

UN MODELO MULTIDIMENSIONAL DE LA VIOLENCIA ESCOLAR EN MÉXICO: FACTORES FAMILIARES Y PSICOLÓGICOS

Arturo E. Orozco-Vargas, Georgina I. García-López,
Arturo Venebra-Muñoz y Ulises Aguilera-Reyes
Universidad Autónoma del Estado de México (México)

Resumen

El objetivo de este trabajo fue analizar la relación entre las disfunciones familiares, la violencia escolar y algunos trastornos psicológicos, particularmente la depresión, la ansiedad y el estrés. Participaron 388 adolescentes mexicanos de entre 14 y 19 años de edad. Con la finalidad de examinar los efectos que tienen los factores familiares en la violencia escolar, así como las consecuencias de esta violencia en la salud mental de los adolescentes, se construyó un modelo de ecuaciones estructurales. Debido a que el modelo original no se ajustó de forma adecuada a los datos, se reespecificó mostrando de esta manera un ajuste global adecuado con los datos. Los resultados indican que los problemas en la comunicación y la falta de apoyo por parte de los padres fueron los dos predictores más significativos en la violencia escolar y la experiencia de victimización. Además, la depresión, el estrés y la ansiedad presentaron, de mayor a menor magnitud, una relación positiva con la variable latente de trastornos psicológicos.

PALABRAS CLAVE: *violencia escolar, depresión, estrés, ansiedad, disfunciones familiares.*

Abstract

The objective of this research was to analyze the relationship between family dysfunctions, bullying, and some psychological disorders, particularly depression, anxiety, and stress. A total of 388 Mexican adolescents between 14 and 19 years of age participated in this study. In order to examine the effects that family factors have on bullying, as well as the consequences of this violence on the mental health of adolescents, a structural equation model was constructed. Since the original model did not fit the data adequately, it was re-specified. Consequently, this new model shows an adequate global fit with the data. Results indicate that communication problems and lack of parental support were the two most significant predictors of bullying and the experience of victimization. In addition, depression, stress, and anxiety presented, from greater to lesser magnitude, a positive relation with the latent variable of psychological disorders.

KEY WORDS: *bullying, depression, stress, anxiety, family dysfunctions.*

Introducción

La violencia escolar es un fenómeno social que ha sido estudiado desde diversas perspectivas. Medio siglo de investigaciones revela la inclusión de factores escolares, familiares, culturales y económicos. Recientemente, uno de los principales objetivos de los estudios a nivel mundial ha sido determinar los efectos que conlleva un ambiente familiar disfuncional en la violencia escolar y la salud mental tanto de las víctimas como de los agresores (p. ej., Cerezo, Ruiz-Esteban, Lacasa y Gonzalo, 2018; De Vries *et al.*, 2018; Higuera-Gutiérrez y Cardona-Arias, 2017). Diversos estudios han documentado que las familias disfuncionales están caracterizadas por la presencia de constantes conflictos entre los miembros de la familia (Ingoldsby *et al.*, 2006), falta de apoyo e involucramiento parental (Flouri y Buchanan, 2003), autoritarismo en el establecimiento de las normas familiares (Espelage, Bosworth y Simon, 2000), problemas en la comunicación con los padres (Ochoa, Lopez y Emler, 2008), violencia doméstica (Fredland, McFarlane, Maddoux y Binder, 2018), un estilo parental permisivo (Baldry y Farrington 2000), así como un vínculo padre-hijo deficiente (Rigby, Slee y Martin, 2007).

El impacto de las disfunciones familiares en la prevalencia de la violencia escolar se puede explicar por medio del aprendizaje social el cual establece que los estudiantes aprenden y adquieren diversos comportamientos violentos por medio de la observación, la identificación de modelos a imitar y el refuerzo (Baldry, 2003). Por su propia naturaleza, la familia constituye el ambiente propicio para el aprendizaje de múltiples comportamientos. Dentro de las diversas teorías que se han postulado para explicar el vínculo entre el contexto familiar y las conductas violentas presentes en las escuelas destaca la teoría cognitiva social propuesta por Bandura (1986) la cual tiene como uno de sus ejes centrales el postulado que los ambientes en los cuales viven una persona contribuyen de forma determinante en la adquisición y desarrollo del comportamiento violento. De acuerdo con la teoría cognitiva social, además de aprender por medio de instrucciones directas, las personas también lo pueden hacer a través de la observación del comportamiento de los otros. El elemento clave para que este aprendizaje se afiance y sea duradero será la interacción entre el ambiente social (p. ej., la familia, la escuela, instituciones religiosas), los procesos internos (p. ej., cognitivos, fisiológicos, emocionales) y el comportamiento. Por medio de las evaluaciones cognitivas que realice, una persona será capaz de aprender del comportamiento de los otros y las consecuencias que se deriven de los mismos (Bandura, 1977, 1986; Bussey y Bandura, 1999). Una vez que observan episodios de violencia, por medio de estos procesos cognitivos, los agresores adquieren los patrones que pueden emplear para agredir a sus compañeros. El éxito de sus conductas reforzará los intentos futuros que hacen para seguir abusando de sus compañeros.

Por otra parte, la teoría cognitiva social ha permitido explicar la complejidad de la experiencia de victimización. Aunque todavía son necesarios muchos estudios para dilucidar los mecanismos psicológicos involucrados en la victimización, de acuerdo con los postulados de Bandura, vivir en una familia disfuncional tendrá consecuencias en los procesos cognitivos y en el comportamiento de las víctimas de la violencia escolar (Bandura, 1986). Derivado de los principios de la teoría cognitivo

social, un elemento clave para comprender el vínculo entre las disfunciones familiares y la experiencia de victimización es la sensibilidad a la violencia escolar la cual se define como una disposición la cual permite que las personas identifiquen situaciones de violencia escolar (Thornberg y Knutsen, 2011). Específicamente, debido al continuo abuso que reciben, las víctimas de la violencia escolar tendrían niveles más bajos de sensibilidad a la violencia escolar lo que traería consigo que estos estudiantes consideraran la violencia en su contra como algo normal llegando, con el paso del tiempo, a acostumbrarse a ella (Jiang *et al.*, 2020). Esta desensibilización es la que podría explicar que las víctimas se encuentren con muy pocos recursos para defender y poder salir de esta situación.

Aunado a los procesos cognitivos, específicamente el de una carencia de sensibilidad a la violencia, el contexto sociocultural mexicano también influye de manera directa en la manera de pensar y actuar de las víctimas. De acuerdo con la teoría cognitiva social, es en el ambiente familiar donde los hijos aprenden ya sea por medio de instrucciones directas o a través de la observación a relacionarse con los otros (Bandura, 1977, 1986). Particularmente en los hogares donde se vive violencia doméstica, los hijos y las hijas observan el estado de indefensión que provocaba la violencia. Durante los años de convivencia familiar, han sido testigos de la condición de sumisión, control, pasividad femenina, rechazo, sexismo, dominio, justificación, exclusión y desigualdad en las relaciones de poder con la cual en la mayoría de las ocasiones su padre ejerció diversos tipos de violencia en contra de su madre y otros miembros de la familia (Cabruja Ubach, 2004; Jiménez, 2020). Este contexto de violencia familiar es uno de los factores de riesgo más importantes relacionados con la experiencia de victimización en las escuelas (Fisher *et al.*, 2015; Foshee *et al.*, 2016; Lereya, Samara y Wolke, 2013; Zhu, Chan y Chen, 2018). Es concretamente este ambiente disfuncional, el cual incide directamente en los procesos cognitivos de los hijos y las hijas, el que podría explicar el por qué algunos estudiantes son más propensos a convertirse en víctimas de la violencia escolar.

