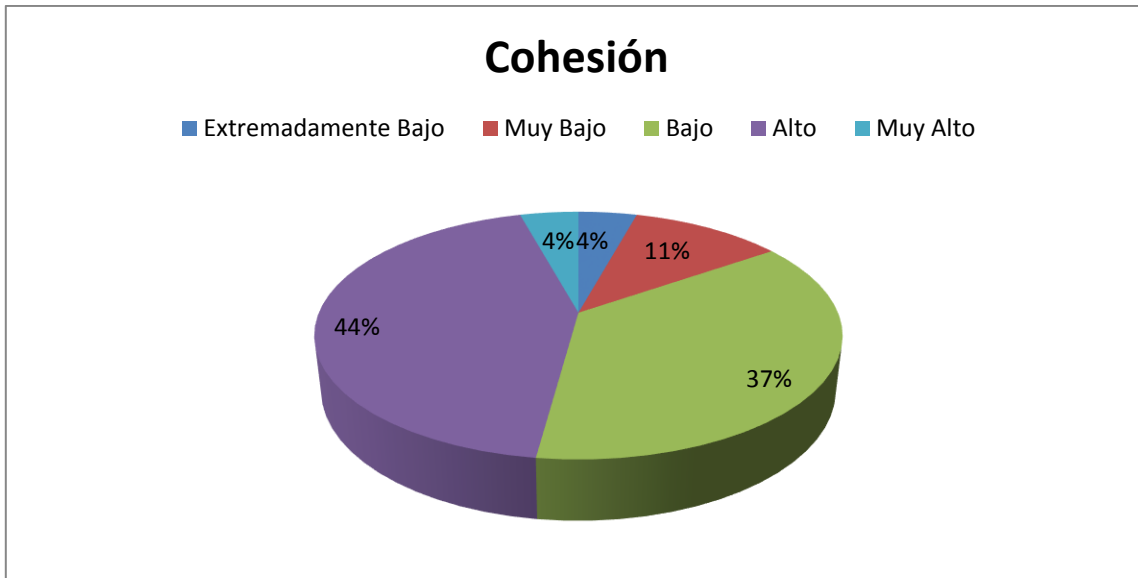


Figura 8. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable de Cohesión

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

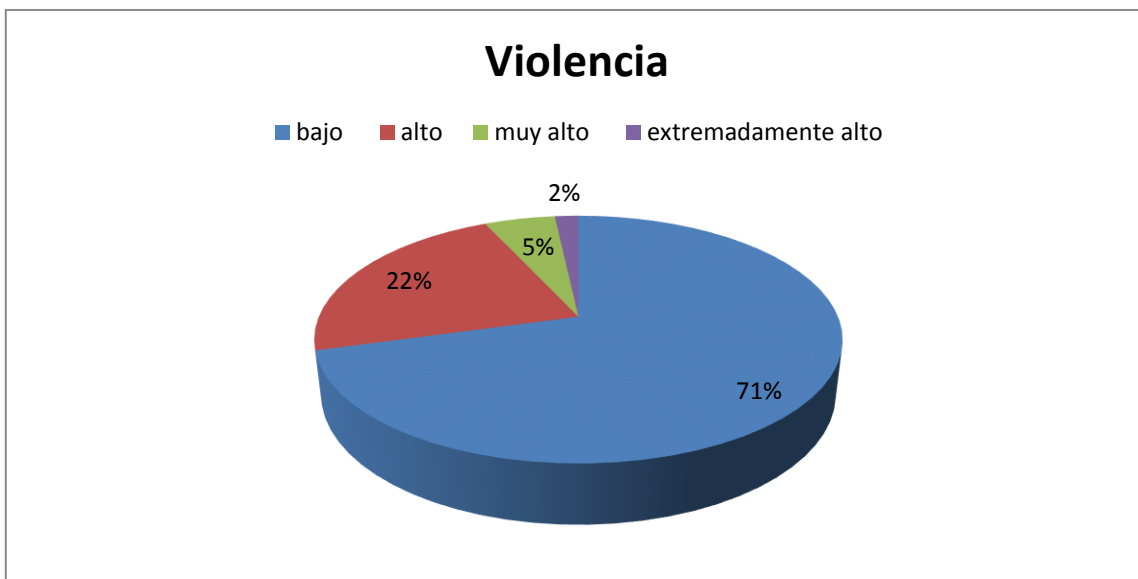


Figura 9. Porcentaje de los alumnos en cuanto a la variable de Violencia

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 10. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Victimización

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

Una vez que se llevaron a cabo estos primeros análisis descriptivos, se identificaron diferencias entre las variables de estudio por lo cual se tomó la decisión de realizar el análisis por semestre para observar si se presentan diferencias relevantes entre las variables.



Figura 11. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Conflicto
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

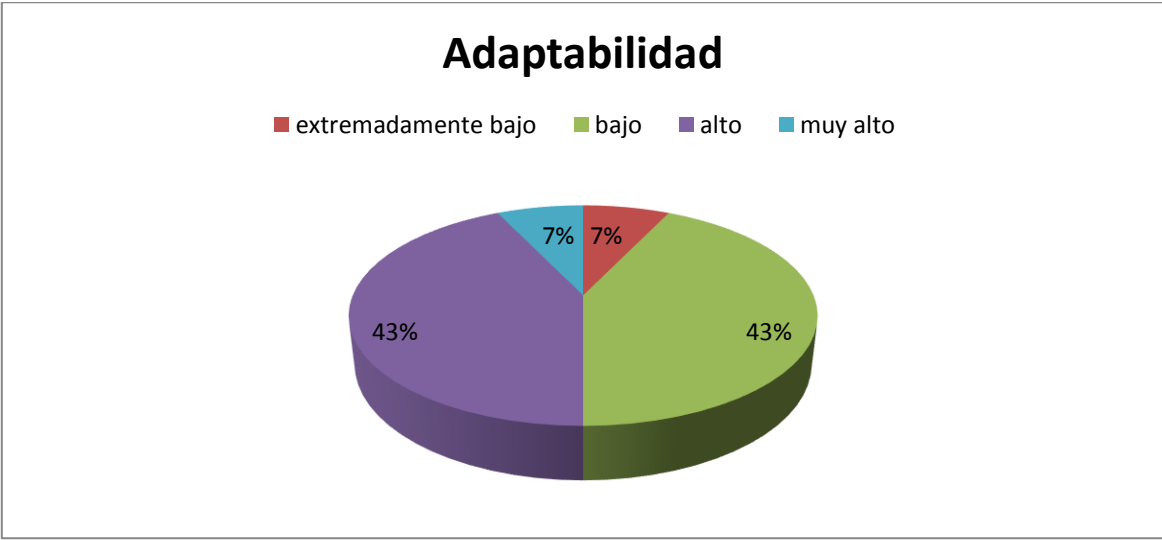


Figura 12. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Adaptabilidad
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 13. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Apoyo

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 14. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Comunicación

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

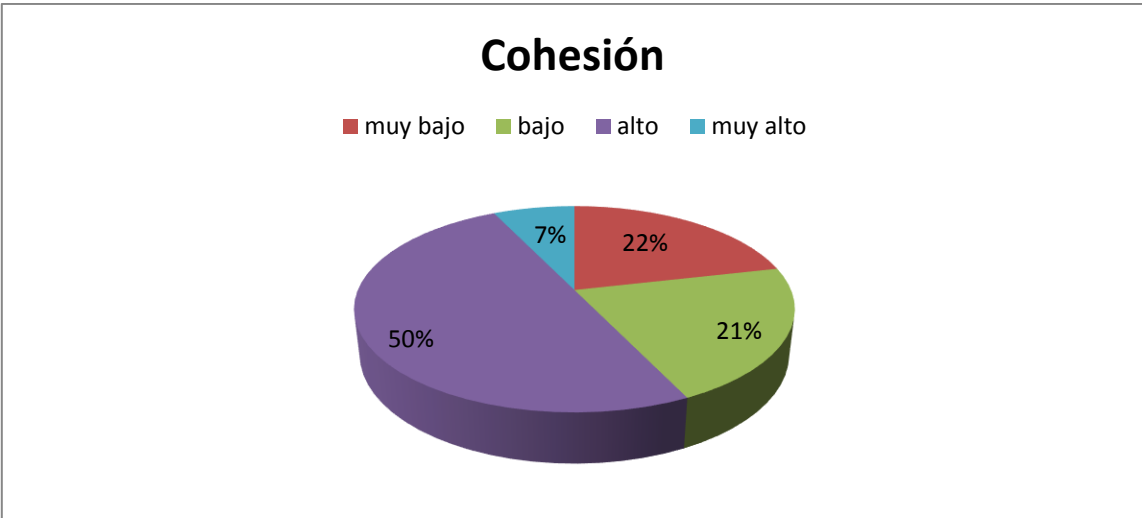


Figura 15. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Cohesión
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

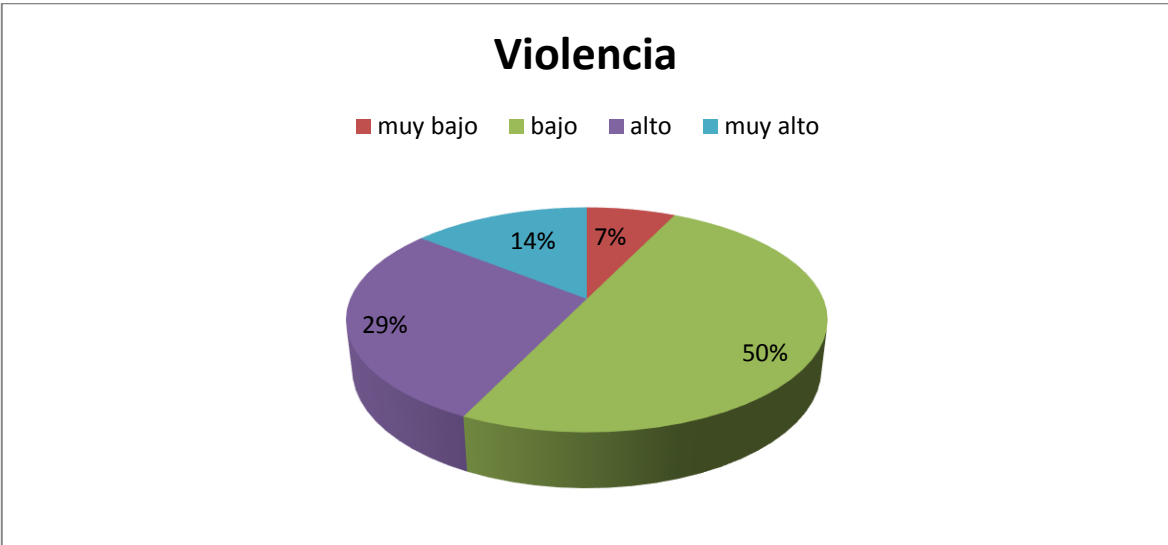


Figura 16. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Violencia
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 17. Porcentaje de los alumnos de primer semestre en cuanto a Victimización

