



**Centro de Investigación en Alimentación y  
Desarrollo, A.C.**

**PRÁCTICAS DE CRIANZA Y FUNCIONAMIENTO  
FAMILIAR EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA  
ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN  
SONORA**

---

Por:

**DANIEL FREGOSO BORREGO**

TESIS APROBADA POR LA:

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de:

**MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL**

## APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Daniel Fregoso Borrego, la han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Regional.



---

Dra. Martha Olivia Peña Ramos  
Directora de Tesis



---

Dra. María Clara Cuevas Jaramillo  
Co-Directora



---

Dr. José Ángel Vera Noriega  
Asesor



---

Dr. Juan Martín Preciado Rodríguez  
Asesor

## DECLARACIÓN INSTITUCIONAL

La información generada en esta tesis es propiedad intelectual del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. (CIAD). Se permiten y agradecen las citas breves del material contenido en esta tesis sin permiso especial del autor, siempre y cuando se dé crédito correspondiente. Para la reproducción parcial o total de la tesis con fines académicos, se deberá contar con la autorización escrita del Director General del CIAD. La publicación en comunicaciones científicas o de divulgación popular de los datos contenidos en esta tesis requiere la autorización escrita, del manuscrito en cuestión, del director o directora de tesis. En estos casos siempre se deberá dar los créditos al CIAD.



---

Dr. Pablo Wong González  
Director General

## AGRADECIMIENTOS

Doy gracias a CONACYT por la oportunidad y apoyo brindado para poder realizar y continuar mis estudios en un posgrado, también agradezco al Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C. Por facilitar el proceso de llevar a cabo los estudios de maestría con el proyecto de investigación “Validez y nivel de explicación de un modelo de evaluación de violencia en la escuela secundaria en Sonora” el cual fue financiado por CONACYT y por las atenciones otorgadas durante el transcurso del programa de maestría. Doy gracias a las personas que conformaron mi comité, a mi directora de tesis Dra. Martha Olivia Peña Ramos por su constante apoyo, su siempre disponibilidad para ayudarme con las dudas y por la dedicación y seguimiento en el proceso de la elaboración de este manuscrito; a mi Co-Directora Dra. María Clara Cuevas Jaramillo de Colombia por siempre estar atenta con mis dudas, por sus sugerencias y recomendaciones expertas con respecto al tema de tesis; al Dr. José Ángel Vera Noriega por su gran experiencia, habilidades y competencias para transmitirme conocimientos, con los que sin ellos no hubiese logrado esta investigación, y su presencia para apoyarme con las dudas; al Dr. Juan Martín Preciado Rodríguez por su tiempo, paciencia y observaciones para la mejora de este trabajo.

También, me encuentro agradecido con la maestra Claudia por sus consejos, facilitaciones y apoyo para realizar este trabajo, de la misma manera, con la Secretaría de Educación y Cultura y con las escuelas secundarias con sus alumnos y maestros por las facilitaciones que brindaron al momento de acudir a las instalaciones académicas para el levantamiento de datos.

Agradezco a toda mi familia, amigos y novia por su apoyo incondicional durante la realización de mi posgrado, por confiar en mí y motivarme todos los días para avanzar en esta etapa, por su cariño, comprensión, preocupación y fé.

Al equipo de investigación pues con ellos aprendí la importancia y la satisfacción de llevar a cabo planificaciones y trabajos en conjunto, también por su apoyo y ayuda.

## CONTENIDO

<b>APROBACIÓN.....</b>	2
<b>DECLARACIÓN INSTITUCIONAL.....</b>	3
<b>AGRADECIMIENTOS.....</b>	4
<b>CONTENIDO.....</b>	5
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	7
<b>LISTA DE TABLAS.....</b>	8
<b>RESUMEN.....</b>	10
<b>ABSTRACT.....</b>	11
<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	12
<b>2. ANTECEDENTES.....</b>	15
2.1. Descripción de las Escuelas Secundarias en México y Sonora.....	16
2.2 La Importancia de la Familia en la Preadolescencia.....	17
2.3. Estudios Sobre la Categorización de Prácticas de Crianza.....	19
2.4. Estudios Sobre las Prácticas de Crianza y el Comportamiento de los Hijos.....	20
2.5. Estudios Sobre las Prácticas de Crianza y la Violencia Escolar.....	21
2.6. Justificación.....	23
2.6.1. Estadística Universal, Nacional y Estatal.....	24
2.6.2. La Violencia como Obstáculo del Bienestar, Limitante del Desarrollo Humano y Desarrollo Regional.....	25
2.7. Planteamiento del Problema.....	28
<b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>	30
3.1. Concepción de la Violencia Escolar y Acoso Escolar.....	30
3.2. El Contexto Familiar y el Aprendizaje Social.....	33
3.3. Enfoque Teórico.....	36
3.4. Pregunta de Investigación.....	42
<b>4. HIPÓTESIS.....</b>	43
<b>5. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....</b>	44
<b>6. METODOLOGÍA.....</b>	45
6.1. Diseño de la Muestra.....	45
6.2. Características de la Muestra.....	46
6.3. Instrumentos.....	47
6.4. Procedimiento de Obtención de Datos.....	49
6.5. Procedimiento de Validación: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y Análisis Factorial Confirmatorio.....	49
6.5.1. Análisis Factorial Exploratorio: Conjunción de Datos.....	50

## CONTENIDO (Continuación)

6.5.2. Análisis Rasch: Calibración y Calidad de Ítem.....	54
6.5.3. Análisis Factorial Confirmatorio: Validación del Constructo.....	56
<b>7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>	<b>58</b>
7.1. Análisis Descriptivos y Correlaciones de Variables.....	58
7.2. Contraste de Grupos: T de Student y ANOVA.....	60
7.3. Clasificación de Datos y Modelo de Predicción Mediante Análisis Discriminante.....	66
7.4. Discusión.....	68
<b>8. CONCLUSIONES.....</b>	<b>79</b>
<b>9. RECOMENDACIONES.....</b>	<b>81</b>
<b>10. REFERENCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>89</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura</b>		<b>Página</b>
1	Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	37
2	Modelo Ecológico de violencia escolar.....	39
3	Modelo Ecológico de violencia escolar enfocado a las variables familiares.....	40

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Página</b>
1 Muestra las escuelas seleccionadas al azar por municipio en Sonora y la cantidad de alumnos por escuela.....	46
2 Muestra las personas con quienes viven los alumnos y la frecuencia de estos.....	47
3 Muestra los componentes de la escala Memorias de Crianza.....	51
4 Muestra los componentes de la escala de Prácticas Parentales Prosociales.....	52
5 Muestra los componentes de la escala de FACES III.....	53
6 Muestra los indicadores de fiabilidad de AFE.....	54
7 Muestra el número de reactivos iniciales y finales, así como el indicador infit y outfit con mayores y menores puntuación para cada dimensión.....	55
8 Muestra los índices de bondad de ajuste que el AFC sugiere en la validación de constructos para cada una de las escalas.....	57
9 Muestra datos descriptivos para cada variable.....	59
10 Muestra las correlaciones entre las variables y sus significancias.....	59
11 Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los dos grupos de Sexo.....	61
12 Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los dos grupos de Turno.....	61
13 Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través del ANOVA con los grupos de Vive con.....	62
14 Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los grupos de Pro Agresor y No Agresor.....	64
15 Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los grupos de Defensor y No Defensor.....	64
16 Muestra la correlación de las variables predictoras con la función discriminante y con los coeficientes de función discriminante estandarizados para Pro Agresor y No Agresor.....	66



17	Muestra la correlación de las variables predictoras con la función discriminante y con los coeficientes de función discriminante estandarizados para Defensor y No Defensor.....	66
18	Análisis de clasificación para Pro Agresor y No Agresor.....	67
19	Análisis de clasificación para Defensor y No Defensor.....	68

## RESUMEN

La violencia escolar es considerada un problema de salud pública. La violencia que ocurre en las escuelas se convertirá en acoso escolar, esto representa un problema pues afecta de manera negativa en varios aspectos de la población víctima como en la salud física, psicológica y social, de forma directa, y de forma indirecta afecta al desempeño académico, deserción, competencia, entre otros. Los datos estadísticos de la violencia escolar, tanto universales como nacionales, son preocupantes. Se reportan altos niveles de violencia y acoso escolar. En diversos estudios mencionan que México está en primer lugar de dicha problemática. En el presente trabajo se pretende relacionar las prácticas de crianza por el hecho de que estas son de gran influencia para la conducta que los hijos realizan. El Objetivo de este estudio es el de identificar cómo se relacionan las prácticas de crianza con los diferentes actores que se encuentran en la violencia escolar. La muestra se constituyó por 1536 estudiantes de 14 secundarias en siete localidades del Estado de Sonora. 818 mujeres y 718 hombres, 1177 del turno matutino y 359 del vespertino. Los resultados obtenidos mostraron que dependiendo de los altos o bajos puntajes obtenidos en las prácticas de crianza se relaciona con diferentes tipos de actores, por ejemplo, aquellos sujetos con un puntaje alto en prácticas de crianza prosociales y de apoyo emocional son sujetos que tienden a no ser agresores, mientras que los que tienen un puntaje bajo en estos, tienden a realizar conductas de agresión. Se concluyó la aceptación parcial de la hipótesis planteada pues se mostró que las altas o bajas frecuencias de prácticas de crianza y funcionalidad familiar se relacionan con los diferentes tipos de rol que son el pro agresor, no agresor, defensor y no defensor.

**Palabras Clave:** *Violencia Escolar, Prácticas de Crianza, Contexto Familiar, Educación Secundaria.*

## ABSTRACT

School violence is considered a public health problem. The violence that occurs in schools will become bullying, this represents a problem because it affects negatively in various aspects of the victim population such as physical, psychological and social health, directly, and indirectly affects performance academic, desertion, competition, and others. The statistical data of school violence, both universal and national, are worrisome. High levels of violence and bullying are reported. In several studies mention that Mexico is in first place of this problem. In the present work it is tried to relate the practices of upbringing by the fact that these are of great influence for the conduct that the children realize. The objective of this work is to identify how parenting practices are related to the different actors found in school violence. The sample was constituted by 1536 students from 14 high schools in seven localities of the State of Sonora. 818 women and 718 men, 1177 of the morning shift and 359 of the evening shift. The results show that depending on the high or low scores obtained in parenting practices, it is related to different types of actors, for example, those subjects with a high score in prosocial parenting and emotional support are subjects that tend not to be aggressors, while those with a low score in these, tend to perform aggressive behavior. It was concluded that the proposed hypothesis is partially accepted because it was shown that the high or low frequencies of parenting practices and family functionality are related to the different types of roles that are the pro aggressor, non-aggressor, defender and non-defender.

**Keywords:** *School Violence, Parenting Practices, Family Context, Secondary Education.*

## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia es un problema de salud pública en cualquiera que esta se diera lugar. Los planteles escolares es un escenario en donde se percibe violencia entre alumnos y también entre otras personas que pertenecen a estos planteles escolares obteniendo grandes consecuencias a nivel individual (OMS, 2002).

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2002) refiere que la violencia escolar es una violencia social, que perjudica a la sociedad como lo hace la violencia de crímenes organizados o las guerras y guerrillas pero tiene un nivel de afectación individual muy perjudicial que hace que la tasa de problemas psicológicos, emocionales y hasta suicidio aumente. Por ello, la ONU (2016) incorporó en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) donde se menciona una cultura de paz y da enfoque a la disminución de la violencia escolar.

La violencia escolar es un fenómeno complejo que ocurre en escenarios académicos así como lo son los planteles escolares y en cualquier nivel que cuenta con muchas y diferentes características e involucra varios factores ya sea externos y/o internos (Erzo, 2012).

Algunas de las características internas que propician la aparición de eventos violentos en el ámbito académico son la infraestructura, el manejo por parte de las autoridades de cómo interactúan los alumnos en el plantel, la capacidad para solucionar problemas de esta índole por parte de las autoridades académicas, entre otras; por otra parte, los factores externos son los contextos de las colonias donde viven y de sus familias, es decir, que tan estimulantes son estos contextos para que actúen como factores protectores o de riesgo para el alumno orillándolo a que pueda ser un posible agresor, no ser capaz de defenderse o solamente mirar y no actuar para la interrupción de los actos violentos (Erzo, 2012; Villanueva, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009).

En este trabajo de investigación se enfocó al contexto familiar y como este se encuentra configurado en términos de aprendizaje y de estimulación al hijo para dotarle de habilidades sociales o de información sobre aspectos que se vinculan al fenómeno de la violencia escolar y los roles que los hijos adoptan en dicho fenómeno.

Así, la escuela a nivel secundaria representa un punto importante en el desarrollo del sistema familiar pues este punto transforma de manera radical la estructura y funcionamiento de la configuración de la familia como sistema pues las prácticas de crianza y estilos parentales se constituyeron y se han ido ajustando para una formación de los hijos de manera que se hiciera posible la aparición de competencias y habilidades en el seguimiento de instrucciones, disciplina, conjunción y trabajo familiar, responsabilidades y declaración del rol que toma cada miembro de la familia (García, Pérez y Hernández, 2013).

Por las características tan volubles por las que pasa un adolescente en la etapa de la secundaria, los padres intentan resolver conflictos que se han suscitado a partir de la transformación de los hijos pues sus prácticas de crianza tienen que irse modificando y ajustando al ritmo del desarrollo de los hijos llegando a utilizar estrategias de educación frustrantes, autoritarias y poco objetivas (Mestre, Nuñez y Guil, 2007).

Delgado (2012) mencionó que la familia es el primero y el más importante nicho de socialización para los hijos donde se le permite que estos aprendan conductas con las cuales se desarrollará y se forjará su futuro desenvolvimiento personal, escolar y social ya que los modelos familiares, principalmente los padres, se convierten en un factor de riesgo o de protección al momento de cómo educan y crían a sus hijos a través de las prácticas de crianza empeladas para tal objetivo.

Por lo anterior, en este estudio se propuso el objetivo general de explicar cómo se relacionan las prácticas de crianza y la funcionalidad familiar con diferentes tipos roles que los hijos tienden a asumir en el fenómeno de la violencia escolar en secundarias públicas en Sonora.

Mediante los capítulos de la presente investigación donde se abordaron aquellos factores que competen a la relación de la violencia escolar con el contexto familiar describiendo el fenómeno, haciendo una revisión bibliográfica en la literatura relevante a la violencia escolar en relación con las prácticas de crianza y funcionalidad familiar, problematizando y justificando el tema en cuestión, exponiendo la hipótesis del trabajo de investigación así como los objetivos general, específicos y la pregunta de investigación, también se describe el marco metodológico que permite conocer la muestra que se usó, el diseño del estudio, los instrumentos que se abordaron para la obtención de información y el procedimiento

del trabajo de campo que se realizó para la compilar los datos necesarios, después se presentan los resultados que arrojaron los diferentes análisis estadísticos empleados para cumplir con cada uno de los objetivos planteados y por último está la discusión y conclusiones donde se abordan los resultados obtenidos y se contrastan o comparan con la literatura al respecto lo cual permitió llegar a conclusiones dirigidas al cumplimiento de la hipótesis

Los alcances que este estudio obtuvo es el de aportar al estado del arte relevante al tema de investigación mediante la información de aspectos como son las prácticas de crianza y la funcionalidad familiar desde la perspectiva de los alumnos, también es la generalización de los resultados a nivel estatal en Sonora debido a la muestra representativa de 1536 personas, otro alcance fue el que proporcionó el capítulo de resultados, específicamente el análisis discriminante pues mediante este análisis se pudiera predecir en un nivel de porcentaje medio-alto qué tipo de rol descrito en este trabajo asumiría un estudiante a través de variables predictoras del contexto familiar.

Las limitaciones radican en el tipo de muestra pues fue una que se encuentra en polígonos de violencia que son descritos por el Observatorio Ciudadano de Convivencia y Seguridad del Estado de Sonora, es decir, los datos sólo son generalizables en personas que cuenten con las características que los polígonos de violencia sugieren. Otra limitante es la validación interna ya que la investigación es retrospectiva por lo que cuenta con un factor de error que es la memoria de los sujetos al momento de contestar el instrumento, también cuenta con la limitante de ser una investigación con un diseño transversal pues el tiempo con el que se contó para realizar dicho trabajo es de dos años en los cuales actuaron programas y políticas de instituciones y gubernamentales que afectaron al fenómeno de la violencia escolar, efectos que no se pueden captar. Por otro lado, los análisis estadísticos no presentaron ningún limitante.

## 2. ANTECEDENTES

Son varios los factores que se han encontrado con relación a la problemática de la violencia escolar, entre estos factores se encuentran aquellos contextos inmediatos del fenómeno, algunos ejemplos son la estructura de los planteles académicos, la capacitación de las personas que trabajan ahí, las características personales de los individuos involucrados (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013), sin embargo, existen otros contextos en donde se encuentran factores que también están estrechamente relacionados con la problemática en cuestión, tales contextos son la familia y el ambiente de la colonia o comunidad (Delgado, 2012).

Así, la intención de este capítulo es contextualizar el factor familia y su relación con la violencia escolar a través de una revisión bibliográfica que se divide en siete partes donde la primera se explican las características del lugar en donde sucede la violencia escolar, la segunda se intenta entender el proceso que está pasando la familia en la etapa de preadolescencia de los hijos, la tercera parte aborda como es que se ha trabajado el factor padres en la investigación educativa y psicológica en función de sus comportamientos y prácticas de crianza, la cuarta parte es la revisión que relaciona las prácticas de crianza con el comportamiento de sus hijos donde diferentes autores explican el desarrollo del comportamiento de los hijos en función de las prácticas de crianza de los padres, en la quinta es similar a la cuarta pero con la especificidad de explicar la relación de las prácticas de crianza con el fenómeno de la violencia escolar, la sexta parte habla sobre la estadística Estatal, Nacional y Mundial de la violencia escolar, cómo afecta a la sociedad e involucrados y la séptima parte trata de plantear el problema en marco de las variables a estudiar en esta investigación.

## 2. 1. Descripción de las Escuelas Secundarias en México y Sonora

La SEP (2011) caracteriza las escuelas secundarias como un espacio donde se ofrecen experiencias formativas esenciales que nos sirven para desarrollarnos individualmente y socialmente como personas.

La educación secundaria en México se ha definido como el último obligatorio de la enseñanza básica. La educación básica se conforma por el preescolar o *kínder* en donde formalmente debieran acudir entre las edades de 3 y 5 años, la primaria en donde debieran acudir los niños de entre los 6 y 11 años de edad y la secundaria, en donde debieran acudir adolescentes de 12 a 15 años (Zorrilla, 2004).

Tedesco (2001) Menciona que el objetivo de la educación secundaria es el de brindar formación básica para responder al fenómeno de la universalización de la matrícula, es decir, los adolescentes que cursan la secundaria deben estar siendo preparados para los niveles superiores a aquellos que aspiran a continuar estudiando, educarlos para el mundo del trabajo a los que dejen de estudiar y quieren o tienen que integrarse a la vida laboral y también, formar una personalidad integral como ciudadano.

Zorrilla (2004) alude a la formación histórica de la educación secundaria en México. Menciona que, por lo menos hasta el año 2004, persistían tres modalidades de educación secundaria. La general, cuyo modelo es el de una formación básica general, la técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno, eventualmente, incorporarse al mercado de trabajo, y la tercera modalidad es la telesecundaria, que tiene unas características más específicas que se definirán posteriormente.

Las telesecundarias pueden diferir un poco más que las escuelas secundarias generales y técnicas pues cuentan con características diferentes.

Las secundarias generales y técnicas son muy parecidas en cuanto a sistematización y organización del cuerpo que trabaja en estos planteles, su principal diferencia es, como lo menciona Zorrilla (2004), los diferentes caminos profesionalizantes. Por otro lado, las telesecundarias sólo tienen un maestro por grupo y los estudiantes que acuden a estos planteles son de zonas rurales. Otro aspecto diferente es el que hay mucha menos



población que acude a estudiar a estos planteles puesto que estos son más pequeños. (Olivera y Palacios, 1995).

La organización de directivos y maestros en este tipo de secundarias compete a varios factores tales como las evaluaciones, las reformas curriculares, gestionar recursos y muchas otras actividades que generan las condiciones adecuadas para que la escuela cumpla con su función educadora y socializadora (SEP, 2011).

La SEP (2011) puntualiza que las acciones del director son las que organizan la funcionalidad de un plantel tanto la enseñanza (para poder alcanzar el perfil de egreso deseado) como la socialización entre todas aquellas personas que se encuentren en el plantel identificados como: estudiantes, maestros, personal de limpieza, prefectos y administrativos.

En Sonora existen 748 escuelas secundarias de las cuales 319 son generales, 295 son telesecundarias y 134 son técnicas. La absorción es del 99.4%, el abandono escolar es de 4.0%, su eficacia terminal es del 87.9% y la tasa de terminación es de 90.6% (SEP, 2017). La vinculación que existe entre este nivel de educación con el trabajo es crucial. La UNICEF (2010) menciona varias razones, entre ellas las siguientes: a) es el último nivel educativo que termina la gran mayoría de jóvenes. Esta gran mayoría se reduce notablemente al entrar al nivel media superior. b) La educación primaria no satisface de herramientas para poder entrar al mundo laboral. c) Es necesaria la experiencia de la educación secundaria pues se desarrollan competencias y habilidades sociales que sirven para incorporarse a diferentes tipos de empleos. d) Es necesaria, pues la precariedad y los bajos ingresos registrados del mercado laboral son características de aquellos que truncan el nivel secundario de educación básica o no la llevan.

Aludiendo a las características de las escuelas secundarias mencionadas en relación al tema de la violencia escolar, se pueden describir algunas importantes según Enríquez y Garzón (2015). Una de las características es el tamaño de los escenarios académicos, si es más grande hay menos control por parte de las autoridades escolares, además que más población que asiste a la escuela, la capacidad de docentes y administrativos para manejar eventos de violencia escolar, el transcurso de aula a aula, el cruce de los alumnos más grados superiores con los de grados inferiores que pasa cuando se cambian de aula o en la hora del receso.

## 2. 2. La Importancia de la Familia en la Preadolescencia.

Cuando una pareja toma la decisión de formar una familia, también toman la decisión de responsabilizarse sobre la educación de sus hijos, y no necesariamente de una educación académica, sino una educación como persona y ciudadano.