Por otra parte, aun cuando la literatura científica ha documentado la importancia de los efectos de un ambiente familiar disfuncional en la prevalencia de la violencia escolar, es importante enfatizar que éstos constituyen solamente una visión parcial del estudio de este tipo de violencia. Por las implicaciones que tiene a nivel social, familiar e individual, es necesario examinar al mismo tiempo los efectos que la violencia escolar tiene en la salud mental de las víctimas y los agresores. Entre las consecuencias más graves que conlleva la violencia escolar destacan a nivel psicológico la ansiedad, depresión, estrés, miedos, anorexia y bulimia nerviosa, problemas cognoscitivos, pérdida de confianza en sí mismo, aislamiento e ideas suicidas (Brock, Nickerson, O'Malley y Chang, 2006; Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Gladstone, Parker y Malhi, 2006; Glew, Fan, Katon, Rivara y Kernic, 2005; Moore, Norman, Suetani, Thomas, Sly y Scott, 2017; Paul y Cillessen, 2003; Peskin, Tortolero, Markham, Addy y Baumler, 2007).

De acuerdo con la teoría cognitiva social, las evaluaciones cognitivas son un elemento clave para comprender las consecuencias que experimentan principalmente las víctimas de la violencia (Bandura, 1978, 1986). Las vejaciones y abusos que sufren los estudiantes que son agredidos diariamente en sus escuelas repercuten directamente no solamente en su conducta, sino también a nivel

fisiológico y neurológico. Por ejemplo, en una investigación que adoptó un enfoque retrospectivo, se encontró que el haber sido víctima de la violencia escolar o haber participado como testigo de esa violencia incidió en las dificultades para regular correctamente las emociones durante la adultez (Camodeca y Nava, 2020). De la misma manera, los niños que presentan síntomas depresivos y ansiedad no solamente son más propensos a ser víctimas de violencia en sus escuelas, sino también a padecer nuevos trastornos psicósomáticos y psicosociales generando así un ciclo de efectos cada más graves (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels y Verloove-Vanhorick, 2006). Asimismo, recientemente se ha confirmado por medio de una investigación longitudinal que las víctimas de la violencia escolar informaron mayores dificultades para recibir apoyo social, así como altos niveles de angustia y diversas alteraciones en su funcionamiento psicológico (Strøm, Aakvaag, Birkeland, Felix y Thoresen, 2018). En otra investigación en la cual se compararon los efectos de la victimización entre estudiantes universitarios chinos y alemanes, los resultados mostraron que haber sufrido violencia escolar tuvo un impacto negativo en su salud mental lo cual se tradujo en conductas suicidas, ansiedad, estrés, insatisfacción con la vida y depresión (Lin, Wolke, Schneider y Margraf, 2020). Todas estas consecuencias no solamente se experimentarán durante la niñez y adolescencia, sino también en muchos casos, estos efectos seguirán estando presentes en la vida adulta (Moore *et al.*, 2017; Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen y Sund, 2015). Los resultados encontrados en estas investigaciones documentan la variedad de efectos que tiene la experiencia de victimización en la presencia de múltiples trastornos psicológicos.

De manera particular, debido a su relevancia en la literatura científica y la alta prevalencia entre los adolescentes mexicanos (Tijerina-González *et al.*, 2019), la presente investigación incluyó a la depresión, el estrés y la ansiedad como objeto de estudio. A nivel internacional se ha documentado ampliamente la presencia de una correlación muy alta y significativa entre la depresión y la violencia escolar (p. ej., Fekkes, Pijpers y Verloove-Vanhorick, 2004; Guo *et al.*, 2016). Sin embargo, son muy pocos los estudios realizados en México que han investigado el impacto que tienen los síntomas depresivos en la vida de las víctimas y los perpetradores de la violencia escolar. Las investigaciones que han examinado esta relación se han enfocado en la depresión como una consecuencia de la experiencia de victimización. Entre los principales factores que explicarían la mayor prevalencia de síntomas depresivos en las víctimas de la violencia escolar se encuentran la baja autoestima, la escasez de habilidades sociales, la presencia de una percepción distorsionada con respecto del comportamiento de aquellos que los rodean, así como el estado de indefensión que comúnmente se presenta en las víctimas, principalmente entre las adolescentes (Kaltiala-Heino, Frojd y Marttunen, 2010).

La inmensa mayoría de las investigaciones que han analizado la correlación entre la violencia escolar y la depresión han sido de corte transversal. Sin embargo, una de las aportaciones más significativas en los últimos años tiene que ver con los resultados obtenidos en estudios longitudinales los cuales han evidenciado los efectos a largo plazo que tiene la depresión en las víctimas. Por ejemplo, en un estudio longitudinal en el cual la primera muestra incluyó a niños de 8 años, los resultados mostraron que a la edad de 18 años aquellos que fueron víctimas de

abusos escolares cuando fueron niños informaron un mayor número de síntomas depresivos (Haavisto *et al.*, 2004). De la misma manera, en otro estudio con adolescentes australianos, Bond, Carlin, Thomas, Rubin y Patton (2001) encontraron que los estudiantes que fueron abusados por sus compañeros incrementaron sus niveles de depresión en la segunda medición la cual ocurrió un año después.

Además de la prevalencia de síntomas depresivos, un ambiente escolar hostil genera en los estudiantes niveles altos de estrés psicológico. Diversos estudios han documentado la relación entre violencia escolar y estrés en adolescentes (p. ej., Chen, Kong, Deater-Deckard y Zhang, 2018; Garaigordobil y Machimbarrena, 2019). Desde la perspectiva de las víctimas, en un estudio llevado a cabo en Inglaterra el cual incluyó la participación de adolescentes entre los 13 y los 16 años, los resultados mostraron que para los estudiantes abusados por sus compañeros, la violencia escolar llegó a ser una experiencia totalmente estresante (Sharp, 1995). Por otra parte, los estudiantes que agreden directa o indirectamente a sus compañeros generalmente carecen de los recursos internos necesarios para manejar de forma adecuada diversas circunstancias estresantes. De acuerdo con el modelo transaccional de estrés propuesto por Lazarus y Folkman (1984), los seres humanos tenemos dos formas de enfrentar las situaciones estresantes. Una es por medio de estrategias encaminadas a solucionar directamente estas situaciones. La segunda vía tiene que ver con las emociones que surgen como consecuencia de las experiencias estresantes. Cuando un estudiante no es capaz de procesar adecuadamente sus emociones, puede encontrar en la violencia hacia sus compañeros el mejor medio para reaccionar a las situaciones que percibe como estresantes.

No solamente la depresión y el estrés afectan directamente la salud mental de los estudiantes, la ansiedad es otro de los trastornos psicológicos con mayor incidencia entre los adolescentes mexicanos (Quiñonez-Tapia, Pérez-Avalos, Martínez-Casillas y Cordero-Carillo, 2017). La ansiedad ha sido definida como una sensación de aprensión injustificada y perturbadora la cual llega a ser comúnmente difusa involucrando al mismo tiempo otros síntomas fisiológicos (Lozano y Mayberg, 2015). De manera particular, la ansiedad ha sido investigada como uno de los principales efectos psicológicos de la violencia escolar (Acquah, Topalli, Wilson, Junttila y Niemi, 2016). De acuerdo con Paul y Cillessen (2003), la ansiedad es un factor de riesgo para las víctimas de la violencia escolar que al combinarse con otros elementos como lo son el abandono familiar y social, así como la falta de apoyo por parte de los compañeros de escuela genera en algunos estudiantes un estado de indefensión y vulnerabilidad que los convierte fácilmente en blancos de diversos tipos de abusos. Por otra parte, la ansiedad está estrechamente asociada con el miedo que experimentan las víctimas de la violencia escolar. Los estudiantes que son abusados reiteradamente desarrollan una percepción de peligro y temor generalizado. En consecuencia, buscan evitar el contacto con sus compañeros como un mecanismo de protección y evitación (Rapee y Heimberg, 1997).