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 18. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Conflicto

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

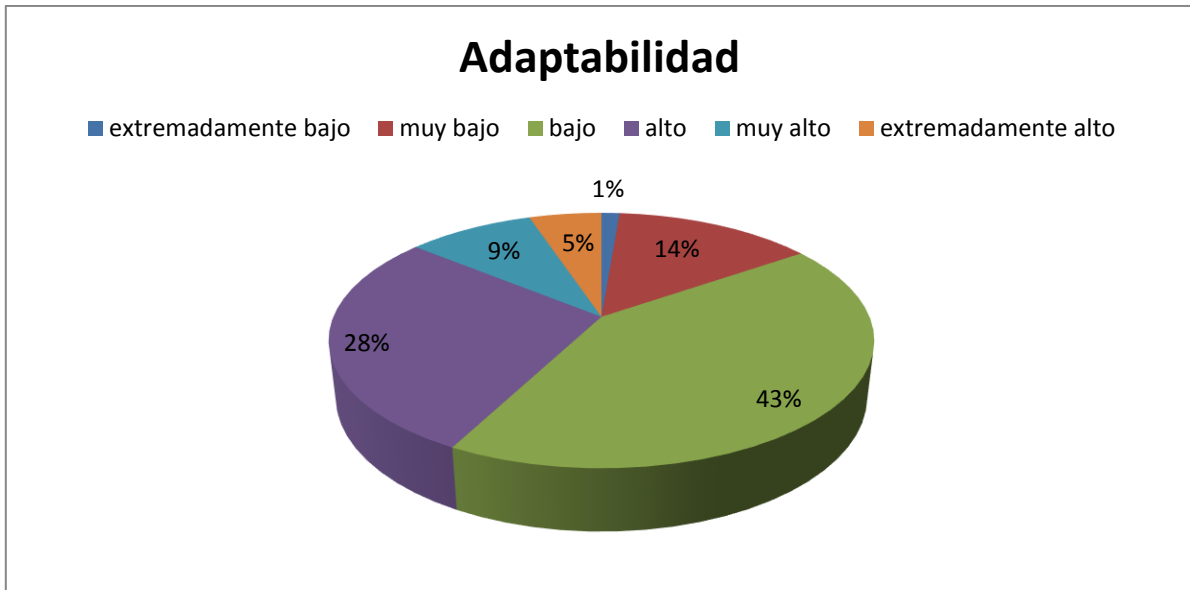


Figura 19. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Adaptabilidad
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

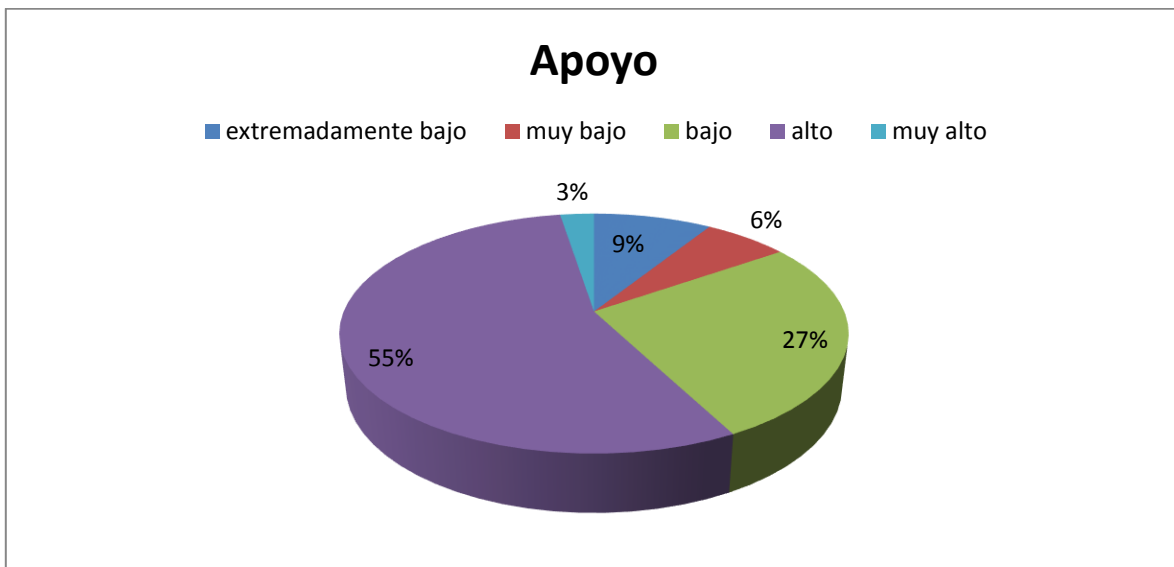


Figura 20. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Apoyo
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 21. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Comunicación *Nota.* La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

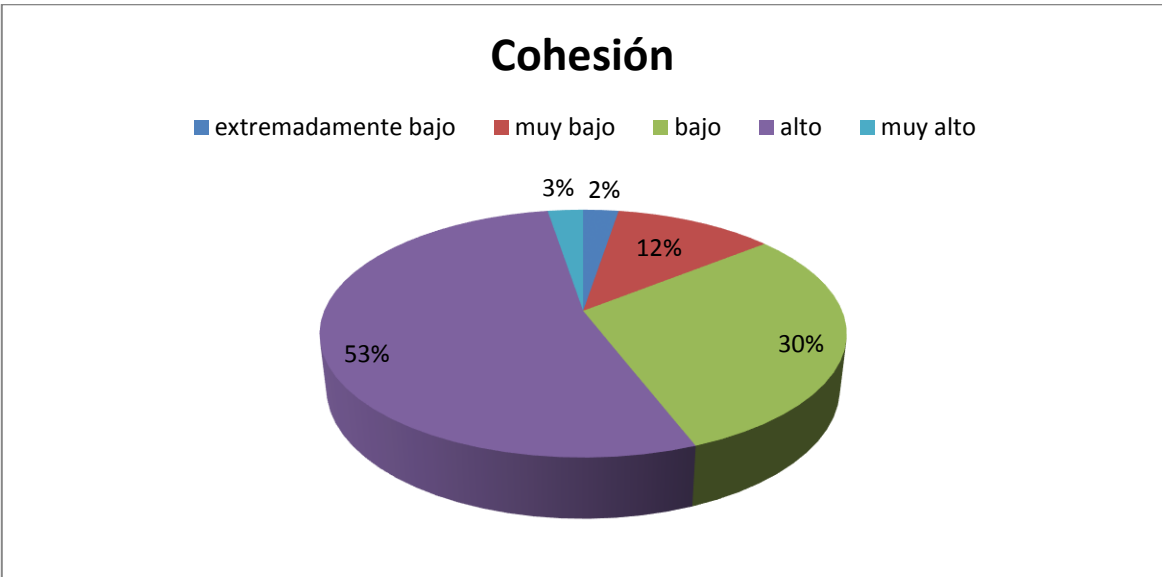


Figura 22. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Cohesión *Nota.* La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

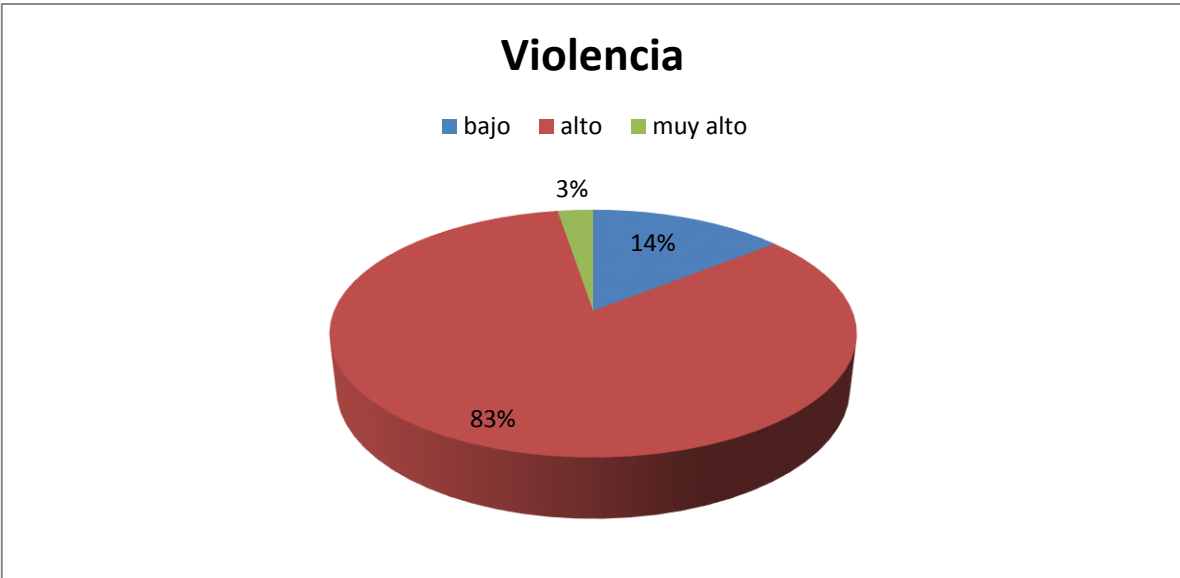


Figura 23. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Violencia
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 24. Porcentaje de los alumnos de tercer semestre en cuanto a Victimización
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 25. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Conflicto
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

