



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

**EFFECTOS DEL CLIMA FAMILIAR, CLIMA SOCIAL
ESCOLAR Y LA EMPATÍA EN EL ACOSO ESCOLAR EN
SECUNDARIAS DE SONORA**

Por:

Manuel Ramirez Zaragoza

TESIS APROBADA POR LA

COORDINACIÓN DE DESARROLLO REGIONAL

Como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRÍA EN DESARROLLO REGIONAL

Hermsillo, Sonora.

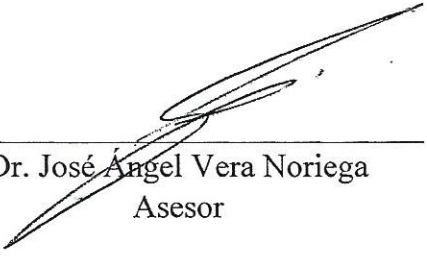
Diciembre 2014

APROBACIÓN

Los miembros del comité designado para la revisión de la tesis de Efectos del Clima Familiar, Clima Escolar y la Empatía en el Acoso Escolar en Secundarias de Sonorala han encontrado satisfactoria y recomiendan que sea aceptada como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Regional.



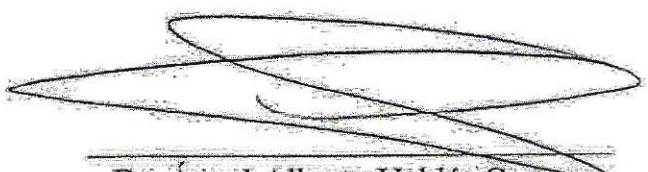
MDR. Martha Olivia Peña Ramos
Director de Tesis



Dr. José Ángel Vera Noriega
Asesor



MCE. Ana Isabel Ochoa Manrique
Asesor



Dr. Ángel Alberto Valdés Cuervo
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, deberá dar los créditos al CIAD, previa autorización escrita del manuscrito en cuestión del director de tesis.



Dr. Pablo Wong González
Director General

AGRADECIMIENTOS

Durante este tiempo me he visto beneficiado por el apoyo incondicional de muchas personas, por lo cual, quisiera agradecer al CONACYT por el apoyo prestado durante el posgrado. El segundo agradecimiento es para el CIAD por las facilidades prestadas.

A mi directora de tesis MDR. Martha Olivia Peña Ramos que no ha dejado de enseñarme con su ejemplo y su dedicación. Al Dr. José Ángel Vera Noriega por transmitir sus conocimientos y por buscar la excelencia, al Dr. Ángel Valdés por sus incansables apoyos en este proceso y a la maestra Ana Isabel Ochoa por su tiempo y dedicación. Quedo eternamente en deuda con ustedes.

A mi familia que nunca ha dejado de apoyarme y de creer en mí, así como también a mi pareja que siempre me dio ánimos para buscar ser mejor.

Por último, a todos aquellos que con su trabajo hicieron más grande este proyecto.

DEDICATORIA

A mi madre por siempre creer en mí

A Angelina Islava por las interminables palabras de aliento

A todos aquellos que con su esfuerzo mejoraron este trabajo

CONTENIDO

	Página
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRAC	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Violencia Escolar	2
1.2. Acoso Escolar	4
1.3. Justificación	7
1.4. Planteamiento del Problema.....	9
Preguntas.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
Hipótesis	11
II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	12
2.1. Modelo Teórico Integrativo del Acoso Escolar	12
2.2. Empatía	16
2.3. Clima Familiar	19
2.4. Clima Escolar.....	24
III. METODO	27
3.1. Población.....	27
3.2. Muestreo	28
3.3. Instrumentos de Medida.....	29
3.4. Procedimiento	31
IV. RESULTADOS.....	32
4.1. Proceso de Depuración.....	32
4.2. Análisis de Validez	32
4.2.1. Percepción de Violencia de Compañeros.....	34
4.2.2. Agresiones hacia compañeros.....	35
4.2.3. Clima escolar	38
4.2.4. Empatía	39
4.2.5. Clima familiar	41
4.3. Análisis Descriptivo.....	44
4.4. Correlaciones	48
4.5. Regresión Logística Binaria.....	50
4.5.1. Análisis bivalente de la variable independiente con cada una de las variables independientes.....	51
4.5.2. Regresión logística agresores.....	55
4.5.3. Regresión logística para víctimas	57
V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	60
5.1. Discusión.....	60
5.1.1. Prevalencia de acoso escolar en las secundarias de Sonora	60
5.1.2. Ambientes escolares y familiares en la población	61
5.1.3. La empatía y su relación con el acoso escolar en la población	62
5.2. Conclusiones	63
REFERENCIAS.....	65
ANEXOS	74

LISTA DE FIGURAS

Figura Página

1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner adaptado por Valadez (2008) para acoso escolar.....	13
2. Modelo de Bronfenbrenner adaptado por Postigo (2013).....	14
3. Modelo integrativo de acoso escolar.....	16
4. Gráfico de factores violencia hacia compañeros.....	37

LISTA DETABLAS

Tabla Página

1	Muestra Total Desglosada Por Municipios	28
2	Resultados de Rasch para la escala de percepción de violencia de compañeros	34
3	Análisis factorial exploratorio para la escala de víctimas de compañeros	35
4	Análisis Rasch para la escala de violencia hacia compañeros.....	35
5	Análisis Factorial para la escala de violencia hacia compañeros	36
6	Análisis factorial final para la escala de agresión hacia compañeros.....	37
7	Análisis Rasch para la escala de clima Escolar	38
8	Análisis Factorial para la escala de clima familiar	39
9	Análisis Rasch para la escala de empatía	40
10	Análisis factorial para la escala de empatía	41
11	Análisis de Rasch para la escala de clima familiar	42
12	Análisis factorial para la escala de clima familiar	43
13	Análisis de Rasch para la dimensión positiva de clima familiar.....	43
14	Análisis de Rasch para dimensión 2 de la escala de clima familiar	44
15	Desglose de muestra por municipios	44
16	Casos de acoso escolar en la muestra.....	45
17	Frecuencias de ocurrencia de agresores y tipos de acoso escolar entre hombres y mujeres....	45
18	Frecuencias de agresiones hacia víctimas entre hombres y mujeres.....	46
19	Medidas de tendencia central para las variables relacionadas con agresión	46
20	Medidas de tendencia central para la variable de víctima y sus tipos de victimización	47
21	Medidas de tendencia central para las variables de clima escolar, clima fam. y empatía.....	48
22	Correlación de Pearson para las variables del estudio	49
23	Matriz de correlaciones para las variables del estudio para víctimas de acoso escolar	50
24	Estadísticos descriptivos para base de datos de agresores	51
25	Prueba de homogeneidad de varianzas	51
26	ANOVA de un factor para agresores	52
27	Pruebas de chi-cuadrado para la variable de empatía	53
28	Estimación de riesgo	54
29	Estimación de la razón de las ventajas común de Mantel-Haenszel para agresores	54
30	Prueba de Hosmer y Lemeshow para agresores.....	55
31	Resumen del modelo para agresores	55
32	Modelo de efectos principales para agresores.....	55
33	Porcentaje correcto de clasificación para agresores	56
34	Prueba de homogeneidad de varianzas para víctimas	57
35	ANOVA de un factor para víctimas.....	57
36	Primer modelo para víctimas	58
37	Resumen del modelo para víctimas	58
38	Prueba de Hosmer y Lemeshow.....	58
39	Tabla de contingencias para la prueba de Hosmer y Lemeshow para víctimas	59
40	Modelo de efectos principales para víctimas	59