Como se mencionó anteriormente, ha habido un gran esfuerzo por investigar el impacto que tienen las disfunciones familiares en la violencia escolar; sin embargo, hasta lo que tenemos de conocimiento, no se han llevado a cabo ningún estudio con la finalidad de examinar la trayectoria desde las disfunciones familiares hasta los trastornos psicológicos (estrés, ansiedad y depresión) vía la violencia escolar. Ante

esta ausencia y con base en la teoría cognitiva social, el objetivo de la presente investigación fue analizar por medio de un modelo de ecuaciones estructurales la relación entre las disfunciones familiares, la violencia escolar y algunos trastornos psicológicos (depresión, ansiedad y estrés). Se hipotetizó una relación positiva entre las disfunciones familiares y la violencia escolar, una relación positiva entre las disfunciones familiares y la experiencia de victimización, así como entre la victimización y los trastornos psicológicos, particularmente la depresión, el estrés y la ansiedad.

Método

Participantes

En este estudio participaron 388 adolescentes, con una distribución similar entre hombres (52%) y mujeres (48%). El rango de edad estuvo entre los 14 y los 19 años ($M= 16,8$; $DT= 0,78$). El tipo de muestreo fue intencional y los participantes respondieron los instrumentos de medición de forma voluntaria. Además de incluir las variables de estudio, los participantes proporcionaron información sociodemográfica con respecto a su edad (14 años, 4,1%; 15 años, 18,2%; 16 años, 15,7%; 17 años, 28,8%; 18 años, 23,5% y 19 años, 9,7%), municipio en el que vivían (municipio urbano 71,5%, municipio rural 28,5%), promedio de estudios con el que terminaron el último semestre (segundo semestre, 7,4; cuarto semestre, 8,3; sexto semestre 7,8), personas con las que vivían (ambos padres y hermanos, 22,8%; un solo padre y hermanos, 32,4%; con ambos padres, 14,3%; con un solo padre, 19,0%; con algún familiar, 9,2% y solos, 2,3%) y escolaridad (segundo semestre, 28,2%; cuarto semestre, 35,4%; sexto semestre, 36,4%).

Instrumentos

- a) "Escala de apoyo social percibido de la familia y los amigos" (*Perceived Social Support from Family and Friend Scales*, PSS-Fa y PSS-Fr; Procidano y Heller, 1983), versión en español de Domínguez, Salas, Contreras y Procidano (2011). Estas escalas miden el apoyo familiar que reciben los adolescentes. La versión adaptada incluye 16 ítems con tres opciones de respuesta (Sí, No y No sé). La respuesta "Sí" recibe un punto, mientras que no se les da ningún punto a las respuestas "No" y "No sé". Cuanto mayor es la puntuación, mayor es el apoyo que los participantes perciben de su familia. Con respecto a sus propiedades psicométricas, la varianza explicada para cada escala fue aceptable, de 39,6% para la escala PSS-Fr y de 48,5% para la escala PSS-Fa. Con respecto a la fiabilidad, la escala PSS-Fr tuvo un alfa de Cronbach de 0,82 mientras que la escala PSS-Fa tuvo un alfa de Cronbach de 0,87 (Domínguez *et al.*, 2011).
- b) "Escala del clima familiar" (*Family Environment Scale*); Moos, Moos y Trickett, 1984). Esta escala evalúa, mediante cinco ítems, la presencia de conflictos entre los miembros de la familia. En su forma original los ítems se contestan de forma dicotómica; sin embargo, con la finalidad de conseguir mayor varianza, el formato se cambió a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta

(desde 1= Nunca hasta 5= Siempre). Una puntuación alta indica una fuerte presencia de conflictos familiares. Se han informado coeficientes de consistencia interna entre 0,88 y 0,91 para esta escala.

- c) "Escala de comunicación padres-adolescentes" (*Parent-Adolescent Communication Scale*, PACS; Barnes y Olsen, 1985). Esta escala evalúa los problemas en la comunicación entre padres y adolescentes. Para este trabajo, un investigador quien tiene fluidez en el idioma inglés la tradujo al español. En un segundo momento, otro investigador bilingüe la tradujo de nuevo al inglés para identificar posibles discrepancias. Una vez que éstas fueron solventadas, se aceptó la escala para ser utilizada en la recogida de los datos. La escala cuenta con dos dimensiones (problemas en la comunicación y comunicación abierta entre padres e hijos). En este estudio, solamente se incluyeron los ocho ítems que miden los problemas que se presentan en la comunicación familiar. Cada ítem se contesta utilizando una escala Likert de cinco puntos (1= Totalmente en desacuerdo a 5= Totalmente de acuerdo). Altas puntuaciones indican serios problemas en la comunicación con los padres. Su fiabilidad está dentro de rangos aceptables (entre 0,70 y 0,88) (Barnes y Olsen, 1985). En el presente estudio el coeficiente alfa para la subescala de problemas en la comunicación fue de 0,83. Al llevar a cabo el análisis de componentes principales con rotación varimax, el factor correspondiente a los problemas en la comunicación explicó el 24,8% de la varianza total.
- d) "Escala de ambiente familiar" (Villatoro, Andrade, Fleiz, Medina-Mora, Reyes y Rivera, 1997). Esta escala evalúa cinco dimensiones: Comunicación del hijo, Apoyo de los padres, Hostilidad y rechazo, Comunicación de los padres y Apoyo cotidiano del hijo. Con base en los objetivos de esta investigación, solamente se incluyeron los cinco ítems relacionados con el factor de Hostilidad y rechazo. Los ítems se presentan en una escala tipo Likert de cuatro opciones (1 = Casi nunca a 4 = La mayoría de las veces). Cuanto mayor es la puntuación, mayor es el nivel de hostilidad familiar. Los índices de consistencia interna en las cinco escalas están entre 0,68 y 0,88 (Villatoro *et al.*, 1997).
- e) "Inventario de ansiedad estado-rasgo" (*State-Trait Anxiety Inventory*, STAI; Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Este inventario mide el nivel de ansiedad por medio de dos subescalas (ansiedad estado y ansiedad rasgo). La traducción y adaptación al español la llevó a cabo la sección de estudios de TEA. En la presente investigación solamente se incluyó la subescala de ansiedad estado la cual se refiere a un periodo transitorio, el cual puede variar en magnitud y tiempo, durante el cual las personas experimentan sentimientos de aprensión y tensión, así como un incremento de la actividad del sistema nervioso autónomo. El instrumento consta de 20 ítems en cada subescala dispuestos en un formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (*Nada, Algo, Bastante, Mucho*). Las puntuaciones altas reflejan un nivel alto de ansiedad. En varios estudios se han encontrado evidencias de validez de contenido y de validez factorial, así como una fiabilidad aceptable para la subescala de ansiedad estado (alfa de Cronbach de 0,90) (Domínguez, Villegas, Sotelo y Sotelo, 2012).
- f) "Escala de depresión revisada del Centro de Estudios Epidemiológicos" (*Center for Epidemiologic Studies Depression Scale Revised*, CESD-R; Radloff, 1977),