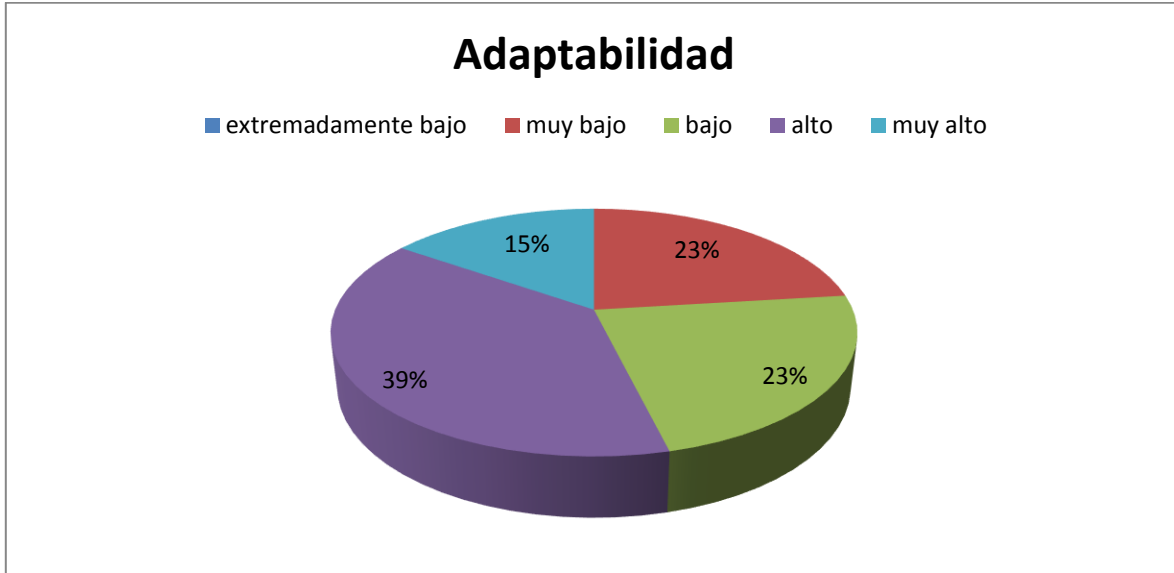


Figura 26. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Adaptabilidad
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

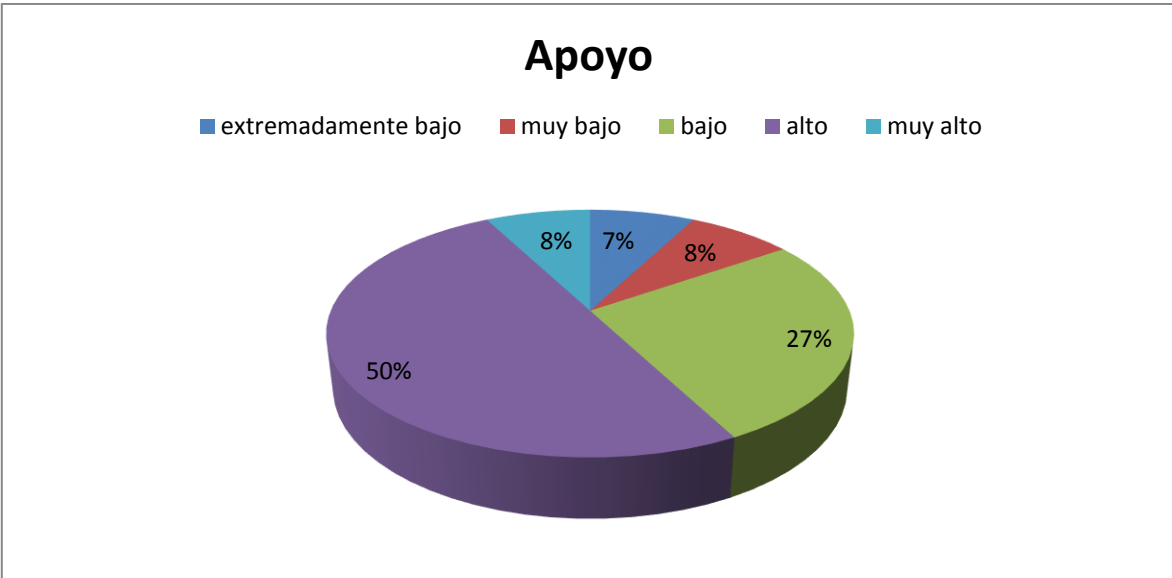


Figura 27. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Apoyo
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 28. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Comunicación
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

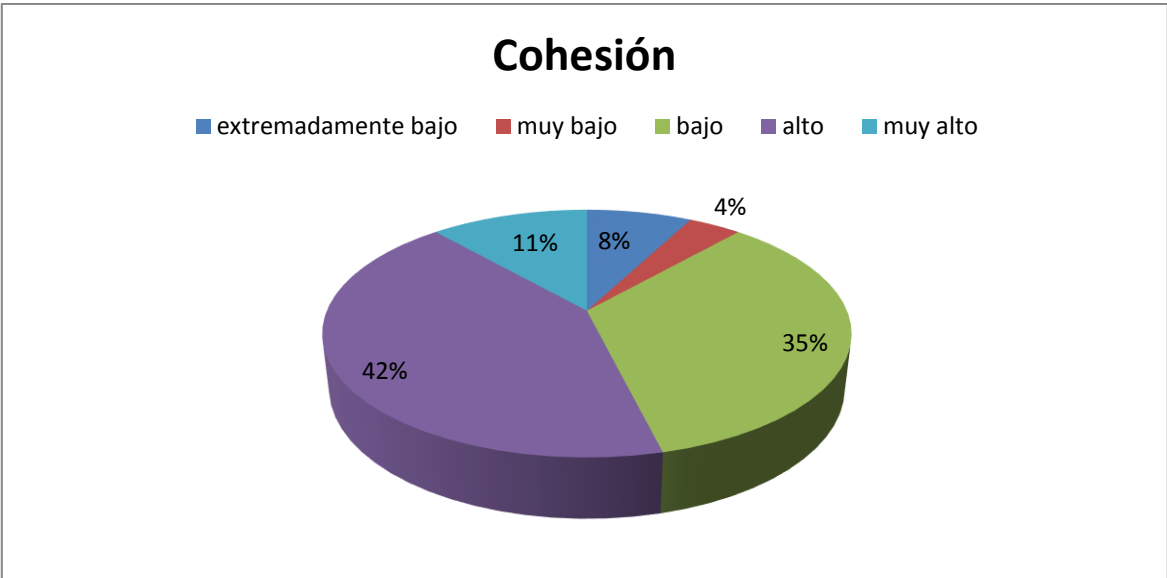


Figura 29. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Cohesión
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

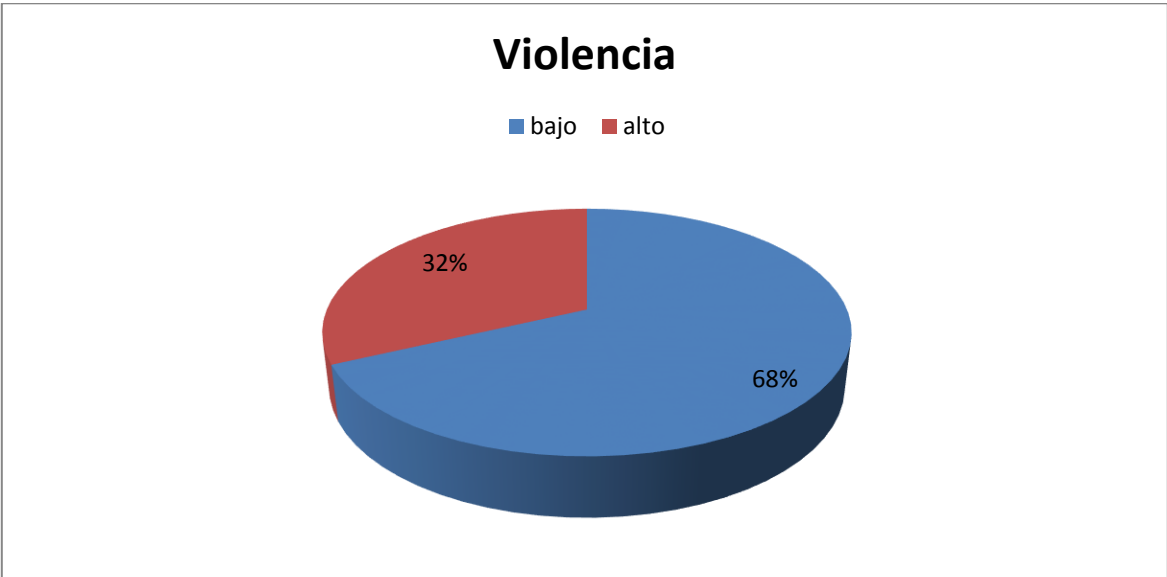


Figura 30. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Violencia
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 31. Porcentaje de los alumnos de quinto semestre en cuanto a Victimización
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

De la misma manera, al notar diferencias entre las variables de estudio se decidió realizar el análisis por sexo para observar si se presentan diferencias significativas entre las variables.