Los hijos, después de pasar una etapa socializadora de apego a sus padres y comenzar a interactuar con otras personas fuera de casa, tal como es en la escuela, empiezan a separarse y a desafiar el sistema social que habían constituido los padres (Miranda y Pérez, 2005). A este proceso, Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra (2008) lo llamaron como *autonomía adolescente*.

El proceso anteriormente mencionado refiere a la transición a la adolescencia donde se experimenta una crisis que puede ser conflictiva y que implica un fuerte cambio en la configuración de las relaciones familiares, no obstante, los cambios de conflicto pudieran ser escasos si los padres utilizan estrategias y prácticas de crianza adecuadas para que sus hijos puedan alcanzar esta autonomía controlada. Si los padres son capaces de desarrollar un ambiente social en el sistema relacional familiar, la vinculación afectiva de los preadolescentes con sus padres será un facilitador en lugar de un obstaculizador para el control del preadolescente (Santrock, 2003).

Cuando existe una relación inestable padres-hijos durante la etapa de la preadolescencia y adolescencia, es debido a que, por un lado, los padres quieren seguir imponiendo las mismas normas familiares en el hogar mientras que por el otro lado, los preadolescentes buscan su autonomía renegando las normas que con las que se regían cuando sus padres tenían mayor control sobre ellos (Rodrigo, García, Márquez y Triana, 2005).

Por todo lo que conlleva la etapa de la preadolescencia, resulta preocupante, pues traen una variedad de conductas problemáticas, conductas que pueden hacer daño a otros irrumpiendo a la sociedad o incluso daños a sí mismo. La violencia y la conducta delictiva son los principales comportamientos problemáticos, también el consumo de sustancias que este se relaciona con las conductas mencionadas. Otros hallazgos han permitido conocer que los padres que tienen un control familiar mínimo son quienes tienen hijos que

practican los comportamientos disruptivos ya dichos (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008).

Otro cambio importante que llega en el desarrollo de la preadolescencia y adolescencia es el manejo de los recursos digitales y la sobre estimulación que estos generan. En la adolescencia, cuando existe un uso de internet sin control por parte de los padres, se genera síntomas de impulsividad, poco autocontrol, genera sentimientos negativos como la irritabilidad (Xanidis y Brignell, 2016).

Peris, Maganto y Garaigordobil (2018) refieren que los adolescentes que se encuentran utilizando las redes sociales pueden llegar a sentir la necesidad de conectarse a la red para separarse de los conflictos que pueda tener en la vida real e interactuar con sujetos con sus mismos gustos pues intentan encontrar un grupo donde encajar y con quienes identificarse, también mencionan que estos adolescentes exigen respuestas inmediatas con las cuales reciben placer.

Las descripciones anteriores concuerdan con las de una adicción a sustancias por lo que el desmoderado uso de recursos digitales a través de diferentes tipos de instrumentos electrónicos podría considerarse como una adicción (Peris, Maganto y Garaigordobil, 2018; Xanidis y Brignell, 2016). Así, ya se mencionó que los comportamientos que describen o se relacionan con las adicciones son vinculadas a los problemas que la adolescencia conlleva (Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra, 2008).

### 2. 3. Estudios Sobre la Categorización de Prácticas de Crianza.

Ceballos y Rodrigo (1998) argumentan que los padres adoptan conductas para ejecutar sus prácticas de crianza las cuales están influenciadas en parte de manera global, pues la creencia compartida de los padres o tutores de cómo es que deben criar a sus hijos está impuesta por la cultura. Así, los comportamientos compartidos pueden ser categorizados para entender las prácticas de crianza y el resultado de estas categorizaciones pueden servir para poder entender diferentes fenómenos que se relacionen con los adolescentes.

Baumrind (1973) fue un pionero en analizar, describir y categorizar de manera característica las conductas realizadas por los padres para educar a sus hijos. El autor perfiló en cuatro estilos de conducta las cuales definió como autoritario, permisivo, democrático y negligencia-rechazo. Los padres se diferencian unos de otros dependiendo del estilo que adopten. Menciona que una de las variables más importantes es la comunicación padre-hijo.

Otro estudio que tuvo como objetivo perfilar a los padres según sus prácticas de crianza fue el que elaboraron Grolnick y Ryan (1989) donde obtuvieron tres perfiles diferentes. El primero alude a los que utilizan técnicas de apoyo, que refiere a la solución de problemas; el segundo hace referencia a la disciplina aludiendo a cómo los padres instruyen a sus hijos las reglas comportamentales; El tercer y último perfil, está en función al desinterés de los padres en tomar parte en las actividades de la vida del niño.

Los estudios en donde se intentan compilar las formas en que los padres educan a sus hijos utilizando los estilos parentales fueron los primeros en donde se perfilaron a los padres en función a sus conductas, específicamente, en sus prácticas de crianza. A partir de las categorizaciones mencionadas surgieron estudios en donde establecieron relaciones directas con los estilos parentales y los comportamientos de sus hijos.

#### 2. 4. Estudios Sobre las Prácticas de Crianza y el Comportamiento de los Hijos.

Schaffer y Crook (1981) también identificaron prácticas de crianza compartidas entre los padres de familia. En su trabajo explicaron cómo se relacionan las prácticas de crianza de los padres con la socialización de sus hijos. Mencionan que las estrategias socializadoras de los padres son aquellas que podrían servir para tener un control en la interacción padre-hijo.

En un estudio más antiguo donde también se analizaron los patrones de conducta de los padres para educar a sus hijos es el que realizó Hoffman (1976). El análisis se centró en cómo los padres afrontan los problemas de conducta de sus hijos en relación a las prácticas de crianza con sentido disciplinario.

Tur, Maestre y Barrio (2004) realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre los problemas de conducta del adolescente y algunas variables del entorno sociofamiliar. El estudio involucró a 531 adolescentes. En sus resultados se reflejó que los problemas de conducta están muy relacionados con las prácticas de crianza, principalmente con factores de disciplina y apoyo. También se encontró la relevancia de factores socio-familiares como la clase social y la estructura familiar, mencionan que estos factores socio-familiares mantienen una conexión significativa con la emisión de conductas antisociales en el sentido en cómo los padres educan a sus hijos, si los padres presentaron poca solidez en su educación, el hijo tiende a realizar conductas antisociales. Otro punto que mostraron los resultados es que la comunicación de los padres con el hijo es una variable muy importante pues la poca presencia de esta refleja la tendencia de que sus hijos establezcan relaciones conflictivas con sus pares.

Un estudio que llevaron a cabo Iglesias y Romero (2009) se centró en obtener información sobre la percepción de adolescentes de 12 a 19 años con respecto a los estilos parentales que llevan a cabo los padres de familia en sus hogares. Relacionaron dicha percepción con factores psicopatológicos y la personalidad que desarrollan los hijos en la etapa de la adolescencia. La conclusión de los autores indicó la importancia de considerar las prácticas de crianza al momento de diseñar estrategias para la intervención con adolescentes cual quiera que sea el estudio con este tipo de población.

## 2. 5. Estudios Sobre las Prácticas de Crianza y la Violencia Escolar.

Existen estudios que permiten conocer cuales debieran ser aquellas prácticas de los padres relacionadas con las escuelas a las que acuden los hijos para lograr un desarrollo óptimo del niño o niña, así como una adecuada educación. Estos estudios se han realizado con el fin de conocer que tan influyente son las prácticas de crianza en relación con la escuela en el logro académico, competencia, socialización y violencia escolar.

Un estudio que sugiere prácticas de los padres en relación con la escuela, es el de Epstein (2001). Propuso seis puntos que hablan sobre la colaboración entre los padres de familia

y la escuela a la que sus hijos acuden en términos conductuales. 1) Asistencia de las familias a las instalaciones educativas. 2) Conocimiento de los padres sobre las materias escolares y logros escolares de los hijos. 3) Participación de los padres en actividades en el aula y en la escuela en general. 4) Involucrar a los padres en las materias de sus hijos. 5) Los padres deben ser partícipes en la toma de decisiones sobre temas que conciernan a sus hijos. Y 6) Relacionar los recursos escolares, los eventos de socialización y los servicios con las prácticas de los padres.

Estos estudios que tienen por objetivo dar pautas de qué prácticas debieran llevar a cabo los padres en relación con la escuela tal como el que se mencionó en el párrafo anterior, dan pie a generar una creencia global que los padres comparten en cómo se debe educar a un hijo y qué se debe hacer en relación con la escuela a la que acude el hijo, de esta manera llegan a construir un rol de manera inconsciente.

El rol parental, en este sentido, es una variable que refiere a las responsabilidades de los padres y las conductas y prácticas que estos deben hacer para educar a sus hijos y así cumplir dichas responsabilidades. Los padres consideran que las actividades que se realicen en las escuelas por parte de sus hijos son su responsabilidad, por ello se involucran con estas instituciones para que en conjunto logren la educación de sus hijos (Sandoval, Echeverría, Valdés y Fraijo, 2015).

González y Chutá (2007) establecieron un acercamiento de las prácticas de crianza que ejecutan los padres de familia con las conductas agresivas de niños y niñas de entre los 7 a 10 años de edad. Los autores concluyeron que el ambiente hostil que se genera en el contexto familiar mediado por los padres auspicia a que los hijos desarrollen conductas agresivas.

González, Licon y Mena (2015) relacionaron la violencia escolar con las prácticas de crianza perfilados según el estudio de Baumrind (1973). Tomaron como muestra a 30 niños de 8 a 11 años de edad. En los resultados se evidencía que el apoyo interparental (si el padre o madre apoya a su pareja para la educación de sus hijos) es muy importante pues se percibe un mejor control en los hijos que tienen padres con estas características de apoyo que en las que no.

Sánchez, Lombana y Segura (2015) también llevaron a cabo un estudio en donde se involucran las prácticas de crianza con el acoso escolar, sin embargo, el estudio fue más

específico pues se definió la relación con los roles del acoso escolar (agresor, víctima y observador). El objetivo de este estudio fue el de relacionar las conductas características de los roles del acoso escolar con las prácticas de crianza que ejercen sus padres. Se encuestaron a 123 adolescentes con edades de 13 a 14 años. Los resultados que se obtuvieron mostraron que las prácticas de crianza que llevaron a cabo los padres están orientadas a fomentar la disciplina.

Revisando los estudios anteriores se puede concluir que las prácticas de crianza, en relevancia al estudio de la violencia escolar, están en función de variables como: comunicación, conductas que tengan que ver con el apoyo a su hijo en la escuela, estrategias que adoptan los padres para la educación de sus hijos como los tipos de enfrentamiento, tipo de estrategias disciplinarias y el apoyo interparental, el contexto familiar y prácticas de crianza del padre orientadas a la educación de un ciudadano.

## 2. 6. Justificación.

La violencia escolar es un fenómeno que perjudica a la sociedad afectando principalmente a los involucrados. Las consecuencias de la violencia escolar afectan negativamente al desarrollo regional en el sentido del desarrollo humano y en costos producidos pues es una manifestación prolongada en ambientes públicos lo cual se identifica como una irrupción de la paz en la sociedad e impide el sano desarrollo de los adolescentes en esta etapa que es la preadolescencia (ONU, 2016).

Esta sección de justificación se divide en dos partes, la primera parte se realizó una revisión la cual expone las cifras estadísticas del problema de violencia escolar a nivel Universal, Nacional y Estatal para enfatizar la gravedad del problema en estos tres niveles y la segunda parte habla sobre las afectaciones de la violencia escolar y como este problema se muestra como un limitante para el bien estar de las personas, afectaciones negativas para el desarrollo humano y para el desarrollo regional.

## **2. 6. 1. Estadística Universal, Nacional y Estatal.**

Como primer acercamiento para evidenciar el impacto estadístico del fenómeno del acoso escolar, están los resultados de La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2012) ya que involucró a 35 países en un estudio que realizó para así abarcar a nivel mundial el fenómeno del acoso escolar. Los datos obtenidos revelaron que el 15% de los niños de 11 años y el 9% de adolescentes de 15 años reportaron haber sufrido acoso escolar.

El Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2013) elaboró un estudio internacional. Este estudio mostró, entre otros datos, que la prevalencia del acoso escolar en los países de España y Lituania está por arriba del 50%. En otro estudio llevado a cabo por Forero, McLellan, Rissel y Bauman (1999) en Australia, con una muestra de 3,918 estudiantes de 115 escuelas, se encontró que la incidencia del acoso escolar fue de 57,8%.

En Nueva Zelanda se realizó otro estudio por Marsh, McGee, Nada y Williams (2009) que tuvo por objetivo el de detectar conductas relacionadas con a la violencia escolar y experiencias con dicho fenómeno. Los resultados obtenidos de 1,169 estudiantes revelaron que el 47% han sido víctimas de acoso escolar.

UNESCO (2005) elaboró un estudio para Latinoamérica que tuvo por objetivo identificar la violencia entre estudiantes. Mostró que de los 91,223 estudiantes de sexto grado de 16 países (Incluyendo México), el 51% han sido víctimas del acoso escolar.

En cuanto a México, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2012), lo señaló como primer lugar a nivel mundial con mayores casos de violencia escolar en nivel secundaria, también mencionó que una de cada seis víctimas de este fenómeno, llega a cometer suicidio. Siguiendo a lo que la OCDE (2012) señaló, el Instituto Aguascalientense de las Mujeres (2011) puntualizó lo mismo con respecto a que México se encontró en primer lugar de acoso escolar.

Como consideración final, se puntualizan los resultados que obtuvo la Comisión Estatal de los Derechos Humanos [CEDH] (2014) mediante un estudio en donde se tomaron en cuenta a 39,000 estudiantes que se encontraron estudiando la educación secundaria en



México. Los resultados arrojaron que el 14% de los estudiantes afirmaron haber sido víctimas de acoso escolar.

Se han realizado varios estudios a nivel estatal para conocer aspectos de la violencia y acoso escolar. Un ejemplo de estos estudios es el elaborado por García, Preciado y Gil (2012) que se llevó a cabo en Navojoa con una muestra de 112 alumnos estudiantes del sexto grado de primaria, población similar a los de la secundaria. El objetivo del estudio fue medir el nivel de violencia. Los autores concluyeron que la mayor presencia de agresión es la verbal durante el receso.

En otro estudio que también fue llevado a cabo en Navojoa por Miranda, Miranda, Miranda y Ruíz (2013), pero con alumnos de nivel secundaria, participaron 145 alumnos de entre los 12 y 15 años. El estudio tuvo como objetivo el de identificar la victimización y abusos entre alumnos. Parte de los resultados de los autores reflejan que el 26.2% de los alumnos participantes reportaron haberla pasado mal alguna vez en la escuela.

Un estudio representativo de Sonora elaborado por (González, 2016) menciona que, en la zona de la costa del municipio de Hermosillo, la percepción del nivel de violencia escolar es de 16.36%. La muestra fue constituida por 2352 estudiantes de escuelas secundarias de Hermosillo, Caborca, Pitiquito, Agua Prieta, Obregón, Guaymas, Empalme, Navojoa, Mazatán, Sahuaripa, Moctezuma, Huépac, Cumpas, Ures, Baviácora, Rayón, Carbó y Huásabas.

Valdés, Carlos y Vera (2012), realizaron un estudio representativo para Sonora observando factores relacionados a la violencia escolar. Sus resultados muestran que el 22% de estudiantes de secundaria realizan, de manera frecuente, conductas violentas, y el 30.9% de manera ocasional.

## **2. 6. 2. La Violencia Como Obstáculo para el Bien Estar, Limitante del Desarrollo Humano y Desarrollo Regional.**

La OMS (2002) refiere a la violencia como un problema público, es decir, un problema que está presente en todos lados. Menciona que la violencia está tan presente que se llega

a percibir como un elemento ineludible ante el que hemos de reaccionar en lugar de prevenirlo. También puntualiza que los profesionales de la salud pública parten de una sólida convicción basada en pruebas científicas de que tanto las conductas violentas y sus consecuencias pueden prevenirse.

Es pertinente mencionar que además de las lesiones físicas directas, las víctimas de violencia corren mayor riesgo de sufrir problemas psicológicos, emocionales y comportamentales de muy diversa índole, como depresión, abuso del alcohol, ansiedad y comportamiento suicida (OMS, 2002).

La OMS (1996) declaró que todas las manifestaciones de violencia constituyen uno de los principales problemas de salud pública en todo el mundo. En esta asamblea se estableció la relevancia de caracterizar todos los diferentes tipos de violencia, de definir su magnitud y evaluar las causas de la violencia y sus repercusiones de salud pública.

La ONU (2016) colocó dentro de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible la importancia de hacer frente a la violencia en todas las formas en que esta se pueda manifestar, ya sea hogareña, callejera, escolar, etc. En el objetivo 4, el cual refiere a la educación académica, señala que se tiene que promover una cultura de paz y no de violencia dentro de los ámbitos académicos. También, el objetivo 16 enfatiza la problemática de la violencia en todo espacio en que este se diera lugar.

Tradicionalmente, el proceso por el que la salud pública aborda cualquier amenaza para el bienestar consta de las cuatro etapas siguientes: 1) Definir y observar la magnitud del problema; 2) Identificar sus causas; 3) Formular y poner a prueba modos de afrontarlo; y 4) Aplicar ampliamente las medidas de eficacia aprobada (OMS, 2002).

Es preciso señalar que la violencia escolar también afecta al desarrollo regional. En primera instancia afecta a gastos directos e indirectos que este fenómeno produce, Huerta (2013) menciona que los gastos directos son los tratamientos para los afectados y los que cometen agresión, visitas al médico de hospitales, entre otros servicios de salud, mientras que los indirectos son la menor calidad de vida y muerte prematura, costos para el sistema de justicia penal e instituciones involucradas, gastos relacionados con detener y procesar a los infractores y gastos para organizaciones del bienestar social, hogares sustitutos, sistema educativo en general.

Otros gastos que se ven envueltos a la violencia escolar y sus afecciones es el de desarrollo de políticas, programas y proyectos para prevenir y/o intervenir en la problemática, gastos necesarios pues en realidad son una inversión para poner fin o disminuir esta situación (Huerta, 2013).

Siguiendo con el desarrollo regional en relación a la violencia escolar, en el año 2016 se conoció un Índice de Desarrollo Regional (IDERE), trata de una herramienta que tiene el propósito de medir el desarrollo a nivel territorial desde una perspectiva multidimensional (Vial, 2016).

Según Vial (2016) las dimensiones que se incluyen para el análisis y valoración del desarrollo regional se consideran cruciales, tales dimensiones son las siguientes: educación, salud, bienestar socioeconómico, actividad económica, conectividad, seguridad, sustentabilidad y medio ambiente y cultura y tiempo libre.

Tomando en cuenta las diferentes áreas en las que la violencia escolar produce consecuencias negativas, damos cuenta que el fenómeno afecta a los aspectos de la dimensión de educación por la deserción escolar, falta matriculación a la educación básica, seguimiento de estudios superiores y alfabetismo; salud por los años de vida potencialmente perdidos (casos de suicidios o de muertes), mortalidad infantil, malnutrición infantil, consultas de morbilidad en el sector público, camas de hospitalización y tasa de suicidios; y en seguridad por delitos, denuncias y violencia, que propone Vial (2016) para la medición del desarrollo regional

Todos los estudios estadísticos revisados con anterioridad y el hecho de que organizaciones como la ONU o la OMS pongan tanto interés en el fenómeno de violencia en general y al mismo tiempo, el que este fenómeno sea incluido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, son un reflejo del impacto negativo que tiene en la sociedad afectándola en diversas áreas ya comentadas.

De esta manera, el fenómeno de la violencia escolar, el cual se da por diferentes tipos de agresiones, supone un factor perjudicante para el bienestar y el desarrollo humano. Es por esto que es necesario generar información desde todos los puntos de vista y de todos los actores que se ven involucrados en el fenómeno de la violencia escolar.

## 2. 7. Planteamiento del Problema

Jensen, Joseng y Lera (2007) llevaron a cabo un estudio que arrojó como resultado la poca asistencia de los padres al centro escolar, esta asistencia engloba la comunicación de los padres con el profesorado para enterarse sobre los problemas que pudiera tener su hijo en la escuela. Mencionan que 1 de cada 10 padres asisten de manera regular a la escuela.

De este modo es que se ha dejado de lado a los padres en los estudios de la violencia escolar pues al no acudir o comunicarse con su centro escolar no perciben cómo es que este fenómeno afecta a sus hijos y así es como se ha encomendado al profesorado de las escuelas secundarias la tarea de resolver el problema de la violencia escolar (Piña, Álvarez y Bravo, 2014).

La violencia escolar se encuentra estrechamente relacionado con las prácticas de crianza ya que mediante dichas prácticas educan a los hijos en términos conductuales, disciplinares y sociales (Piña, Álvarez y Bravo, 2014; García, Pérez y Hernández, 2013; Delgado, 2012; González, Licona y Mena, 2015; Sánchez, Lombana y Segura, 2015; Musitu, Román y García, 1998; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Wentzel, 1998).

La importancia de establecer las diferencias entre unos padres y otros en cuanto a las prácticas de crianza mediante agrupaciones sistemáticas radica en la facilitación de la detección de otros eventos perjudiciales para el hijo con base en el comportamiento de estos (Aurelia, 2005).

Siendo así, la problemática trata de una cuestión de educación, de crianza de los padres o tutores. De esta manera, se debiera prestar especial atención a los padres de familia o tutores e involucrarlos más en los estudios para explicar, describir y entender el fenómeno de la violencia escolar que cada vez es más persistente, ocasionando problemas de salud y, de manera indirecta, problemas académicos y sociales.

Debido a los altos índices de prevalencia e incidencia de los actos violentos prolongados en los escenarios académicos revisados con anterioridad, considerando también que este fenómeno representa un problema de salud pública que perjudica la igualdad de desarrollo humano afectando varios aspectos tanto sociales como académicos y, por su puesto, de

salud y la conveniencia de involucrar a los padres y sus prácticas de crianza, resulta pertinente detectar las prácticas de crianza de los padres para facilitar el estudio de la violencia escolar teniendo una organización sistemática de cómo ocurre el fenómeno en cuestión relacionándolo con el factor *padres*.

### 3. MARCO TEÓRICO

En marco de los estudios mostrados con anterioridad, se toman en cuenta diferentes conceptos que son considerados básicos desde una perspectiva teórica para dichos estudios. Estos conceptos son aquellos que se consideran elementales al momento de hablar de la forma en cómo los padres educan a sus hijos y la explicación de este comportamiento constante, en cómo los adolescentes son estimulados por sus entornos inmediatos y cómo estos podrían regular su comportamiento, en cómo explicar y describir el fenómeno complejo de la violencia escolar entendiendo primeramente variables como violencia, que es un elemento muy diverso.