adaptación mexicana de González-Forteza, Jiménez-Tapia, Ramos-Lira y Wagner (2008). La CESD-R mide síntomas asociados a la depresión. La versión usada en esta investigación incluyó además de los 20 ítems originales 15 más agrupados en seis dimensiones: Afecto deprimido, Afecto positivo, Inseguridad emocional y problemas interpersonales, Somatización, Bienestar emocional y Actividad retardada. Los participantes señalan en una escala Likert de cuatro opciones (*Escasamente, Algo, Ocasionalmente, La mayoría de los días*) la frecuencia con la que experimentaron la presencia de síntomas depresivos durante las últimas dos semanas. Una puntuación alta en esta escala señala la presencia de niveles altos de depresión. En el estudio con población mexicana donde se utilizó la adaptación de la escala original se confirmó que el instrumento tuvo una varianza explicada del 55% y una consistencia interna de 0,93 (González-Forteza, 2008).

- g) "Escala de estrés percibido" (*Perceived Stress Scale, PSS*; Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983), versión en español de Remor (2006). La PSS es empleada para medir el grado con el cual las personas evalúan diversas situaciones de la vida cotidiana como estresantes. La PSS consta de 14 ítems dispuestos en una escala Likert de cinco respuestas (desde *Nunca* hasta *Muy a menudo*). Los participantes deben indicar entre estas opciones la frecuencia con la que han experimentado situaciones estresantes durante el último mes. Una puntuación alta indica un alto nivel de estrés percibido. Esta escala presenta una consistencia interna adecuada ($\alpha = 0,83$) (Ramírez y Hernández, 2007).
- h) "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE; Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Iruña, 2012). El CMIE consta de 36 ítems a través de los cuales es posible identificar la participación que tiene cada estudiante en la violencia escolar. Debido a que el objetivo de la presente investigación no contempla la inclusión del Ciberacoso, se eliminaron los 6 ítems de esta subescala. Por consiguiente, los participantes respondieron solamente a 30 ítems clasificados en cuatro dimensiones: Acosador (comportamientos intimidatorios), Acosado (Victimización recibida), Observador activo en defensa del acosado y Observador pasivo. Este instrumento se contesta usando una escala Likert de cuatro opciones (desde *Nunca* hasta *Muchas veces*). Al sumar los ítems se obtiene la puntuación de cada subescala. Su consistencia interna (alfa de Cronbach) es de 0,81 y posee una varianza explicada del 54,65%.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en una preparatoria pública localizada en una ciudad industrial en el centro de la república mexicana. Después de contactar con las autoridades escolares y recibir su autorización, la recogida de datos se realizó en el salón de clases de los alumnos que tomaron parte en esta investigación. La presente investigación cumplió con todos los requerimientos éticos que establecen los procedimientos para realizar una investigación en México. Antes de contestar las escalas se les explicó el objetivo del estudio mencionándoles que su participación era anónima y voluntaria. Asimismo, se les notificó de su derecho a declinar en el estudio en cualquier momento y se les mencionó explícitamente que

la información que se obtuviera a través de sus repuestas sería empleada única y exclusivamente para los fines de esta investigación. Todos los estudiantes firmaron un consentimiento informado manifestando su deseo de participar libremente en el estudio. Durante toda la sesión, el investigador encargado del estudio estuvo respondiendo las preguntas de los estudiantes y verificando que el procedimiento de aplicación fuera el adecuado.

Análisis de datos

Con el propósito de analizar la relación entre las disfunciones familiares, la violencia escolar y algunos trastornos psicológicos (depresión, ansiedad y estrés), en un primer momento se llevó a cabo un análisis de correlaciones. Derivado de los resultados obtenidos en estos análisis y con base en la teoría cognitiva social, se construyó posteriormente un modelo de ecuaciones estructurales con la finalidad de examinar el efecto que tienen los factores familiares en la violencia escolar, así como las consecuencias de esta violencia en la salud mental de los adolescentes. Para tal fin, se propuso la variable latente de disfunciones familiares la cual incluyó las variables observadas de problemas en la comunicación, falta de apoyo parental, hostilidad familiar y conflictos en la familia. La variable latente de violencia escolar se construyó usando las variables observadas de violencia física y violencia verbal. La variable latente de victimización incluyó las variables observadas de victimización física y victimización verbal. Finalmente, la variable latente de trastornos psicológicos se construyó usando tres variables observadas (depresión, ansiedad y estrés). Para llevar a cabo los análisis correspondientes se usó el programa estadístico AMOS v. 22.

Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. En la primera de ellas, se muestran las propiedades de las variables de estudio, así como las correlaciones entre ellas (tabla 1). En un primer momento se incluyó el sexo de los participantes en estos análisis; sin embargo, no se encontró una correlación significativa entre el sexo y las variables de estudio por lo cual se decidió eliminarlo de los análisis posteriores.

Posteriormente, se creó un modelo de ecuaciones estructurales con el propósito de examinar la influencia que tienen los factores familiares en la violencia escolar, así como los efectos de esta violencia en la salud mental de los adolescentes (figura 1). Como se observa en la tabla 2, el modelo original no se ajustó de forma adecuada a los datos. Por consiguiente, con base en los índices de modificación se reespecificó el modelo eliminando la variable observada de conflictos familiares.

Tabla 1
Correlaciones entre variables de estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Problemas de comunicación	--								
2. Hostilidad	0,59*	--							
3. Falta de apoyo	0,69*	0,62*	--						
4. Conflictos familiares	0,45*	0,46*	0,30*	--					
5. Violencia	0,33*	0,28*	0,35*	0,10	--				
6. Victimización	0,48*	0,42*	0,51*	0,15	0,48*	--			
7. Depresión	0,39*	0,25*	0,39*	0,36*	0,09	0,52*	--		
8. Estrés	0,36*	0,14	0,31*	0,22*	0,20*	0,39*	0,65*	--	
9. Ansiedad	0,37*	0,20*	0,40*	0,13	0,11	0,31*	0,75*	0,58*	--
<i>M</i>	22,54	5,34	17,22	7,13	10,14	15,06	26,79	25,62	21,22
<i>DT</i>	7,19	2,91	4,06	4,94	4,59	4,87	11,43	7,32	9,16

Nota: * $p < 0,05$.