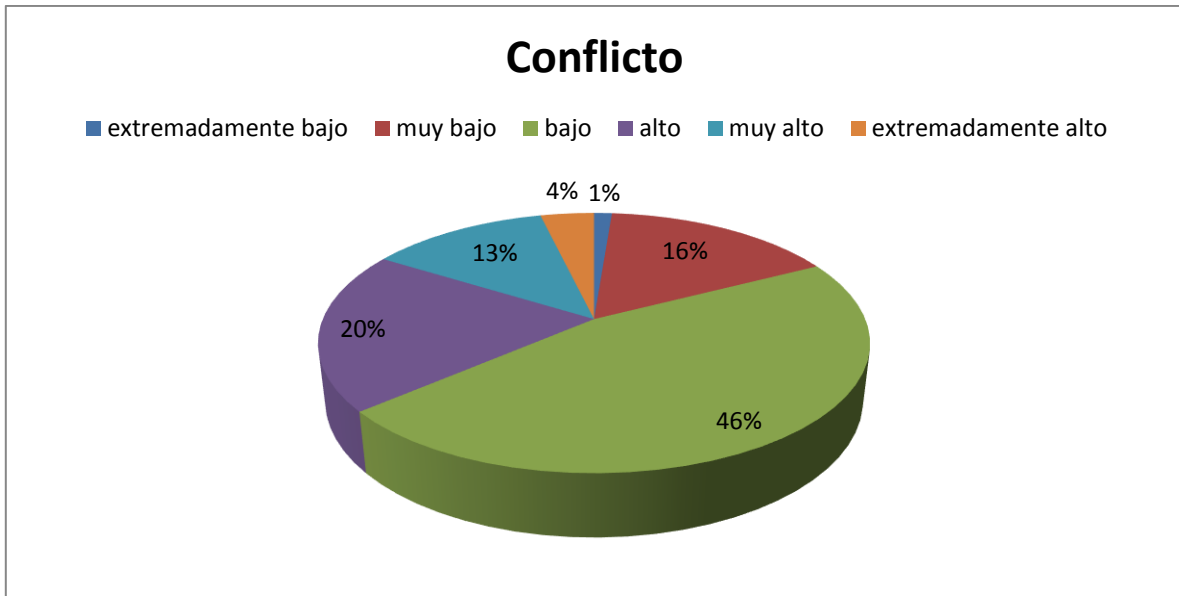


Figura 32. Porcentaje de los hombres en cuanto a Conflicto

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

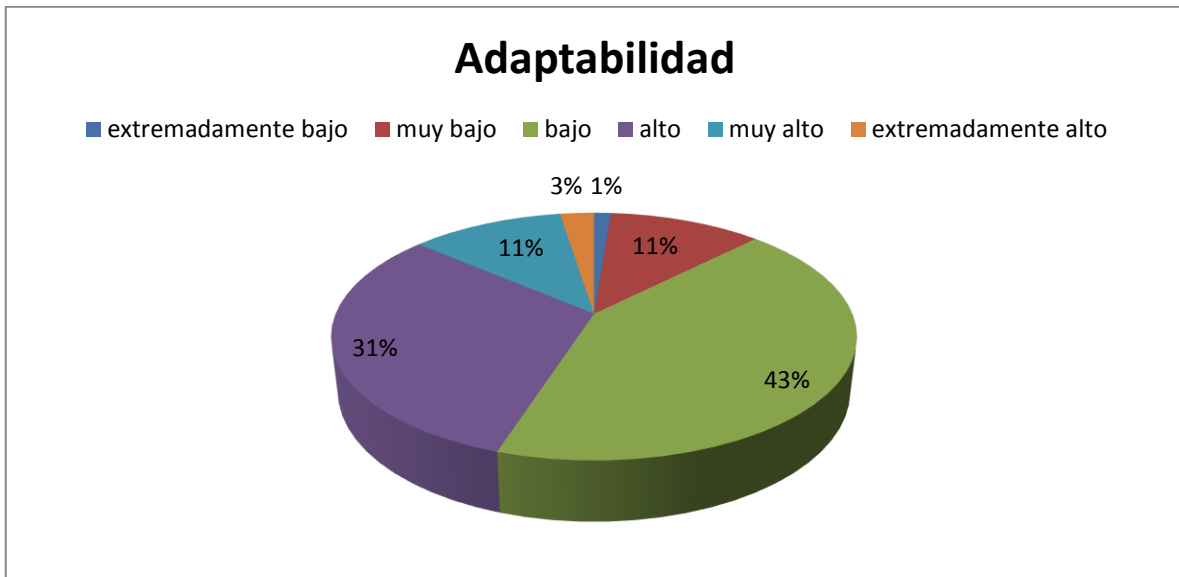


Figura 33. Porcentaje de los hombres en cuanto a Adaptabilidad

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

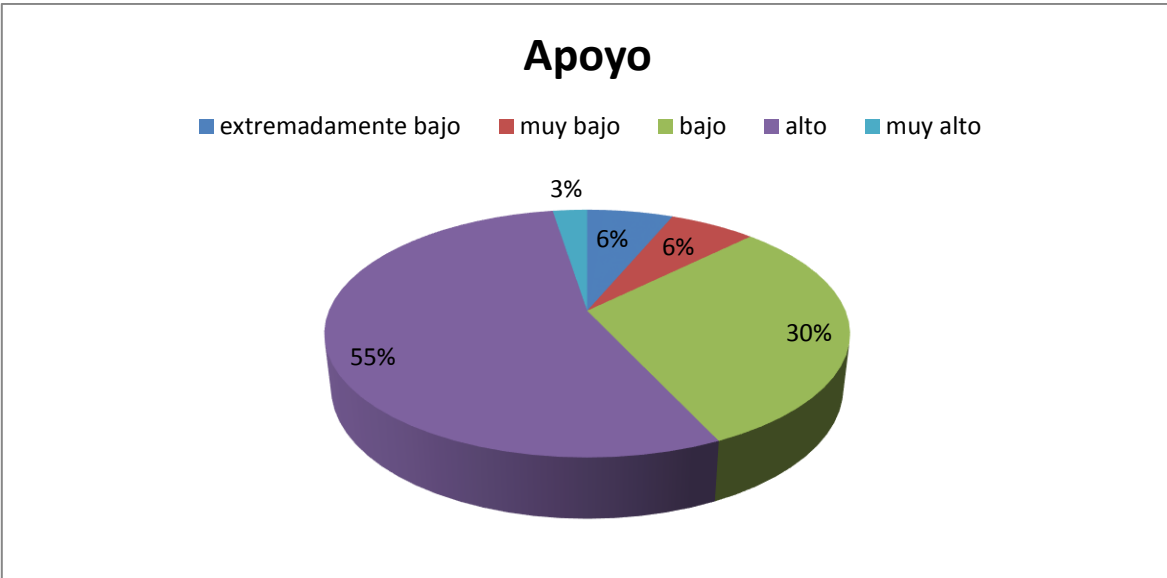


Figura 34. Porcentaje de los hombres en cuanto a Apoyo

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 35. Porcentaje de los hombres en cuanto a Comunicación

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

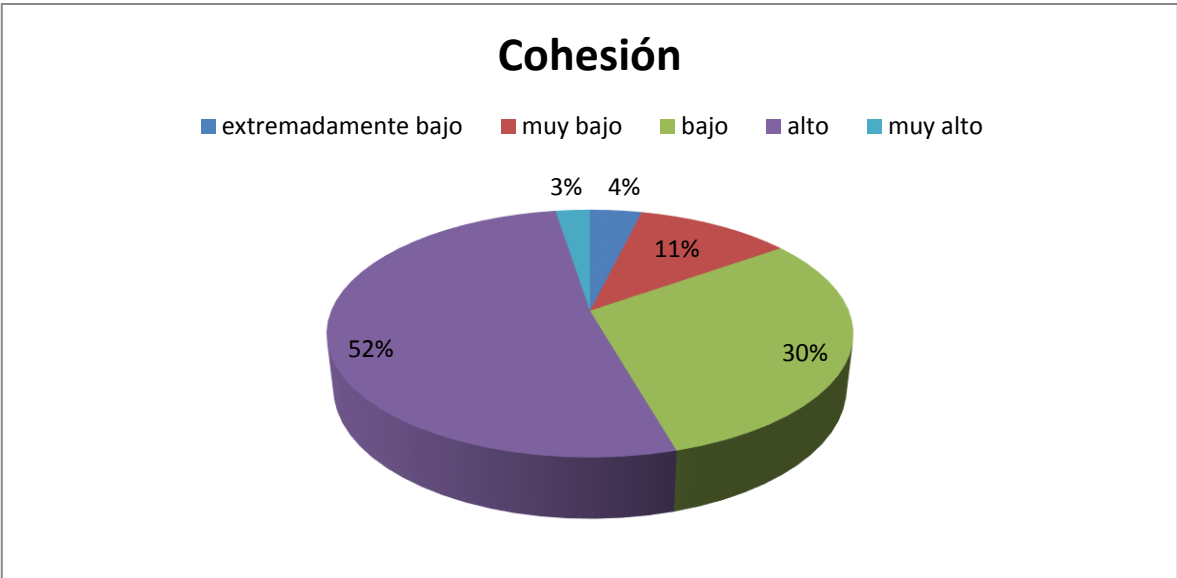


Figura 36. Porcentaje de los hombres en cuanto a Cohesión

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

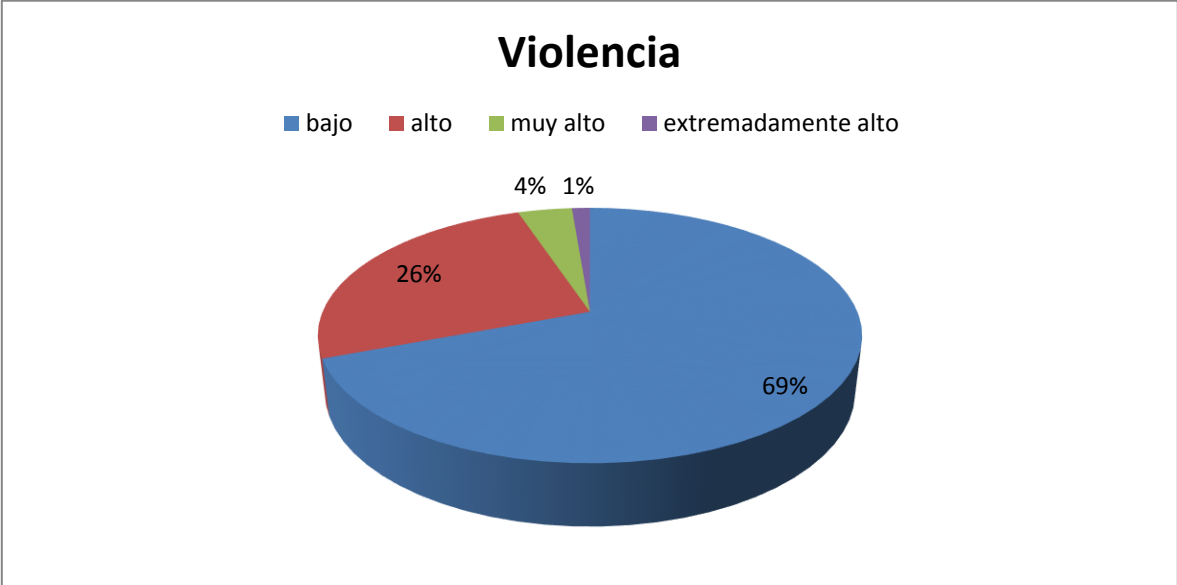


Figura 37. Porcentaje de los hombres en cuanto a Violencia

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 38. Porcentaje de los hombres en cuanto a Victimización

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 39. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Conflicto