De esta manera se procede a explicar estos conceptos elementales en dos apartados. En el primer apartado se definen la concepción de acoso y violencia escolar y todos los factores que este implica y en el segundo apartado se define la situación familiar y las prácticas de crianza.

Después, se muestra el enfoque teórico en el que se delimita esta investigación argumentando todos los aspectos que influyen en relación a la teoría y la bibliografía de la problemática planteada. Por último, a partir de la literatura revisada se procedió a realizar una pregunta de investigación

#### 3. 1. Concepción de Violencia Escolar y Acoso Escolar.

Al hablar del fenómeno del acoso escolar es necesario definir qué es la violencia pues esta variable es la protagonista en este fenómeno ya que la conducta de este tipo es el núcleo del desarrollo del acoso escolar.

Primeramente, la OMS (1996) define la violencia como el uso intencional de la fuerza física, amenazas contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad que tiene como consecuencia o es muy probable que tenga como consecuencia un traumatismo, daños psicológicos, problemas de desarrollo o la muerte.

Definiciones más complejas sobre lo que es violencia son proporcionadas por Galtung (2003) ampliando y caracterizando esta interacción disruptiva que se da entre las personas. Menciona que existen dos tipos de violencia: la directa (física, verbal, psicológica y social) que es la que atenta directamente a un individuo y se produce en un microsistema, es decir, en una interacción agresiva de un individuo hacia otro privándolo o limitando su bienestar enmarcado en un escenario compartido. El segundo tipo de violencia es el estructural, este tipo de violencia se da en un macrosistema, característica de este tipo de violencia es que es comunitaria, es decir, afecta a varios individuos simultáneamente. Ejemplos de este tipo de violencia es la pobreza, represión, genocidios y contaminación.

Cuando Galtung (2003) habla sobre la caracterización de la violencia refiere a que este comportamiento agresivo no es fortuito, sino que tiene que ver con características de los implicados. Que un sujeto ejecute un acto violento, se debe a varios factores, entre los más importantes es que este sienta poder sobre los otros, poder adquirido por diferentes aspectos ya sea fuerza física, posición social o poder económico (Arendt, 2005).

La OMS (2002) propone una clasificación o tipología de la violencia. La clasificación utilizada divide a la violencia en tres grandes categorías según el actor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y la violencia colectiva. La violencia contra uno mismo comprende el comportamiento suicida o autolesiones, la violencia interpersonal refiere a la violencia intrafamiliar y a la violencia entre amistades o extraños, por último, está la violencia colectiva la cual es social, política y económica. En las tres tipologías se pueden encontrar lo que la OMS (2002) define como naturaleza de la violencia que alude a: si la violencia es física, psicológica o de privación. Las diferentes naturalezas que tiene la violencia se pueden presentar en cada una de las categorías ya revisadas.

La violencia física es aquella donde existe un acto agresivo donde se involucre el contacto físico de una persona con otra y en donde este acto produce consecuencias observables en la mayoría de los casos (OMS, 1996; 2002)

La violencia psicológica es cualquier conducta que atente contra la integridad emocional de la víctima a fin de producir en ella intimidación, desvalorización, sentimientos de culpa o sufrimiento (McAllister, 2000).

La OMS (1996) afirma que el tipo de violencia denominado como psicológica, es la constante cuando de violencia se habla. La organización menciona que la violencia psicológica siempre está a la par con la violencia social y la violencia física.

El tipo de violencia que fue descrita como “directa” por Galtung (2003) es la que se da en los escenarios académicos y es la que la OMS (2002) lo categorizó como interpersonal, pues en estos escenarios es donde existen estas interacciones de desigualdad y se identifican los tipos de empoderamiento que Arendt (2005) menciona.

Transfiriendo la variable de violencia al área de educación académica, la violencia se define como todo acto agresivo que ejerce un sujeto sobre otro encontrándose dentro de instalaciones académicas. Los posibles actores pueden ser desde el personal docente administrativo hasta el alumnado y entre estos, aunque comúnmente es entre pares de alumnos (Musri, 2012).

Esta violencia que se presenta en los escenarios académicos se convierte en acoso escolar cuando la conducta agresiva está sujeta en un lapso de tiempo prolongado ejecutándose en un solo individuo (Piña, Álvarez y Bravo, 2014).

En el proceso de la violencia y acoso se identifican tres tipos de roles según las conductas que adoptan los sujetos involucrados, estos roles son agresor, víctima y observador que estas a su vez se pueden categorizar en otros *subroles* tal como es el observador defensor o los observadores que ayudan al agresor (Piña, Álvarez y Bravo, 2014). Cada uno de estos tiene sus características y es fácil identificarlos pues las conductas que llevan a cabo cada uno son sencillas de percibir.

Este proceso de comportamiento de interrupción de la paz se probabiliza con los siguientes factores según varios autores: a) Rompimiento de la comunicación con los padres y establecimiento de un modelo negligente de educación (Ramírez, 2005). b) Necesidad de reconocimiento, atención y aprecio por parte del grupo de pertenencia y/o referencia (Epstein, 2001; Gonçalves, 2004). c) Demandas por parte del grupo que configuran rituales y mitos de iniciación asociados al grupo (Lilio, 2004). d) Símbolos identitarios de diferente índole desde la vestimenta hasta los tatuajes, el maquillaje y el lenguaje para identificarse con el nuevo grupo de pertenencia y aislarse del grupo de la familia al cual ya no pertenecen. (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009). e) Llevar a cabo actos vandálicos, infracciones o evadir las normas, reglas con un sentimiento de anomia o alienación



mostrando su pertenencia y necesidad de identidad con sus pares. (Vera, Bautista, Ramírez, y Yañez, 2012).

### 3. 2. Contexto Familiar y el Aprendizaje Social.

Como sistema, la familia es cambiante, lo que le da posibilidades de constituirse como un grupo poliforme y diverso en su configuración, que puede ser nuclear, extensa o compuesta, unipersonal, monoparental, reconstituidas, homoparentales, entre otras (Cebotarev, 2003).

García, Pérez y Hernández (2013) mencionan que el proceso de educación de la personalidad del adolescente depende, en gran medida, de la convivencia que sostenga con las personas que circundan su vida pues se fundamenta que la educación constituye facetas de la vida humana que deben ser incorporados al trabajo educativo para el desarrollo de las personas. También mencionan que el desarrollo de los y las adolescentes está sometido a un intercambio activo, dirigido y espontáneo en sus contextos que los implica para la búsqueda de alternativas ante las variadas influencias de la familia, grupos, comunidad, escuela o sociedad en general.

Así como alude Delgado (2012) que la familia, como el primero y más importante contexto de socialización, le permite al niño adquirir conductas que potencian el ajuste necesario para su futuro desenvolvimiento personal, escolar y social. En muchas de las oportunidades los modelos familiares se convierten en factor de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas en la escuela, por ejemplo, las familias desestructuradas, las familias negligentes, con poca cohesión, o con miembros que no tienen claramente definidos bien sus roles.

Wentzel (1998) refiere que un factor con gran relevancia para que la convivencia escolar entre pares no sea disruptiva es la educación de los padres y el cómo estos apoyan a sus hijos atendiendo a sus situaciones escolares ya sea involucrándose en actividades académicas y/o sociales.

Son varios los factores y los actores que son partícipes en el fenómeno en cuestión, pero se hace especial énfasis en los actores del círculo familiar y en del círculo escolar pues son las agencias sociales en las que el estudiante de secundaria está inmerso (Gutiérrez y Ramírez, 2013). Por lo tanto, es pertinente tener conocimiento sobre la percepción de estos círculos con respecto a aquellos factores que se vinculan con la violencia escolar y también conocer cómo es el entorno familiar y cómo es que este funciona.

La crianza en muchas familias ya no se lleva a cabo de acuerdo a una división fija de roles y responsabilidades, lo que es resultado de diversas transformaciones que se han dado en las prácticas familiares y que se reflejan en una flexibilización de pautas y estilos de parentalidad. En lo que se refiere a la situación de la madre, se ha venido incrementando su participación en el mercado laboral y en el mundo público fuera del hogar, por lo que se ha modificado su relación con los hijos y su intervención en las actividades de crianza (Oudhof, Rodríguez y Robles, 2012).

Por otro lado, en el caso de los padres, se ha observado una tendencia hacia una transformación en el ejercicio de la paternidad que consiste en un mayor involucramiento en el cuidado físico y emocional de los hijos, sobre todo en padres jóvenes, más allá de su papel exclusivo de proveedor. De esta manera se han venido modificando las creencias sobre la participación de la madre y el padre en la socialización de los hijos y en la división del trabajo entre ambos en este proceso traduciéndose en el desarrollo de diferentes prácticas de crianza en el hogar, generalmente menos autoritarias y más democráticas, orientadas más a sugerir, insinuar y tratar de convencer y no a dar órdenes e imponerse (Requeña, 2008).

De esta manera resulta relevante enfocarse en aquellas prácticas que los padres utilizan para llevar la educación de sus hijos. Las prácticas de crianza son aquellas prácticas tácticas con la finalidad de influir, educar y orientar a los hijos para su integración social. Las prácticas de crianza difieren de unos padres a otros y sus efectos en los hijos también son diferentes. Con las prácticas de crianza, los padres pretenden modular y encauzar las conductas de los hijos en la dirección que ellos valoran y desean. Por ello, las prácticas de crianza se relacionan con dimensiones como el tipo de disciplina, modales, seguimiento de instrucciones, establecimiento de un reglamento familiar, el tono de la relación, el

mayor o menor nivel de comunicación, conexiones emocionales, a la actividad prosocial y las formas que adoptan los efectos. (Aurelia, 2005).

Izzedin y Pachajoa (2009) refieren a las prácticas de crianza como tres procesos psicosociales: las pautas de crianza aluden a la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de sus hijos. Las pautas de crianza tienen que ver con la cultura en la que se encuentran inmersos los padres pues dependiendo de cómo está desarrollada es como se imponen las pautas de crianza, en otras palabras, es el “*deber ser*” de cómo criar a los hijos. El segundo aspecto son las creencias de los padres de cómo sería la mejor manera de educar a sus hijos. Es un análisis personal que hacen los padres considerando su contexto inmediato y las pautas de crianza. El tercer momento refiere a la conducta que ejecutan los padres para criar a sus hijos. Son aquellas actividades observables que realizan los padres en interacción directa o indirecta con sus hijos para criarlos.

Entonces, cuando se habla de prácticas de crianza, es pertinente hacer mención a lo que Grubits y Rodríguez (2007) sostienen. Los autores mencionan que las prácticas de crianza son invariantes del comportamiento muy estables en el tiempo y aún de generación en generación resultantes de aquellas prácticas definidas que vienen de un bagaje familiar en casi todos los casos.

Se refiere a un constructo psicológico que implica el estudio del microambiente familiar que está regulado por los padres y de esta manera favorecen u obstaculizan procesos de salud, alimentación, desarrollo y conducta (Grubits y Rodríguez, 2007).

Tomando en cuenta lo que Grubits y Rodríguez mencionan, es preciso darle importancia al concepto de *estilos interactivos*. Los estilos interactivos los define Vera (1996) como: “patrones consistentes con los cuales un individuo o grupo enfrenta una situación al interactuar con ella por primera vez, y que conforman preponderantemente la manera en que se comportará y qué conductas particulares mostrará en la situación”.

Sin embargo, las prácticas de crianza de interés en este estudio son aquellas que han aparecido en relación con el comportamiento social del hijo en estudios que se presentaron con anterioridad.

La percepción de los padres sobre la violencia en la escuela y su relación con las prácticas de crianza orientadas hacia una ciudadanía de la paz, del clima familiar, las formas de enfrentar los conflictos derivados de la posición del desarrollo actual del joven, son

elementos que además de ser descritos requieren identificarse con el rol que los hijos como estudiantes desarrollan en la escuela en los episodios violentos. Se hace recalcar la importancia del estudio de las relaciones que la familia establece con otras agencias socializadoras. En este contexto es necesario hacer especial referencia a la vinculación entre la familia y la escuela ya que la escuela es un espacio de socialización muy relevante para el niño puesto que se ve el desarrollo del conocimiento, de adquisición de habilidades y de competencias para la participación adecuada en el sistema social, intentando responder así a las demandas que la sociedad actual. (Schneewind, 1999; Villarroel y Sánchez, 2002).

Son fundamentales las aseveraciones anteriores en el hecho de que la socialización familiar fija una serie de conductas de entrada de los niños a la escuela y que las expectativas familiares condicionan muchas de las conductas de los alumnos. Los padres que tienden a tener hijos con una mayor orientación de control interno son aquellos que ofrecen un entorno familiar estimulante, que responden consistente y contingentemente ante la conducta de sus hijos, así como los que promueven la independencia, la autonomía y desalientan las interacciones intrusivas; usan técnicas disciplinarias más inductivas y se relacionan emocionalmente de manera reconfortante (Schneewind, 1999; Villarroel y Sánchez, 2002).

### 3. 3. Enfoque Teórico.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) se ofrece como uno de los modelos más amplios y eficaces para abordar problemáticas que conciernen a la psicología y en este caso en específico se utilizó este modelo para plantear la violencia escolar tomando en cuenta aquellos factores que se involucran con dicha problemática tal y como lo sugiere el modelo.

El postulado Básico de Bronfenbrenner para este modelo es que los ambientes naturales son la principal fuente de influencia sobre la conducta humana, con lo cual, la observación en ambientes de laboratorio o situaciones clínicas nos ofrecen poco de la realidad humana.

Pero este proceso se ve influenciado por las relaciones que se establecen entre los entornos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013).

El sujeto se irá adaptando a los ambientes que le rodean y forman parte de su vida cotidiana (familia, amigos, escuela, centros recreativos, etc.). Se debe de tomar en cuenta que éstos no son las únicas influencias que el sujeto va a recibir, ya que existen otros contextos más amplios (ideología, cultura, políticas, etc.) que van a influenciar. De estas premisas surge lo que Bronfenbrenner (1987) denomina “ambiente ecológico” entendido como un conjunto de estructuras seriadas.

### Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

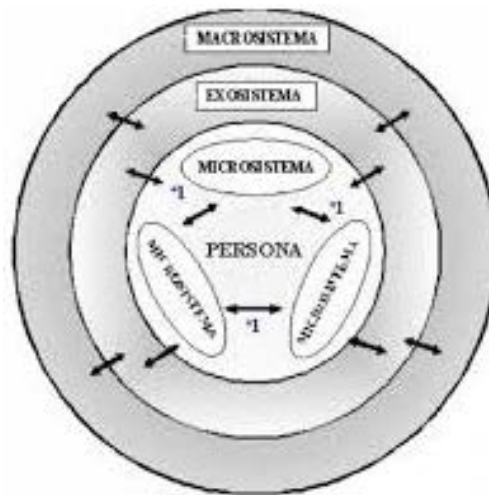


Figura 1: Se muestra el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) de manera sistemática con cada uno de sus componentes.

Entonces, desde este punto de vista, el contexto en el que vive el alumno de escuela secundaria incluye factores situados a diversos niveles, más o menos cercanos y que ejercen influencias directas y/o indirectas. Estos contextos son fáciles de identificar y son, como se expuso en capítulos anteriores, los escenarios en donde más pasan tiempo, la familia y la escuela y también es importantes la interacción de estos dos contextos y cómo

afecta a los adolescentes, dicha interacción es llamada mesosistema que más adelante se explicará.

El microsistema es el nivel más cercano al sujeto e incluye los comportamientos, roles y relaciones característicos de los contextos cotidianos en los que éste pasa sus días, es el lugar en el que la persona puede interactuar cara a cara fácilmente, como en el hogar, trabajo o con amigos (Bronfenbrenner, 1987).

El mesosistema, según Bronfenbrenner (1987) refiere a las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (familia, trabajo, vida social, etc.). Es por tanto un sistema de microsistemas.

El exosistema comprende a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo (Bronfenbrenner, 1987).

Bronfenbrenner (1987) explica que se necesita considerar factores ligados a las características de la cultura y momento histórico-social, esto mismo es a lo que se refiere el concepto de Macrosistema.

Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) adaptaron el modelo de Bronfenbrenner (1987) en términos de la violencia escolar tomando en cuenta varios factores los cuales ajustaron en cada dimensión del modelo ecológico. Los autores mencionan que el microsistema para la violencia escolar refiere a los contextos inmediatos en los cuales el niño o adolescente está directamente involucrado. Esos contextos son principalmente el sistema familiar, cuya influencia es explicada por los procesos de desarrollo, y por los grupos de pares a los cuales pertenece el niño o adolescente.

Entonces, el factor “padres” se encuentra ubicado en el sistema familiar de manera que el niño se involucra directamente con los padres ya que estos forman parte del microsistema en el modelo ecológico. Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) define el sistema familiar a partir del aprendizaje social y la teoría de apego. Tomándose en cuenta el aprendizaje social puesto que la familia son la primera fuente de aprendizaje, principalmente los padres ya que son las primeras personas con las que tiene contacto el niño fungiendo así como modelos para él. La teoría de apego refiere a la formación de una relación cálida entre niño y madre de manera crucial para la supervivencia y desarrollo saludable del menor. Se menciona que los patrones de apego de los padres predicen

varianza en adición a las medidas de temperamento o a factores contextuales tales como acontecimientos vitales, apoyo social y psicopatología, es decir, dependiendo del tipo de apego que tengan los padres con sus hijos formarán ciertos estilos de vínculos entre ellos y que estos definirán el tipo de relación padres-hijo.

Un nivel más amplio del micro sistema es el meso y macro sistema que Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) adaptaron refiriendo a que en el mesosistema se incluyen todos los contextos inmediatos y la interacción entre ellos, es decir, cómo actúan las agencias en las que se encuentra el niño entre ellas. Un ejemplo de esto sería la interacción del factor familiar con el factor escuela. Luego pasa a otro nivel aún más amplio, el macrosistema. Este incluye los contextos socioculturales donde se menciona que la violencia escolar es un proceso sociocultural por factores influenciados masivos. Las causas de la violencia escolar van más allá de la escuela o la familia pues se podría ver involucrado la sociedad en general o las descripciones que esta brinda característica o estereotípicamente a grupos definiendo a conjuntos de individuos por su religión, género, clase social, etnia, entre otros.

Modelo Ecológico de violencia escolar

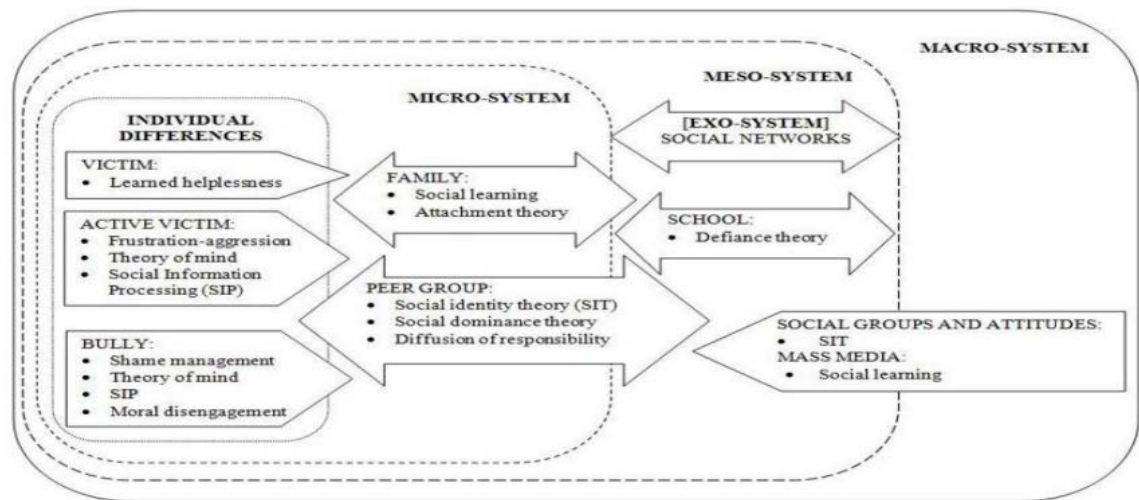


Figura 2: Muestra el modelo realizado por Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) con base en el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) para la explicación de la violencia escolar.

A partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y del modelo que propuso Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013), el cual se enfoca en el fenómeno de la violencia escolar con base en el modelo ecológico, se propuso un modelo el cual retoma aspectos de los anteriores mencionados pero también tomando en cuenta aquellos aspectos teóricos que se han descrito sobre la familia y sus prácticas de crianza.

### Modelo Ecológico de violencia escolar enfocado a las variables familiares

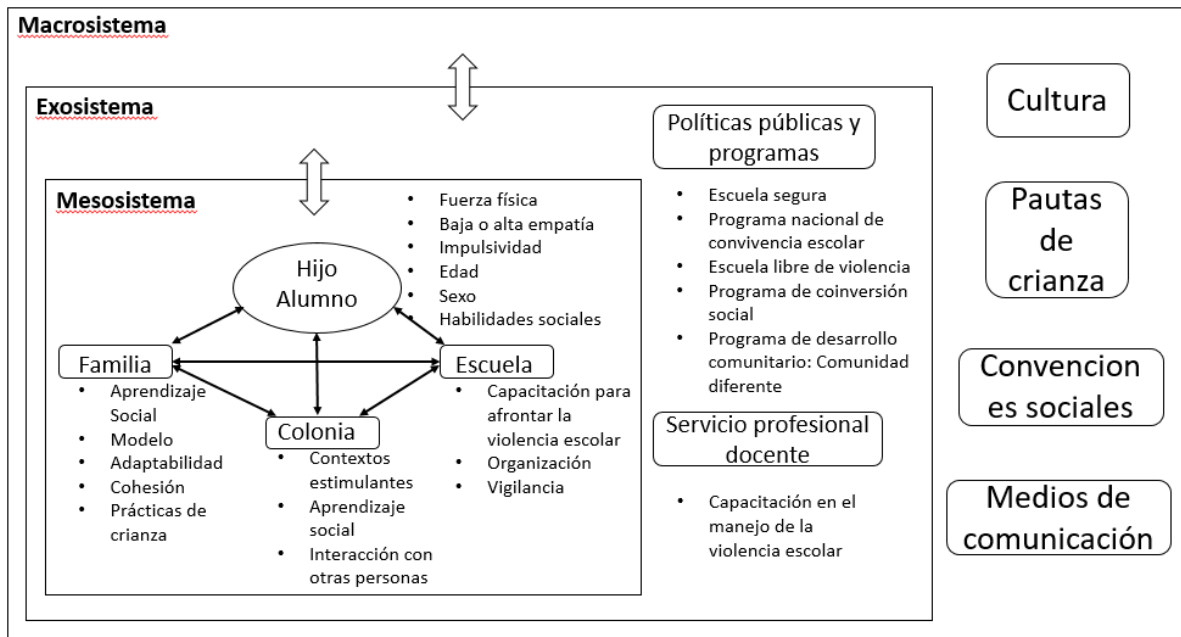


Figura 3. Muestra una adaptación de elaboración propia del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y del modelo de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) especificando aquellos factores que se relacionan con la violencia escolar enfocado a los factores familiares.