Figura 1
Modelo inicial propuesto

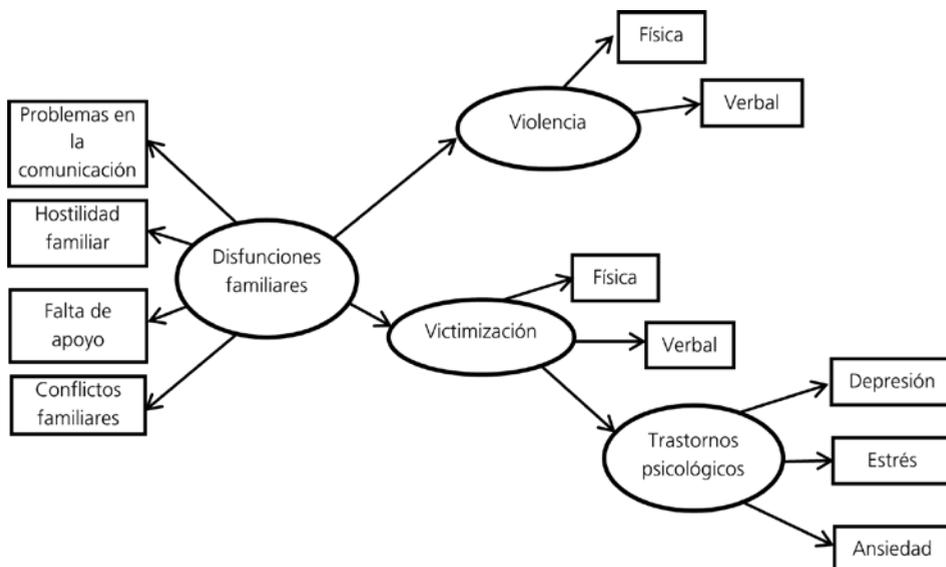


Tabla 2
Índices de bondad de ajuste para el modelo original y el modelo final

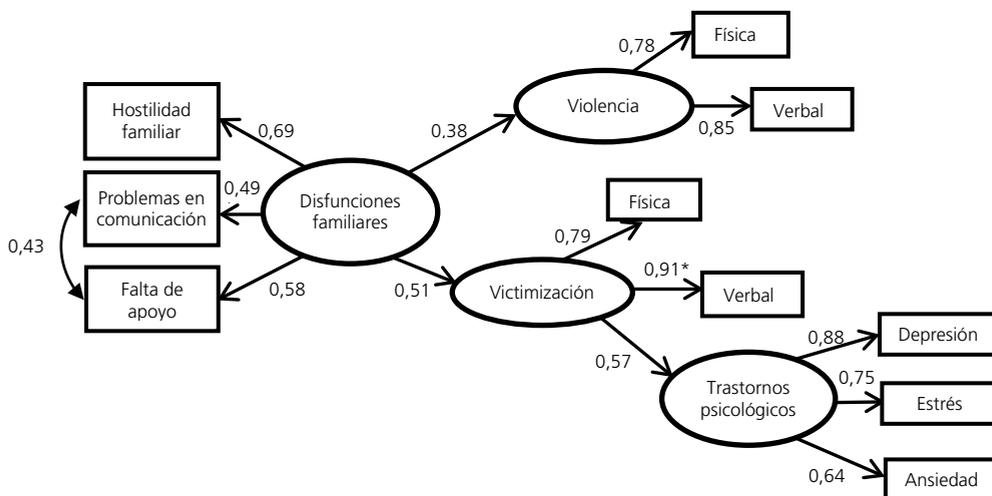
Modelo	χ^2	p	gl	χ^2/gl	GFI	CFI	TLI	RMSEA
Original	118,5	0,02	52	2,28	0,85	0,82	0,87	0,12
Sin restricciones	152,8	0,00	37	4,13	0,80	0,78	0,82	0,15
Final	48,3	0,11	40	1,21	0,95	0,96	0,98	0,04

El modelo reespecificado se analizó con la finalidad de determinar su ajuste. Los resultados de la modelación de ecuaciones estructurales mostraron que las tres variables observadas presentaron una correlación positiva con la variable latente de trastornos psicológicos. Siendo la variable de depresión la que tuvo una mayor magnitud ($r = 0,88$), seguida del estrés ($r = 0,75$) y finalmente la ansiedad ($r = 0,64$).

Al ser analizado el nuevo modelo propuesto, éste mostró un ajuste global adecuado con los datos $\chi^2 = 48,3$, GFI = 0,93, CFI = 0,96, TLI = 0,95 y RMSEA = 0,08. Para los índices de ajuste de GFI, CFI y TLI, se considera que un valor por arriba del 0,90 es aceptable, mientras que para el RMSEA el valor apropiado se encuentra por debajo de 0,05 (Tabachnick y Fidell, 2007). Los coeficientes de trayectorias para el modelo final fueron significativos al nivel 0,05. Los coeficientes estandarizados que se presentan en la figura 2 muestran que cada una de las variables observadas estuvo relacionada significativamente con la variable latente que le corresponde. La estimación de la trayectoria de disfunciones familiares a la experiencia de victimización fue de 0,51 confirmando que los adolescentes que viven en un hogar disfuncional son más propensos a llegar a ser víctimas de la violencia escolar. De la misma manera, la trayectoria de disfunciones familiares a violencia (0,38), confirmó la relación que existe entre el nivel de violencia que informaron los adolescentes que agreden a sus compañeros y las disfunciones familiares. El modelo final también muestra que la trayectoria de victimización a trastornos psicológicos fue significativa sugiriendo que las víctimas de la violencia escolar informaron altos índices de depresión, estrés y ansiedad.

Figura 2

Modelo final para disfunciones familiares, violencia y victimización prediciendo trastornos psicológicos



Posteriormente, se llevó a cabo un análisis adicional con el propósito de examinar el ajuste de otro modelo alternativo. Además de incluir las mismas variables del modelo anterior, este otro modelo se construyó añadiendo una trayectoria de la violencia ejercida a la victimización, así como otra trayectoria de la violencia a los trastornos psicológicos y una tercera de las disfunciones familiares a los trastornos psicológicos. Los resultados mostraron que no hubo un aumento en el ajuste del modelo $\chi^2= 152,8$, GFI= 0,80, CFI= 0,78, TLI= 0,82 y RMSEA= 0,15. Al comparar los dos modelos, los datos que encontramos sugieren que los trastornos psicológicos (depresión, estrés y ansiedad) de los participantes fueron explicados principalmente por la experiencia de victimización. Como puede observarse en la tabla 2, el modelo final basado en la teoría cognitiva social el cual examinó el impacto de las disfunciones familiares en los trastornos psicológicos vía la experiencia de victimización fue el que mejor se ajustó a los datos.

Discusión

La literatura científica ha documentado consistentemente que ser víctima o perpetrador de la violencia escolar incrementa el riesgo de sufrir depresión, ansiedad, estrés y otros trastornos psicológicos. Debido a la escasez de estudios en Latinoamérica llevados a cabo con la finalidad de examinar los efectos de ciertas disfunciones familiares en la salud mental de los adolescentes pasando por la violencia escolar, el principal objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre la violencia escolar y los trastornos psicológicos que experimentan los adolescentes, particularmente la depresión, la ansiedad y el estrés. Por las implicaciones que tiene la depresión en la vida de los adolescentes, múltiples investigaciones han analizado el impacto de la violencia escolar en los niveles de depresión tanto de las víctimas como de los perpetradores (p. ej., Cardoso, Szlyk, Goldbach, Swank y Zvolensky, 2018; Ruiz, Oteiza-Nascimento, Toldos, Serrano-Marugán y Martín-Babarro, 2019; Van der Wal, de Wit y Hirsing, 2003). Los resultados del presente estudio revelaron que los efectos más importantes y de mayor magnitud de la violencia escolar se reflejaron en el nivel de depresión que informaron las víctimas de la violencia escolar. Al igual que en otras investigaciones llevadas a cabo anteriormente en distintos países (p. ej., Baiden, Stewart y Fallon, 2017; Fekkes *et al.*, 2006; Zhou, Liu, Niu, Sun y Fan, 2017), se confirmó que las víctimas de la violencia escolar experimentan diversos síntomas depresivos los cuales afectan directamente su estado emocional y su comportamiento.