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

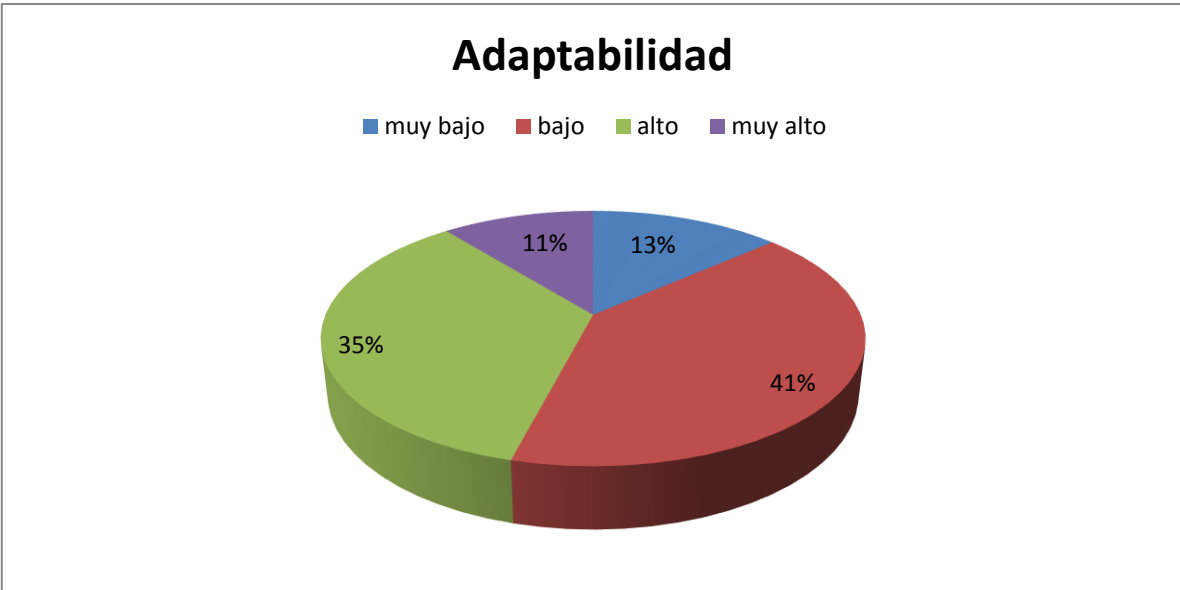


Figura 40. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Adaptabilidad

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

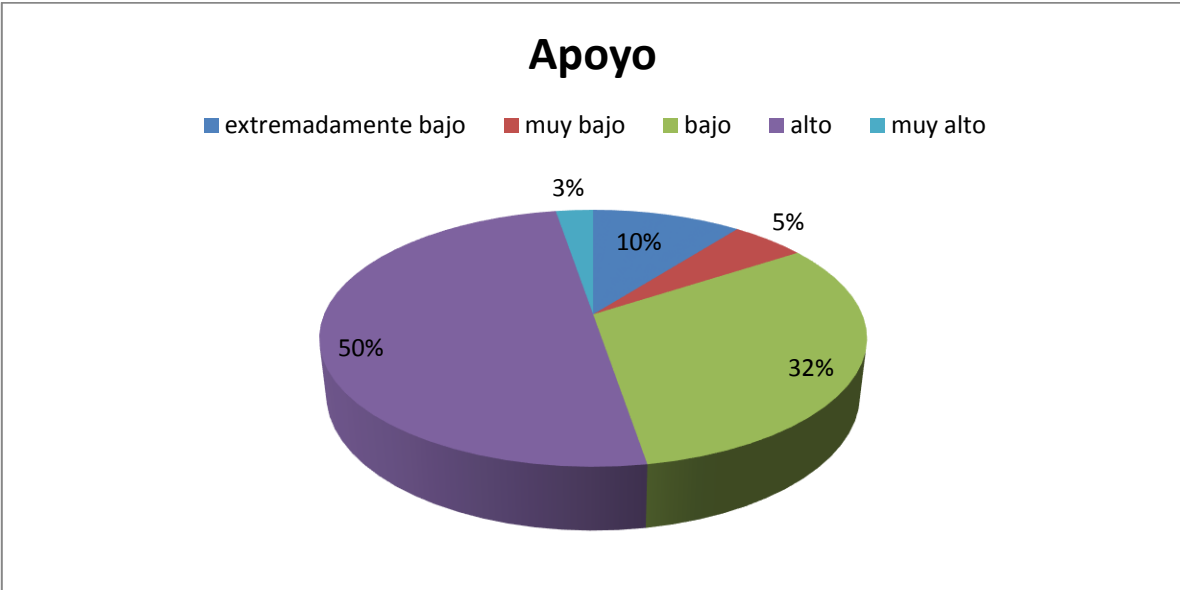


Figura 41. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Apoyo

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 42. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Comunicación

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

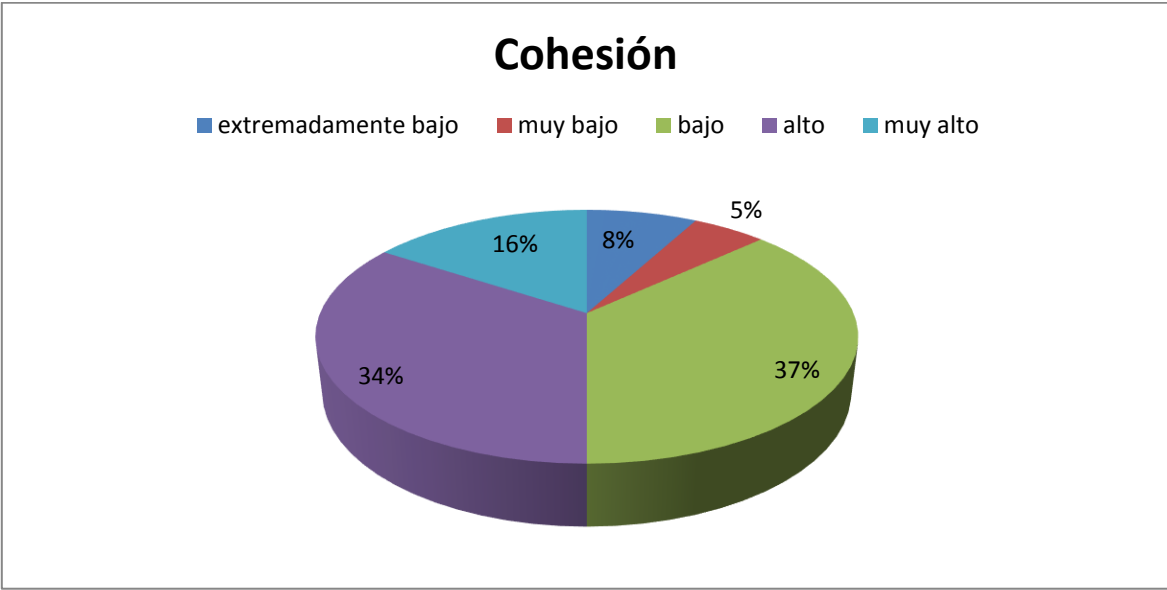


Figura 43. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Cohesión

Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 44. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Violencia
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.



Figura 45. Porcentaje de las mujeres en cuanto a Victimización
Nota. La categorización de los participantes con respecto al puntaje obtenido en esta variable se llevó a cabo con base en la media y la desviación estándar.

En un segundo momento se llevaron a cabo una serie de correlaciones bivariadas entre las variables criterio (violencia escolar y victimización) y los predictores (Conflicto, Cohesión, Adaptabilidad, Apoyo y Comunicación abierta).

Tabla 1

Correlaciones entre las variables de la investigación

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1.Violencia escolar	—						
2.Victimizacion	.828**	—					
3.Conflicto	.617**	.514**	—				
4.Cohesión	-.622**	-.514**	-.399**	—			
5.Adaptabilidad	-.184	-.208*	-.104	.320**	—		
6.Apoyo	-.653**	-.534**	-.570**	.552**	.361**	—	
7.Comunicacion Abierta	-.663**	-.623**	-.532**	.642**	.633**	.290**	—

Nota: ** Nivel de significancia al 0.01

Los resultados que se muestran en la Tabla 1 demuestran que la variable de violencia escolar se relaciona de forma positiva y significativa con la experiencia de victimización lo que quiere decir que entre más violencia escolar exista en el aula más victimización existirán dentro de la institución. Por otra parte, la variable conflicto se encuentra relacionada de forma positiva y estadísticamente significativa con la violencia, lo que nos permite identificar que entre más conflictos existan en la estructura familiar más probabilidad de que la conducta violenta del agresor se vea reflejada en la institución educativa.

En cuanto a la variable de cohesión se observa que se encuentra relacionada de manera negativa y significativa con la violencia lo que quiere decir que entre menos relación estrecha exista entre padres e hijos, la situación se expresará en las aulas en forma de agresión. A su vez, la variable apoyo mostró una relación negativa y significativa con la violencia, lo que revela que entre más apoyo exista dentro de la familia hacia los hijos, lo hijos no mostrarán una conducta agresiva y negativa dentro del aula, por lo que será más eficaz su desempeño dentro de la misma.

Por otra parte, en la variable de Comunicación Abierta se obtuvo una relación negativa y significativa con la violencia, lo cual nos permite interpretar que la comunicación es un factor importante en la conducta de los hijos, por lo que es un elemento importante para la disminución de la violencia escolar. Finalmente, la variable adaptabilidad no tuvo una relación estadísticamente significativa con la variable criterio por lo cual se excluyó del análisis de regresión múltiple.

En un segundo momento se analizaron los resultados de las correlaciones entre la victimización y los predictores de Conflicto, Cohesión, Adaptabilidad, Apoyo y Comunicación Abierta (véase Tabla 1).

En cuanto a la variable de victimización se encontró una relación positiva y significativa con la variable conflicto, lo que nos permite identificar que entre más conflicto exista en el sistema familiar, más probabilidades hay de que el alumno sea victimizado. De acuerdo con la variable Cohesión, se encontró una relación negativa y significativa, permitiendo intuir que las relaciones que no son estrechas entre los hijos y sus padres, o bien que no son favorables propician que los hijos lleguen a ser víctimas de violencia escolar.

Por otra parte, la variable llamada Adaptabilidad se muestra relacionada de manera negativa y significativa lo que quiere decir aquellos alumnos que viven en hogares que no logran adaptarse a las diversas circunstancias de la dinámica familiar o problemas sociales tienen más probabilidades de llegar a ser víctimas de la violencia escolar. Igualmente, la variable Apoyo se encuentra relacionada de manera negativa y significativa con la victimización a lo que se puede concluir que entre menos apoyo exista por parte de los padres hacia los hijos más probabilidad que ese hijo llegue a experimentar actos de violencia de parte de sus compañeros. Finalmente, los resultados arrojaron que la Comunicación Abierta se encuentra relacionada de manera negativa y significativa con la victimización lo cual se puede interpretar que una comunicación óptima entre los hijos y los padres hace que se reduzcan los índices de victimización.

La tercera y más importante etapa de los análisis estadísticos consistió en llevar a cabo dos regresiones múltiples. En la primera se incluyó a la violencia escolar como variable criterio junto con los predictores de Conflicto, Cohesión, Apoyo y Comunicación abierta. En el segundo modelo se incluyó a la experiencia de victimización como variable criterio y los predictores de Conflicto, Cohesión, Adaptabilidad, Apoyo y Comunicación abierta.