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo evaluar el impacto de las variables de clima familiar, empatía, y clima escolar en la conducta de acoso escolar para agresores y víctimas. Se seleccionaron 2354 estudiantes por muestro probabilístico, la determinación del tamaño de la muestra está basada en una heterogeneidad del 50%, un nivel de confianza del 95% y un porcentaje de error del 2%. Los sujetos eran estudiantes de secundarias públicas de Sonora, 39.8% pertenecía a Primer año, 30.5% a segundo y 29.7% a tercero. 72.5% pertenecían al turno matutino y el 27.5 al vespertino. Del total de la población 51.4% fueron hombres y el 48.6% mujeres. La moda de la edad fue de 14. Con un rango de 12 a 15 años. Se trata de una muestra probabilística bietapico donde la unidad de análisis es el estudiante y la unidad muestra las escuelas, se seleccionó este tipo de muestreo debido a las distancias geográficas de los racimos. Los resultados señalan que en la población la prevalencia de acoso escolar es alta (5.6% para agresores y 14% para las víctimas). En lo referente a las formas de acoso encontradas entre la población, los insultos y la presión social son las formas más comunes que se encontraron en el presente estudio. Los estudiantes manifiestan que cuando son víctimas de acoso escolar es más común que tiendan a insultarlos, sacarlos de su grupo de amigos, así como no dejar que participen en actividades grupales, y en segundo término, el acoso psicológico con conductas como el hostigamiento o amenazas a su integridad física. En relación a el impacto de las variables independientes, se encontró que las variables de clima escolar y clima familiar son significativas en el momento de disminuir las agresiones y funcionan para evitar que los estudiantes sean víctimas de estas, sin embargo la variable de empatía resulto significativa en el modelo debido a las características del contexto.

Palabras claves: violencia escolar, empatía, clima familiar, clima escolar, secundaria.

ABSTRAC

This study aims to evaluate the impact of family atmosphere variables, empathy, and school atmosphere in bullying behavior for offenders and victims. Using probability sampling, 2354 students were selected determining the sample size based on a 50% heterogeneity, a confidence level of 95% and an error rate of 2%. The subjects of study were students from a Sonora's public high school, from which 39.8% belonged to First year, 30.5% to second and 29.7% to third year. 72.5% of them were enrolled in the morning shift and 27.5% in the evening. From the total sample population 51.4% were male and 48.6% female. The range of ages was between 12 and 15 years, with a mode of 14 years. This is a two-stage probability sample where the unit of analysis is the student and the unit displays the schools, this type of sampling was selected due to geographical distances of the clusters. The results indicate that the population prevalence of bullying is high (5.6% to aggressors and 14% to victims). Regarding forms of bullying found among the population, insults and social pressure are the most common results in the present study. Students report that, when they are victims of bullying, the most common aggressions they experience are insults, being removed or segregated from their group of friends and not being allowed to participate in group activities; secondly, psychological bullying behaviors such as harassment or threats to their physical integrity. In relation to the impact of the independent variables, it was found that the variables of school climate and family environment are significant at the time of decreasing aggression and work to prevent students from becoming victims of these, however, the variable of empathy resulted significant in the model due to the characteristics of the context.

Key words: family, school climate, empathy, bullying.

I. INTRODUCCIÓN

La escuela como espacio de convivencia entre estudiantes se ve afectada por diferentes ámbitos, en primer lugar, se encuentran las dinámicas propias de la institución como las relaciones entre los estudiantes o las relaciones entre los estudiantes y los profesores, en segundo lugar, se puede ver afectada por su localización y por último por sistemas de creencias culturales complejos que la familia enseña a sus hijos y que estos los manifiestan dentro de los centros escolares (Kornblit, 2008). Las manifestaciones de la conducta dentro de los centros escolares dependen de en gran medida de estos ámbitos, el presente estudio busca evaluar la influencia de algunos contextos con el acoso escolar o bullying.

En un principio el acoso escolar era comúnmente confundido con violencia escolar, se utilizaban los términos de violencia escolar y acoso escolar como sinónimos (Olweus, 2003) es por ello que la distinción entre los conceptos de, violencia escolar y acoso escolar son necesarios; debido a esto, el presente trabajo centra su atención en la prevalencia del acoso escolar o bullying y la influencia de distintas variables en este, la precisión teórica cobra relevancia para: primero, no cometer errores en la categorización de los casos, segundo, evitar la aparición de relaciones espurias en el modelo.

El capítulo 1 se enfoca primeramente en describir la violencia escolar, segunda, en describir el acoso escolar y por último señalar las diferencias entre ambos, para que en base a dicha diferenciación se pueda presentar los objetivos e hipótesis del estudio, así como su justificación primero en relación con su utilidad metodológica al realizar estudios con claridad conceptual que involucren variables individuales, familiares y escolares, segundo, implicaciones prácticas en la intervención dentro de los centros escolares en relación a las políticas públicas educativas para mejorar la convivencia

escolar y por último la relevancia social del presente estudio para la disminución del acoso escolar en relación a la prevalencia actual.

En el capítulo 2 se describe la literatura revisada mediante la cual se busca dar un marco teórico conceptual, en relación a la influencia de las variables de estudio con la variable dependiente. El capítulo 2 busca en primer lugar aclarar la forma en que las variables se organizan por medio del modelo de sistémico y en segundo lugar buscar dar señalar la influencia de las variables de estudio con la variable independiente.

El capítulo 3 se explica la metodología utilizada en este estudio, el tipo de estudio, las características de la muestra, las propiedades psicométricas de los instrumentos de evaluación seleccionados, así como la ruta de análisis para los resultados.

El capítulo 4 se presentan los resultados del análisis estadístico, primeramente se presentan los resultados de validación de los instrumentos utilizados, segundo los resultados del análisis medidas de tendencia central y prevalencia de la variable dependiente dentro de la muestra, posteriormente se presentan análisis de correlación bivariada para conocer las relaciones entre las variables, seguido de esto se presentan análisis multivariante y por último análisis de regresión logística para los grupos de víctima/no víctima y agresor/no agresor. El capítulo 5 presenta las conclusiones desprendidas del análisis estadístico junto con el marco teórico conceptual y se ofrecen algunas recomendaciones para futuras investigaciones.

1.1. Violencia Escolar

Abramovay (2005) señala que existen dificultades para definir la violencia escolar debido a las diferentes disciplinas que la han estudiado, sin embargo, plantea de manera general existe un consenso el cual consiste en que todo acto de agresión dentro de la escuela debe de ser considerado violencia, este consenso fundó las bases para las definiciones futuras.

Considerando lo anterior organizaciones como El Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia ([UNICEF], 2011) definen la violencia escolar como “aquella violencia que se produce dentro de los vínculos propios de la comunidad educativa y en el ejercicio de los roles de quienes la conforman” (p 13).Dicha definición limita la violencia escolar dentro de la escuela, sin embargo, no ofrece una distinción clara para aquella violencia que se da fuera de los centros escolares pero es el resultado de las acciones ocurridas dentro de estos.

A su vez, en los primeros estudios las explicaciones de la violencia escolar partían de múltiples factores, la psicología y la sociología señalaban modelos causales de corte biológico o social, estos dieron la base para la generación de nuevas teorías multicausales para la explicación de la violencia escolar. estos estudios resultaron en la conclusión de que aunque no se puede afirmar con precisión la existencia de un paradigma conceptual que explique por sí sólo la violencia escolar, sin embargo, se conoce que está sujeta a una relación de interdependencia entre variables, en donde destacan los factores individuales, sociales, escolares y de la familia(Valadez, 2008).

Esto condujo a la búsqueda de características asociadas a la violencia escolar, algunas de estas fueron señaladas por Díaz-Aguado (2005):

- Exclusión social.
- Ausencia de límites.
- Exposición a violencia por medios de comunicación.
- Integración a bandas identificadas con la violencia.
- Facilidad de conseguir armas.
- Justificación de la violencia en la cultura dominante en la comunidad.