De particular interés fue el encontrar que los hombres y las mujeres informaron niveles semejantes de depresión. A diferencia de otros estudios en los cuales las mujeres tuvieron índices más altos de depresión que los hombres (Kim, Koh y Leventhal, 2005; Van der Wal *et al.*, 2003), en el presente estudio los hombres como las mujeres fueron igualmente propensos a experimentar altos niveles de síntomas depresivos. Este hallazgo cambia radicalmente la percepción que muchas veces se tiene de los efectos que la violencia escolar trae consigo para los hombres y las mujeres. A diferencia de lo que pudiera suponerse, los resultados de esta investigación revelan que los varones presentaron diversos síntomas depresivos

como consecuencia de la victimización que experimentan lo cual merma directamente su salud mental.

Por otra parte, consistente con nuestra hipótesis, la experiencia de victimización tuvo un efecto positivo y significativo en el estado de ansiedad que sufren las víctimas. A diferencia de los múltiples estudios que han examinado los efectos de la victimización en diversos trastornos mentales, son muy pocos los que han analizado el impacto que tiene la experiencia de victimización en el nivel de ansiedad de los estudiantes que sufren violencia escolar. Una de estas investigaciones reveló que los alumnos que son abusados por sus compañeros de escuela son más propensos a desarrollar un estado de ansiedad generalizado (Kochenderfer-Ladd, 2003). De la misma manera, en otro estudio con adolescentes, los resultados evidenciaron que los estudiantes más ansiosos son los que reportan mayores índices de victimización (Flanagan, Erath y Bierman, 2008). Estos estudios, junto con el presente, confirman la correlación entre ambos factores y enfatizan la necesidad de desarrollar programas de prevención e intervención encaminados no solamente a disminuir los niveles de violencia escolar, sino también a ofrecer tratamientos psicoterapéuticos a las víctimas.

En cuanto al nivel de estrés que informaron los participantes, el modelo de ecuaciones estructurales mostró una relación positiva y significativa entre la experiencia de victimización y el estrés que experimentan los estudiantes que son agredidos por sus compañeros de escuela. Anteriormente, en otro estudio llevado a cabo en Japón se encontraron resultados similares tanto para las víctimas como para los perpetradores (Okayasu y Takano, 2000). Asimismo, en otro estudio incluyendo adolescentes noruegos, se identificó claramente la relación entre la violencia escolar y el estrés (Bru, Murberg y Stephens, 2001). A diferencia de estas investigaciones, los resultados del presente estudio mostraron que los niveles altos de estrés se presentaron solamente en las víctimas.

Con respecto al segundo objetivo de esta investigación, los resultados mostraron una relación significativa entre las disfunciones familiares y la violencia escolar. Específicamente, la falta de apoyo por parte de los padres y los problemas en la comunicación fueron los dos predictores que mayor impacto tuvieron en la violencia escolar y en la experiencia de victimización. Los hallazgos encontrados en estas trayectorias permiten dimensionar el impacto tan importante que tienen los conflictos familiares como factores de riesgo en la violencia escolar especialmente para las víctimas. Con respecto a la falta de apoyo familiar, los adolescentes pueden experimentar sus consecuencias de muy diversas maneras. Por ejemplo, recientemente se ha encontrado que en los adolescentes que son víctimas de violencia escolar, la ausencia de consejos y de motivación por parte de sus familiares incide directamente en el deseo de cambiarse a otra escuela o en casos más extremos de abandonar sus estudios (Hamid y Daulima, 2019). En otra investigación se había identificado que los estudiantes que no son apoyados por sus padres son más vulnerables a los ataques de los agresores (Martínez, Murgui, García y García, 2019). A su vez, cuando los estudiantes no reciben un apoyo familiar apropiado y además tienen relaciones conflictivas con sus compañeros de escuela y perciben a sus maestros como injustos, es más probable que se incremente la prevalencia de violencia escolar (Zhao y Chang, 2019). De la misma manera, los padres que no

desarrollan en sus hijos las estrategias que les permiten enfrentar de manera adecuada la violencia y victimización son más propensos a involucrarse en diversos actos de violencia escolar haciendo más difícil para ellos el romper el ciclo de la violencia (Oliveira, Silva, Fernandez, Santos, Caravita y Silva, 2020).

Los resultados encontrados en la presente investigación y en otras llevadas a cabo con anterioridad sugieren que la percepción que tienen los adolescentes del apoyo que reciben de sus familias será determinante para que ellos puedan expresar abiertamente que se encuentran involucrados en actos de violencia escolar y de esta manera recibir la ayuda que están esperando por parte de sus padres y otros miembros de su familia. También del lado de los agresores, la falta de apoyo es un factor que incide en que algunos adolescentes que han experimentado violencia escolar puedan convertirse en perpetradores (Brighi, Menin, Skrzypiec y Guarini, 2019). Asimismo, la probabilidad de agredir a sus compañeros aumenta en los estudiantes que carecen de un adecuado apoyo proveniente de sus familias, amigos, maestros, compañeros y autoridades escolares (Leemis, Espelage, Basile, Mercer-Kollar y Davis, 2019). De ahí la importancia de fomentar por parte de los padres un ambiente familiar en el cual predominen las interrelaciones armónicas y respetuosas, la supervisión parental, las expresiones de cariño y afecto mutuo, el interés en las actividades de los hijos, la convivencia de calidad y la asertividad.

Por otra parte, una mala comunicación entre padres e hijos conduce en muchas ocasiones al desconocimiento que tienen los padres de las actividades de sus hijos. En estas familias, no es raro que los padres ignoren que sus hijos son víctimas o perpetradores de actos de violencia escolar. El desconocimiento de esta situación incrementa en los hijos la probabilidad de involucrarse en actos violentos y a los padres les impide intervenir en el momento adecuado para proteger a sus hijos cuando son víctimas. La comunicación es un factor esencial a través del cual los padres no solamente platican abiertamente con sus hijos con respecto a todo lo que involucra la victimización, sino también les transmiten y enseñan diferentes estrategias por medio de las cuales pueden solventar eficazmente los conflictos con sus compañeros y las emociones negativas que surjan de ellos (Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey y Gargus, 2009). Investigaciones llevadas a cabo recientemente han identificado patrones similares a los que encontramos. Por ejemplo, adolescentes que han sido víctimas de violencia escolar tienden a no contarles a sus familiares de esta situación debido al miedo a las represalias o el estigma que conlleva, al mismo tiempo que sus familias son menos capaces de percatarse de la victimización que están experimentando (Chrysanthou y Vasilakis, 2020). A su vez, la comunicación abierta es clave para evitar la victimización y reducir la posibilidad de que los adolescentes se conviertan en agresores de sus compañeros. Por el contrario, al establecer una comunicación ofensiva con los padres se incrementan las posibilidades de victimización. Específicamente, fueron las adolescentes quienes informaron mayores ofensas por parte de sus padres al momento de comunicarse con ellos en comparación con los varones (Garcés-Prettel, Santoya-Montes y Jiménez-Osorio, 2020). Asimismo, en otra investigación en la cual participaron adolescentes de preparatoria, la falta de cohesión familiar y los problemas en la comunicación fueron los predictores más importante en la experiencia de victimización evidenciando los riesgos que conlleva una comunicación

deficiente (Orozco y Mercado, 2019). Con base en estos hallazgos es posible concluir que el análisis que hemos llevado a cabo con respecto a la influencia que tienen estos predictores en la violencia escolar deja en claro lo importante que debe ser para los padres el tomar conciencia de las repercusiones que tienen la falta de apoyo hacia sus hijos y los problemas de comunicación familiar.