Con base en la literatura revisada en el capítulo de antecedentes y en el marco teórico, en los modelos de Bronfenbrenner (1987) y de Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) y también tomando en cuenta la intensión del presente trabajo de investigación, se propuso el modelo de la figura 3.

Primero se identifica al individuo, este es una persona que está pasando por la etapa de la adolescencia que debiera ir de los 12 a 14 años, puede ser del sexo femenino o masculino y puede contar con ciertas características personales como el alto o bajo sentido de



empatía, de impulsividad, habilidades sociales, fuerza física, aspectos que según Cerezo (2008); Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián (2009) y Erazo (2012) se relacionan con los roles que puede asumir un alumno en la violencia escolar.

Siguiendo el modelo ecológico, siguen los microsistemas los cuales son espacios en donde el individuo se encuentra inmerso y donde lleva a cabo una interacción social, aquí se encuentra el microsistema de familia, colonia y escuela. Se hace énfasis en el microsistema de la familia que es donde se encuentran aquellos factores relevantes en el presente estudio pues se encuentran las variables de prácticas de crianza y de contexto familiar aunque también son importantes los microsistemas de colonia y escuela pues Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) mencionan que son contextos directos del individuo cuando al fenómeno de violencia escolar se refiere.

El mesosistema es la interacción que tienen los microsistemas entre sí y cómo esta interacción afecta al individuo. La interacción padres escuela influye en el fenómeno de la violencia escolar así como con la colonia pues son los padres los mediadores en un principio con estos dos contextos.

Después se encuentra el exosistema que serían aquellos factores los cuales no interactúan directamente con el individuo pero él es afectado de manera indirecta. En este campo se podrían encontrar aquellas políticas públicas, programas u organizaciones y servicios que se llevan a cabo para reducir la violencia escolar.

Por último está el macrosistema donde se encuentran otros factores más alejados pero que no dejan de influenciar en el individuo, aquí se podría hablar de la cultura en la que está inmersa el individuo, el material audio-visual que consume a través de los medios de comunicación, las pautas de crianza y convenciones sociales.

Así, el modelo de la figura 3 representa una contribución al estado del arte y una forma de visualizar los factores que influyen en la violencia escolar en Sonora.

### 3. 4. Pregunta de Investigación.

Tomando en cuenta la teoría y la revisión en antecedentes así como la problemática planteada, se procedió a realizar la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo influyen las prácticas de crianza en función del apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, de recompensa y la funcionalidad familiar de acuerdo a la cohesión y adaptabilidad familiar en los actores de pro agresor, no agresor, defensor y no defensor que los estudiantes de secundaria tienden asumir en el fenómeno de la violencia escolar en Sonora?

#### **4. HIPÓTESIS.**

La alta y/o baja frecuencia de las prácticas de crianza de apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, de recompensa y de la funcionalidad familiar de acuerdo a la cohesión y adaptabilidad familiar estará relacionada al tipo de actor que tienden asumir los estudiantes de escuelas secundarias en Sonora en el fenómeno de la violencia escolar.

Hipótesis 1: Se establecerán diferencias significativas al menos de 0.05 entre los roles para las variables de prácticas de crianza y de funcionalidad familiar.

Hipótesis 2: El porcentaje de predicción obtenido por los modelos será al menos de 75%

## **5. OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

Relacionar las prácticas de crianza en función del apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, de recompensa y la funcionalidad familiar de acuerdo a la cohesión y adaptabilidad familiar con los actores de pro agresor, no agresor, defensor y no defensor que los hijos tienden asumir en el fenómeno de la violencia escolar.

1. Definir criterios de categorización para identificar a los adolescentes en un tipo de actor (pro agresor, no agresor, defensor y no defensor) que se tienden a asumir en el fenómeno de la violencia escolar.
2. Contrastar los roles que tienden a asumir los estudiantes en el fenómeno de la violencia escolar según las prácticas de crianza y la funcionalidad familiar.
3. Realizar modelos de predicción con las variables de prácticas de crianza y funcionalidad familiar para los diferentes tipos de actor que el estudiante tiende a asumir en el fenómeno de la violencia escolar.

## 6. METODOLOGÍA

El presente estudio trata de un trabajo de investigación a nivel de análisis, se recurrió a modelos estadísticos con sus pruebas correspondientes de significación y se partió de hipótesis estadísticas. En función de los resultados que obtienen las pruebas estadísticas se realizó una interpretación a la luz de los supuestos y de los modelos teóricos que han activado este proceso de investigación. Así, el modelo de análisis de este trabajo, al ser de análisis de datos, dependió de la naturaleza de los datos (cuantitativos y/o categóricos) y la estructura del diseño (cantidad de grupos y de variables independientes) (Balluerka y Vergara, 2002).

De esta forma, primero se expuso el diseño de la muestra que se utilizó para la investigación siguiendo la descripción de sus características, después se definieron los instrumentos que se emplearon para la recolección de datos para luego describir el proceso de recolección de datos con la muestra ya definida y el proceso de validación de estos datos para poder llevar a cabo los análisis estadísticos para su interpretación en los resultados.

### 6. 1. Diseño de la Muestra.

El diseño del presente estudio es transversal, de carácter analítico y no es experimental. Primeramente se detectaron los polígonos de violencia que se visualizan de manera geográfica según el observatorio ciudadano de convivencia y seguridad del Estado de Sonora [OCCSES] (2016). Después, se realizó un listado de escuelas secundarias pertenecientes a los polígonos de violencia donde posteriormente se llevó a cabo una selección al azar de planteles de los cuales se constituiría la muestra (ver tabla 1). Con datos de la SEP (2017) se conoció el número de la población que estudia el nivel de secundaria en Sonora. Se procedió a obtener un tamaño de muestra que se ajustara con el mínimo de 5% de error y con un 95% de confiabilidad.

**Tabla 1.** Muestra las escuelas seleccionadas al azar por municipio en Sonora y la cantidad de alumnos por escuela.

Municipio	Escuela Secundaria	Frecuencia
Nogales	Técnica 77	163
	General No 3	116
Huatabampo	General No 1	162
Obregón	Moisés Sáenz	97
	Oscar Romero Carpena	126
Navojoa	Técnica No 5	88
Hermosillo	Gustavo F. Aguilar	97
	Jesús León González	90
	José María González Hermosillo	150
	Nicolás Cedano Torres	142
Poblado Miguel Alemán	Telesecundaria 218 (vespertino)	94
	Telesecundaria 218 Colosio	95
	Telesecundaria 218 Centro	65
La Victoria	Telesecundaria La Victoria	51
<b>Total</b>	<b>14 escuelas</b>	<b>1536</b>

Un total de 1536 sujetos obtenidos de 14 escuelas secundarias de siete municipios que se encuentran en el Estado de Sonora, siendo esta, una muestra representativa. Es preciso mencionar que la muestra representativa sólo es generalizable en aquellos escenarios que sean similares a los de los polígonos de violencia.

## 6. 2. Características de la Muestra.

La muestra de la población se constituyó a partir de 1536 observaciones de alumnos que se encuentran cursando cualquier de los tres grados de la escuela secundaria. De estos 1536 alumnos, 818 son del sexo femenino (53.3%) y 718 (46.7%) del sexo masculino, 1177 (76.6%) del turno matutino y 359 (23.4%) del turno vespertino. 844 (54.9%) del primer grado, 405 (26.4%) del segundo grado y 287 (18.7%) del tercer grado. La edad de la muestra oscila de entre los 10 y 18 años donde la mayoría pertenece a los 12 (477), 13 (570) y 14 (341) años. También se obtuvo la frecuencia de con quién viven los alumnos (ver tabla 2).

**Tabla 2.** Muestra las personas con quienes viven los alumnos y la frecuencia de estos.

Vive con	Frecuencia	Porcentaje
Mamá	48	3.3
Papá	11	0.7
Mamá y Papá	88	6
Mamá, Papá y Hermanos/as	936	63.6
Mamá y Hermanos/as	226	15.4
Papá y Hermanos/as	26	1.8
Abuelo y/o Abuela	52	3.5
Otros Familiares	79	5.4
Tutor/a o Tutores	5	0.3

La gran mayoría de sujetos (63.6%) vive con su mamá, papá y hermano siguiéndole un 15% de sujetos que viven con su mamá y hermanos. Las opciones restantes no obtuvieron un porcentaje elevado.

### 6. 3. Instrumentos.

**Escala de Roles:** Escala de tipo Lickert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) que mediante 14 reactivos identifica el tipo de rol que los estudiantes asumen en la violencia escolar. Cuenta con tres dimensiones: Rol Agresor, Rol Defensor y Rol Evasivo (González, Peña y Vera, 2017).

Esta escala se validó mediante un proceso donde se involucró el Análisis Factorial Exploratorio, Rasch y Análisis Factorial Confirmatorio, en los tres análisis se obtuvieron resultados dentro de los criterios de validación. Es importante mencionar que dicha escala fue validada con una muestra de alumnos de secundaria representativa para Sonora en 17 municipios.

**Indicador General de Violencia (IGV):** Es un cuestionario que intenta obtener información de la violencia que se percibe dentro de los planteles educativos a partir de cuatro indicadores que se pueden responder con una de cinco opciones: muy baja, baja, regular, alta y muy alta (Valdés, 2013).

**Memorias de Crianza:** Esta escala evalúa la frecuencia con la que padres y madres de familia llevan a cabo sus actividades de crianza. Contiene 32 ítems de escala Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). La escala se divide en tres dimensiones donde la primera da a conocer el interés de las actividades de los hijos, la segunda es el apoyo emocional hacia el hijo y el tercero es la orientación a los hijos (Rodríguez, Van, González y Unikel, 2011).

La escala fue validada con un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y con indicadores de fiabilidad. Los reactivos de la primera dimensión consiguieron una carga factorial de entre 0.74 y 0.48. Alcanzó una Alpha de Cronbach de 0.93 y un porcentaje de varianza de 21.4%. Las cargas factoriales de la segunda dimensión van de 0.72 a 0.49, el Alpha de Cronbach fue de 0.85 y 10.2% de varianza. Los reactivos de la tercera dimensión cuentan con una carga factorial de 0.72 a 0.40. Alpha de Cronbach de 0.75, siendo el más bajo de las tres dimensiones al igual que su varianza que resultó de 9.4%. La varianza total explicada fue de 41%.

**Escala de Prácticas Parentales Prosociales (EPPPro):** 27 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre) que intentan medir la frecuencia con la que padres y madres llevan a cabo ciertas prácticas de crianza con sus hijos. La escala se divide en tres dimensiones donde la primera trata de identificar la comunicación y prácticas prosociales con los hijos, la segunda trata de medir las recompensas que los padres y las madres dan a sus hijos y la tercera trata de visualizar los castigos que los padres y las madres implementan (Zacarías, 2014).

Para la revisión de esta escala, la autora sólo aplicó un AFE mostrando las cargas factoriales y el Alpha de Cronbach por reactivo. Las cargas van de 0.81 a 0.44 en la primera dimensión. En la segunda se encuentran de entre 0.78 a 0.54. Y en la tercera dimensión van de 0.87 a 0.54. Se expulsó un reactivo en la primera dimensión.

**Faces III (Funcionalidad familiar):** Contiene 20 ítems de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, siempre, casi siempre) que dan a conocer dos dimensiones que son la cohesión familiar y la adaptabilidad familiar (Ponce, Gómez, Terán, Irigoyen y Landgrave, 2002).

Para la validez de esta escala utilizaron el AFE, sin embargo, no reportaron cargas factoriales o valores como Alpha de Cronbach y varianza explicada.



#### 6. 4. Procedimiento de Obtención de Datos.

Para llevar a cabo la recolección de datos para este estudio, primeramente, se llegó a cada plantel escolar pasando a la dirección donde nos atendía la autoridad en ese momento, ya sea el director, subdirector o maestro encargado, dependiendo de la ausencia o presencia de dichas autoridades académicas, explicando el propósito del estudio. Después de que la autoridad presente otorgó el permiso, se encargó a un prefecto de la escuela quien ayudó a estratificar la logística del levantamiento de datos para el plantel y a pasar a las aulas en donde se otorgó un consentimiento informado explicando el propósito del estudio y se administró la medida a los alumnos.

#### 6. 5. Procedimiento de Validación: Análisis Factorial Exploratorio (AFE), Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

Para conocer la agrupación de ítems que conforman una escala o instrumento es necesario realizar un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Este análisis permitirá conocer la lógica y el sentido de la conjunción de reactivos, así como la conformación de escalas subyacentes. El AFE también permite observar indicadores como la KMO o la Varianza Explicada para definir los componentes de cada escala (Pérez y Medrano, 2010; De la Fuente, 2011).

El modelo de la Teoría de respuesta al Ítem (TRI) se conforma por diversas líneas de investigación psicométrica independientes. Rasch (1960) estableció una relación entre el comportamiento de los sujetos al contestar una pregunta o ítem y el rasgo que acompaña al contestar las preguntas, llamado rasgo latente.

La TRI persigue el objetivo de estimar el error que se comete cuando se pretende medir un fenómeno psicológico específico. Son diferentes aspectos teóricos con respecto a un mismo hecho. La teoría refiere a un modelo un complejo de compuestos. Si estos compuestos son cumplidos satisfactoriamente, garantiza la precisión del test, instrumento

o medida. La TRI se utiliza para la construcción de instrumentos de medición con propiedades variantes entre poblaciones, pues, aunque dos sujetos sean de diferente población, si comparten un mismo rasgo, lo más probable es que tengan la misma respuesta (Attorresi, Lozzia, Abal, Galibert y Aguerri, 2009).

El modelo intenta definir los rasgos latentes que hay para contestar un conjunto o subconjunto de reactivos. Al momento de contestar un ítem intervienen varios factores por lo que es difícil comprobar la unidimensionalidad de un instrumento, Es por ello que, al procedimiento de validación, se sugiere realizar un AFE para conocer las agrupaciones de reactivos que conforman el instrumento para posteriormente confirmar la unidimensionalidad con análisis Rasch (Attorresi, *et. al.* 2009).

El Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) es un complemento el cual constituye constructos según lo obtenido por el AFE arrojando índices de bondad de ajuste más robustos para la validación de escalas, además de dar a conocer las cargas factoriales de cada ítem y una matriz de covarianza para observar aquellos reactivos que podrían estar entorpeciendo la conformación de la escala. Otro aspecto del AFC es que visualiza de manera gráfica el constructo a validar representando las correlaciones que existen entre los diferentes subconjuntos (Bentler, 1990; Steiger y Lind, 1980).

### **6. 5. 1. Análisis Factorial Exploratorio: Conjunción de datos.**

Para observar la dimensionalidad que presentan las escalas utilizadas en este estudio, se realizó el AFE. Se llevó a cabo con el paquete estadístico IBM SPSS versión 23.

**Tabla 3.** Muestra los componentes de la escala Memorias de Crianza.

	Componente	
	1	2
Me muestran interés en lo que hago y en mis experiencias.	.733	
Me ayudan cuando tengo problemas en la escuela o con la tarea.	.726	
Están al pendiente de las cosas que hago.	.721	
Aceptan mi voluntad y deseos como persona.	.705	
Me toman en cuenta mis opiniones.	.699	
Me apoyan en las decisiones que tomo.	.694	
Platican conmigo cuando consideran que hay que corregir mi conducta.	.677	
Cuidan la seguridad y la prevención de accidentes en la casa.	.662	
Buscan una solución a las peleas cuando se presentan en la casa.	.637	
Establecen reglas claras para convivencia en la casa.	.635	
Están ahí cuando les dejo saber que los necesito.	.614	
Me dedican suficiente tiempo cuando lo necesito.	.610	
Aceptan que tengo mis limitaciones como persona.	.590	
Me prestan atención cuando estoy triste.	.552	
Me enseñan a defender mis propios intereses.	.532	
Me dan la oportunidad de tener mis propias responsabilidades (por ejemplo, gastar mi dinero, encargarme de mi cuarto).	.481	
Me dan información y orientación sobre la delincuencia.		.731
Me dan información sobre enfermedades de transmisión sexual.		.694
Me enseñan a aceptar mis límites y posibilidades.		.681
Platican conmigo sobre los riesgos del alcohol y las drogas.		.653
Dan seguimiento al respeto de las reglas de la casa.		.646
Me enseñan a respetar las necesidades de los demás.		.645
Me dejan claro que no siempre tengo que ser el mejor u obtener el primer lugar.		.643
Resuelven los problemas en la casa con la colaboración de todos.		.636
Expresan que me valoran.		.634
Tratan de ser un ejemplo para los hijos en su propio comportamiento.		.626
Evitan comparar mi desempeño con el de mis hermanos o de compañeros de escuela.		.603
Me llaman la atención cuando hago algo indebido.		.585
Me explican lo que es la violencia y como evitarla.		.580
Me enseñan a negociar sobre reglas y acuerdos.		.561
Me tranquilizan cuando tengo miedo.		.550
Me permiten expresar mis sentimientos cuando estoy enojado.		.524

En la escala de Memorias de crianza se observaron dos factores teniendo 16 reactivos para cada factor. La agrupación de los reactivos se dirige en dos sentidos, el primero es en el interés que tienen los padres por las actividades que sus hijos realizan y el segundo compete a la comunicación de los padres con sus hijos para poder llegar a acuerdo, expresar lo que sienten y explicaciones sobre aspectos sociales (ver tabla 3). Siendo así, el primer componente es el Apoyo Emocional y el segundo es la Comunicación Parental. Para el primer componente, el reactivo que mayor carga factorial tiene es: “*Me muestran*

*interés en lo que hago y en mis experiencias*”. Para el segundo componente, el reactivo con mayor carga es: *“Me dan información y orientación sobre la delincuencia”*.

**Tabla 4.** Muestra los componentes de la escala de Prácticas Parentales Prosociales.

	Componente	
	1	2
Me dicen que están orgullosos de mí cuando ayudo a otros.	.809	
Me dicen que soy buena persona cuando ayudo a alguien	.782	
Platican conmigo acerca de la importancia de ayudar a otros.	.779	
Me dicen que soy buena persona cuando comparto mis cosas.	.765	
Platican conmigo acerca de la importancia de ser amable con los demás.	.757	
Platican conmigo sobre la importancia de prestar mis cosas.	.754	
Me apoyan cuando hago algo bueno por otra persona.	.736	
Me muestran afecto cuando hago algo por los demás.	.732	
Me dicen que es bueno que sea compartido (a).	.718	
Me felicitan cuando ayudo a alguien.	.717	
Me dicen que es bueno ayudar a los que lo necesitan.	.699	
Me dicen que “todos necesitamos de todos”.	.693	
Me dejan jugar a lo que me gusta cuando comparto mis cosas.	.693	
Me piden que ayude a los vecinos o familiares cuando lo necesitan.	.682	
Me llevan con ellos cuando realiza actividades para ayudar a otros.	.679	
Mi padre y/o madre y yo ayudamos a los necesitados.	.668	
Me agradecen cuando ayudo en casa.	.643	
Me dejan comprar algo como recompensa por haber ayudado a alguien.	.637	
Platican conmigo acerca de que todos debemos ayudar en la casa.	.609	
Me regañan cuando no comparto mis cosas.	.533	
Me ofrecen regalos para que ayude a otros.		.739
Me compran regalos por colaborar con otros.		.710
Me dan dinero cuando ayudo a otros.		.693
Me pegan cuando no colaboro con los demás.		.627
Me dan dinero cuando colaboro en casa.		.617
Me pegan cuando no ayudo a mis familiares (hermanos, primos, tíos).		.571
Me dejan ver más tiempo la TV si ayudo a los demás.		.521

La escala de prácticas parentales prosociales, al igual que el de memorias de crianza, también fue conformada por dos componentes. El primero, conformado por 20 reactivos, es aquel que indaga sobre aquellas prácticas prosociales que los padres intentan transmitir a sus hijos, y el segundo, conformado por 7 reactivos, trata sobre el control y disciplina mediante la recompensa y castigo. De esta manera, el primer componente es el de

Prácticas de Crianza Prosociales y el segundo es el de Recompensa y Castigo. El reactivo con mayor carga para el primer componente es: “*Me dicen que están orgullosos de mi cuando ayudo a otros.*”. Y para el segundo es: “*Me ofrecen regalos para que ayude a otros*”.

**Tabla 5.** Muestra los componentes de la escala de FACES III.

	Componente	
	1	2
Nos sentimos muy unidos.	.750	
Nos gusta pasar el tiempo libre en familia.	.730	
Consultamos unos con otros para tomar decisiones.	.710	
Con facilidad podemos planear actividades en familia.	.701	
Cuando se toma una decisión importante, toda la familia está presente.	.688	
La unión familiar es muy importante.	.676	
En nuestra familia se toman en cuenta las sugerencias de los hijos/as para resolver los problemas.	.663	
Los miembros de nuestra familia se dan apoyo entre sí.	.645	
Aceptamos las amistades de los demás miembros de la familia.	.643	
Intercambiamos los quehaceres del hogar entre nosotros.	.632	
Los hijos/as pueden opinar en cuanto a su disciplina.	.588	
Nos sentimos más unidos entre nosotros que con personas que no son de nuestra familia.	.452	
En nuestra familia los hijos toman las decisiones.		.633
En nuestra familia es difícil identificar quién tiene la autoridad.		.611
Cualquier miembro de la familia puede tomar la autoridad.		.602
En nuestra familia las reglas cambian.		.584
Nuestra familia cambia el modo de hacer sus cosas.		.571
Es difícil decir quién hace las labores del hogar.		.563
Padres e hijos se ponen de acuerdo en relación con los castigos.		.537
Nos gusta convivir solamente con los familiares más cercanos.		.436

FACES III también se dividió en dos componentes. El primer componente, que es el que busca conocer la cohesión familiar existente, se conformó por 12 reactivos, siendo el: “*Nos sentimos muy unidos*”. Con mayor carga factorial. El segundo componente se conformó por 8 reactivos los cuales intentan indagar sobre la funcionalidad familiar. El reactivo con mayor carga para el segundo componente es: “*En nuestra familia los hijos toman las decisiones*”.