Con respecto al análisis de regresión incluyendo a la violencia escolar como variable criterio, el modelo en general fue estadísticamente significativo (véase Tabla 2).

Tabla 2.

Modelo general de regresión para la violencia escolar

	Suma de cuadrados	de gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	2091.169	5	418.234	33.843	.000 ^b
Residuo	1285.231	104	12.358		
Total	3376.400	109			

Nota: a. Variable dependiente: Violencia

b. Predictores: Comunicación Abierta, Adaptabilidad, Conflicto, Cohesión, Apoyo

Específicamente, los resultados del análisis de regresión múltiple mostraron que todos los predictores fueron estadísticamente significativos. El predictor de Conflictos tuvo una dirección positiva indicando que una gran cantidad de conflictos en la familia está asociada con la tendencia a cometer más actos de violencia en la escuela. Por otra parte, los predictores de cohesión, apoyo y comunicación abierta fueron estadísticamente significativos y negativos. De esta manera, entre más cohesión en la familia, mayor apoyo de parte de los padres a los hijos y un nivel alto de comunicación entre los miembros de la familia, es más probable que los hijos no agredan a sus compañeros en la escuela (véase Tabla 3). El valor de la varianza explicada por el conjunto de estos cuatro predictores fue de 61.9%

Tabla 3.

Análisis de regresión múltiple para la variable criterio de violencia escolar.

Variables predictoras	B	Error estándar	B	t	Sig.
Conflicto	.321	.095	.262	3.376	.001
Cohesión	-.219	.068	-.266	-3.232	.002
Apoyo	-.352	.127	-.247	-2.780	.006
Comunicación Abierta	-.106	.043	-.221	-2.441	.016

Nota: Variable dependiente: Violencia escolar

Con respecto al modelo incluyendo la experiencia de victimización como variable criterio junto con los predictores de Conflicto, Cohesión, Apoyo y Comunicación abierta, la Tabla 4 muestra que éste fue estadísticamente significativo.

Tabla 4.

Modelo general de regresión para la experiencia de victimización.

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Regresión	1284.190	5	256.838	18.269	.000 ^b
Residuo	1462.073	104	14.058		
Total	2746.264	109			

Nota: a. Variable dependiente: Victimización

b. Predictores: (Constante), Comunicación Abierta, Conflicto, Cohesión, Apoyo

Con respecto al análisis de regresión múltiple incluyendo a la victimización como la variable criterio, los resultados mostraron que con excepción del apoyo de los padres, los demás predictores fueron estadísticamente significativos. El predictor de Conflictos tuvo una dirección positiva indicando que los alumnos que experimentan en sus hogares conflictos recurrentes son más propensos a convertirse en víctimas de la violencia escolar. Por otra parte, los predictores de cohesión y comunicación abierta fueron estadísticamente significativos y negativos. Estos resultados permiten inferir que la cohesión familiar así como una buena comunicación entre los miembros de la familia tienen la función de proteger a los estudiantes de los diversos actos de violencia que se cometen en sus

escuelas (véase Tabla 5). El valor de la varianza explicada por el conjunto de estos predictores fue de 46.8%.

Tabla 5.

Análisis de regresión múltiple para la variable criterio de victimización.

VARIABLES PREDICTORAS	B	Error estándar	Beta	t	Sig.
Conflicto	.225	.101	.203	2.219	.029
Cohesión	-.146	.072	-.195	-2.012	.047
Apoyo	-.141	.135	-.110	-1.045	.298
Comunicación Abierta	-.139	.046	-.322	-3.009	.003

Nota: Variable dependiente: Victimización

DISCUSIÓN

En la presente investigación se plantea como objetivo general el examinar la relación entre el ambiente familiar (cohesión, comunicación abierta, apoyo, adaptabilidad y conflicto familiar) y la violencia escolar en los adolescentes del Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria número 3 de la UAEM.

Con respecto a los efectos de los predictores en la violencia escolar, cabe mencionar que la variable de conflicto familiar fue el segundo predictor más significativo, lo que permite identificar que entre más conflictos existan en el sistema familiar más probabilidad existirá de que el adolescente se vea envuelto en una conducta violenta. En una investigación sobre las variables predictivas de la violencia escolar se encontró que uno de los principales factores que están presentes para que se genere la violencia escolar en las instituciones es que el sistema familiar se vea quebrantado y que por lo tanto existan conflictos entre el padre y la madre. (Alvarez, Domínguez y López, 2010). De acuerdo con otra investigación realizada por Troxel y Matthews (2004), los resultados mostraron que si en el sistema familiar existen con frecuencia conflictos entre los conyugues hay una alta predisposición a que los hijos muestren una conducta hostil y agresiva ante las personas que los rodean. Así mismo, Criss, Pettit, Bates, Dodge y Lapp (2002) añaden que además de presentar hostilidad y agresividad, como tal existe la expresión de conductas violentas.

Por otra parte, la variable de cohesión fue el predictor que tuvo la mayor magnitud con respecto a la violencia escolar, lo que quiere decir que entre menos relación estrecha se tenga con la familia, es posible que el comportamiento de los adolescentes sea más violento en las aulas. De acuerdo con Olson (1985), la cohesión es un factor importante dentro de la familia, ya que permite un equilibrio entre los miembros de esta. De la misma manera, la cohesión familiar es un marco

de referencia en el vínculo emocional que se mantiene dentro del sistema (Olson, Sprenkle y Russell, 1979).

En la investigación realizada por Ávila, Varela y Martínez (2013) en adolescentes entre los 12 y 16 años con educación preparatoria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, España, los resultados revelaron que los adolescentes que no sufrían de violencia escolar presentaban niveles altos en cuanto a cohesión y comunicación familiar. Por el lado contrario, los adolescentes que presentan niveles altos de violencia escolar reportaron más conflictos y menos vínculos emocionales entre los miembros de su familia.

A su vez, otro de los predictores que tuvo un efecto estadísticamente significativo con la violencia escolar fue el apoyo familiar. Por consiguiente, se puede identificar que entre más apoyo exista en la familia, es menor la probabilidad de que el adolescente muestre una conducta violenta en el aula. Las investigaciones realizadas por Rohner y Veneziano (2001), comprueban que el apoyo parental es una parte fundamental ya que si existe una figura que brinda apoyo al adolescente se convertirá en un factor de prevención para que la conducta no se torne violenta. De la misma manera, Musitu (2006), afirma que el apoyo parental es un factor importante en la reducción de la violencia escolar.

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, la comunicación abierta también fue un predictor estadísticamente significativo de la violencia escolar, lo que nos permite identificar que es un factor importante ya que si no se tiene una comunicación abierta y positiva en el sistema familiar, los adolescentes tienden a reflejar la carencia de una buena comunicación en la escuela en forma de violencia. En una investigación realizada por Sebastián (2005), se menciona que la familia es una institución importante para el desarrollo del adolescente y una parte de dificultad para los padres debido a los cambios por los que van pasando los adolescentes. Por lo tanto, la comunicación ya no es un factor de complemento sino más bien un factor que se debe volver concordante, es decir,

que los diálogos entre los padres y los hijos sean iguales lo que prevendrá problemas futuros. De igual manera, Vargas (2002) plantea que una comunicación adecuada facilita la relación y hace que sea más eficaz el diálogo entre hijos y padres permitiendo que exista una disminución en la violencia.

Por otra parte, un segundo análisis de regresión múltiple incluyó como variable de criterio a la experiencia de victimización. Los resultados mostraron que los conflictos familiares fueron el segundo predictor más significativo con respecto a la victimización, lo que permite identificar que entre más conflicto exista en el sistema familiar, existirá más probabilidad de ser víctima de la violencia escolar. De acuerdo con la investigación realizada por Eisenberg (2003), los resultados demuestran que entre más conflictos existan en la familia, esta conducta se verá reflejada en la institución educativa dando pie a que los hijos muestren mayor vulnerabilidad incrementando las posibilidades de convertirse en víctimas.

La variable adaptabilidad demostró ser un predictor estadísticamente significativo. Este resultado permite inferir que los alumnos que provienen de una familia que no logra adaptarse a las circunstancias de la dinámica familiar suelen presentar altas probabilidades de llegar a ser víctimas de la violencia escolar. De la misma manera, otro de los predictores estadísticamente significativos de la victimización fue el apoyo familiar, lo que nos lleva a identificar que entre menos apoyo exista en el sistema familiar, más probabilidades de que los hijos lleguen a experimentar actos de violencia por parte de sus compañeros.

Los resultados arrojados en cuanto a la comunicación abierta demostraron que fue el predictor con la mayor magnitud con respecto a la victimización, lo cual permite identificar que en aquellos hogares donde se presenta una comunicación óptima entre los miembros de la familia, los hijos estarán menos propensos a convertirse en víctimas. De acuerdo con una investigación realizada por Corsi (2003), un ambiente familiar en donde la comunicación, el afecto, la motivación, y el manejo

de autoridad son apropiados favorece la probabilidad de que el alumno no sea víctima de la violencia escolar.

A su vez, de acuerdo con los análisis descriptivos realizados se encontró que los alumnos afirman que en el sistema familiar en el que se desarrollan, los padres no se adaptan a las situaciones que se pueden presentar en cualquier momento. Así mismo, no solamente presentan niveles muy bajos de cohesión familiar, sino también no cuentan con el apoyo suficiente de los mismos por lo que los lleva a presentar una baja comunicación en el sistema familiar, lo cual permite afirmar que el sistema familiar de los alumnos no es el adecuado.

En un segundo momento se realizó el mismo análisis, pero separando los semestres en los que se encuentran estudiando los alumnos. Los resultados mostraron que los alumnos de primer semestre tienen dentro de su ambiente familiar algunos conflictos familiares. De igual manera, se observa que si existe un apoyo alto lo cual beneficia a que la violencia y la victimización se encuentren reguladas. Por otro lado, en tercer semestre se observa que algunas de las variables violencia y victimización se encuentran en índices bajos y el apoyo, cohesión, conflicto, comunicación en altos índices lo cual se ve reflejado en la conducta violenta de los alumnos. Por último, en quinto semestre no se observa que las variables se vean afectadas, por lo que no se ve reflejado en la violencia.

Posteriormente se realizó el mismo análisis separando a los hombres y mujeres. Los resultados mostraron que la comunicación en los hombres es baja, mientras que en las mujeres es alta, así mismo la adaptabilidad en ambos casos es baja. Por último, en cuanto a la violencia y victimización no se observaron diferencias.

Finalmente, los resultados obtenidos en la presente investigación demostraron que la violencia escolar está relacionada positivamente y significativa con la experiencia de victimización, lo que quiere decir que entre más violencia exista en el aula más victimización existirá en la institución.