Dentro de las limitaciones de este estudio destaca la localización geográfica de la preparatoria donde se recogieron los datos. Ésta se encuentra en una zona urbana lo cual limita la generalización de los resultados a esta población. Futuras investigaciones deberían contrastar los efectos de la violencia escolar al comparar ambientes urbanos y rurales. Por otra parte, la recogida de los datos se realizó de manera transversal y correlacional. Por consiguiente, el modelo estructural que se construyó ex profeso para este estudio no permitió llevar a cabo una descripción de relaciones causales. Finalmente, la presente investigación se enfocó en trastornos psicológicos internos; sin embargo, es necesario considerar también los factores que derivan en los síntomas externos del estado emocional y conductual de los adolescentes.

Referencias

- Acquah, E. O., Topalli, P. Z., Wilson, M. L., Junntila, N. y Niemi, P. M. (2016). Adolescent loneliness and social anxiety as predictors of bullying victimisation. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(3), 320-331. doi: 10.1080/02673843.2015.1083449
- Baiden, P., Stewart, S. L. y Fallon, B. (2017). The mediating effect of depressive symptoms on the relationship between bullying victimization and non-suicidal self-injury among adolescents: findings from community and inpatient mental health settings in Ontario, Canada. *Psychiatry Research*, 255, 238-247. doi: 10.1016/j.psychres.2017.05.018
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1%3C17::AID-CASP526%3E3.0.CO;2-M
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1978). Social learning theory of aggression. *Journal of Communication*, 28, 12-29. doi: 10.1111/j.1460-2466.1978.tb01621.x.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes, H. L. y Olson, D. H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 56, 438-447. doi: 10.2307/1129732
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323, 480-484. doi: 10.1136/bmj.323.7311.480
- Brighi, A., Menin, D., Skrzypiec, G. y Guarini, A. (2019). Young, bullying, and connected. Common pathways to cyberbullying and problematic internet use in adolescence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1467.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., O'Malley, M. D. y Chang, Y. (2006). Understanding children victimized by their peers. *Journal of School Violence*, 5, 3-18. doi: 10.1300/J202v05n03_02

- Bru, E., Murberg, T. A. y Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehavior among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24, 715-727.
- Caballo V. E., Calderero M., Arias B., Salazar I. C. e Iruirtia M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(3), 625-647.
- Cabruja Ubach, T. (2004). Violencia doméstica: sexo y género en las teorías psicosociales sobre la violencia. Hacia otras propuestas de comprensión e intervención. *Intervención Psicosocial*, 13(2), 141-153.
- Camodeca, M. y Nava, E. (2020). The long-term effects of bullying, victimization, and bystander behavior on emotion regulation and its physiological correlates. *Journal of Interpersonal Violence*, 0886260520934438.
- Card, N., Stucky, B., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 185-1229. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Cardoso, J. B., Szlyk, H. S., Goldbach, J., Swank, P. y Zvolensky, M. J. (2018). General and ethnic-biased bullying among Latino students: exploring risks of depression, suicidal ideation, and substance use. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 20(4), 816-822. doi: 10.1007/s10903-017-0593-5
- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C. S. y Gonzalo, J. J. A. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. *Psicothema*, 30(1), 59-65.
- Chen, G., Kong, Y., Deater-Deckard, K. y Zhang, W. (2018). Bullying victimization heightens cortisol response to psychosocial stress in Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(5), 1051-1059. doi: 10.1007/s10802-017-0366-6
- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, 24, 385-396. doi: 10.2307/2136404
- Conners-Burrow, N. A., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L. y Gargus, R. A. (2009). Adults matter: protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools*, 46, 593- 604. doi: 10.1002/pits.20400
- Chrysanthou, G. M. y Vasilakis, C. (2020). Protecting the mental health of future adults: disentangling the determinants of adolescent bullying victimisation. *Social Science & Medicine*, 253, 112942.
- De Vries, E. E., Verlinden, M., Rijlaarsdam, J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., Arseneault, L. y Tiemeier, H. (2018). Like father, like child: early life family adversity and children's bullying behaviors in elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(7), 1481-1496. doi: 10.1007/s10802-017-0380-8
- Domínguez, A., Salas, I., Contreras, C. y Procidano, M. (2011). Validez concurrente de la versión mexicana de las Escalas de apoyo social percibido de la familia y los amigos (PSS-Fa y PSS-Fr). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 125-137.
- Dominguez, S., Villegas, G., Sotelo, N. y Sotelo, L. (2012). Revisión psicométrica del Inventario de ansiedad estado-rasgo (IDARE) en una muestra de universitarios de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 1(1), 45-54.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326-333. doi: 10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., Fredriks, A. M., Vogels, T. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117, 1568-1574. doi: 10.1542/peds.2005-0187

- Fekkes, M., Pijpers, F. I. y Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics*, 144(1), 17-22.
- Fisher, H. L., Caspi, A., Moffitt, T. E., Wertz, J., Gray, R., Newbury, J., Ambler, A., Zavos, H., Danese, A., Mill, J., Odgers, C. L., Pariante, C., Wong, C. C. Y. y Arseneault, L. (2015). Measuring adolescents' exposure to victimization: the environmental risk (e-risk) longitudinal twin study. *Development and Psychopathology*, 27, 1399-1416.
- Flanagan, K. S., Erath, S. A. y Bierman, K. L. (2008). Unique associations between peer relations and social anxiety in early childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 759-769.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2003). The role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 18(6), 634-644. doi: 10.1177/0886260503251129
- Foshee, V. A., McNaughton Reyes, H. L., Chen, M. S., Ennett, S. T., Basile, K. C., DeGue, S., Vivolo-Kantor, A. M., Moracco, K. E. y Bowling, J. M. (2016). Shared risk factors for the perpetration of physical dating violence, bullying, and sexual harassment among adolescents exposed to domestic violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(4), 672-686.
- Fredland, N. M., McFarlane, J., Maddoux, J. y Binder, B. (2018). Youth exposed to parental intimate partner violence and bullying at school. *Journal of Community and Public Health Nursing*, 4(2), 1-6. doi: 10.4172/2471-9846.1000218
- Gaoni, L., Black, Q. C. y Baldwin, S. (1998). Defining adolescent behavior disorder: an overview. *Journal of Adolescence*, 21, 1-13.
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J. M. (2019). Victimization and perpetration of bullying/cyberbullying: connections with emotional and behavioral problems and childhood stress. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 67-73. doi: 10.5093/pi2019a3
- Garcés-Prettel, M., Santoya-Montes, Y. y Jiménez-Osorio, J. (2020). Influencia de la comunicación familiar y pedagógica en la violencia escolar. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(63), 77-86.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B. y Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194, 201-208.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P. y Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031. doi: 10.1001/archpedi.159.11.1026
- González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, J., Ramos-Lira, L. y Wagner, F. A. (2008). Aplicación de la Escala de Depresión del Center of Epidemiological Studies en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 50(4), 292-299.
- Guo, L., Hong, L., Gao, X., Zhou, J., Lu, C. y Zhang, W. H. (2016). Associations between depression risk, bullying and current smoking among Chinese adolescents: modulated by gender. *Psychiatry Research*, 237, 282-289.
- Haavisto, A., Sourander, A., Multimaki, P., Parkkola, K., Santalahti, P., Helenius, H., Nikolakaros, G., Kumpulainen, K., Moilanen, I., Piha, J., Aronen, E., Puura, K., Linna, S. L. y Almqvist, F. (2004). Factors associated with depressive symptoms among 18-year-old boys: a prospective 10-year follow-up study. *Journal of Affective Disorders*, 2-3, 143-154. doi: 10.1016/j.jad.2004.06.008
- Hamid, A. Y. S. y Daulima, N. H. (2019). Family's support for adolescent victims of bullying. *Enfermería Clínica*, 29, 747-751.
- Higuaita-Gutiérrez, L. F. y Cardona-Arias, J. A. (2017). Variables of the family, school, and social environment context that determine bullying in adolescents in Medellín, Colombia, 2014. *Journal of School Violence*, 16(1), 68-85. doi: 10.1080/15388220.2015.1112807