Al realizar un AFE, además de conocer la dimensionalidad de cada escala, también arroja indicadores de fiabilidad, dichos indicadores se muestran en la siguiente tabla para cada una de los componentes.

**Tabla 6.** Muestra los indicadores de fiabilidad de AFE.

Nombre	Número de ítems	KMO	Alpha de Cronbach	Varianza Explicada	Método/Rotación
Apoyo Emocional	16	0.97	0.94	53.81%	Máxima verosimilitud/Oblimin
Comunicación Parental	16	0.97	0.94	51.42%	Máxima verosimilitud/Oblimin
Prácticas de Crianza Prosociales	20	0.85	0.83	42.9%	Máxima verosimilitud/Oblimin
Recompensa y Castigo	7	0.97	0.95	50.34%	Máxima verosimilitud/Oblimin
Cohesión Familiar	12	0.94	0.90	43.62%	Máxima verosimilitud/Oblimin
Adaptabilidad Familiar	8	0.87	0.79	32.67%	Máxima verosimilitud/Oblimin

Todas las subescalas se encuentran con un índice de confiabilidad aceptable. La puntuación más baja fue el Alpha de Cronbach de Adaptabilidad familiar con 0.79 al igual que su varianza explicada de 32.67% para las demás subescalas, el Alpha de Cronbach y la varianza explicada son considerados buenos y muy buenos, siendo el más alto de 0.95 y 53.81% respectivamente.

Al conocer la dimensionalidad y agrupación de reactivos en cada escala, se procedió a realizar el análisis Rasch para comprobar la unidimensionalidad de cada componente obtenido.

### **6. 5. 2. Análisis Rasch: Calibración y Calidad de ítem.**

Para calibrar y obtener la calidad de los reactivos, así como para comprobar la unidimensionalidad de cada factor arrojado por el AFE anteriormente presentado, se llevó a cabo el análisis Rasch el cual se realizó mediante el software WINSTEPS.

Los principales criterios a medir para este análisis son el ajuste interno (Infit) y ajuste externo (Outfit). Los valores que debe obtener un reactivo para permanecer en la

dimensión van de 0.5 a 1.5 ya que las variables son con tres o más opciones de respuesta (González, 2008). Los resultados se presentan resumidos en la siguiente tabla:

**Tabla 7.** Muestra el número de reactivos iniciales y finales, así como el indicador infit y outfit con mayores y menores puntuación para cada dimensión.

Dimensión	Número de reactivos inicial	Infit		Outfit		Reactivos expulsados	Número de reactivos final
		+	-	+	-		
Apoyo Emocional	16	1.24	0.80	1.22	0.74	0	16
Comunicación Parental	16	1.21	0.77	1.41	0.71	1	15
Prácticas Prosociales	20	1.32	0.76	1.36	0.81	2	18
Recompensa y Castigo	7	1.22	0.86	1.20	0.85	2	5
Cohesión Familiar	12	1.24	0.85	1.19	0.80	1	11
Adaptabilidad Familiar	8	1.14	0.95	1.14	0.94	2	6

Algunos reactivos no se ajustaron a los criterios que el análisis Rasch sugiere. Todos los reactivos permanecieron para el componente de Apoyo emocional, pero para los demás componentes se expulsaron reactivos. En el componente de Comunicación Parental y Cohesión Familiar se encontraron dos reactivos que no se ajustaron al análisis, uno para cada componente; para el componente Prácticas Prosociales, dos reactivos fueron los expulsados al igual que en el componente de Recompensa y Castigo y el componente de adaptabilidad familiar.

El reactivo expulsado en la dimensión de Comunicación Parental es: *me dan información sobre enfermedades de transmisión sexual*. Otros reactivos que no se encontraron dentro de los criterios son: *Me agradecen cuando ayudo en casa* y *Me regañan cuando no comparto mis cosas* de la dimensión Prácticas Prosociales. En la dimensión de Recompensa y Castigo, los dos reactivos que se excluyeron son: *Me pegan cuando no ayudo a mis familiares (hermanos, primos, tíos)* y *Me pegan cuando no colaboro con los*

*demás*. Al igual que en la dimensión de Comunicación Parental, la dimensión de Cohesión Familiar rechazó un reactivo: *Nos sentimos más unidos entre nosotros que con personas que no son de nuestra familia*. Para la dimensión de Adaptabilidad Familiar son dos los reactivos expulsados: *Nos gusta convivir solamente con familiares más cercanos* y *Padres e hijos se ponen de acuerdo en relación con los castigos*.

Es importante mencionar que el componente de Recompensa y Castigo se convirtió en una variable en donde sólo se obtiene información de Recompensa pues aquellos reactivos que buscaban información sobre el castigo no se ajustaron según los criterios de Rasch, es por esto que ahora se referirá a esa dimensión como “*Recompensa*” y no como “*Recompensa y Castigo*”.

Después de haber obtenido, comprobado, calibrado y de haber conocido la calidad de cada reactivo, así como de haber definido los reactivos que permanecerán en cada dimensión, se encaminó a llevar a cabo el AFC para obtener índices más robustos con los cuales se pueda validar los constructos.

### **6. 5. 3. Análisis Factorial Confirmatorio: Validación del Constructo.**

Para complementar y confirmar lo que el AFE arrojó y tomando en cuenta los reactivos que el Rasch sugirió que permanecieran, se procedió ejecutar el AFC para así obtener índices de bondad de ajuste que nos permitirán conocer la pertinencia y también validar cada uno de los componentes ya anteriormente revisados.

Existen varios índices de bondad de ajuste que este análisis arroja, sin embargo, los más utilizados para reportar la validación de constructos son el CMIN/DF, CFI, SRMR y RMSEA (Steiger y Lind, 1980).

Seiger y Lind (1980); Batista, J. M. y Germa, J. A. (2004) mencionan que el valor de CMIN/DF debe aproximarse al 0; el CFI debe aproximarse al 1 y no debe ser menos de 0.90 para considerarse aceptable; el valor de RMSEA y de SRMR debe ser igual o menor a 0.05 según lo sugerido por los autores. Los resultados arrojados por el AFC se presentan en la siguiente tabla.



**Tabla 8.** Muestra los índices de bondad de ajuste que el AFC sugiere en la validación de constructos para cada una de las escalas.

Escala	CMIN/DF	CFI	RMSEA	SRMR	Correlación entre dimensiones
Memorias de Crianza	4.37	0.95	0.04	0.02	0.91
EPPPPro	7.40	0.92	0.06	0.04	0.56
FACES III	7.49	0.92	0.06	0.05	0.49

Los índices de bondad de ajuste obtenidos para cada dimensión sugieren que los constructos si son válidos ya que todas las escalas cumplen con los criterios requeridos para decir que son adecuados en la medición de los diferentes componentes o variables que las conforman.

Es necesario mencionar que la escala de Roles no se incluyó en el proceso de validación para este estudio porque fue validada en Sonora con una muestra muy similar a la que se está manejando en este estudio y con el mismo procedimiento (AFE, Rasch y AFC).

## 7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de haber obtenido la validación de cada una de las escalas y de conocer que cada dimensión es fiable y sí miden las variables utilizadas en este estudio, se efectuaron análisis para cumplir el objetivo del presente trabajo, así como para comprobar la hipótesis.

Para lo anterior, este apartado se dividió en 4 subapartados: el primero se enfocará en conocer cómo es que se comportan las variables mediante estadísticos descriptivos incluyendo el tipo de distribución de los datos observados, también se observarán las correlaciones entre las variables de estudio. El segundo subapartado tratará de visualizar si existen o no diferencias significativas entre grupos según variables categóricas como el sexo, turno, grado, escuela, también se identificarán aquellos sujetos que tienden a realizar conductas de agresión, así como a los que tienden a realizar conductas para defender a la víctima los cuales serán analizados y comparados para así cumplir con el primer y segundo objetivo. En el tercer subapartado se obtendrán modelos de predicción en función de las variables independientes, de esta manera se conocerá la relación que existe entre las prácticas de crianza y funcionalidad familiar con los diferentes tipos de actores de la violencia escolar. En el último apartado, se discutirán los resultados obtenidos a la luz de la literatura.

### 7. 1. Análisis Descriptivos y Correlaciones de Variables.

Primeramente, para conocer el comportamiento de los datos obtenidos para llevar a cabo el estudio en cuestión, se obtuvieron datos descriptivos de cada variable. Lo anterior servirá para saber hacia dónde se dirigen los datos y permitirá dar una idea sobre los tipos de análisis estadísticos que se ejecutarán para satisfacer los objetivos específicos y por lo tanto el general.

**Tabla 9.** Muestra datos descriptivos para cada variable.

Variable	N	Media	D.E.	Mediana	Moda	Mín	Máx	Varianza	Rango intercuartílico
Apoyo Emocional	1536	2.92	0.81	3.06	4.00	1.00	4.00	0.66	1.31
Comunicación Parental		2.92	0.82	3.00	4.00	1.00	4.00	0.67	1.40
Prácticas Prosociales		3.55	0.95	3.66	5.00	1.00	5.00	0.92	1.44
Recompensa		2.72	1.05	2.06	2.60	1.00	5.00	1.11	1.40
Cohesión Familiar		2.73	0.78	2.81	4.00	1.00	4.00	0.62	1.27
Adaptabilidad Familiar		2.79	0.9	2.66	2.33	1.00	5.00	0.81	1.17
IGV		2.01	0.62	2.00	1.75	1.00	5.00	0.38	0.75

Los estadísticos descriptivos arrojaron datos que permiten un panorama. La media se mantiene en un punto medio tomando en cuenta el mínimo y máximo de cada variable, es importante resaltar que el máximo de las variables Apoyo Emocional, Comunicación parental y Cohesión familiar es de 4 a diferencia de las demás variables que es de 5, entonces, la puntuación media para estas variables no se encuentran en medio sino que tienden a la puntuación máxima.

Siguiendo con la descripción de los datos, se procedió a llevar a cabo un análisis de correlación a través de Pearson puesto que, cómo se probó en el análisis anterior.

**Tabla 10.** Muestra las correlaciones entre las variables y sus significancias.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Rol ProAgresor	-								
2. Rol Defensor	-	-							
3. Apoyo Emocional	0.10**	-	-						
4. Comunicación Parental	-	0.21**	-	-					
5. Prácticas Prosociales	-	0.21**	0.88**	-	-				
6. Recompensa	0.19**	0.24**	0.71**	0.077**	-	-			
7. Cohesión Familiar	0.08**	0.09**	0.30**	0.34**	0.56**	-	-		
8. Adaptabilidad Familiar	-	0.18**	0.20**	0.68**	0.72**	0.77**	0.38**	-	
9. IGV	0.13**	-0.00	0.16**	0.21**	0.34**	0.48**	0.35**	-	-
	0.31**	0.02	-	0.17**	-0.14**	-	0.016	-	0.09**
					0.099**	0.016	0.17**		

\*p<0.05, \*\*p<0.01

Las correlaciones resultaron significativas en la gran mayoría, algunas con sentido negativo y otras con sentido positivo. Aquellas variables que no resultaron con una correlación significativa son Adaptabilidad con Rol Defensor y el IGV con Rol Defensor y con Recompensa. Los puntos a destacar a partir de los resultados de la correlación es que el Rol Pro Agresor se relaciona de manera significativa con todas las demás variables pero de manera negativa, exceptuando la Adaptabilidad Familiar, Recompensa y el IGV, éstas tres últimas se correlacionan positivamente. Es decir, mientras aumentan los puntajes de las variables con sentido positivo, aumentará el puntaje de Rol Pro Agresor y, por otro lado, mientras aumentan los puntajes de las variables con sentido negativo disminuirá el puntaje de Rol Pro Agresor.

Así, después de tener el conocimiento de cómo se compone la muestra y a partir de lo que el análisis de correlación proporcionó, se condujo a realizar contraste de hipótesis para estas variables y de esta manera visualizar con mayor profundidad las relaciones que pudieran existir entre estas encaminado al cumplimiento de objetivos y comprobación de hipótesis.

## 7. 2. Contraste de Grupos: T de Student y ANOVA.

Se llevó a cabo la prueba estadística t de Student para contrastar hipótesis mediante las medias con variables categóricas que cuentan con dos opciones de respuesta en relación con cada componente de prácticas de crianza y funcionalidad familiar. También se realizó análisis de varianza (ANOVA) para contrastar medias con variables de tres o más opciones de respuesta en relación con las variables de prácticas de crianza y de funcionalidad familiar.

**Tabla 11.** Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los dos grupos de Sexo.

Variable	Hombre		Mujer		T	D
	Media	DE	Media	DE		
Apoyo Emocional	2.85	0.83	2.98	0.79	-3.26*	-0.16
Comunicación Parental	2.86	0.83	2.97	0.80	-2.72*	-0.13
Prácticas Prosociales	3.45	0.96	3.64	0.94	-3.88*	-0.19
Recompensa	2.75	1.04	2.70	1.05	0.89	0.04
Cohesión Familiar	2.65	0.79	2.80	0.77	-3.73*	-0.19
Adaptabilidad Familiar	2.87	0.88	2.72	0.91	3.31*	0.16
IGV	2.03	0.62	1.99	0.61	1.31	0.06

\*p<0.05

Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos de Sexo con cinco de las variables, en las dos variables restantes (Recompensa e IGV) no se encontraron diferencias significativas. En la mayoría de los casos, las mujeres puntuaron más alto que los hombres, sólo en Adaptabilidad Familiar los hombres obtuvieron una mayor puntuación. En general, los padres realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza con mujeres que con hombres, según lo reportado por los estudiantes.

**Tabla 12.** Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de la t de Student con los dos grupos de Turno.

Variable	Matutino		Vespertino		T	D
	Media	DE	Media	DE		
Apoyo Emocional	2.95	0.81	2.81	0.81	2.82*	0.17
Comunicación Parental	2.95	0.82	2.93	0.81	2.33	0.02
Prácticas Prosociales	3.58	0.95	3.45	0.96	2.21*	0.13
Recompensa	2.73	1.06	2.70	1.02	0.43	-0.02
Cohesión Familiar	2.74	0.79	2.68	0.77	1.32	0.07
Adaptabilidad Familiar	2.79	0.89	2.80	0.93	-0.19	-0.01
IGV	1.98	0.61	2.10	0.62	-3.16	-0.19

\*p<0.05

Sólo resultaron con diferencias significativas dos variables las cuales son: Apoyo Emocional y Prácticas Prosociales, en las demás variables no se encontraron diferencias significativas entre el turno matutino y el vespertino. En los dos casos con diferencias significativas, el turno matutino fue el que puntuó más alto, es decir, los estudiantes que asisten a las escuelas secundarias en dicho turno, son estudiantes que reportan que sus padres realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza de Apoyo Emocional y de Prácticas Prosociales que los del turno vespertino.

El ANOVA sólo resultó significativa la variable de atributo “Vive Con:”, la cual tiene nueve opciones de respuesta (1=Mamá; 2=Papá; 3=Mamá y Papá; 4=Mamá, Papá y Hermanos; 5=Mamá y Hermanos; 6=Papá y Hermanos; 7=Abuelo y/o Abuela; 8=Otros familiares y 9=Tutores), no obstante, el análisis se realizó con tres categorías en vez de nueve pues la frecuencia de cada opción fue muy baja por lo que se decidió usar las categorías monoparental (mamá, papá, mamá y hermanos y papá y hermanos), biparental (mamá y papá y mamá, papá y hermanos) y no parental (abuelo y/o abuela, otros familiares y tutores). Las dimensiones que resultaron significativas son las siguientes: Apoyo emocional ( $p=0.00$  y  $F=8.07$ ), Comunicación parental ( $p=0.00$  y  $F=6.36$ ), Prácticas Prosociales ( $p=0.00$  y  $F=9.36$ ), Recompensa ( $p=0.01$  y  $F=4.60$ ) y Cohesión familiar ( $p=0.00$  y  $F=10.40$ ).

**Tabla 13.** Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través del ANOVA con los grupos de vive con.

Variable	Apoyo Emocional		Comunicación Parental		Prácticas Prosociales		Recompensa		Cohesión Familiar		Adaptabilidad Familiar	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Monoparental	2.82	0.79	2.83	0.80	3.37	0.94	2.57	0.96	2.60	0.77	2.77	0.87
Biparental	2.98	0.81	2.97	0.84	3.62	0.94	2.77	1.07	2.79	0.77	2.80	0.90
No parental	2.74	0.84	2.76	0.81	3.44	0.98	2.64	1.03	2.57	0.80	2.75	0.87

N=1536

En la dimensión de apoyo emocional se encontraron diferencias significativas en el post hoc con Dunnett en biparental ( $M=2.98$ ,  $DE=0.81$ ) V.S monoparental ( $M=2.82$ ,  $DE=0.79$ ) y V.S. no parental ( $M=2.74$ ,  $DE=0.84$ ) con significancias de 0.01 y 0.00 respectivamente.

La dimensión de comunicación parental obtuvo diferencias significativas con el grupo biparental (M=2.97, DE=0.84) V.S. monoparental (M=2.83, DE=0.80) y V.S. no parental (M=2.76, DE=0.81) con significancias de 0.03 y 0.01 respectivamente. La dimensión práctica prosociales también obtuvo diferencia significativa de 0.00 con biparental (M=3.62, DE=0.94) V. S. monoparental (M=3.37, DE=0.94). La dimensión recompensa, al igual que prácticas prosociales, sólo resultó significativo biparental (M=2.77, DE=1.07) V. S. monoparental (M=2.57, DE=0.96) con 0.01. Por último, la dimensión de cohesión familiar resultó con diferencias significativas entre los grupos biparental (M=2.79, DE=0.77) V. S. monoparental (M=2.60, DE=0.77) y V. S. no parental (M=2.57, DE=0.80).

Es importante señalar que los grupos que tuvieron diferencias significativas con respecto a con quién vive el sujeto estuvo siempre presente el grupo biparental.

Luego se identificaron a los sujetos que no son agresores y a los que tienden a realizar conductas de agresión formando dos grupos: Pro Agresor y No Agresor. Los grupos se constituyeron con base en las puntuaciones extremas en la dimensión de Rol Agresor de la escala de roles, es decir, en el caso del grupo No Agresor se encuentran sujetos con una media de 1 y en el caso del grupo Pro Agresor se encuentran sujetos con una media de 3 o mayor, recordando que la escala es de cinco puntos (1=Nunca, 2=Casi nunca, 3=A veces, 4=Casi siempre y 5=Siempre).

El mismo procedimiento se llevó a cabo para la dimensión de Rol Defensor obteniendo así, dos grupos: Defensor y No Defensor.

Siendo así, el grupo Pro Agresor son los sujetos que tienden a realizar conductas con el fin de agredir y el grupo No Agresor son aquellos que reportaron no haber realizado conductas de agresión nunca. El grupo Defensor son quienes tienden a realizar conductas para defender a la víctima en una situación de agresión y el grupo No Defensor son quienes mencionaron nunca haber llevado a cabo conductas para defender a la víctima en dichas situaciones.

Al contar con grupos nominales dicotómicos derivados del procedimiento anteriormente descrito (Pro Agresor y No agresor; No Defensor y Defensor) se realizó t de Student para contrastar las medias entre estos grupos y poder observar las diferencias que pudieran existir.

**Tabla 14.** Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los grupos de Pro Agresor y No Agresor.

Variable	Pro Agresor		No Agresor		T	D
	Media	DE	Media	DE		
Apoyo Emocional	2.51	0.74	3.16	0.77	5.58*	-0.86
Comunicación Parental	2.54	0.79	3.16	0.75	5.40*	-0.80
Prácticas Prosociales	3.27	0.78	3.78	0.97	3.50*	-0.57
Recompensa	3.08	0.90	2.67	1.12	-2.45*	0.40
Cohesión Familiar	2.47	0.69	2.92	0.75	3.99*	-0.62
Adaptabilidad Familiar	3.08	0.76	2.65	0.89	-3.18*	0.51
IGV	2.67	0.76	1.82	0.55	-9.77*	1.28

\*p<0.05

Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos en todas las variables. En casi todos los casos el No Agresor tiene una media más alta que el Pro Agresor, en los casos donde dicha situación es lo contrario fue con la variable Recompensa, Adaptabilidad Familiar y con el Indicador General de Violencia (IGV) que fueron donde el Pro Agresor puntúa medias más altas. En general, el análisis arrojó que los sujetos con padres que realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza de comunicación, apoyo emocional, prácticas prosociales y cohesión familiar son sujetos que no realizan conductas agresivas, mientras que los sujetos que cuentan con padres que realizan con baja frecuencia dichas prácticas, son sujetos que tienden a realizar conductas de agresión. La variable “Apoyo Emocional” parece ser la más relevante en relación con los sujetos que son No Agresores.

**Tabla 15.** Muestra los valores obtenidos por la prueba de comparación de medias a través de t de Student con los grupos de Defensor y No Defensor.

Variable	Defensor		No Defensor		T	D
	Media	DE	Media	DE		
Apoyo Emocional	3.28	0.78	2.69	1.00	-3.87*	0.65
Comunicación Parental	3.31	0.74	2.68	1.05	-4.07*	0.69
Prácticas Prosociales	4.10	0.89	3.20	1.32	-4.71*	0.79
Recompensa	2.97	1.09	2.72	1.30	-1.21	0.20
Cohesión Familiar	3.13	0.75	2.58	0.98	-3.68*	0.63
Adaptabilidad Familiar	2.74	0.94	3.13	1.09	2.27	-0.38
IGV	2.00	0.69	2.11	0.65	0.95	-0.16

\*p<0.05



Se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos sólo con cuatro variables las cuales son: comunicación, apoyo emocional, prácticas prosociales y cohesión familiar. En las diferencias, el grupo que puntúa con medias más altas es el de defensor. Aquellos sujetos con padres que realizan con mayor frecuencia las prácticas de crianza de comunicación, apoyo emocional, prácticas prosociales y de cohesión familiar, son sujetos que tienden a realizar conductas defensivas ante situaciones de agresión. La variable “Prácticas Prosociales” parece ser la más relevante en relación con los sujetos que son Defensores.