Recapitulando, la violencia escolar es un concepto amplio que involucra varios enfoques (cultural, estructural, psicológico, etc.). Partiendo de estos enfoques multidisciplinares los primeros estudios psicosociales sobre el acoso escolar utilizaron de manera similar acoso escolar y violencia escolar para referirse a las conductas agresivas dentro de los contextos escolar, también fundaron las bases para que en

estudios posteriores se exploraran variables de corte contextuales e individuales, algunos de ellos no presentaron una clarificación clara de los conceptos, lo cual algunos autores consideran pudo conducir a una imprecisión en la medida e interpretación de los resultados (Postigo, González, Montoya y Ordoñez, 2013)

1.2. Acoso Escolar

Por otra parte, el acoso escolar es un comportamiento de intimidación y maltrato entre pares que se presenta de manera repetida y se mantiene en el tiempo, tiene la intención de someter y humillar a una víctima indefensa por medio de violencia física, verbal y/o social (Avilés & Monjas 2005; Oliveiros, Figueroa, & Mayorca 2008).

Por consiguiente, es importante señalar la diferencia entre el acoso escolar y la violencia entre pares, el primero es un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación que tiene como consecuencia el aislamiento y la exclusión social de la víctima, en sentido teórico para que un comportamiento violento pueda ser considerado como acoso escolar cuando cumple con al menos tres de las siguientes características (Serrano & Iborra, 2005, p. 11):

- La víctima se siente intimidada.
- La víctima se siente excluida.
- La víctima percibe al agresor como más fuerte.
- Las agresiones son cada vez de mayor intensidad.

De igual manera, uno de los pioneros en la investigación sobre acoso escolar Olweus (2003) refirió que un estudiante es acosado cuando “está expuesto repetida y constantemente a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes” (p.240). Señaló que en el acoso entre iguales existe una relación de poder desigual entre la víctima y el agresor, esta concepción del acoso como un vínculo desigual. También Díaz (2005) hizo referencia al modelo Dominio-Sumisión, el cual señala el acoso escolar tiene como característica un modelo social basado en el dominio de una persona y sumisión de otra.

Asimismo, Postigo Gonzales, Montoya y Ordóñez (2013) sostienen el acoso escolar es una cuestión individual que va de un alumno a otro, caben señalar que estos autores señalan que las definiciones del acoso entre escolares en la investigación internacional caracterizan al acoso escolar como: primero, un subtipo de la violencia que puede presentarse de manera física y/o psicológica que es intencional, sistemática y no es provocado por la víctima, segundo, una relación de dominio/sumisión o una desigual relación de poder entre el agresor y la víctima.

De igual manera que con otros fenómenos se ha buscado la clasificación del mismo para facilitar su estudio; una de las formas de clasificar el maltrato entre iguales, es la propuesta de Valadez (2008) en la que la autora recoge las formas más comunes de maltrato entre iguales las cuales pueden aparecer conjugadas en el mismo lapso de tiempo:

- Maltrato verbal: es un tipo de comunicación agresiva que busca la expresión de las ideas y emociones del agresor a costa de los derechos y sentimiento de la víctima, este tipo de agresiones tienden a humillar a la víctima.
- Maltrato físico: se entiende como cualquier acción no accidental que provoca daño físico.
- Maltrato social: este tipo de maltrato se observa al aislar a la persona del resto del grupo, en este sentido, el maltrato ocurre en la presencia de observadores de la conducta; dentro de esta categoría se engloban también a los rumores que tienen como finalidad descalificar a la víctima.
- Maltrato económico: se entiende como aquel que busca el control de los recursos económicos de la víctima, implica la privación o destrucción del sustento de la víctima y de su propiedad, un ejemplo de este tipo de maltrato es cuando a la víctima se le exige dinero a cambio de su seguridad dentro de los centros escolares.
- Maltrato psicológico: se evidencia a través de la presencia de situaciones que provocan sentimientos negativos para la autoestima de la víctima. Se define como, todo aquel daño intencional o no que se ocasiona contra las habilidades de

un adolescente dañando su autoestima, su capacidad para relacionarse con los demás y su habilidad para expresar y sentir.

De igual manera las clasificaciones incluyen a los actores para identificar conductas a estudiar más fácilmente, a pesar de la existencia de varias clasificaciones en el presente estudio se retoma la propuesta, Díaz (2005) la cual señala los siguiente perfiles dentro del acoso escolar.

- Agresores: estos estudiantes son aquellos que agreden a sus compañeros. algunas de las características más frecuentemente observadas son: se encuentren en una situación social negativa, se afilian con amigos que promueven su conducta violenta, son impulsivos, presentan bajas habilidades sociales, así como una baja tolerancia a la frustración, bajo apego a la normas y dificultad para seguir instrucciones; en el ámbito familiar, suelen presentar carencia de un vínculo afectivo positivo con los padres, principalmente con la madre.
- Víctimas: pueden diferenciarse en dos situaciones primero, las victimas pasivas, se caracterizan por una situación social de aislamiento, una escasa asertividad y capacidad de comunicación, presentan un miedo a la violencia y una fragilidad manifiesta (miedo a salir lastimados); tienden a justificar su maltrato e inclusive hasta a negarlo. Las víctimas activas cuentan con una tendencia a ser impulsivos y actuar de manera deliberada, estos estudiantes son los conocidos como agresores-víctimas.
- Observadores: suelen estar presentes en la mayoría de las situaciones donde se presenta la violencia escolar pudiendo o no alentar estas.

De la misma forma en que en los primeros estudios sobre violencia escolar se buscaron las causas de esta en las variables contextuales e individuales en el acoso escolar también se presentó esta forma de estudio del fenómeno. Ortega y Mora (1996) enfocan la escuela como ámbito de convivencia y reconocen tres subsistemas de relaciones interpersonales en los establecimientos escolares:

- i. El de adultos responsables de relaciones interpersonales en los establecimientos escolares.

- ii. Relaciones entre el profesorado y los estudiantes.
- iii. Las relaciones entre los estudiantes entre sí.

Estos subsistemas de relaciones interpersonales permiten el análisis de la convivencia dentro de los centros escolares al explorar el tipo de vínculo que tienen los estudiantes con los demás agentes del medio escolar, la convivencia puede presentar un problema cuando dichas relaciones entre los estudiantes no se llevan a cabo en un ambiente adecuado como lo es el de la violencia. Considerando dicho conjunto de variables, autores como Valdez (2008) se basan en el enfoque sistémico ecológico para el estudio del acoso escolar, debido a que permite la organización conceptual de las relaciones del individuo y el contexto bajo una perspectiva teórica.

En resumen podemos señalar primero, que la literatura señala la relevancia de una clara diferenciación entre acoso escolar y violencia, segundo, se considera importante el estudio de las variables de contexto para la explicación del acoso escolar, en este caso, el modelo ecológico sistémico es el que ha presentado mejores resultados en estudios anteriores (Krauskof, 2006).

1.3. Justificación

Estudios a nivel internacional como el de Román y Murillo (2011) señalaron que en la región Latinoamericana los países con mayores problemas de violencia escolar son Colombia, Ecuador, Nicaragua, República Dominicana y Perú. Las conductas más frecuentes son el robo, la agresión verbal y la agresión física; el estudio encontró que los jóvenes latinoamericanos que presentan mayores niveles de violencia en las escuelas también presentan un desempeño menor en matemáticas y lectura. Si bien México no se encuentra dentro de los países con más problemas de violencia escolar en la región, existe una tendencia al aumento de la misma.

En el informe ‘Stopping violence in schools: What Works?’ la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ([UNESCO], 2007) informó que en el contexto mundial las escuelas pueden contribuir a la violencia en dos

niveles, primero, al estar reproduciendo la violencia externa y segundo, propiciando que la violencia continúe dentro de los centros escolares.

Los estudios en México sugieren que el acoso entre iguales mantiene una alta incidencia. La Encuesta Nacional De Salud en Escolares (Secretaría de educación pública [SEP], 2008) señaló que las agresiones violentas son más comunes dentro de la secundaria que en otros niveles educativos. Los estados con más prevalencia de violencia escolar dentro de México son San Luis Potosí con 4.8%, Chihuahua, Sonora y Zacatecas con 3.3%. Las conclusiones de la encuesta señalan tres puntos importantes, primero la mayoría de los estudiantes son agredidos por sus mismos compañeros, segundo, cuando los niveles de violencia escolar aumentan los niveles de rendimiento escolar disminuyen y por último, cuatro de cada 10 niños son víctimas de violencia dentro de los centros escolares.