CONCLUSIONES

Como principal conclusión de esta investigación se destaca que los predictores de cohesión, conflictos familiares, apoyo y comunicación tuvieron efectos significativos en la variable de criterio (violencia). Cumpliendo así el objetivo general de la presente investigación, el cual fue identificar la relación entre los predictores del ambiente familiar y la violencia escolar en el Plantel 3 Cuauhtémoc de la preparatoria UAEM. Los resultados estadísticos permitieron rechazar las hipótesis nulas con excepción de aquella referida al predictor de adaptabilidad. En este caso, el resultado mostró que no existe una relación estadísticamente significativa.

La cohesión familiar fue el predictor con la mayor magnitud, seguido de los conflictos familiares. Por otra parte, los predictores de comunicación, conflicto y cohesión tuvieron efectos significativos en la experiencia de victimización. La comunicación entre los miembros de la familia fue el predictor que mostró la mayor magnitud seguida de los conflictos familiares. Con base en estos resultados se puede concluir que los alumnos de una institución educativa tienden a ser agresores y también víctimas de la violencia escolar cuando en el sistema familiar en el que viven no tienen una buena comunicación con sus padres y otros miembros de su familia, los padres no los apoyan, no mantienen una relación emocional estrecha y por lo tanto se presentan conflictos al interior del núcleo familiar. Todos estos factores contribuyen a que existe la posibilidad de que los alumnos sean víctimas o que sean quienes realizan la conducta violenta hacia sus compañeros dentro del centro educativo en el que asisten a clases.

Limitaciones

Una de las limitaciones presentadas en el trabajo de tesis fue en el momento de la recolección de los datos. Al no encontrarse todos los alumnos en su salón de clase en el momento de la aplicación de los instrumentos, no se pudo garantizar en un 100% la participación de todos los estudiantes de un salón. Así mismo hubiera sido de ayuda una muestra mayor para poder obtener información más fiable y no correr el riesgo de perder información importante.

Otra de las limitaciones que se presentó fue la pérdida de datos que se daban al momento de contestar los instrumentos; debido a esto, en investigaciones que se realicen a futuro se deberá de incluir otros datos demográficos para poder rescatar los que se puedan omitir en la recolección de los datos.

SUGERENCIAS

Se recomienda que las investigaciones futuras se realicen de forma longitudinal para que se pueda analizar la evolución y la estabilidad que se presenta en alumnos victimizados y no victimizados de acuerdo con las variables del ambiente familiar. Para aquellos investigadores que pretendan seguir con esta investigación se les hace la recomendación de tener en cuenta la edad de los participantes ya que en investigaciones anteriores la edad de los alumnos es un factor desencadenante para la violencia escolar. De ahí la importancia de considerar muestras de diferentes niveles para identificar posibles diferencias. Por otra parte, la inclusión de los identificados como “testigos de la violencia escolar” puede ayudar a tener más claro el panorama de cómo sería el ambiente familiar en el que se ven desenvueltos. Así como también la implementación de programas de prevención contra la violencia escolar y registrar los resultados en nuevas investigaciones para disminuir el problema que se agrava cada día.

Se recomienda para el Plantel en el cual se realizó la investigación, realizar un programa para la prevención de la violencia escolar, donde se incluyan a los padres de familia para poder fortalecer la cohesión y hacer que disminuyan los conflictos familiares, así como la comunicación en el ambiente familiar.

Finalmente, se sugiere que en las próximas investigaciones la recolección de los datos y los análisis estadísticos se hagan de forma separada tanto en mujeres como en hombres, debido a que investigaciones han afirmado que entre ellos existe una diferencia en cuanto a la prevalencia de la violencia. La misma condición aplica a las variables del ambiente familiar porque no existen investigaciones que ofrezcan esta información y brinden un panorama más amplio del problema.

REFERENCIAS

- Aken, M., Van Lieshout, C., Scholte, R y Branje, S. (1999). Relational support and person characteristics in adolescence. *Journal of Adolescence*, 22, 819-833.
- Alvarez, G., Alvarez, L., González, P., González, C., Núñez, J. C. y Rodríguez, C. (2008). Estudio del nivel de violencia escolar en siete centros asturianos de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 36, 89-96.
- Álvarez, E., Domínguez, J. y López, A. (2010). Bullying vertical: variables predictivas de la violencia escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 8, 24-38.
- Almeida, A., Caurcel, M. y Lisboa, C. (2007). ¿Por qué ocurren los malos tratos entre iguales?: explicaciones causales de adolescentes portugueses y brasileños. *Revista Interamericana de Psicología*, 41, 107-118
- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). Humman Aggression. *Anual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Apolo, V. y Cárdenas, W. (2013). Tesis. Recuperado a partir de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/5026>
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- Ayala C., Martínez, B. y Zapata, E. (2009). Violencia de género en la escuela: el caso de la Normal de Texcoco. En Martínez Ruiz, Rosa, Gustavo Rojo Martínez y Benito Ramírez Valverde, et al. Estudios y propuestas para el medio rural. Tomo V. UAIM, CP Campus Puebla, CP Campus Montecillo, CIAD. México.
- Avilés, J.M. (2002). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid.
- Bandura, A. (1965). Vicarious processes: A case of no-trial learning. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol. II. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1969). *Principles behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.

- Bandura, A. (1973). *Agression: A social learning análisis*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social fundations of thought and action: a social- cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. y Walters, R. (1963). *Social learning and personality developments*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baptista, P., Fernández, C. y Hernández, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4° Edición. México: McGraw Hill.
- Barnes, H. L., y Olson, D. H. (1982). Parent adolescent communication scale. In D. H. Olson, H. I. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, A., M. Muxen, & M. Wilson (Eds.), *Family inventories: Inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). Saint Paul, MN: University of Minnesota.
- Berg-Nielsen, T.S., Vika, A. y Dahl, A.A. (2003). When adolescents disagree with their mothers: Maternal depression and adolescent self-esteem. *Child Care Health Development*, 29, 207-213.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social psychological analysis*. NewYork: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. In L. Berkowitz (Ed.), *Roots of aggression: A re-examination of the frustration-aggression hypothesis* (pp. 1-28). New York: Atherton Press.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría General de los Sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Economía.
- Bradshaw, C., Glaser, B., Calhoun, G y Bates, J. (2006). Beliefs and Practices of the Parents of Violent and Oppositional Adolescents: An Ecological Perspective. *The Journal of Primary Prevention*, 27, 245-263.
- Broderick, J. P. (1993). Volume of intracerebral hemorrhage. *A powerful and easy-to-use predictor of 30-day mortality*. *Stroke*, 24(7), 987-993.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/21237863/Ficha-124-Teoria-Ecologica-de-Bronfenbrenner>
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development, *Developmental Psychology*, 22, 723-742 págs.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós.
- Brown, S.; Birch, D. y Kancherla, V. (2005). Bullying perspectives. Experiences, attitudes, and recommendations of 9 to 13 year old attending health education centers in the United States. *Journal of School Health* 75(10) 384-392.
- Blanchard, M., & Muzás, E (2007). *Acoso escolar desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=ohTiUXA8fsC&pg=PA30&lpg=PA30&dq=agresor+victimas+observadores&source=bl&ots=mwRkKjFVO0&sig=RiSwMWZM1mW91tLSMqP8amAc6mM&hl=es&sa=X&ei=4ttEUbzylq10AGf2IHQBQ&ved=0CCoQ6AEwAA#v=onepage&q=agresor%20victimas%20observadores&f=false>
- Bubolz, M. y Sontang, S. (1993). *Teoría de la Ecología Humana*. Plenum Press: Nueva York.
- Bustamante, B., Matus, C., Mercado, D. y Mora, C. (2004). *Bullying y rendimiento escolar*. (Tesis de Doctorado). Universidad Católica de Temuco.
- Buss, A. (1971). Aggression pays. In J. L. Singer (Ed.), *The control of aggression and violence*. New York: Academic Press.
- Buxarrais, M., Casas, F., Figuer, C., González, M., Noguera, E. y Rodríguez, J., Tey, A., (2004). Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: estudio de algunos correlatos. *Apuntes de Psicología*, 22, 3-23.
- Campanini, A. y Luppi, F. (1996). *Servicio Social y Modelo Sistémico. Una nueva perspectiva para la práctica cotidiana*. Paidós: Barcelona.

- Carrasco, C., y Trianes, M. (2015). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2).
- Carney, A., Merrel, K. (2001). Bullying in schools: perspective on understanding and preventing an international problema. *School Psychology International* 22(3) 364-382.
- Casamayor, G. (1999). Cómo dar respuesta a los conflictos. Barcelona: Graó.
- Castillejo, J. L. y Colom, A. J. (1987). Pedagogía sistémica. CEAC: Barcelona.
- Cava, MJ., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367-373.
- Cerezo, F. (2001). La violencia en las aulas. Consultado el día 1 de Marzo de 2017. www.agapea.com/La-violencia-en-las-aulas-Analisis-y-propuestas-de-intervencion-n15733i.htm
- Cerezo, F. (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1).
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], (2010). CNDH alerta sobre violencia escolar. Extraído de la página de internet: <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/cndh-alerta-sobre-violencia-escolar>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S.G. y Aiken, L.S. (2013) Applied Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Science. Routledge, New York.
- Contador, M. (2001). Percepción de la violencia escolar en estudiantes de enseñanza media. *Psykhé* 10 (1) 60-80.
- Corsi, J. (2003). Violencias sociales (Vol. 8). Ariel.
- Criss, M. M., Pettit, G. S., Bates, J. E., Dodge, K. A., & Lapp, A. L. (2002). Family adversity, positive peer relationships, and children's externalizing behavior: A longitudinal perspective on risk and resilience. *Child Development*, 73, 1220–1237.

- Cummings, E. M. y Davies, P. T. (1994). Children and marital conflict: The impact of family dispute and resolution. Nueva York: Guilford.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., Papp, L. M. y Dukewich, T. L. (2002). Children's responses to mothers' and fathers' emotionality and tactics in marital conflict in the home. *Journal of Family Psychology*, 16, 478-492.
- Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C. & Papp, L. M. (2004). Everyday marital conflict and child aggression. *Journal of Abnormal Psychology*, 32(2), 191-202.
- Cusinato, M. (1992). Psicología de las relaciones familiares. Herder: Barcelona.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Convivencia escolar y prevención de la violencia. Recupero de la página de internet: aulaviolenciadegeneroenlocal.es
- García, X., Pérez, A. y Nebot, M. (2009). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gac Sanit* 24(2) 103-108.
- Gamboa, C., Valdés, S. (2012). "El Bullying o acoso escolar" Estudio Teórico conceptual, de Derecho Comparado, e Iniciativas presentadas en el Tema. Junio. México, DF (pp. 6)
- Dekovic, M., Wissink, I. y Meijer, A. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Demaray, M. y Malecki, C. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 37, 17-47.
- Dollard, J., Doob, L., Miller., Mowrer, O. y Sears, R. (1939). Frustration and Aggression. Yale: New Haven.
- Domitrovich, C. E., y Bierman, K. L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(2), 235-263.