### 7. 3. Clasificación de Datos y Modelo de Predicción Mediante Análisis Discriminante.

Después de comparar las medias entre los grupos, se procedió a llevar a cabo un modelo de predicción mediante el análisis discriminante. De esta forma se sabrá de qué manera las variables de prácticas de crianza y de contexto familiar se relacionan y caracterizan a los sujetos que tienden a realizar conductas de agresión o los que no las hacen y de igual manera con los defensores o no defensores.

También, el análisis discriminante permitirá visualizar si las variables de prácticas de crianza y de funcionalidad familiar diferencian o, bien, discriminan de entre los Pro Agresores y No agresores y de la misma manera de entre los Defensores y No Defensores. Al iniciar un análisis discriminante se debe plantear las medias y desviaciones estándar de cada variable predictora para cada grupo que se quiere discriminar. Esto ya fue proporcionado por el contraste de medias en el subapartado anterior. Lo segundo será identificar las puntuaciones obtenidas en la matriz de coeficientes estandarizados y de la matriz de estructuras las cuales representan las correlaciones de las funciones discriminantes y las variables, dichas puntuaciones permitirán conocer las variables con mayor relevancia para la discriminación y la elaboración de modelos de pronóstico.

**Tabla 16.** Muestra la correlación de las variables predictoras con la función discriminante y con los coeficientes de función discriminante estandarizados para Pro Agresor y No Agresor.

Variable predictora	Coeficientes estandarizados	Coeficientes de estructura
Apoyo Emocional	-0.002	-0.45
Comunicación Parental	-0.34	-0.44
Prácticas Prosociales	-0.32	-0.28
Recompensa	0.484	0.20
Cohesión Familiar	-0.005	-0.32
Adaptabilidad Familiar	0.10	0.26
IGV	0.78	0.80

Las correlaciones obtenidas permitieron conocer aquellas dimensiones o variables predictoras adecuadas y no adecuadas para llevar a cabo el modelo de predicción. Tales variables son: Apoyo Emocional (-0.002), Cohesión familiar (-0.005) y adaptabilidad familiar (0.10). Los valores obtenidos por estas variables son muy bajos ya que este valor debe tender a -1 o a +1. Entonces, las variables que se incluyeron para realizar el modelo de predicción para los grupos de Pro Agresor y No Agresor son la Comunicación Parental (-0.34), Prácticas Prosociales (-0.32), Recompensa (0.48) y el IGV (0.78), siendo el IGV el que mejor discrimina.

La función discriminante en centroide de grupo, según las medias, para el Pro Agresor es 1.65 y para el No agresor es -0.17, esto quiere decir que todos los valores con un signo negativo son variables que predicen mejor a los No Agresores que a los Pro Agresores, y los que no tienen, son variables que predicen mejor a los Pro Agresores que a los No Agresores.

**Tabla 17.** Muestra la correlación de las variables predictoras con la función discriminante y con los coeficientes de función discriminante estandarizados para Defensor y No Defensor.

Variable predictora	Coeficientes estandarizados	Coeficientes de estructura
Apoyo Emocional	-0.15	0.55
Comunicación Parental	0.20	0.58
Prácticas Prosociales	1.05	0.67
Recompensa	-0.27	0.17
Cohesión Familiar	0.09	0.52
Adaptabilidad Familiar	-0.74	-0.32
IGV	-0.12	-0.13

Para el caso de los Defensores y No Defensores sólo resultaron adecuadas dos variables, Prácticas Prosociales (1.05) y Adaptabilidad Familiar (-0.74), siendo Prácticas Prosociales la que mejor discrimina. Las variables restantes se encuentran con valores muy lejos del -1 o +1, de esta manera, las variables que se incluyeron para llevar a cabo el modelo de predicción para los grupos de Defensor y No Defensor son las ya mencionadas.

El grupo Defensor tiene un centroide de 0.55 y el grupo No Defensor de -0.64 según la función discriminante, significa que aquellos valores en negativo pertenecen a las variables que predicen mejor a los sujetos que no realizan conductas para defender a la víctima en situaciones de agresión mientras que los valores positivos pertenecen a las variables que mejor explican a los sujetos que suelen llevar a cabo conductas para defender a la víctima.

Reconociendo las variables predictoras pertinentes para llevar a cabo los modelos de predicción tanto para los grupos de Pro Agresor y No agresor así como para los grupos de Defensor y No Defensor, se procedió a presentar los siguientes resultados:

**Tabla 18.** Análisis de clasificación para Pro Agresor y No Agresor.

Grupos de pertenencia	n	Grupos de pertenencia pronosticada			
		Pro Agresor		No Agresor	
		n	%	n	%
Pro Agresor	49	38	77.6	11	22.4
No Agresor	473	81	17.1	392	82.9

Nota: El porcentaje global de casos clasificados correctamente es de 82.4%.

En el modelo, quedaron clasificados correctamente, de manera general, el 82.4% de los casos, tomando en cuenta las variables que los datos de la tabla 11 (ver tabla 11) sugirieron. Este modelo pronostica el 77.6% a los del grupo Pro Agresor y a los del grupo No Agresor los pronostica con un 82.9%, es decir, las variables predictoras pronostican con mayor certeza a los no agresores que a los que tienden a realizar conductas de agresión.

**Tabla 19.** Análisis de clasificación para Defensor y No Defensor.

Grupos de pertenencia	n	Grupos de pertenencia pronosticada			
		Defensor		No Defensor	
	n	%	n	%	
Defensor	74	50	67.6	24	32.4
No Defensor	64	10	15.6	54	84.4

Nota: El porcentaje global de casos clasificados correctamente es de 75.4%.

Al haber sido ejecutado el análisis según las variables que los datos de la tabla 12 ofreció (ver tabla 12) como pertinentes para llevar a cabo el modelo predictivo, se obtuvieron los porcentajes de predicción para cada grupo. 67.6% fue el obtenido para el grupo Defensor y 84.4% para el grupo No Defensor. El porcentaje de predicción para el grupo No Defensor es mayor que el de Defensor lo cual significa que las variables predecirán con mayor seguridad a los sujetos que no suelen llevar a cabo conductas para defender a una víctima en situaciones de agresión.

#### 7. 4. Discusión

Lo primero en destacar de lo obtenido en la parte de resultados es lo que arrojó la tabla de correlaciones (ver tabla 11) la cual permitió observar cuál es la relación entre todas las variables que se incluyeron en este estudio. Sobresale el sentido positivo o negativo con el que se correlacionan las variables independientes (apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, recompensa, cohesión familiar, adaptabilidad familiar y el IGV) con las dependientes (rol progresor y rol defensor). Primeramente, aquellas variables que se correlacionan con sentido positivo al rol progresor son la recompensa, adaptabilidad familiar y el IGV mientras que las demás se encuentran en sentido negativo, es decir, mientras aumenta lo que significa la recompensa, adaptabilidad familiar y el IGV aumentará el rol progresor, por otro lado, mientras disminuya el apoyo emocional, la comunicación parental, las prácticas prosociales y la

cohesión familiar aumenta el rol agresor. Lo anterior no ocurre con el rol defensor pues es lo contrario ya que si aumentan el apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales y cohesión familiar aumenta el rol defensor, sin embargo, aunque la recompensa, adaptabilidad familiar e IGV sean positivos en excepción adaptabilidad familiar (-0.00) , no correlacionaron significativamente.

El apoyo emocional que los padres brindan a sus hijos está estrechamente ligado con la comunicación parental y éstas a su vez permiten una cohesión familiar (Zacarías, 2014 y Oudhof, Rodríguez y Robles, 2012), es por eso que en la tabla de correlaciones (ver tabla 11), estas tres variables se encuentran correlacionadas a una significancia de 0.01.

Webster (2003) menciona que la influencia que ejerce la familia resulta importante en el mantenimiento de la conducta prosocial. Refiere a cómo es que la familia está cohesionada y como se siguen las reglas en el hogar mediante las prácticas de crianza que los padres de familia ejecutan para lograr dicha cohesión y acatamiento de reglas o adaptabilidad familiar. También, expresa que para lograr transmitir conductas prosociales es debido tener una interacción padres e hijos con la intención de realizar actividades proactivas, también menciona que si los padres de familia tienen una buena conexión emocional y una comunicación familiar efectiva es más sencillo llegar a esa interacción que permite transmitir las conductas prosociales.

Lo anterior también lo proponen Wu, Hou y Schimmele (2008) pues reportan que dependiendo de cómo se encuentra configurado el sistema familiar con respecto a la disciplina, reglas, comunicación y el sustento emocional que pudiera o no existir entre cada miembro de la familia es cómo se comportarán los hijos especialmente cuando estos estén pasando por la niñez y adolescencia

Es relevante señalar lo que los autores puntualizan pues es importante la relación entre las variables de apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales y cohesión familiar ya que concuerda con lo obtenido por las correlaciones de Pearson (ver tabla 11). Después, en el análisis de t de Student y ANOVAS se encontraron diferencias significativas con ciertas variables. Lo primero que hay que señalar son las diferencias significativas que se obtuvieron entre hombres y mujeres en las variables de apoyo emocional, comunicación, prácticas prosociales, cohesión familiar y adaptabilidad

familiar donde la mujer puntuó más alto con excepción de la adaptabilidad familiar (ver tabla 12).

En esta parte se podría decir que hay dos cuestiones 1) la puntuación alta de las mujeres en apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales y cohesión familiar. 2) la puntuación alta de los hombres en adaptabilidad familiar.

Para explicar estos dos puntos se debe tener en cuenta las características del preadolescente que se explicaron al principio del escrito por Montañés, Bartolomé, Montañés y Parra (2008); Santrock (2003) y Rodrigo, García, Márquez y Triana (2005) y también es importante tener en cuenta el tipo de cultura en la que se encuentran inmersos la muestra de hombres y mujeres.

Las mujeres son más apegadas a la familia, más que nada a padres y madres esto debido a la protección que se les brinda a las mujeres en casa e incluso se les enseña a los hermanos varones que deben cuidar a su hermana por ser mujer esto proporciona una menor autonomía e independencia para las mujeres y para los hombres es lo contrario, en ellos se genera una mayor independencia y autonomía (Valdez, González, Sánchez, Aguilar y Garduño, 2007).

Al contar con una conexión de protección padres-hija, necesariamente se genera una mayor comunicación y de apoyo emocional, la comunicación para poder dar y recibir información sobre lo que pasa con las hijas y el apoyo emocional es importante para la retroalimentación (Rodríguez, Van, González y Unikel, 2011).

Así, toda esta configuración de la relación de padres con sus hijas con respecto a la comunicación y el apoyo emocional abre paso a que estas perciban una cohesión familiar más nítida que los hombres y, como se mencionó en párrafos anteriores, estos son factores que están estrechamente relacionados con la interacción de los padres hijos para lograr la transmisión de conductas prosociales.

Por otro lado, atendiendo a la variable de adaptabilidad familiar, esta refiere a la identificación de roles de la familia y al acuerdo de reglamentos. Dado a la cultura, los roles de los hijos son casi invariantes en la familia, unos ejemplos de esto es que a los hombres se les enseña que deben ser los cuidadores de las mujeres y son quienes se harían responsables monetariamente hablando en un futuro, son los fuertes, son quienes deben

dar la cara y ser sustento en la familia, mientras que las mujeres son aquellas que mantienen el hogar, limpieza, comida, etc. (Viveros, 2010).

En dicha asignación de roles es donde se es menos flexible con el sexo masculino cuando al reglamento se refiere y tomando en cuenta al padre más que a la madre en la forma de educar a sus hijos (Viveros, 2010). Así es como los hombres perciben mayor adaptabilidad familiar que las mujeres pues son a quienes se dirigen.

Las diferenciaciones entre hombres y mujeres en relación a las variables que el análisis de t de Student arrojó (ver tabla 12) también se vinculan con el desarrollo de empatía pues en diversas investigaciones se ha concluido que las mujeres tienden a desarrollar un mayor sentido de empatía que los hombres (Alvarado, 2012; Zacarías, 2014; Valdez, González, Sánchez, Aguilar y Garduño, 2007; Álvarez, Carrasco y Fustos, 2010; Retuerto, 2004 y Navarro, Maluenda y Varas, 2015).

Cómo se ha tratado en párrafos anteriores, el mayor apego que tienen las mujeres a la familia que los hombres permite que se desarrollen ciertas conductas, entre estas, las actividades prosociales las cuales están muy ligadas al desarrollo de empatía así como las conexiones emocionales (Zacarías, 2014).

Siguiendo con lo que arrojaron los análisis de t de Student se encuentran las diferencias significativas entre los turnos en los que acuden los estudiantes de secundaria, el matutino y el vespertino, en función de las variables estudiadas. Sólo existieron diferencias significativas en los turnos con la variable de apoyo emocional y de prácticas prosociales en donde el turno matutino puntúa más alto en los dos casos.

Para explicar las diferencias que existen entre los dos turnos con respecto a las variables de apoyo emocional y prácticas prosociales se tendría que definir la escolarización de doble turno, es decir, planteles educativos que cuentan con un turno matutino y uno vespertino y también el papel de los padres con cada uno de los turnos en este tipo de escolarización.

Bray (1989) la definió como una política en la que un conglomerado de personas asisten a un plantel académico por unas horas en la mañana y otro conglomerado completamente diferente por las tardes donde se hace uso de la misma infraestructura e inmobiliario. Esta política supondría el aumento de la eficiencia de los planteles y la disminución de personas sin estudiar, sin embargo, Bray (1989); McEwan (2000); Mzee (1999) y Cárdenas (2010)

mencionan que se obviaron los contextos externos a los académicos de los dos grupos que asistirían a cada turno, es decir, no se tomó en cuenta que los padres de familia, en la mayoría, trabajan por las mañanas e incluyendo a las madres, quedando los hijos que asisten al turno vespertino al cuidado de los abuelos o de alguien más por las mañanas y sólo interactuaría con sus padres por las noches.

La importancia que tiene la interacción padres-hijos es sumamente relevante para el desarrollo de diferentes habilidades sociales pues en tal interacción es donde se desarrolla una comunicación, apoyo emocional y donde se ejecutan las actividades prosociales, esto ya se mencionó con anterioridad, entonces, tomando en cuenta lo que exponen Bray (1989); McEwan (2000); Mzee (1994) y Cárdenas (2010) es de esperar que los alumnos que acuden al turno matutino tengan una percepción más elevada de apoyo emocional y de prácticas prosociales pues el tiempo es un factor crucial para que se pueda dar la interacción padres-hijos.

También existe elemento histórico en donde en el turno matutino se matriculan aquellos alumnos con una familia estable ya sea económicamente o funcionalmente hablando, un historial académico favorable y un historial de disciplina que hable bien del estudiante, por otro lado, los estudiantes que se tienden a matricular en el turno vespertino regularmente es por un historial que indica todo lo contrario a los del turno matutino (Cárdenas, 2010 y Saucedo, 2005) tales características históricas familiares podrían encontrarse ligadas a lo que Zacarías (2014) y Oudhof, Rodríguez y Robles (2012) sugieren con el desarrollo de una buena cohesión familiar y los factores que ayudan a tal desarrollo. Después de las diferencias de sexo (hombres y mujeres) y turno (matutino y vespertino), que son dicotómicas, siguen aquellas variables politómicas que se analizaron mediante el ANOVA. La única variable que resultó con diferencias significativas fue la de “vive con:” en relación con el apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, recompensa y cohesión familiar. Se configuraron tres grupos con base a los 9 iniciales (ver tabla 2).

En los cinco casos, lo que obtuvo el ANOVA fue la diferencia significativa de aquellas personas que viven con sus dos padres (biparentales) con los que viven con uno de los dos padres (monoparentales) y con los que no viven con sus padres (no parentales) en donde los biparentales puntuaron más alto, es decir, los sujetos que viven con su mamá y su papá



hermanos perciben mayor apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales, recompensa y cohesión familiar que aquellos que viven con uno de los dos padres o con ninguno de estos.

Lo anterior se relaciona con la configuración familiar y con los roles que fungen cada miembro de la familia. Las características y alcances para criar a los hijos son diferentes para cada tipo de familia refiriéndose con esto a las familias monoparentales, nucleares, extensas, etc., sin embargo, en estudios que se dirigen a la crianza de los hijos resalta un factor, si el hijo cuenta con el modelo materno y el paterno o sólo uno de los dos sin importar el tipo de familia (Vásquez, 2005; Torrado y Royo, 2006 y Portillo y Torres, 2007).

Regularmente, cuando una familia no cuenta con el modelo paterno o materno es por una separación de la pareja la cual los hijos lo ven como un suceso negativo sin importar si la separación fue acuerdo mutuo, aunque claro está que en aquellas separaciones donde existió conflicto entre las parejas es más perjudicante para los hijos (Arch, 2010).

Arch (2010) menciona que tal percepción negativa perdura en el desarrollo del sistema familiar hasta que los infantes y/o adolescentes sean mayores reportando que la madre y el padre no se interesan mucho por ellos pues quien se separó no les visita, no mantienen una comunicación duradera o simplemente los hijos ya no tienen conocimiento de él o ella, y quien tiene la custodia de los hijos ellos mencionan que no se preocupan por ellos pues invierten todo su tiempo trabajando para sostenerse dejando al cuidado de sus hijos con parientes o con alguien más o se encuentra en busca de otra pareja, situación que pudiera ser aversivo para los hijos.

Una disfuncionalidad familiar y el no tener tiempo con los hijos son factores que se revisaron con anterioridad y aquí vuelven a aparecer, dichos factores propician un bajo nivel de cohesión familiar, comunicación parental, apoyo emocional y prácticas prosociales ya que estos factores obstaculizan el desarrollo de estas variables. Lo contrario sucede cuando se cuenta con los modelos paterno y materno pues según Román, Martín y Carbonero (2009); Torres, Garrido, Reyes y Ortega (2008) y Arch (2010) perciben mayor cohesión familiar y mejor convivencia en familia.

Un factor relevante para explicar por qué en las familias con dos modelos parentales (padre y madre) se percibe mayor apoyo emocional, comunicación parental, prácticas

prosociales, recompensa y cohesión familiar es el apoyo interparental para la educación de los hijos. Torres, Garrido, Reyes y Ortega (2008) mencionan que el llegar a acuerdos entre padre y madre para los roles que van a asumir cada quien en el hogar, para los reglamentos, para los momentos lúdicos o de recreación y para apoyarse mutuamente en educar a sus hijos es una práctica beneficiosa para el clima familiar pues los hijos perciben una organización de acuerdos mutuos. Tal apoyo interparental ayuda a la transmisión de habilidades sociales, conductas proactivas y convivencia sana a los hijos pues estas prácticas se realizan entre los mismos miembros de la familia.

Otro punto que resalta en los resultados de ANOVA fue la diferencia significativa con los monoparentales, esto tiene implicaciones en el hecho que sea una familia monoparental donde probablemente la madre sea el principal sustento pues según Torrado y Royo (2006) se es visto diferente en la sociedad a las madres sin pareja que a los hombres sin pareja esto por el rol que esperan que asuma de manera tradicional cada actor.

Para las mujeres, se espera que asuman un rol de ama de casa, que cuide a los hijos y que se haga responsable de lo que sucede en el hogar y para los hombres, se espera que salgan a trabajar y sean el sustento económico, entonces, cuando un hombre está sólo con hijos él puede acudir con alguien para que le ayude al cuidado de los hijos sin que esta acción sea reprochable pues él es quien tiene que trabajar, por otro lado, la mujer, primeramente, se le es más complicado conseguir un trabajo que le permita sostener económicamente su casa y sus hijos, después, por la cultura en la que están inmersos, los hijos no suelen aceptar que las madres no se encuentren con ellos o suelen juzgar a la madre por no hacerse cargo de sus hijos (Torrado y Royo, 2006).

Lo más común, según Arch (2010), es que la madre se quede al cuidado de los hijos cuando hay una separación de parejas lo cual concuerda con los datos obtenidos de la caracterización de la muestra. Siendo así y tomando en cuenta lo que Torrado y Royo (2006) mencionan con respecto a las diferencias entre familias monoparentales con sólo un modelo paterno o un modelo materno resalta más y suele ser más complicado la situación de la madre sin pareja con hijos (ver tabla 2), es por ello que la diferencia mostrada por el ANOVA resulta ser significativa entre las opciones biparental con monoparental.

Seguido de obtener los resultados de t de Student y de ANOVA se procedió a realizar cuatro grupos de sujetos los cuales se llamaron: Proagresor, no agresor, defensor y no defensor. Al concebir estos grupos se realizaron comprobaciones de hipótesis con t de Student donde se contrastaron el grupo proagresor con el no agresor y en otro momento el grupo defensor con el no defensor.

Los datos arrojados por t de Student en el contraste de proagresor y no agresor se observó que las variables de apoyo emocional, comunicación parental, prácticas prosociales y cohesión familiar tienen una mayor media para los no agresores y las variables recompensa, adaptabilidad familiar y el IGV tienen mayor media con los progresores (ver tabla 14).

Cada rol tiene caracterizaciones diferentes en sus comportamientos en la vida diaria que son compartidas, es decir, aquellos sujetos que son identificados como agresores o progresores en el fenómeno de la violencia escolar comparten conductas que también realizan en su hogar o en otros círculos sociales o comparten un historial semejante, lo mismo pasa con los otros roles que se pueden identificar en dicho fenómeno (Cerezo, 2008; Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009 y Erazo, 2012).

Cerezo (2008) menciona que las características son personales, ambientales, familiares y por medios de comunicación. Así, se ha encontrado que los sujetos que tienden a realizar conductas de agresión o alusivas a estas cuentan con un fuerza física por arriba del promedio, no son empáticos, son impulsivos, son líderes en grupos sociales, son rechazados en otros ámbitos sociales, tienden a unirse a grupos que tienen el fin de violentar, tienen algún tipo de conflicto en familia o es una familia disfuncional, cuentan con muy poco afecto o apego a la familia y modelos familiares violentos (Erazo, 2012 y Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009).

Además, la principal característica de una persona que realiza conductas violentas sea cual sea el escenario es el empoderamiento, el sujeto tiene que percibirse empoderado para sentirse capaz de violentar a otra persona (Anzaldúa, 2017).

Existen muchas formas en las que un sujeto se puede empoderar, puede ser su experiencia con la fuerza física en donde haya resultado victorioso en situaciones donde amerite uso de tal fuerza, también puede ser un empoderamiento emocional o verbal donde el sujeto

crea merecer ciertos estímulos sin tener que aportar algo por ello, tales estímulos podría ser el respeto de los demás u objetos materiales (Anzaldúa, 2017 y Cerezo, 2008).