Muñoz (2008) señaló en una comparación entre España y México que el porcentaje de estudiantes de secundaria que reportaron incidencia de actos de violencia en las escuelas es mayor en comparación con España en: amenazas para provocar miedo, agresión física directa y víctimas de robo; solo en el caso de los apodos es mayor la incidencia de España en relación a México; también se ha encontrado que el acoso escolar está relacionado a diferentes contextos que se interrelacionan entre sí como la familia, las instituciones escolares y los factores individuales (Chagas, 2005., Muñoz, 2008 Prieto, 2005; Ramos, 2005).

Castillo (2008) señala que la violencia escolar no solo ocurre entre pares, existen situaciones en las cuales las instituciones pueden estar propiciando el mantenimiento de la violencia, ya sea por la falta de estrategias institucionales para hacerle frente o por relaciones de poder, es importante señalar, que al hablar de instituciones no solo nos referimos a la escuela sino también en la familia donde las víctimas puede ser atacadas por no defenderse.

A nivel regional Galaviz (2010) realizó una caracterización de la violencia escolar. Dentro del estudio se encuentran cuatro aportes importantes: primero, las formas de violencia más comunes son las agresiones verbales, las burlas y el daño físico; segundo, existe una alta prevalencia de violencia escolar en el estado; tercero, las

variables de la dinámica familiar significativas para la violencia escolar fueron los sentimientos de incompreensión, el deseo de marcharse de casa, impresión de sentirse solo, agresiones físicas y verbales de algún familiar, para los tres perfiles (agresor, víctima y observador) y por último el perfil del agresor en la dinámica social presenta una asociación con las variables de uso de drogas y la pertenencia a pandillas, también se encontró una asociación entre contextos donde existen pandillas con la violencia escolar, al igual que en la dinámica familiar las variables impactan en los tres perfiles.

En el estado de Sonora el tema de la violencia escolar ha llamado la atención de la sociedad debido a su incremento en los últimos años, según datos del Instituto Sonorense de la Juventud el maltrato psicológico es el más común dentro de la educación secundaria del estado (El Imparcial, 2012); sin embargo el la prevalencia de la violencia escolar no solo se presenta en secundaria, la Subsecretaria de Educación Media Superior en el estado informó que las preparatorias también presentan problemas de violencia escolar y que son los municipios más poblados aquellos que tienen mayores índices, en especial Hermosillo (El Imparcial, 2012b).

A pesar de la nula información estadística a nivel municipal sobre la problemática, existen dos estudios que ofrecen un panorama sobre la situación del acoso escolar en Hermosillo, el primero es el de Vázquez y Gaxiola (2005) los cuales encontraron en un estudio exploratorio sobre el acoso escolar en secundaria de Hermosillo, que de las 8 escuela participantes en el estudio, 7 de ellas reportaron al menos un caso de acoso escolar siendo el maltrato verbal la forma más común de este. Por otra parte, Chacón, Yáñez y Cruz (2011) realizaron una caracterización de este problema en primarias de Hermosillo reportando que el 40% de los estudiantes refiere haber sido víctima de acoso escolar.

1.4. Planteamiento del Problema

Los antecedentes revisados indican cuatro puntos a resaltar, primero, la escasa información existente sobre la prevalencia de acoso escolar dentro del estado de Sonora que pueda servir como base para el diseño de intervenciones, segundo, la necesidad de

estudios que incorporen metodologías que diferencien entre violencia escolar y acoso escolar tal como la plantea Olweus (2003). Tercer lugar, la magnitud del problema para los estudiantes y la evidencia que señala la corrección entre acoso escolar y bajo rendimiento académico, por lo cual se convierte en un problema socialmente relevante. Cuarto lugar, la necesidad de llevar a cabo estudios que incorporen variables escolares, familiares e individuales que no expliquen de manera más eficaz el acoso escolar.

Preguntas

- ¿Cuál es la probabilidad de realizar acoso escolar en relación con las variables de clima familiar, clima escolar y empatía?
- ¿Cuál es la probabilidad de ser víctima de acoso escolar en relación con las variables de clima familiar, clima escolar y empatía?

OBJETIVO GENERAL

Evaluar la probabilidad de recibir y realizar acoso escolar con relación en las variables de clima escolar, clima familiar y empatía

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la conducta de acoso escolar entre iguales en secundarias del estado de Sonora.
- Evaluar la probabilidad de pertenecer al grupo de agresores en relación a las variables de del clima familiar, clima social escolar y empatía.
- Evaluar la probabilidad de pertenecer al grupo de víctimas en relación con las variables de clima familiar, clima escolar, y empatía.

HIPÓTESIS

- Un clima familiar positivo, así como un clima escolar positivo junto con una alta empatía son factores protectores para realizar acoso escolar.
- Clima familiares negativos, así como un clima escolar negativo son factores de riesgo para ser víctima de acoso escolar.
- La empatía solo juega un papel relevante para identificar aquellos que pertenecen al grupo de agresores.

II. MARCO TEÓRICOCONCEPTUAL

2.1. Modelo Teórico Integrativo del Acoso Escolar

Los antecedentes revisados indican la importancia del estudio del acoso escolar desde diferentes ámbitos, como el individual, el social y el familiar; un enfoque ecológico que ofrece la oportunidad de tomar en cuenta las distintas relaciones presentes en este fenómeno. Es necesario el conocimiento de los efectos de las variables individuales, escolares, familiares y sociales en el acoso escolar para lograr intervención efectiva a nivel preventivo, por lo cual el presente estudio se retoma este enfoque como forma de organización conceptual puesto que estudios anteriores han confirmado su utilidad para la organización de los conceptos.

En el modelo ecológico se explica el comportamiento de los individuos y su relación con su medio ambiente, Bronfenbrenner (1976) en sus trabajos sobre desarrollo humano, planteo que la conducta se puede explicar en función de las interacciones del individuo con su medio ambiente en cuatro diferentes sistemas

- **Microsistema:** el cual está compuesto por aquel entorno en el cual el individuo se comporta más activamente, es decir, aquel lugar en el cual las personas contraen ciertos compromisos para desempeñar diferentes roles y actividades.
- **Mesosistema:** dentro de este sistema se encuentran dos entornos en los cuales el organismo puede actuar activamente, por ejemplo la escuela sin incluir el grupo en el cual se encuentra el estudiante, la iglesia sin contemplar la religión, etc.
- **Exosistema:** lo integran niveles más altos que contemplan al individuo, es una extensión del meso sistema, esta estructura compone las mayores instituciones de la sociedad, como por ejemplo el vecindario, las agencias del gobierno, etc.

- **Macrosistema:** dentro del cual se integran la cultura y la subcultura, algunos ejemplos de esto son el sistema educativo, el sistema económico, el sistema político.