- Doyle, A. B. & Markiewicz, D. (2005). Parenting, marital conflict and adjustment from early-to mid- adolescence: mediated by adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 97-110.
- EducarChile. (2003). Violencia Escolar: un tema pendiente. Consultado el día 1 de Marzo de 2017. <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/home>
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Guthrie, I. K., Murphy, B. C. y Reiser, M. (1999). Parental reactions to children's negative emotions: longitudinal relations to quality of children's social functioning. *Child Development*, 70, 513-534.
- Eisenberg-Berg, N. y Mussen, P. (1978). Empathy and Moral Development in Adolescence. *Developmental Psychology*, 14, 185-186.
- Estévez, E. (2005). Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia. Valencia Servicio de Publicaciones. España.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-195.
- Félix, V., Godoy, C., y Martínez, I. (2008). Violencia entre iguales: resultados de un estudio descriptivo de la provincia de Valencia. *Psicológica*, 94, 36-48.
- Fernández, I. (1999). Prevención de la violencia y la resolución de conflictos. Madrid: Narcea.
- Fernández, M. y Palomero, J. (2001). Para saber más de la violencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 41.
- Florencia (2009). Violencia Escolar. Consultado el día 2 de Marzo de 2017. <http://www.definicionabc.com/general/violencia-escolar.php>
- Flores Palacios, K. (2009) Por el derecho a una vida escolar sin violencia. La Paz, Bolivia, Asociación Voces Vitales, Soipa Ltda.
- García, E., Musitu, G. (2000). Psicología Social de la Familia. Tema de Psicología. Paidós: España.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M. & Lockwood, R. L. (2003). Child characteristics as moderators of the association between family stress and children's

- externalizing, and peer rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12, 201-213.
- Goodman, S. H., Barfoot, B., Frye, A. A. y Belli, A. M. (1999). Dimensions of marital conflict and children's social problem-solving skills. *Journal of Family Psychology*, 13, 33-45.
- Gorall, D.M., Tiesel, J. y Olson, D.H. (2004). *FACES IV Development and Validation*. Minneapolis: Life Innovation.
- Grych, J. H., Seid, M. y Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development*, 62, 558-572.
- Heinemann, P. (1972). *Mobbing: Gruppvåld bland barn och vuxna*. Natur och kultur: Stockholm.
- Henry, C., Sager, D. y Plunkett, S. (1996). Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities, and dimensions of adolescent empathy. *Family Relations*, 45, 283-292
- Hernández, A. J. (1989). *Metodología Sistémica en la Enseñanza Universitaria*. Narcea. Madrid.
- Hernández, A. J. (1993). Ecosystem, Global Problems. En R. Delgado and Banaty, (Eds.). *International Systems Science Handbook*, 199-209 págs. Atenas, Internacional Federation for System Research.
- Hernández, A. J. (1997). La perspectiva sistémica en las Ciencias de la Naturaleza y del Medioambiente. Pinaco. *Programa de Investigaciones de Antropología Cognitiva*, (1), 1-19 págs.
- Información del Defensor del Pueblo. (1999). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales-bullying en la educación secundaria obligatoria*. Consultado el día 1 de Marzo. www.defensordelpueblo.es/novedades.asp
- Información del Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006 (Nuevo estudio y actualización del informe 2000)*. Madrid: Oficina del Defensor del Pueblo.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2006). Panorama de la violencia en las mujeres. México: ENDIREH.
- Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto. Madrid: Popular.
- Jaureguizar, J., Ibbabe, I., Straus, M.A. (2013). Violent And Prosocial Behavior by Adolescents toward parents and teachers in a community Sample. *Psychology in the Schools*, 50(5), 451-470.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Klein, D. y While, J. (1996). Introducción a las Teorías de la Familia. Sage: Londres.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Maltrato y descuido de los menores por los padres u otras personas a cargo. Washington: Organización Mundial de la Salud- OMS Publicación científica y técnica N° 588.
- Lahoz, J. M. (2010). Artículo del Clima familiar. Avda. del carril 30-36, A6. SantCugat del valles. Barcelona. España.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2003). Preteens talking to parents: perceived communication and schoolbased aggression. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, 1-7.
- Lambert, S.F. y Cashwell, C.S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Liebert, R. y Baron, R. (1972). Short term effects of television aggression on children's aggressive behavior. In J. P. Murray, E. A. Rubinstein, & G. A. Comstock (Eds.), *Television and social behavior: Vol. 2. Television and social learning* (pp. 81-201). Washington, DC: Government Printing Office.
- Lila, M.S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 72-78.

- Magnedzo, A.; Toledo, M. y Rosenfeld, C. (2004). Intimidación entre estudiantes. Como identificación y como atenderlos. Santiago: Lom.
- Mattessich, P. y Hill, R. (1987). Ciclo Vital y Desarrollo de la Familia. Houghton Mifflin: Boston.
- Meehan, B., Hughes, J. y Cavell, T. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145- 1157.
- Mercedes, M. y Mercedes, A. (2011). La agresividad (violencia y victimización: bullying) entre adolescentes escolarizados de los colegios de la ciudad de Riobamba. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Loja.
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human relation*, 18, 57-76
- Milgram, S. (1974). Obedience to authority. New York: Harper & Row.
- Montañés, S. M.; Bartolomé, G.; Parra, D. y Montañés, R. J. (2010). El problema del maltrato y el acoso entre iguales en las aulas. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 1-13.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Murray, J. P. (1973). Television and violence: Implications of the Surgeon General's research program. *American Psychologist*, 28(6), 472-478.
- Musitu, G y García, F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.
- Nansel, T., Overpeck, R., Pilla, W., Ruan, P., Scheidt, K. y Simons-morton, B. (2001). Bullying behaviors among uS youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the AMA*, 285 2094-2100.
- Olweus, D. (1973). Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbing. Stockholm: Almqvist & Wiksell

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Whashington: Oxford
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olson, D. (1985). FACES III (Family adaptation and Cohesion Scales). *Wiew Issue TOC*, 18(1), 3-28.
- Olson, D.H., Russell, C.S. y Sprenkle, D.H. (1989). *Circumplex Model: Systemic assessment and treatment of families*. New York: Haworth Press.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2000). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla antiviolencia escolar. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Cultura (324) 253-270.
- Ortega, R. (2000). *Educación para la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Papalia, D. y Olds, S. (1992). *Desarrollo Humano*, 4ª. Edición, Santa Fe de Bogotá, McGraw Hill.
- Parada R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimisation of adolescence: An interim test manual and a research monograph*. Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.
- Patterson, C. J., Kuppersidt, J. B. y Griesler, P. C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.
- Pinilla, G.; Orozco, V.; Camargo, F.; Alexander, B. y Medina, M. (2012). Bullying en adolescentes escolarizados: validación del Diagnóstico de Enfermería "riesgo de violencia dirigida a otros". *Hacia la Promoción de La Salud*, 17(1), 45-58.
- Piñero, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria* (Tesis doctoral).
- Plan Internacional & Fischer, R. M. (2010) *Pesquisa: Bullying escolar no Brasil*. Relatorio final.

- Procidano, M. E., y Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: Three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11, 1-24.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15, 119-138.
- Rey, J.M. (1995). Perceptions of poor maternal care are associated with adolescent depression. *Journal of Affective Disorder*, 34, 95-100.
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., García, M. Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J. C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (1998). Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia. En Rodrigo, M. J. y Palacios, J. (coord.). *Familia y Desarrollo Humano*, 45-70 págs.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy
- Rodríguez, A. y Delgado, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de investigación*, 34, (70) 72-77.
- Rodríguez Delgado, R. (1997). *Del Universo al Ser Humano*. McGraw Hill Interamericana: Madrid.
- Rohner, R.P. y Veneziano, R.A. (2001). The importance of father love: History and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa- Calpe.
- Rosero, N. (2013). *Las percepciones del bullying en las violencias escolares*. (Tesis de maestría). Universidad Politécnica Salesiana.
- Rué, J. (1997). Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 66, 53-56.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2008). Bullies, victims, and bully-victim relationships. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press

- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Smith, S. E. (1995). *Families in multicultural perspective*. Guilford Press.
- Thibaut, J. y Riecken, H. (1955). Authoritarianism, status, and the communication of aggression. *Human Relations*, 8, 95-120.
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L.S. (2012) *Using Multivariate Statistics*. 6h Edition, Person Education: Boston.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Ediciones Aljibe, Malaga.
- Trianes, M.V., de la Morena, L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Troxel, W. M. & Matthews, K. A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(1), 29-57.
- Troxel, W. M., y Matthews, K. A. (2004). What are the costs of marital conflict and dissolution to children's physical health?. *Clinical child and family psychology review*, 7(1), 29-57.
- Tueros, R. (2004). *Cohesión y Adaptabilidad Familiar en su relación con el rendimiento académico*. Universidad Mayor de San Marcos. (Tesis Magister de psicología).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005). *Violencia. Focusing resources on effective school health*. Consultado el día 10 de marzo de 2017. <http://portal.unesco.org/education/es/ev>.
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF-FLACSO], (2010) *Clima, conflictos y violencia en la escuela: Un estudio en escuelas secundarias de gestión pública y privada del Área Metropolitana de Buenos Aires*.
- Vargas, I. (2002). Satisfacción marital y evitación del conflicto. *La Psicología Social en México*, México: AMEPSO, IX, 756-762.
- Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales*. (Tesis Doctoral). Universidad de granados.

- Valero, M. (2013). Actitudes hacia la intervención en casos de violencia de pareja en la policía local de la comunidad valenciana. (Tesis Doctoral). Facultad de psicología.
- Veneziano, R.A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.
- Wissink, I.B. y Meijer, A.M (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Zimemerman, B. y Rosenthal, T. (1974). Observational learning of rule-governed behavior by children. *Psychological Bullentin*, 81, 29-42.
- Zimet, D. M. y Jacob, T. (2001). Influences of marital conflict on child adjustment: Review of theory and research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 319-335.