Relacionando las características de aquellas personas que tienden a realizar agresiones con las puntuaciones de las medias obtenidas por la t de Student, resulta congruente pues la variable recompensa si no es llevada a cabo con un plan contingente en el que se emitiera un estímulo como premio a conductas beneficiosas por parte del hijo puede llegar a ser contraproducente y empoderar emocionalmente a los hijos ya que estos no podrían identificar el por qué se les está recompensando y así desarrollar un sentido de merecer las recompensas sin realizar las conductas correspondientes (Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra, 2009).

Ya que el comportamiento disruptivo suele transferirse a los diferentes contextos sociales en los que el sujeto agresor se encuentra inmerso según Cerezo (2008); Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián (2009); Erazo (2012) y Anzaldúa, (2017) es evidente que en el hogar también se comporten así obligando a los padres a llevar a cabo estrategias que puedan tomar el control disciplinario de sus hijos.

Las estrategias que utilizan los padres para corregir acciones indebidas que sus hijos emiten van escalando conforme los hijos se adaptan a tales estrategias, las formas en las que los padres intentan corregir van desde técnicas conductuales hasta represiones violentas que están en función del reglamento que se haya establecido en la familia (Cusinato, 1992).

Los sujetos que tienden a realizar conductas de agresión, al contar con las características mencionadas con anterioridad, es predecible que en su hogar, los padres realicen con mayor frecuencia represiones por faltar al reglamento e incluso podrían ser castigos con violencia (Hernández, Van, González, Robles y Zarza, 2011 y Puello, Silva, Silva, 2014) fungiendo como modelos violentos, que es otra característica de los hijos agresores. Así, la percepción que tiene el grupo de proagresor de la adaptabilidad familiar es mayor que el de los no agresores pues están expuestos con mayor frecuencia al reglamento familiar. Por otro lado, los sujetos que tienden a realizar conductas para defender a una víctima de agresión en el fenómeno de la violencia escolar cuenta con características contrarias a las del proagresor.

La principal característica de los defensores es que cuentan con un fuerte sentido de empatía lo que permite la actuación y frenar los actos violentos emitidos por otros compañeros, también es caracterizado por su contexto familiar pues aquel sujeto que suele ser defensor se relaciona con un apego afectivo con sus padres (Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009).

Las características que se mencionaron sobre los defensores concuerdan con lo obtenido en la t de Student donde se contrastan los defensores y no defensores (ver tabla 15) donde los defensores obtuvieron medias más altas en las variables de apoyo emocional, comunicación parental, cohesión familiar y prácticas prosociales, variables que se relacionan con el apego a la familia y las prácticas prosociales generan un sentido de empatía.

Cuando se obtuvieron los grupos de progreso y no agresor así como los de defensor y no defensor se procedió a realizar análisis discriminante para caracterizar mediante las variables de este estudio a cada uno de los grupos y reconocer cual es la relación que guardan dichas variables con cada grupo o cada rol tratado en este trabajo identificando también aquellas variables con mayor relevancia.

Las variables que mejor discriminaron a los que pertenecen al grupo progresor son la recompensa y el IGV, mientras que las variables que discriminaron mejor a los no agresores son la comunicación parental y prácticas prosociales (ver tabla 16), las variables de apoyo emocional, cohesión familiar no fueron integrados pues el análisis discriminante sugirió su exclusión esto debido por la correlación que existe entre estas variables con la comunicación parental y las prácticas prosociales, lo mismo sucedió con adaptabilidad familiar y su correlación con las variables de recompensa y el IGV.

Así, el modelo de predicción que arrojó el análisis discriminante clasifica mejor a los no agresores en función a las variables de comunicación parental y prácticas prosociales que a los progresores en función de las variables de recompensa e IGV (ver tabla 18), esto debido a que se utilizaron variables que se encuentran en un sentido positivo, es decir, todas las variables refieren a aspectos que favorecen a una persona y, como se observó en la literatura, son todas características de personas que no suelen ser violentas pero la ausencia de estas variables se relaciona con personas que si tienden a realizar conductas violentas, sin embargo, no por la presencia de éstas se caracterizarán los progresores.

En el caso de los defensores y no defensores, la variable que mejor discriminó al grupo de defensores es la de prácticas prosociales y a los no defensores la variable de adaptabilidad familiar (ver tabla 17).

El modelo de predicción para estos grupos clasificó mejor a los no defensores que a los defensores según las variables de prácticas prosociales y adaptabilidad familiar (ver tabla 19), esto debido a las variables con las que se contaron para el análisis discriminante pues, como se observó en los análisis, se mostró que los no defensores puntuaron bajo en las variables de prácticas prosociales, comunicación, apoyo emocional y cohesión familiar variables que si se cuenta con su presencia dotan de habilidades a los hijos para llevar a cabo las conductas que ayuden a una víctima en una situación de agresión (Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009 y Erzo, 2009 ). Es decir, el no contar con tales habilidades se dirige con mayor fuerza a no ser un defensor que al contarlas a ser un defensor pues el proceso de adquisición y desarrollo de dichas habilidades es complicado (Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra, 2009).

## 8. CONCLUSIONES

Como conclusión, es preciso resaltar que lo obtenido por las comprobaciones de hipótesis y contrastes de grupos por las t de Student y ANOVA concuerdan con la literatura, también guarda coherencia y congruencia con los mismos datos obtenidos en este estudio por diferentes técnicas estadísticas.

Con respecto a los análisis discriminantes en relación con lo que se abordó en la discusión y aludiendo a la literatura relevante, se concluye que es más complicado ser un defensor que un no defensor pues se necesita dotarle de habilidades a los hijos que les permitan realizar acciones ante situaciones de agresión en la escuela para ayudar a la víctima y es más viable carecer de dichas habilidades por las configuraciones familiares (Corsi, Barrera, Flores, Perivancich y Guerra, 2009) pues, recordando el tipo de muestra utilizada en este trabajo, se sabe de antemano que son familias que viven cerca o en las colonias que se encuentran dentro de los polígonos de violencia lo cual los hace una población vulnerable. En el caso de los pro agresores y no agresores fue evidente la mayor relación del grupo no agresor con las variables que se abordaron ya que estas son positivas que en parte caracterizan a un ciudadano de la paz (Villanueva, Górriz, Andrés, Cuervo y Adrián, 2009 y Erzo, 2009), por otro lado, si se pretende conseguir una mayor información con respecto a la identificación de sujetos que cometan actos violentos sería preciso tomar en cuenta variables que identifiquen aspectos negativos del sujeto.

La hipótesis de este estudio de investigación se acepta, pues se demostró la relación de la presencia o ausencia de las prácticas de crianza y/o baja o alta percepción de funcionalidad familiar con cuatro tipos de rol que se asumen en el fenómeno de la violencia escolar además de los estándares estadísticos que se plantearon para ser aceptados, sin embargo, existieron unos detalles que debieran aclararse con mayor profundidad que con lo que se hizo en la discusión, tales detalles son la variable recompensa y la variable de adaptabilidad familiar pues éstas puntuaron a favor de los pro agresores siendo que podrían considerarse variables positivas pues la recompensa supone un premio para los hijos por comportarse adecuadamente y la adaptabilidad familiar serían las estrategias de los padres para regular el comportamiento en el hogar, no obstante, como se expuso en la

discusión, estas dos variables tienen su lógica del por qué describen mejor a un sujeto que realiza conductas de agresión que un sujeto que no pero sería interesante analizar con mayor profundidad estas variables.



## 9. RECOMENDACIONES

A la luz de lo obtenido a partir del presente trabajo de investigación, de sus alcances y sus limitaciones se sugieren algunas recomendaciones. La primera recomendación sería el involucrar o trabajar con otras variables que también se relacionan con la violencia escolar y que está ligado a la familia y a las prácticas de crianza, una de estas variables podría ser el apoyo interparental que es el apoyo que se dan entre los padres para educar a sus hijos y para regular los contextos familiares, esta variable podría ser importante ya que en la discusión se observó que este apoyo interparental es esencial para llevar a cabo prácticas de crianza más adecuadas, otra variable podría ser la relación que tienen los padres con la escuela, si estos acuden a ella para conocer cómo se encuentra su hijo académicamente y emocionalmente dentro del plantel, esto se deja ver cuando atendemos al mesosistema en el modelo que se propuso a partir del trabajo de Bronfenbrenner (1987) y Postigo, González, Montoya y Ordoñez (2013) ya que la interacción entre dos microsistemas afecta al sujeto, algo que no se tomó en cuenta para esta investigación pues sólo se enfocó en aquellos factores del contexto familiar en el hogar.

Otra recomendación es el llevar a cabo un estudio en donde se involucren a los padres y madres de familia para conocer la percepción de ellos con respecto a las diferentes variables del contexto familiar que se relacionan con la violencia escolar la cual podría ser contrastada con los hijos para tener un mayor nivel de explicación y tener un mayor acercamiento a la realidad.

También, es posible elaborar trabajos posteriores con la intención de promocionar, prevenir o de intervenir en el fenómeno de la violencia escolar con aquellos factores que se observaron en lo largo del manuscrito en donde se utilice la información brindada por los resultados, discusión y conclusiones que este trabajo de investigación alcanzó para así complementar dichos trabajos.

## 10. REFERENCIAS

- Alvarado, K. (2012). Empatía y clima familiar en niños y niñas costarricenses de edad escolar. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 12. 3. 1-27.
- Álvarez, P., Carrasco, M. y Fustos, J. (2010), Relación de la empatía y género en la conducta prosocial y agresiva, en adolescentes de distintos tipo de establecimientos educacionales. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Teconología*. 3. 2. 27-36.
- Anzaldúa, R. E. (2017). Socialización, poder y violencia: Reflexiones teóricas. *Argumentos*. 30. 84. 121-143.
- Arch, M. (2010). Divorcio Conflictivo y consecuencias en los hijos: Implicaciones para las recomendaciones de guarda y custodia. *Papeles del Psicólogo*. 31. 2. 183-190.
- Arendt, H. (2005). Sobre la violencia. Madrid. España. El libro de bolsillo, Ciencia política, Alianza Editorial.
- Asensi, L. F. (2008). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Revista Internauta de Práctica Jurídica*. 21. 15-29.
- Attorresi, H. F., Lozzia, G. S., Abal, J. P., Galibert, M. S. y Aguerri, M. E. (2009). Teoría de Respuesta al Ítem. Conceptos básicos y aplicaciones para la medición de constructos psicológicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*. 18. 2. 179-188.
- Aurelia, M. (2005). Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza. *Estudios Pedagógicos*. 2. 167-177.
- Balluerka, N. y Vergara, A. I. (2002). *Diseños de Investigación Experimental en Psicología*, Madrid, España, Prentice Hall
- Batista, J. M. y Germa, J. A. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. *Med Clin*. 122. 21-27.
- Baumrind, D. (1973). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*. 9. 239-276.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*. 107. 2. 46-238.
- Bray, M. (1989). *Multiple shift schooling: Design and operation for cost-effectiveness*. Paris. UNESCO.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del Desarrollo Humano. Experimentos en Entornos Naturales y Diseñados*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Cárdenas, S. (2010). Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México. *CIDE*. 224. 1-29.
- Cava, M., 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. 3. 367-373.

- Ceballos, E. M. y Rodrigo, M. J. (1998). Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. Madrid, España. Alianza Editorial.
- Cebotarev, E. (2003). Familia, Socialización y Nueva Paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. 2. 1.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *BOL PEDIATR*. 48. 353-358.
- Comisión Estatal de los Derechos Humanos (2014). Informe Especial Sobre Derechos Humanos y Violencia Estudiantil en Escuelas Secundarias.
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de técnicas de modificación conductual para la disminución de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*. 12. 1. 67-76.
- Cusinato, M. (1992). *Psicología de las relaciones familiares*. Barcelona. Herder.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la Escuela: Actores Involucrados. *Revista de Investigación*. 36. 75.
- Enríquez, M. F. y Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*. 10. 1. 219-233.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educatters and Improving Schools*. Philadelphia, United States. Westview Press.
- Erzo, O. (2012). La intimidación escolar, actores y características. *Revista Vanguardia Psicológica*. 3. 1. 80-102.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las Relaciones Sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*. 15. 1. 5-12.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. y Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*.
- Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao, España. Bakeaz.
- García, L., Preciado, W. y Gil, M. (2012). *La violencia entre iguales (bullying) en la Escuela Primaria "Rafaela Rodríguez" de la Colonia Nogalitos, Navojoa, Sonora*. Navojoa, México. REDIES.
- García, M., Pérez, R., y Hernández, R. (2013). Convivencia Escolar en Secundaria Básica. *Ciencias Holguín*. 19. 3. 1-11.
- González, C. J., Licon, D. y Mena, C. D. (2015). Relaciones entre las pautas de crianza y acoso escolar en un grupo de estudiantes de la institución educativa ídem turbo (tesis de grado). Universidad de Antioquia. Colombia.
- González, E. N. (2016). Caracterización de los alumnos que intervienen en la violencia escolar en secundarias públicas del Estado de Sonora. (Tesis de maestría). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.

- González, E. N., Peña, M. O. y Vera, J. A. (2017). Validación de una escala de roles de víctimas y agresores asociados al acoso escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 15. 1. 224-239.
- González, M. (2008). Fundamentos del análisis Rasch. *INVURNUS*. 4. 3.
- González, M. y Chutá, E. (2007). Influencia de los patrones de crianza en el contexto cultural y su relación con la agresividad en el niño escolar de 7 a 10 años de edad del colegio liceo renacimiento (tesis de doctorado). Universidad de San Carlos. Guatemala.
- Grolnick, W. S. y Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*. 81. 143-154.
- Grubits, S. y Rodríguez, C. K. (2007). Estimulación y Prácticas de Crianza en Infantes Terena del Brasil. *Ra Ximhai*. 01. 3. 49-81.
- Gutiérrez, N. L. y Ramírez, R. (2013). Acoso Escolar de una Institución Educativa de la Ciudad de Villavicencio. (Tesis de grado). Universidad nacional abierta y a distancia – UNAD.
- Hernández, L. A., Van, H. O., González, N. I., Robles, E. y Zarza, S. S. (2011). Percepción de tareas de crianza en niños con discapacidad intelectual. *Psicología Iberoamericana*. 19. 1. 39-46.
- Hoffman, M. (1976). Parental discipline and moral internalization. *Development Report*. 85.
- Huerta, G. (2013). *Marco jurídico del acoso escolar (Bullying)*. México: CEAMEG, Cámara de diputados.
- Iglesias, B. y Romero, E. (2009). Estilos parentales percibidos, psicopatología y personalidad en la adolescencia. *Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*. 14. 2. 63-77.
- Izzedin, R. y Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit*. 15. 2. 109-115.
- Jensen, K. Joseng, F. y Lera, M. J. (2007). Familia y Escuela. *Programa Golden* 5. 1-11.
- Lilio, J. (2004). Crecimiento y Comportamiento en la Adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 90. 57-71.
- Marsh, L., McGee, R., Nada, S. y Williams, S. (2009). Brief report: Text bullying and traditional bullying among New Zealand secondary school students. *Journal of Adolescence*. 33. 237-240.
- McAllister, M. (2000) Domestic violence: S life-span approach to assessment and intervention. *Lippincott's Primary Care Practice*. 4. 2. 174-189.
- McEwan, P. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*. 22. 2. 131-141. DOI: 10.1016/S0272-7757(02)00005-5.

- Mestre, J. M., Núñez, I. y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. *Revista de la Psicología de la Salud*. 151-170
- Miranda, A. y Pérez, J. (2005). Socialización familiar, pese a todo. *Libro de ponencias. Congreso Ser Adolescente Hoy*. (339-350). Madrid: Fundación ayuda contra la drogadicción.
- Miranda, J. F., Miranda, J. B., Miranda, C. y Ruíz, D. (2013). La violencia entre iguales (bullying) en una escuela secundaria de Navojoa, Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*. 5. 13. 8-25.
- Montañés, M., Bartolomé, R. Montañés, J. y Parra, M. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Ensayos*. 17. 391-407.
- Musitu, G., Román, J. y García, E. (1998). *Familia y educación, prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona, España. Labor.
- Musri, S. M. (2012). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio (tesis de grado). Universidad Tecnológica Intercontinental. San Lorenzo, Paraguay.
- Mzee, A. (1999). *Prospective, stock-tacking review of education in Africa: The Zanzibar case study*. Zanzibar. Ministry of Education.
- Navarro, G., Maluenda, J. y Varas, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de concepción Chile. *Educación*. 25.49. 63-82. DOI: 10.18800/educación.201602.004.
- OCCSES (2016). Análisis Regional. Recuperado de: [www.observatoriodesonora.org/que.html](http://www.observatoriodesonora.org/que.html).
- OCDE. (2012). El bullying acoso escolar. México. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- Olvera, P. y Palacios, R. (1995). *Asignaturas Académicas. Guía Didáctica I*. México. D. F. SEP. Pág. 13-14.
- ONU. (2016). Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. CEPAL.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). *Violence: a public health priority*. Ginebra.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen. Washington, United States. Organización Panamericana de la Salud.
- Oudhof, H., Rodríguez, B., y Robles, R. (2012). La percepción de la Crianza en Padres, Madres e Hijos Adolescentes Pertenecientes al Mismo Núcleo Familiar. *Liberabit*. 18. 1. 75-81.
- Peris, M., Maganto, C. y Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. 5. 2. 30-36. DOI: 10.21134/rpcna.2018.05.2.4.

- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*. 2. 1. 58-66.
- Piña, A. C., Álvarez, R. T. y Bravo, M. C. (2014). Acoso escolar en la educación secundaria: percepción de los alumnos, profesorado y padres de familia. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 17. 3. 1282-1307.
- Ponce, E. R., Gómez, F. J., Terán, M., Irigoyen, A. E. y Landgrave, S. (2002). Validez de constructo del cuestionario FACES III en español (México). *Atención Primaria*. 30. 10. 624-630. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(02\)79124-5](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)79124-5)
- Portillo, C. J. y Torresm L. E. (2007). Efectos en la crianza de familias uniparentales: La autoestima. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 10. 1. 16-38.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I. y Ordoñez, A. (2013). Theoretical Proposals in Bullying Research: A Review. *Anales de Psicología*. 29. 2. 413-425.
- Puello, M., Silva, M. y Silva, A. (2014). Límites, reglas, comunicación en familia monoparental con hijos adolescentes. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 10. 2. 225-246.
- Ramírez, M. (2005). Padres y Desarrollo de los Hijos: Prácticas de Crianza. *Estudios Pedagógicos*, 31. 2. 167-177.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests*. Copenhagen. The Danish Institute for Educational Research.
- Requeña, M. (2008). *Los Jóvenes en las Sociedades Contemporáneas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*. 22. 3. 323-339.
- Rodrigo, M. J., García, M., Márquez, M. L. y Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*. 2. 1. 21-34.
- Rodríguez, Rodríguez, B., Van, H., González, N. y Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*. 9. 17. 9-20.
- Román, J. M., Martín, L. J. y Carbonero, M. A. (2009). Tipos de familia y satisfacción de necesidades de los hijos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 2. 1. 549-558.
- Sánchez, A. M., Lombana, K. A. y Segura, M. P. (2015). Relación entre las prácticas de crianza percibidas y los roles asumidos en el acoso escolar (tesis de grado). Universidad Javeriana de Cali. Cali, Colombia.
- Sandoval, R., Echeverría, S. B., Valdés, A. A. y Fraijo, B. S. (2015). Construcción del rol parental y participación de los padres en la educación de sus hijos. En: R. García, S. Mortis, J. Tánori y T. Sotelo. (Ed.) *Educación y salud: evidencias y propuestas de investigación en Sonora*. (pp. 55-70). Obregón, México. Editorial fontamara.

- Santrock, J. W. (2003). *Adolescencia*. Madrid: McGraw Hill.
- Saucedo, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10. 26. 641-668.
- Schaffer, H. R. y Crook, CH. K. (1981). El papel de la madre en el desarrollo social temprano. *Infancia y aprendizaje*. 15. 19-37.
- Schneewind, K. (1999). La Imagen del Hombre en la Psicología de la Personalidad. *Imágenes Personas en la Sociedad Moderna*. 22-39.
- SEP (2011). *Educación Secundaria*. México. D. F. Editorial difusión.
- SEP (2017). Estadística del Sistema Educativo, Sonora, Ciclo Escolar 2016-2017. Recuperado de: <http://www.snie.sep.gob.mx>.
- Steiger, J. H., y Lind, J. C. (1980). Statistically based Tests for the number of factors. Presentado por escrito en la reunión anual de primavera de la sociedad psicométrica de la ciudad de Iowa: IA.
- Tedesco, J. C. (2001). Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores. En: C. Braslavsky, *La Educación Secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Argentina. Editorial Santillana.
- Torrado, T. L. y Royo, R. (2006). *Mujeres al frente de familias monoparentales*. Bilbao, España: Universidad de Duesto.
- Torres, L. E., Garrido, A., Reyes, A. G. y Ortega, P. (2008). Responsabilidades en la crianza de los hijos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 13. 1. 77-89.
- Tur, A. M., Maestre, M. V. y Barrio, V. (2004). Los problemas de conducta exteriorizados e interiorizados en la adolescencia: relaciones con los hábitos de crianza y con el temperamento. *Acción Psicológica*. 3. 3. 207-221.
- UNESCO. (2005). *Violences in schools: Concise versión*. Brasilia, Brasil. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF (2010). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo*. Argentina. Editorial Monoblock.
- UNICEF. (2013). Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo. Florencia.
- Valdés, A. y Vera, J. A. (2013). Percepción de estudiantes acerca de las estrategias que utilizan los docentes para el manejo de la violencia entre pares. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática 2: Educación inicial y básica.
- Valdés, A., Carlos, E. y Vera, J. A. (2012). Desarrollo de un modelo sustentable de evaluación del clima familiar. *Revista Electrónica en Investigación Educativa*.
- Valdez, J. L., González, N. I., Sánchez, N. S., Aguilar, C. M. y Garduño, M. M. (2007). Los Apegos de los adolescentes mexicanos: un análisis por sexo. *Psicología Iberoamericana*. 15. 1. 13-23.