Otros autores como Valadez (2008) han retomado dicho modelo para esquematizar al acoso escolar mediante la siguiente forma:

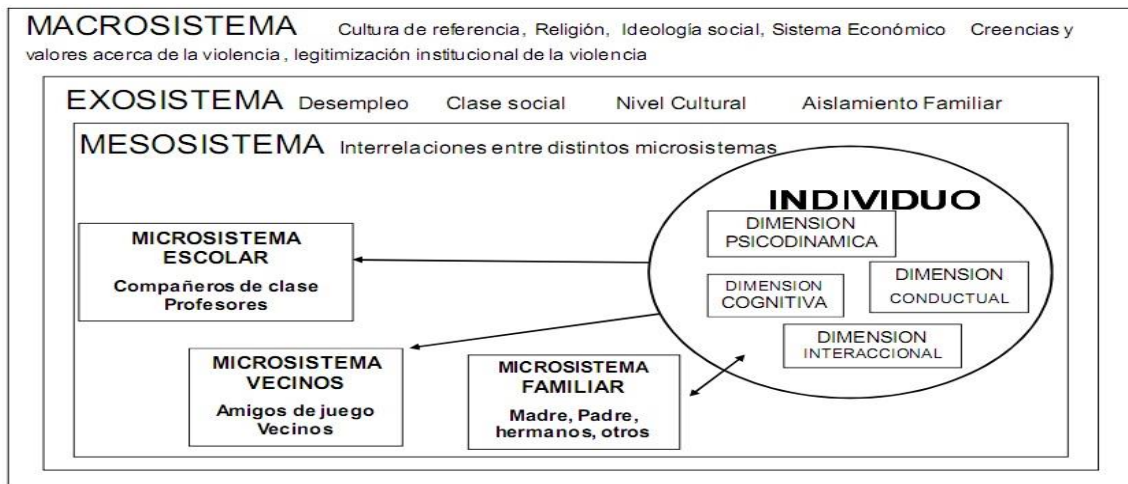


Figura 1. Modelo ecológico de Bronfenbrenner adaptado por Valadez (2008) para el acoso escolar

- El microsistema se pueden encontrar tres componentes, primero el microsistema familiar donde el alumno forma parte de un grupo primaria como la familia, segundo, el microsistema escolar donde se puede encontrar la escuela y dentro de la escuela la clase con sus compañeros y los maestros, tercero, el microsistema vecinal, es decir el barrio donde se encuentra la escuela.
- Mesosistema en este modelo se refiere a las interacciones que se dan entre la escuela y la familia, es decir las relaciones que se dan entre el microsistema familiar, microsistema escolar y microsistema vecinal.
- Exosistema lo integran estructuras más elevadas que no incluyen al alumno, es decir la organización que regula mediante las normas sociales el comportamiento del individuo.

- El macrosistema, el cual está conformado por la cultura y la subcultura, en la cual está inmerso el individuo, los sistemas de valores que demarcan la forma en la cual responder ante diversas situaciones.

Con el paso del tiempo, los modelos teóricos del acoso escolar se han complejizado, incluyendo dentro de estos otras teorías que dan una explicación más completado sobre la relación entre el individuo y su medio.

Postigo et al (2013) propone un modelo integrativo para explicar el acoso, el cual se presenta en la figura 2.

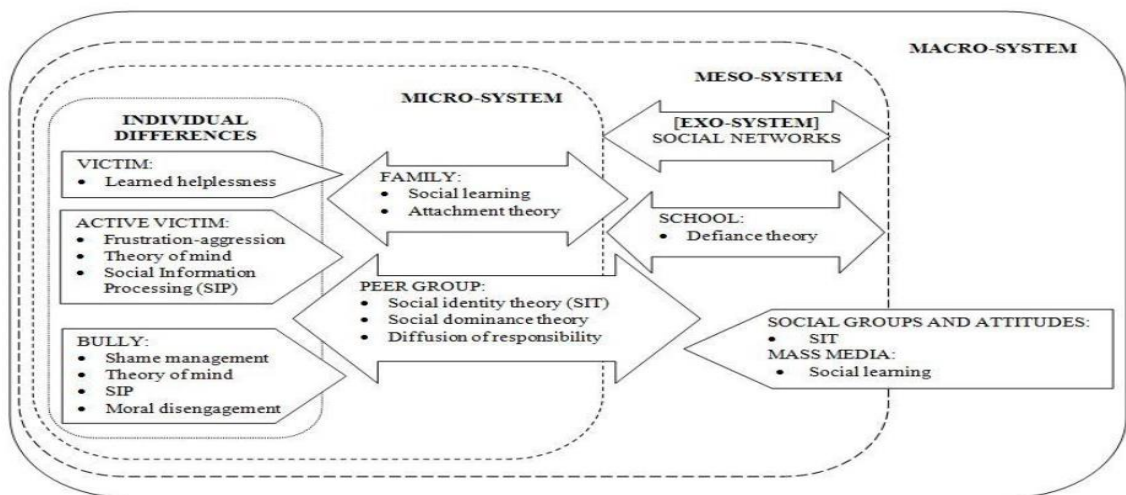


Figura 2. Modelo de Bronfenbrenner adaptado por Postigo (2013)

En el modelo de Postigo (2013) se puede observar como los niveles de los sistemas (micro sistema, Exo sistema, macro sistema) permanecen tal como en los anteriores modelos, sin embargo; dentro de cada sistema existen teorías que nos ayudan a entender el comportamiento de acoso escolar en cada nivel.

En el nivel del individuo denominado “diferencias individuales” observamos teorías que explican el comportamiento de tres actores: en la víctima se propone la indefensión aprendida, esta teoría señala que las personas aprenden las respuestas que tienen sus comportamientos en el medio ambiente y atribuyen causas a estas respuestas del medio y en base a esto se crean expectativas sobre futuros acontecimientos (Barraza y Silero, 2012). En el caso del acoso escolar se entendería que la víctima espera que el agresor siga atacándolo sin importar lo que el haga para evitarlo. En el actor agresor-

víctima el autor hace referencia a teorías como el sistema de procesamiento de información social la cual parte de la premisa que las personas como organismos adaptativos, adaptan actitudes, comportamientos y creencias según las exigencias de su medio (Salancik&Pfeffer, 1978). Por ultimo en el acosador el autor explica el comportamiento con teorías como por ejemplo el manejo de la culpa, dicha teoría menciona que Ahmed (2001, en Morrison, 2006) refiere que el proceso de manejo de la culpa es una variable central en el entendimiento de la agresión y la victimización de la violencia en las escuelas. El proceso contempla dos partes, el reconocimiento y el manejo de la culpa. el reconocimiento de la culpa es esencial para mantener relaciones interpersonales positivas o sanas, mientras que el desplazamiento de la culpa puede interferir en el manteamiento de estas relaciones de una manera sana; el manejo de la culpa, contempla tres pasos, primero, es el reconocimiento de un comportamiento perjudicial para otras personas, el segundo tomar responsabilidad de sus acciones y tercero, las acciones que las personas realizan para restaurar el daño ya sea de manera verbal o conductual.

Dentro del microsistema familiar el autor explica la relación de este con el individuo por medio de la teoría del aprendizaje social. Este se entiende como un proceso activo de construcción del conocimiento desde los recursos de la experiencia, información e interacción social (Krzemien, Urquijo, S &Monchietti, 2004).

Como se puede observar en los párrafos anteriores este modelo integra teorías dentro del modelo ecológico sistémico con la finalidad de explicar el complejo comportamiento de acoso escolar, por lo anterior este trabajo presenta una adecuación de dicho modelo según las variables de nuestro interés. El cual se presenta en la figura 3.

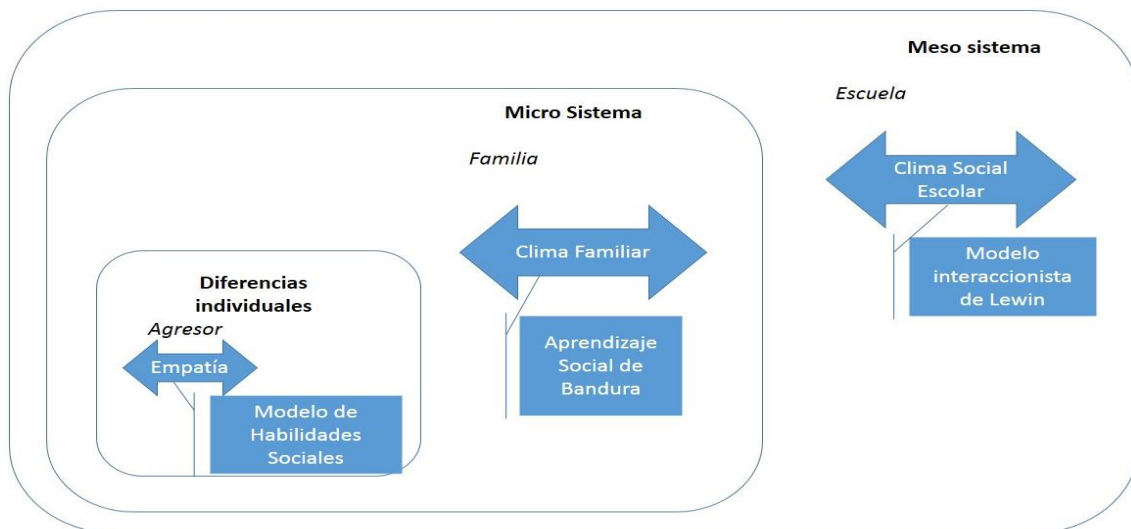


Figura 3. Modelo integrativo de acoso escolar
Fuente: Elaboración propia

Las explicaciones de las relaciones entre estas teorías con el acoso escolar se presentan a continuación.