- Ingoldsby, E., Shaw, D. S., Winslow, E., Schonberg, M., Gilliom, M. y Criss, M. (2006). Neighborhood disadvantage, parent-child conflict, neighborhood peer relationships and early antisocial behavior problem trajectories. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *34*, 303-319. doi: 10.1007/s10802-006-9026-y
- Jiang, S., Liu, R. D., Ding, Y., Jiang, R., Fu, X. y Hong, W. (2020). Why the victims of bullying are more likely to avoid involvement when witnessing bullying situations: the role of bullying sensitivity and moral disengagement. *Journal of Interpersonal Violence*. doi: 10.1177/0886260520948142
- Jiménez, M. M. (2020). Actitudes de las mujeres madres ante la violencia doméstica. *Revista Boliviana de Educación*, *2(2)*, 42-59.
- Kaltiala-Heino, R., Frojd, S. y Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *19(1)*, 45-55. doi: 10.1007/s00787-009-0039-2
- Kim, Y. S., Koh, Y. J. y Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics* *115*, 357-363. doi: 10.1542/peds.2004-0902
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, *49*, 401-425. doi: 10.1353/mpq.2003.0022
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. Nueva York, NY: Springer.
- Leemis, R. W., Espelage, D. L., Basile, K. C., Mercer Kollar, L. M. y Davis, J. P. (2019). Traditional and cyber bullying and sexual harassment: a longitudinal assessment of risk and protective factors. *Aggressive Behavior*, *45(2)*, 181-192.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, *37(12)*, 1091-1108.
- Lin, M., Wolke, D., Schneider, S. y Margraf, J. (2020). Bullies get away with it, but not everywhere: mental health sequelae of bullying in Chinese and German students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *51(9)*, 702-718.
- Lozano, A. M. y Mayberg, H. S. (2015). *U.S. Patent No. 9,026,218*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Martínez, I., Murgui, S., García, O. F. y García, F. (2019). Parenting in the digital era: protective and risk parenting styles for traditional bullying and cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, *90*, 84-92. doi: 10.1016/j.chb.2018.08.036
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D. y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: a systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, *7(1)*, 60-76. doi: 10.5498/wjp.v7.i1.60
- Moos, R., Moos, B. y Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de clima social*. Madrid: TEA.
- Ochoa, G. M., Lopez, E. E. y Emler, N. P. (2008). Adjustment problems in the family and school contexts, attitudes towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Family Therapy*, *35(2)*, 93-108.
- Okayasu, T. y Takano, I. (2000). Psychological stress of victims and bullies in junior high school. *Japanese Journal of Educational Psychology*, *48*, 410-421.
- Oliveira, W. A. D., Silva, J. L., Fernandez, J. E. R., Santos, M. A. D., Caravita, S. C. S. y Silva, M. A. I. (2020). Family interactions and the involvement of adolescents in bullying situations from a bioecological perspective. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *37*, e180094. doi: 10.1590/1982-0275202037e180094
- Orozco, A. E. y Mercado, M. R. (2019). Impacto multifacético del ambiente familiar en situaciones de violencia escolar en hombres y mujeres. *Psicología Escolar e Educativa*, *23*, e192847.

- Paul, J. y Cillessen, T. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence: results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 25-44. doi: 10.1300/J008v19n02_03
- Peskin, M. F., Tortolero, S. R., Markham, C. M., Addy, R. C. y Baumler, E. R. (2007). Bullying and victimization and internalizing symptoms among low-income Black and Hispanic students. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 372-375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.010
- 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. doi: 10.1007/BF00898416
- Quiñonez Tapia, F., Pérez Avalos, M. Y., Martínez Casillas, M. E. y Cordero Carillo, C. (2017). La ansiedad en adolescentes de bachillerato de la región norte de Jalisco. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 18(1), 249-269.
- Radloff, L.S. (1977). The CES-D scale: a self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
- Ramírez, M. T. G. y Hernández, R. L. (2007). Factor structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a sample from Mexico. *The Spanish journal of psychology*, 10(1), 199-206. doi: 10.1017/S1138741600006466
- Rapee, R. M. y Heimberg, R. G. (1997). A cognitive-behavioral model of anxiety in social phobia. *Behaviour Research and Therapy*, 35(8), 741-756. doi: 10.1016/S0005-7967(97)00022-3
- Remor, E. (2006). Psychometric properties of a European Spanish version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. doi: 10.1017/S1138741600006004
- Rigby, K., Slee, P. T. y Martin, G. (2007). Implications of inadequate parental bonding and peer victimization for adolescent mental health. *Journal of Adolescence*, 30(5), 801-812. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.09.008
- Roth, D. A., Coles, M. E. y Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(2), 149-164. doi: 10.1016/S0887-6185(01)00096-2
- Ruiz, A. P., Oteiza-Nascimento, A., Toldos, M. P., Serrano-Marugán, I. y Martín-Babarro, J. (2019). Bullying and depression: the moderating effect of social support, rejection and victimization profile. *Anales de Psicología*, 35(1), 1-10.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational Child Psychology*, 12, 81-88.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S. y Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 9, 42.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. y Lushene, R. (1982). *Manual del Cuestionario de ansiedad estado/rasgo (STAI)*. Madrid: TEA.
- Strøm, I. F., Aakvaag, H. F., Birkeland, M. S., Felix, E. y Thoresen, S. (2018). The mediating role of shame in the relationship between childhood bullying victimization and adult psychosocial adjustment. *European Journal of Psychotraumatology*, 9. doi: 10.1080/20008198.2017.1418570
- Tabachnick, B.G. y Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Thornberg, R. y Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 40(3), 177-192. doi: 10.1007/s10566-010-9129-z
- Tijerina González, L. Z., González Guevara, E., Gómez Nava, M., Cisneros Estala, M. A., Rodríguez García, K. Y. y Ramos Peña, E. G. (2019). Depresión, ansiedad y estrés en

- estudiantes de nuevo ingreso a la educación superior. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 17(4), 41-47.
- Van derWal, M.F., de Wit, C.A. y Hirsasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317. doi: 10.1542/peds.111.6.1312
- Villatoro, J., Andrade, P., Fleiz, C., Medina-Mora, M., Reyes, I. y Rivera, E. (1997). La relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. *Salud Mental*, 20(2), 21-27.
- Zhao, R. B. y Chang, Y. C. (2019). Students' family support, peer relationships, and learning motivation and teachers' fairness have an influence on the victims of bullying in middle school of Hong Kong. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 97-107.
- Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J. y Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: a moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 104, 137-142. doi: 10.1016/j.paid.2016.07.040
- Zhu, Y., Chan, K. L. y Chen, J. (2018). Bullying victimization among Chinese middle school students: the role of family violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(12), 1958-1977.

RECIBIDO: 3 de abril de 2020

ACEPTADO: 14 de noviembre de 2020