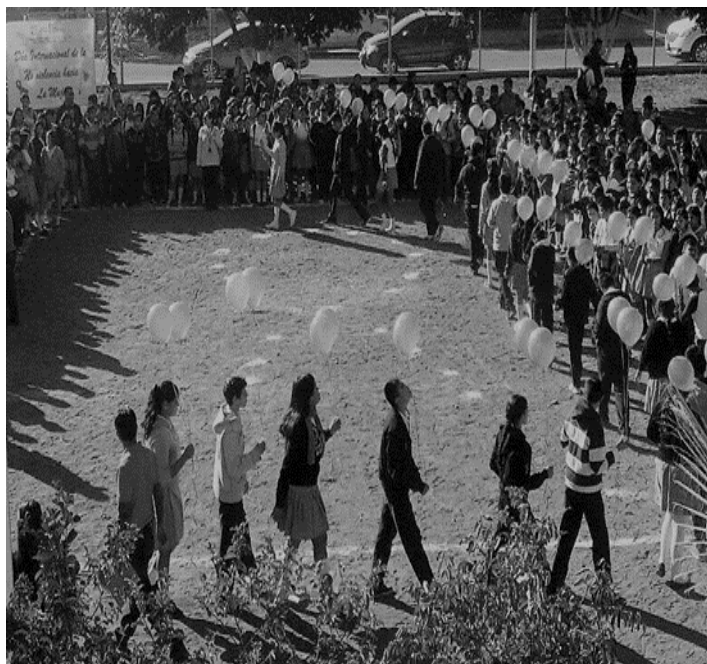
- Vásquez, C. I. (2005). Las nuevas tipologías familiares y los malestares interrelacionales que se suscitan en ellas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 14.
- Vera, J. (1996). Análisis del Microambiente Familiar y Estado Nutricio de Infantes y Preescolares en Comunidades Rurales sin Pobreza Extrema del Norte de México. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora*. 13. 1. 2-7.
- Vera, J. A. (1998). Higiene y Características de la Madre: Una Comparación por edad, Condición de Riesgo y Género del Niño. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora*. 3-8.
- Vera, J., Bautista, G., Ramírez, M., y Yañez, A. (2012). Relación entre Anomia Social, Alienación y Conducta Antisocial en Jóvenes Infractores Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 10. 2. 943-955.
- Vial, C. (2016). *Índice de Desarrollo Regional – IDERE 2016*, Santiago de Chile, Chile: Universidad Autónoma de Chile.
- Villanueva, L., Górriz, A. B., Andrés, C., Cuervo, K. y Adrián, J. E. (2009). Características descriptivas de los participantes en acoso escolar: Agresores, seguidores, víctimas, defensores y público. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1. 1. 279-285.
- Viveros, E. F. (2010). Roles, patriarcado y dinámica interna familiar: reflexiones útiles para Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 31. 388-406.
- Webster, G. D. (2003). Prosocial behavior in families: Moderators of resource sharing. *Journal of Experimental Social Psychology*. 39. 644-652. DOI: 10.1016/S0022-1031(03)00055-6.
- Wentzel, K. (1998). Social Relationships and Motivation in Middle School. The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of Educational Psychology*. 90. 2. 202-209.
- Wu, Z., Hou, F. y Schimmele, C. M. (2008). Family structure and children's psychosocial outcomes. *Journal of Family Issues*. 29. 12. 1600-1624. DOI: 10.1177/0192513X08322818.
- Xanidis, N. y Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Computers in Human Behavior*. 55, 121-126. DOI:10.1016/j.chb.2015.09.004
- Zacarías, X. (2014). *Prácticas parentales, empatía y conducta prosocial en preadolescentes* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2. 1. 2-22.



## ANEXOS

**Anexo 1.** Instrumento utilizado para la obtención de datos para el trabajo de investigación.

# Convivencia Escolar



Este cuadernillo no debe ser rayado o maltratado, en él solo se presentan las preguntas, tus respuestas deben colocarse en la hoja de respuesta, donde deberás escribir tu nombre, nombre de la escuela, grado y grupo.

- Lee con cuidado las instrucciones del cuadernillo y de la hoja de respuestas. Pregunta cualquier indicación que no te parezca clara antes de responder.
- Lee con atención cada una de las preguntas. Cada pregunta consta de cinco opciones de respuesta identificadas con las letras: **(A)(B)(C)(D)(E)**
- Elige una respuesta y llena por completo el círculo en la hoja de respuestas en el espacio correspondiente a la opción seleccionada. Marca sólo una respuesta en cada pregunta. Si marcas más de una no es válido.
- Sí, al revisar tus respuestas cambias de parecer, borra totalmente la marca que consideres incorrecta y llena completamente tu nueva selección.

### VIOLENCIA ESCOLAR

**A continuación, se pide tu opinión sobre aspectos relacionados con la interacción escolar. Selecciona la respuesta que más represente tu opinión al respecto. No existen respuestas buenas ni malas, solo responde con sinceridad.**

*Ten en cuenta antes de contestar que la violencia comprende cualquier acción física o psicológica que afecta los derechos de la otra persona y le produce sentimientos negativos.*

**En general ¿Cuál crees que es el nivel de violencia en tu escuela...?**

	Muy bajo	Bajo	Regular	Alto	Muy alto
	A	B	C	D	E
1	Entre estudiantes				
2	De alumnos hacia alumnas				
3	De alumnas hacia alumnos				
4	Entre maestros/as				
5	De maestros hacia maestras.				
6	De estudiantes hacia maestros/as				
7	De maestros/as hacia alumnos				
8	De maestros/as a alumnas				
9	Entre otras personas de la escuela (equipo directivo, administrativo, conserje y cooperativa)				

**Tú mismo/a ¿Cuántas veces has observado malos tratos de tus compañeros (as) contra otros compañeros (as) en el último mes, tales como...?**

	<b>A</b> <b>Nunca</b>	<b>B</b> <b>Casi nunca</b> <b>(1-2</b> <b>ocasiones)</b>	<b>C</b> <b>A veces</b> <b>(3-5</b> <b>ocasiones)</b>	<b>D</b> <b>Casi siempre</b> <b>(5 -10</b> <b>ocasiones)</b>	<b>E</b> <b>Siempre</b> <b>(más de 10 ocasiones)</b>
10	Ignorarles.				
11	Evitar que participen.				
12	Insultarles.				
13	Ponerles sobrenombres ofensivos.				
14	Esconderles las cosas.				
15	Robarles.				
16	Pegarles.				
17	Amenazarles.				
18	Sacar del grupo de amigos a un compañero (a).				
19	Dejar solo en actividades de equipo a un compañero (a).				
20	Burlarse del físico de algún compañero (a).				
21	Burlarse de algún compañero (a) en redes sociales por su aspecto físico (Facebook, Whatsapp, otros.)				
22	Insultar o amenazar a algún compañero (a) en redes sociales (Facebook, Whatsapp, otros.)				
23	Cortarse o lesionarse a sí mismo (a).				

**En toda escuela se presentan situaciones en que unos compañeros agreden física, verbal o socialmente a otros. A continuación, se te presentan posibles conductas de las personas en esas situaciones, selecciona la frecuencia con que realizas tales comportamientos.**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
24	Animo a otros para que participen en las agresiones.				
25	Siempre pienso en nuevas formas de molestar a los demás.				
26	Formo parte de un grupo que molesta a otros compañeros.				
27	Me da gracia y me divierto en estas situaciones.				
28	Aliento al agresor a continuar con su conducta.				
29	Ayudo al agresor agarrando o sujetando a la víctima.				
30	Le comento a algún adulto acerca de la agresión.				
31	Intento detener a los que cometen las agresiones.				
32	Trato de hacer sentir mejor a la víctima				
33	Llamo a otros compañeros para ayudar a la víctima.				
34	Defiendo a la víctima.				
35	Evito estar presente en estas situaciones, me mantengo alejado.				
36	Pretendo no tener noticia de situaciones de este tipo.				
37	No me involucro, procuro no tomar partido.				
38	Me entero sobre situaciones de agresión.				

**A continuación, hay algunos comportamientos violentos mostrados por maestros/as de tu escuela contra los y las estudiantes. Por favor, rellena los cuadros de cada pregunta considerando la frecuencia con que los y las maestros/as mostraron estos comportamientos en tu contra en el último año. Por favor responde a las preguntas considerando si te sucedió y con qué frecuencia ocurrió. Considerando el año pasado, rellena los cuadros usando la escala de respuesta dada a continuación.**

A	B	C	D	E
Nunca	Al menos una vez al año	Al menos una vez al mes	Por lo menos una vez a la semana	Casi todos los días

39	Jalón de orejas.
40	Golpes en la cara.
41	Golpes en la cabeza.
42	Choque de cabezas a dos estudiantes.

43	Golpear la cabeza de los estudiantes contra la pared o el escritorio.
44	Patadas.
45	Golpear con un objeto como palo, regla, etc.
46	Lanzar objetos a los estudiantes.
47	Hacer burla de las características físicas tales como altura, peso, dentición, color del pelo, color de la piel etc.
48	Divertirse con la apariencia personal (ropa, anteojos, etc.)
49	Divertirse con acentos, dialectos o estilo de pronunciación de los estudiantes.
50	Divertirse con el nombre o apellido de los estudiantes.
51	Llamar con nombres insultantes o apodos a los estudiantes.
52	Reprime a toda la clase o un grupo en el que estás.
53	Llama por palabras groseras (estúpido, tonto, idiota, menso, etc.)
54	Continuamente busca para encontrar defectos.
55	Acusa sin tener razón.
56	Considerar como inferior a los estudiantes.
57	Amenazar con calificaciones bajas o reprobar en la clase.
58	Avergonzar delante de los otros estudiantes (burlándose de la tarea o exámenes).
59	Ignorar, no dar permiso para hablar, no responder a preguntas, etc.
60	Asignar más tarea en casa como castigo.
61	Dejar sin recreo.
62	Reportes injustos de alumnos a la dirección.
63	Rasgar pertenencias personales como libros, cuadernos, tareas o dibujos.
64	Hacer bromas de naturaleza sexual.
65	Obligarte a hablar de sexualidad.
66	Llamarte con palabras de connotación sexual.
67	Insinuaciones sexuales físicas (gestos con la mano, brazo, movimiento de ojos, etc.)
68	Contacto sexual.
69	Crear y difundir rumores de naturaleza sexual.

**A continuación, se presentan afirmaciones sobre situaciones de convivencia en el aula y en la escuela. Responde la opción que consideres de acuerdo a la realidad de tu escuela.**

	<b>A</b> <b>Nunca</b>	<b>B</b> <b>Pocas veces</b>	<b>C</b> <b>Frecuentemente</b>	<b>D</b> <b>Siempre</b>
70	En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos.			
71	En esta escuela los profesores(as) nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones.			
72	En mi escuela el director(a) apoya a los estudiantes con problemas de conducta.			
73	En mi escuela los profesores(as) toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros(as) que van más atrasados.			
74	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a integrarnos como grupo.			
75	En esta escuela cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor(a) nuestro director(a) nos atiende.			
76	En esta escuela los profesores(as) nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.			
77	En mi escuela los profesores(as) nos felicitan por nuestro esfuerzo, aunque las cosas no nos salgan bien.			
78	En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.			
79	En esta escuela padres de familia y profesores(as) se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones.			
80	En esta escuela cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen.			
81	Los profesores(as) de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.			
82	Los profesores(as) toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.			
83	Los profesores(as) de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.			
84	En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.			
85	En mi escuela los profesores(as) se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.			
86	En mi escuela hay buena comunicación entre padres de familia y profesores(as).			
87	En esta escuela los estudiantes podemos opinar sobre la forma como se aplica el reglamento escolar.			

88	En esta escuela los profesores(as) cuando revisan nuestras tareas nos dicen cómo mejorar nuestro trabajo.
89	En esta escuela nuestro director(a) resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.
90	En mi escuela cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo.
91	Los profesores(as) nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar.
92	Si los profesores(as) de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.
93	En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia.
94	En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.
95	En esta escuela los profesores(as) nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.
96	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.
97	En mi escuela los profesores(as) nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.
98	En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros(as).
99	En esta escuela los profesores(as) nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.

### FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

**A continuación, se presenta un listado de afirmaciones de cómo se comportan tu padre/madre o tutores en relación contigo. Indica la frecuencia con la que llevan a cabo dichas afirmaciones. Elige la respuesta con la que más te sientas identificado/a.**

A	B	C	D	E
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

100	Me dedican suficiente tiempo cuando lo necesito.
101	Me toman en cuenta mis opiniones.
102	Me muestran interés en lo que hago y en mis experiencias.
103	Aceptan mi voluntad y deseos como persona.

104	Me ayudan cuando tengo problemas en la escuela o con la tarea.
105	Me apoyan en las decisiones que tomo.
106	Platican conmigo cuando consideran que hay que corregir mi conducta.
107	Establecen reglas claras para convivencia en la casa.
108	Están al pendiente de las cosas que hago.
109	Cuidan la seguridad y la prevención de accidentes en la casa.
110	Buscan una solución a las peleas cuando se presentan en la casa.
111	Me dan la oportunidad de tener mis propias responsabilidades (por ejemplo, gastar mi dinero, encargarme de mi cuarto).
112	Me enseñan a defender mis propios intereses.
113	Me explican lo que es la violencia y como evitarla.
114	Están ahí cuando les dejo saber que los necesito.
115	Aceptan que tengo mis limitaciones como persona.
116	Me prestan atención cuando estoy triste.
117	Me enseñan a negociar sobre reglas y acuerdos.
118	Me tranquilizan cuando tengo miedo.
119	Platican conmigo sobre los riesgos del alcohol y las drogas.
120	Me permiten expresar mis sentimientos cuando estoy enojado.
121	Me enseñan a respetar las necesidades de los demás.
122	Expresan que me valoran.
123	Me dejan claro que no siempre tengo que ser el mejor u obtener el primer lugar.
124	Evitan comparar mi desempeño con el de mis hermanos o de compañeros de escuela.
125	Me dan información y orientación sobre la delincuencia.
126	Tratan de ser un ejemplo para los hijos en su propio comportamiento.
127	Me enseñan a aceptar mis límites y posibilidades.
128	Dan seguimiento al respeto de las reglas de la casa.
129	Me dan información sobre enfermedades de transmisión sexual.



130	Me llaman la atención cuando hago algo indebido.
131	Resuelven los problemas en la casa con la colaboración de todos.

**Instrucciones:** A continuación, hay una lista de frases sobre la forma en la que tu padre y madre o tutores se portan contigo. Te pedimos que elijas la respuesta que más se parezca a lo que ellos hacen contigo.

A	B	C	D	E
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

132	Me felicitan cuando ayudo a alguien.
133	Me dejan comprar algo como recompensa por haber ayudado a alguien.
134	Platican conmigo acerca de que todos debemos ayudar en la casa.
135	Me regañan cuando no comparto mis cosas.
136	Me muestran afecto cuando hago algo por los demás.
137	Me dan dinero cuando ayudo a otros.
138	Me dicen que “todos necesitamos de todos”.
139	Me llevan con ellos cuando realiza actividades para ayudar a otros.
140	Me pegan cuando no ayudo a mis familiares (hermanos, primos, tíos).
141	Me agradecen cuando ayudo en casa.
142	Me compran regalos por colaborar con otros.
143	Platican conmigo acerca de la importancia de ser amable con los demás.
144	Me piden que ayude a los vecinos o familiares cuando lo necesitan.
145	Me pegan cuando no colaboro con los demás.
146	Me apoyan cuando hago algo bueno por otra persona.
147	Me ofrecen regalos para que ayude a otros.
148	Me dicen que es bueno que sea compartido (a).
149	Me dicen que soy buena persona cuando ayudo a alguien

150	Me dan dinero cuando colaboro en casa.
151	Me dicen que es bueno ayudar a los que lo necesitan.
152	Me dicen que están orgullosos de mi cuando ayudo a otros.
153	Me dejan jugar a lo que me gusta cuando comparto mis cosas.
154	Platican conmigo sobre la importancia de prestar mis cosas.
155	Me dicen que soy buena persona cuando comparto mis cosas.
156	Me dejan ver más tiempo la TV si ayudo a los demás.
157	Platican conmigo acerca de la importancia de ayudar a otros.
158	Mi padre y/o madre y yo ayudamos a los necesitados.

**Instrucciones:** A continuación, se presentan algunas afirmaciones. Elije la opción de respuesta que más se asemeje a la frecuencia con la que estas afirmaciones suceden en tu familia.

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
<b>Nunca</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Siempre</b>

159	Los miembros de nuestra familia se dan apoyo entre sí.
160	En nuestra familia se toman en cuenta las sugerencias de los hijos/as para resolver los problemas.
161	Aceptamos las amistades de los demás miembros de la familia.
162	Los hijos/as pueden opinar en cuanto a su disciplina.
163	Nos gusta convivir solamente con los familiares más cercanos.
164	Cualquier miembro de la familia puede tomar la autoridad.

165	Nos sentimos más unidos entre nosotros que con personas que no son de nuestra familia.
166	Nuestra familia cambia el modo de hacer sus cosas.
167	Nos gusta pasar el tiempo libre en familia.
168	Padres e hijos se ponen de acuerdo en relación con los castigos.
169	Nos sentimos muy unidos.
170	En nuestra familia los hijos toman las decisiones.
171	Cuando se toma una decisión importante, toda la familia está presente.
172	En nuestra familia las reglas cambian.
173	Con facilidad podemos planear actividades en familia.
174	Intercambiamos los quehaceres del hogar entre nosotros.
175	Consultamos unos con otros para tomar decisiones.
176	En nuestra familia es difícil identificar quién tiene la autoridad.
177	La unión familiar es muy importante.
178	Es difícil decir quién hace las labores del hogar.

#### PERCEPCIÓN DE LA COLONIA

A continuación, se presentan una serie de frases referidas a tu colonia. Indica tu mayor o menor acuerdo con cada una de ellas.

	<b>A</b> <b>Totalmente</b> <b>falsa</b>	<b>B</b> <b>Falsa</b>	<b>C</b> <b>Ni falsa</b> <b>ni verdadera</b>	<b>D</b> <b>Verdadera</b>	<b>E</b> <b>Totalmente</b> <b>verdadera</b>
179	Las personas adultas de mi colonia se preocupan de que los jóvenes estemos bien.				
180	Los jóvenes encuentran en mi colonia personas adultas que le ayuden a resolver algún problema.				
181	Las personas adultas de mi colonia dicen que hay que escuchar a los jóvenes.				
182	Me siento parte de mi colonia.				
183	La gente adulta de mi colonia valora mucho a los jóvenes.				
184	Las personas adultas de mi colonia nos regañan si dañamos los lugares públicos.				

185	Siento que formo parte de mi colonia.
186	Me siento muy unido a mi colonia.
187	Vivir en mi colonia me hace sentir que formo parte de una comunidad.
188	En mi colonia, cuando las personas adultas toman decisiones que nos afectan a los jóvenes escuchan antes nuestra opinión.
189	En mi colonia hay gente que vende droga.
190	En vacaciones, en mi colonia hay muchas actividades para que podamos divertirnos los jóvenes.
191	Algunos amigos de fuera tienen miedo de venir a mi colonia.
192	La gente de mi colonia comete delitos.
193	Las personas adultas de mi colonia tratarían de impedir que los jóvenes quemaran o rompieran cosas (papeleras, contenedores).
194	La gente de mi edad nos sentimos apreciados por las personas adultas de la colonia.
195	Si un joven de mi colonia intentara dañar un coche las personas adultas lo evitarían.
196	En mi colonia, si haces cualquier daño seguro que algún adulto te regañará.
197	Los jóvenes de mi colonia tenemos lugares donde reunirnos cuando hace mal tiempo.
198	Los jóvenes de mi colonia podemos hacer tantas cosas después de clase que raramente nos aburrimos.
199	En mi colonia suele haber peleas entre bandas callejeras.
200	Hay pocas colonias en las que haya tantas actividades para jóvenes como en la mía.

**A continuación, se te presentan una serie de situaciones con las que te podrías haber encontrado. Selecciona la frecuencia con la que se han presentado estas situaciones.**

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
	Nunca	Una vez	Dos veces	De 3 a 10 veces	Más de 10 veces
201	Has escuchado disparos.				
202	Has visto a alguien siendo arrestado.				
203	Has sentido inseguridad en casa.				
204	Has visto vendedores de drogas.				

205	Has visto a alguien golpeado.
206	Has escuchado a adultos gritarse uno al otro.
207	Has visto que alguien es apuñalado.
208	Has visto que alguien reciba un disparo.
209	Has visto armas de fuego en casa.
210	Has sentido inseguridad en la escuela.
211	Has visto a los adultos golpearse entre ellos en casa.
212	Has sentido inseguridad fuera de la colonia.
213	Has visto un cadáver en la colonia.
214	Has visto pandillas en la colonia.
215	Has visto a alguien apuntar con un arma de fuego a otra persona.
216	Has visto a alguien en casa haber sido disparado o apuñalado.
217	Han entrado a tu casa a robar.
218	Has visto a alguien amenazar con un cuchillo a otra persona.
219	Has visto a alguien robar la casa de otro o a una tienda.
220	Has visto a alguien ser obligado/a a hacer algo con los genitales.
221	Has sido amenazado/a de ser golpeado/a por un miembro de tu familia.
222	Has sido amenazado/a de ser golpeado/a por una persona fuera de tu familia.
223	Has sido golpeado/a por un miembro de tu familia.
224	Has sido golpeado/a por una persona externa a tu familia.
225	Has sido amenazado/a de ser asesinado/a.
226	Has sido amenazado/a de ser disparado/a o apuñalado/a.
227	Te han disparado/a o apuñalado/a.
228	Has sido tocado/a y/o besado/a de forma incomoda por un miembro de la familia.
229	Has sido tocado/a y/o besado/a por forma incomoda por alguien externo a la familia.
230	Has sido forzado/a por un miembro de tu familia a hacer algo con tus o sus genitales.
231	Has sido forzado/a por una persona externa a tu familia a hacer algo con tus o sus genitales.

232	Has hecho que alguien haga algo con sus genitales.
233	Has herido a alguien de gravedad.
234	Has usado un arma para asustar/herir a alguien.
235	Has conocido a alguien que haya sido asesinado por otra persona.
236	Has visto a alguien que haya sido asesinado por otra persona.
237	Has sido pellizcado, pateado o encerrado por un miembro de tu familia.
238	Has sido pellizcado, pateado o encerrado por una persona externa a tu familia.
239	Has estado en alguna situación que te haya asustado o te haya hecho creer que morirías.

**Muchas gracias por responder.**