2.2. Empatía

Uno de los factores individuales que resaltan en la investigación sobre violencia escolar entre iguales en los últimos años es la empatía. La empatía es un concepto que ha sido influido por múltiples teorías durante su desarrollo conceptual; la primera vez que se utilizó fue por Theodore Lipps. Este autor destacó el nivel crítico de la imitación interior de las acciones de los demás (Moya, Herrero y Bernal, 2010).

Las teorías de la empatía han aportado bases sólidas para el entendimiento de esta; algunos teóricos como Adam Smith han referido la capacidad de ponerse en el lugar del otro (Fernández, López, Márquez, 2008).

Mateu, Campillo, González y Gómez (2010) señalaron que la empatía como constructo se ha utilizado indiscriminadamente para referirse a tres constructos diferentes: primero, considera que la empatía es un rasgo o una habilidad estable, este parte de que algunos individuos son más empáticos que otros. En este punto continúa abierto el debate. El segundo, es aquel que entiende a la empatía como un estado situacional específico cognitivo-afectivo, el cual plantea que la empatía varía

dependiendo de la situación y permite estudiar la influencia de diferentes contextos en esta, así como las variables externas que afectan a su aprendizaje y formación. El tercero entiende a la empatía como un proceso experiencial, y se interesa principalmente por los modos en que clientes y terapeutas experimentan la empatía.

Dentro del desarrollo del constructo en investigación podemos señalar una tendencia multidimensional, existen actualmente dos formas de entender la empatía: la afectiva y la cognitiva. La primera está influenciada por la escuela psicodinámica, mientras que la segunda por el área de la psicología cognitiva.

La empatía afectiva hace referencia al poder sentir algo aproximado a lo que otra persona está sintiendo, como resultado de alguna experiencia; mientras que la empatía cognitiva hace referencia a entender lo que otra persona está sintiendo en un momento determinado (Belachi y Farina, 2012).

Wied, Goudena, y Matthys (2005), señalaron que la empatía afectiva está determinada por el aprendizaje vicario de aquello que las otras personas están sintiendo. La introducción del componente afectivo a la conceptualización de la empatía se debe principalmente a los trabajos de Stotland en los sesenta. Este autor define a la empatía como un sentimiento vicario. En base a sus trabajos, se considera que en las definiciones de empatía deberían de considerar los aspectos emocionales de la misma (Fernández, López, Márquez, 2008).

La empatía cognitiva como lo señala Nathan (2009) es una aproximación intelectual o imaginativa sobre el estado emocional de otra persona. Uno de los cambios más importantes en la forma en que se entiende el término empatía cognitiva se produjo en 1949 con la introducción del término “adopción de perspectiva” de Dymon; mediante la cual se basaron las instrucciones para su medida las cuales consistían básicamente en imaginarse a uno mismo en una situación e imaginar a otro en una situación (Fernández, López, Márquez, 2008).

La empatía y la relación que esta presenta con el acoso escolar ha sido estudiada ampliamente, Noorden, T, Haselagar, G, Cillesen, A y Bukowski W. (2014). Realizaron un análisis sistemático de la literatura que estudia la relación entre el acoso escolar y la

empatía, la revisión arroja algunos puntos a considerar, primero, que las relaciones no son claras, sin embargo, por lo general la empatía se asocia a comportamientos pro sociales. Segundo las asociación entre variable cambia dependiendo de la forma de medir la empatía, ya sea por auto reporte, cuestionario o dibujos, los cuestionarios y auto reportes señalan asociaciones negativas entre la empatía y el acoso escolar, mientras que aquellos estudios que utilizaron dibujos o fotografías para medir la empatía presentaron asociaciones débiles. Tercero, las relaciones entre la empatía y el acoso también cambian dependiendo de los actores de este, las víctimas muestran una asociación negativa con la empatía cognitiva pero no con la empatía afectiva, por otra parte, los agresores están negativamente asociados con la empatía cognitiva, pero especialmente con la afectiva.

A pesar de lo anterior estudios han obtenido como resultado, la inexistencia de relaciones estadísticamente significativas entre la empatía y el acoso. Garigordobil, Martínez y Aliri (2013) señalan que en un estudio correlación no se encontró relación entre la empatía y el acoso escolar con víctima y agresores, sin embargo, los autores señalan que la limitante de las edades pudo ser una limitante del estudio. Otro punto importante a considerar es que los autores reportan haber utilizado una escala de empatía de dos dimensiones, sin embargo, para la correlación utilizaron un índice general.

Jolliffe y Farrington (2011) señalan que una baja empatía se encuentra asociada a comportamientos antisociales, debido a que una baja comprensión de los sentimientos de otra persona posibilita la ocurrencia de comportamientos que pueden dañar a una tercera persona.

Estudios han señalado la relación entre el acoso escolar y la empatía. Warden y Mackinnon (2011) midieron la empatía afectiva 3 grupos de niños, uno con conductas prosociales, acosadores y víctimas. Encontrando que aquellos niños con conductas pro sociales presentaban niveles más altos de empatía que los acosadores.

Jolliffe y Farrington (2006) encontraron en un estudio con jóvenes acosadores, que han realizado conductas de acoso escolar hacia sus compañeros presentan niveles menores de empatía afectiva que aquellos que no, sin embargo, no existió una diferencia significativa en la empatía cognitiva entre los dos grupos.

En relación con las diferencias de género y edad en cuanto al rol de la empatía como variable asociada al acoso escolar ha sido documentada por otras investigaciones. Caravita, Di Blasio y Salmivalli (2009) encontraron en los resultados de un estudio donde comparaban el efecto de la empatía en la conducta de acoso escolar en dos grupos de edad, que en los niños la empatía juega un papel como variable mediadora en relación al acoso escolar, sin embargo, en la adolescencia la empatía cognitiva y la afectiva mantiene una relación directa con la conducta de acoso escolar.

A manera de conclusión, la relación entre acoso escolar y empatía es variable, como hemos señalado anteriormente esta depende del grado de desarrollo psicológico de los individuos, la forma en la que se mide y en algunas casos del sexo. Esta relación cambiante se explica desde los modelos de habilidades sociales en función de la poca competencia que existe entre los agresores en sus interacciones sociales, Landazuri (2007) menciona que las interacciones sociales de los individuos agresores con pocas habilidades sociales están caracterizadas por una baja empatía hacia la víctima.

2.3. Clima Familiar

La familia como generadora de pautas de comportamiento ha sido ampliamente estudiada. Se dice que la familia es el núcleo de la sociedad, el lugar donde las personas aprenden las normas bajo las cuales se rige el comportamiento dentro de la sociedad; Sin embargo, en años recientes hemos observado cómo han existido cambios en la forma en que entendemos a la familia; la modernidad ha cambiado la forma en que las familias interactúan entre sí (Salguero y López, 1996; en Vera, 2005).

La forma en la que la familia afecta el acoso escolar desde una perspectiva teórica es explicada por medio del aprendizaje social, los padres ejercen una influencia en el desarrollo socioemocional de sus hijos ya sea de manera directa mediante el modelamiento de conductas o de manera indirecta mediante la formación de actitudes.

Para Bandura (1987) el aprendizaje social se da por medio de 4 procesos que lo dirigen y componen: atención (a partir de los rasgos significativos de la conducta), retención (sobre todo de aquellas conductas que han servido de modelos en un

determinado momento), reproducción motora (supone la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas), motivacional (según las consecuencias observadas para una mayor efectividad). Para Bandura la conducta es el resultado de la interacción de factores externos con los internos del individuo los criterios con los que evaluamos nuestro comportamiento se ve influenciado por diferentes modelos comportamentales.

Existen muchos estudios que exploraron que variables de la familia están involucradas en el acoso escolar, por ejemplo, la poca cohesión familiar así como también una disciplina poco sistemática ha sido asociado a comportamiento de acoso escolar dentro de las escuelas. (Winkie, MacKinnon, Gesten, Gad, Divine, Et al, 2009).

La forma en la cual la familia influye en el comportamiento de los individuos ha sido documentada por varios autores. Valdes, Yañez y Carlos (2013) encontraron que existen diferencias en el clima familiar de 3 grupos de estudiantes involucrados en el acoso entre iguales, los estudiantes que se clasificaron como agresores víctima y agresores presentaron clima familiares más desfavorables.

Jiménez y Ovejero (2013) señalan que los adolescentes que mantiene una actitud más favorable hacia la violencia presentan un clima familiar más conflictivo, sienten más afecto en las relaciones familiares, tiene más dificultades para comunicarse con sus padres, así como también declaran tener más exigencia paterna y ser víctimas de castigos físicos, que aquellos adolescentes con actitudes negativas hacia la violencia.

Curtner-Smith (2000) estudió los mecanismos mediante los cuales la familia esta probabilizando la ocurrencia de conductas de acoso y encontró que la insatisfacción marital, la mala disciplina y el poco apoyo social contribuyen a la ocurrencia del acoso escolar en adolescentes.

Igualmente, Smokowski y Holland (2005) señalaron que generalmente los padres de los agresores son más hostiles que los otros y que se muestran indiferentes ante la situación de sus hijos. La figura paterna asociada a los agresores es descrita como débil para castigar y la materna como una figura ausente. También, Espelage, Bosworth y Simon (2011) también estudiaron la relación que existe entre agresores y familia;

encontrando que las variables asociadas fueron: tener un padre que te castigue físicamente, así como también el tiempo que los dos padres pasan con sus hijos.

De la misma forma, Winkie, MacKinnon, Gesten, Gad, Divine, Et al (2009) estudiaron los mecanismos mediante los cuales la percepción de la familia modera la asociación entre su participación en el acoso escolar, los resultados del estudio sugieren que existen diferencias por sexo en la forma en la que estos perciben su familia y su contexto, existe una relación entre un funcionamiento familiar positivo con el decremento del acoso escolar, sin embargo, no es así para el caso de los hombres.

En conclusión, en la literatura existe evidencia de como la familia puede propiciar el involucramiento de los jóvenes en acciones de acoso escolar, sin embargo, existen una gran cantidad de variables que han resultado significativas, es por eso, que se decidió utilizar un modelo de funcionamiento familiar.

Para la evaluación del funcionamiento de la familia el enfoque familiar sistémico cuenta con varios modelos, entre los que destacan: el Modelo MacMaster(en Gonzalez, 2008) de funcionamiento familiar, el modelo de Beaverde funcionamiento familiar (1995, en García, 1998) y el Modelo de Moss (1976) sobre ambiente familiar.

De acuerdo con González y González (2008) el modelo de MacMaster presenta seis características de las familias dentro de la norma:

- Resolución de problemas: esta dimensión considera la destreza de la familia para terminar con los problemas de una manera efectiva, que salvaguarde su funcionamiento de una manera correcta.
- Comunicación: se refiere al intercambio de información en la familia, se clasifica en instrumental y afectiva
- Roles: analiza los patrones de conducta a través de los cuales la familia designa las funciones familiares a cada uno de los integrantes.
- Involucramiento afectivo: valora en cantidad y en calidad el interés que muestra la familia como un todo y en lo individual en las actividades e intereses de cada miembro.

- Respuestas afectivas: se refiere a la capacidad de la familia de responder a estímulos emocionales tanto en la calidad como en la cantidad adecuada.
- Control de la conducta: comprende patrones que necesita una familia para manejar el comportamiento de sus integrantes.

Si bien el modelo anteriormente descrito muestra patrones definidos en cuanto al comportamiento de una familia dentro de la norma, es esto, lo que lo vuelve menos aplicable a la realidad. Debido a que al catalogar a las familias como dentro y fuera de la norma, deja de lado aquellas familias que por los cambios que se han producido en la sociedad no se ajustan a lo que se considera una familia normal. Debido a esto, se consideró explorar otros modelos.

Con base en lo anterior, García (1995) señaló el Modelo de Funcionamiento Familiar de Beavers tuvo sus inicios en estudios sobre salud familiar y presenta dos principales características que lo diferencian de otros modelos. Primero, el funcionamiento familiar se describe como un continuo y no como un tipo; segundo, estipula la medición de las competencias familiares mediante la observación directa.

Las dimensiones que evalúa dicho modelo son:

- Poder manifiesto
- Coalición paterna
- Cercanía
- Negociación dirigida
- Claridad de expresión
- Responsabilidad
- Permeabilidad
- Gama de sentimientos
- Tono de sentimientos
- Empatía
- Salud global

Por otro lado, el modelo de clima familiar de Moss (1976), hace referencia a la percepción de los miembros de la familia de las relaciones interpersonales dentro de la familia, la dirección de crecimiento personal dentro de la misma y su organización estructural; plantea diez dimensiones dentro del clima las cuales son:

- Cohesión
- Expresividad
- conflicto
- Independencia
- Orientación al logro
- Orientación intelectual-cultural
- Actividades recreativas
- Énfasis moral religioso
- Organización
- Control

Derivada de este modelo, Moss y Moss (1981) proponen una tipología de seis familias:

- Familias orientadas hacia la expresión: hacen énfasis en la expresión de las emociones.
- Familias orientadas hacia la estructura: este tipo de familia dan mayor importancia a la organización, cohesión, religión, etc.
- Familias orientadas hacia la independencia: son asertivas y autosuficientes, existen tres subtipos, independiente y expresiva, independiente y estructuradas y por último, independientes y apáticas.
- Familias orientadas a la obtención de logros: se caracterizan por ser competitivas y trabajadoras.
- Familias orientadas a la religión: son altamente estructurados en sus patrones morales se dividen en dos tipos, los éticos religiosos y solamente religiosos.

- Familias orientadas hacia el conflicto: son menos cohesivas y son más desorganizadas.

A manera de conclusión, el modelo de Moss (1981) presenta una amplia tipología que lo vuelve más viable que los anteriores, puesto que permite el conocimiento de la calidad de las relaciones interpersonales dentro de la familia y se ajusta a las características del modelo sistémico que estamos utilizando en el presente estudio.

2.4. Clima Escolar

Igualmente que el ambiente familiar, el entorno escolar juega un papel muy importante dentro del desarrollo humano de las personas. En este sentido, los escenarios donde nos desenvolvemos en nuestra cotidianidad como la escuela y la familia, aporta elementos que nos ayudan a explicar conductas.

En este sentido, Krauskopf (2006) menciona que existen elementos importantes que deben de ser considerados en el estudio de la convivencia escolar. Primero, las manifestaciones de la violencia en escuelas tienen raíces en la comunidad social; en la cual los centros se encuentran ubicados. Segundo, las agresiones no deben de considerarse eventos aislados, por último, las relaciones entre agresores y víctimas no son eventuales, sino, por el contrario son extensas en el tiempo.

De forma similar, en los estudios sobre la influencia del ambiente escolar en la conducta de los estudiantes, se destaca el constructo de clima escolar. Por medio del constructo del clima escolar se busca conectar las percepciones de los sujetos sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, y el marco en el cual se dan estas interacciones (Kornblit, 2008).

El clima escolar tiene sus bases en la teoría de campo de Kurt Lewin (1951) dicha teoría plantea que la conducta es una derivación de la unión del campo psicológico pasado y el presente, es decir, la conducta es resultante de un interaccionismo entre el individuo y el entorno que lo rodea. Desde esta perspectiva las

relaciones que establecemos con los demás individuos están limitados por el contexto, por ejemplo, en el caso de los centros escolares la percepción de un ambiente de convivencia pacífico puede generar más seguridad en los estudiantes al momento de establecer relaciones con los demás alumnos.

Magnusson y Endler (1977) señalaron los elementos básicos del modelo interaccionista de Kurt Lewin:

- La conducta actual es el resultado de un proceso continuo de interacción multidimensional entre el individuo y las situaciones en las que se encuentra.
- El individuo es un agente activo e intencional en este proceso.
- En relación a la persona los factores cognitivos y motivacionales son determinantes esenciales de la conducta.
- En relación a la situación: el significado psicológico de la percepción de las situaciones por parte del sujeto es un factor importante y determinante.

Por lo que los estudios de clima escolar se han centrado en la búsqueda de la subjetividad que el sujeto le da a las situaciones; Cornejo define este (2001) como la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel de aula y de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. este autor también señala dos distinciones importantes en relación con clima escolar: primero, el clima social escolar puede ser estudiado desde una perspectiva centrada en la institución como organización, también como una perspectiva en el aula o una combinación de ambas; segundo, se define a partir de las percepciones de los sujetos, en este sentido, es posible estudiarlos desde la perspectiva de los agentes educativos como los profesores, los directores, los alumnos, asistentes pedagógicos, etc.

Por otra parte, la relación entre el clima social escolar y el acoso entre iguales ha sido documentada en diversos estudios. Moreno, Estevez, Murgui y Musitu (2009) reportaron en su estudio que existe una relación entre el clima familiar y el clima escolar

y estas a través de variables mediadores afectan la ocurrencia de eventos violentos en las escuelas, a la vez que dichos eventos afectan el clima escolar.

La degradación del clima familiar como consecuencia del acoso escolar dentro de las escuelas también ha sido documentada. Blaya, Debarbiux, Del Rey y Ortega (2006). Señalaron en un estudio exploratorio que los actos de acoso escolar no solo afectan a el individuo a nivel psicológico, si no, que también afectan a la escuela al generar en los estudiantes victimas que esta es un lugar inseguro.

Quintana, Montgomery, Malaver y Ruiz (2012). Señalaron que en un estudio encontraron que el clima escolar en relación a la percepción de apoyo de los profesores está relacionada con la presencia de acoso escolar, aquellos profesores que se presentaron autoritarios presentaron más presencia de acoso escolar en sus grupos que aquellos que eran percibidos como fuentes de apoyo para los estudiantes. En conclusión, estudios señalan la importancia del estudio del clima escolar como variable ambiental que ofrece información sobre la forma en la que los sujetos están percibiendo su centro escolar.

III. METODO

Se llevó a cabo una investigación de tipo cuantitativo de corte transversal post facto cuyo objetivo es analizar la influencia de las variables de clima familiar, clima social escolar y empatía en la conducta violenta por medio de instrumentos de medición, en este caso cuestionario. Las razones por las que se escogió este diseño fueron:

- i. Se eligió la técnica de autor reporte, tal como menciona Griffin y Gross (2004) si bien esta técnica pueda presentar problemas, dichas cuestiones pueden verificarse mediante distintos tipos de análisis de validez de las escalas de medición.
- ii. Se seleccionó un diseño cuantitativo debido a que el objetivo y la pregunta de investigación del estudio giran entorno en analizar la relación existente entre las variables para una muestra determinada, y no un estudio de caso a profundidad
- iii. La elección de las variables independientes en el estudio está basada en que diversos autores coinciden en que la violencia escolar entre iguales está influenciada por factores individuales, sociales, familiares y escolares (Valadez, 2008; Joffre, 2011; Chagas, 2005; Prieto, 2005; Vázquez, Villanueva, Rico, Ramos, 2005; Muñoz, 2008) y en el surgimiento de nuevos modelos teóricos integrativos para la explicación del acoso escolar (Postigo, Gonzales, Montoya y Ordoñez, 2013).

3.1. Población

La población total de estudiantes en el estado se conformó por 88,484 localizados en diferentes regiones del estado de Sonora, de este total se seleccionaron 2354 estudiantes por muestro probabilístico, la determinación del tamaño de la muestra está basada en

una heterogeneidad del 50%, un nivel de confianza del 95% y un porcentaje de error del 2. Los sujetos eran estudiantes de secundarias públicas de Sonora, 39.8% pertenecía a primer año, 30.5% a segundo y 29.7% a tercero. 72.5% pertenecían al turno matutino y el 27.5 al vespertino. Del total de la población 51.4% fueron hombres y el 48.6% mujeres. La moda de la edad fue de 14. Con un rango de 12 a 15 años.

3.2. Muestreo

Se trata de una muestra probabilística bietapico donde la unidad de análisis es el estudiante y la unidad muestra las escuelas, se seleccionó este tipo de muestreo debido a las distancias geográficas de los racimos.

Se procedió a descartar municipios con pocas escuelas pero incluyendo todas las regiones del estado, que son: frontera, costa, sur y serrana. Resultando ocho municipios que representan el mismo porcentaje de muestra que el total de municipio. En la siguiente tabla desglosan los números de escuelas y alumnos de la muestra final.

La fórmula utilizada fue la siguiente:

$$1n = \frac{N(p*q)}{\frac{B^2}{(N de C)^2}(N-1)+(p*q)} \quad (1)$$

Donde:

N = Universo: 88, 848estudiantes

*p*q=Nivel de heterogeneidad: (.5 x .5)*

B= Margen de error: 4%

N de C = Nivel de confianza: 95%

Tabla1. Muestra Total Desglosada Por Municipios

Municipio	Núm. De Alumnos
Hermosillo	710
Cajeme	288
Caborca	285
Navojoa	114
Guaymas	332
Empalme	56
Ures	120
Moctezuma	27
Agua Prieta	258
Sierra	163
Total	2,354

Criterios de inclusión:

- Ser estudiante de escuela secundaria del estado de Sonora
- Tener entre 12 y 16 años
- Firmar consentimiento informado

Criterios de exclusión:

- Encontrarse bajo tratamiento psiquiátrico
- Estar dado de baja como estudiante de la escuela
- Ser mayor de 17 años
- No querer participar en el estudio.

3.3. Instrumentos de Medida

Para la medición se seleccionaron los siguientes instrumentos:

- i. Escala de Tipos de Acoso Escolar: Adecuación de Ortega y del Rey, 2003 y Raviv, et al 2001. El instrumento mide los tipos de acoso escolar tales como Físico, Social, Psicológico y Sexual. El instrumento de Ortega y Del Rey (2003) original cuenta con 80 ítems divididos que miden la ocurrencia de acoso escolar en los últimos 3 meses y ha sido validada por validación de expertos. Por otro lado, la escala de Raviv, Et al (2001) consta de 12 ítems que evalúan la violencia de los estudiantes los autores reportaron 2 dimensiones de baja y alta violencia con un alfa de .82.
- ii. Escala de Conducta de Acoso Hacia los Pares: Adecuación de la escala de Ortega y del Rey 2003. Mide la ocurrencia conducta de acoso escolar mediante en una escala de frecuencia temporal. El instrumento de Ortega y Del Rey (2003) cuenta en su versión original con 40 ítems que han pasado por el proceso de validación por expertos y un alfa de .82
- iii. Escala de Clima Familiar: Adaptación de Valdés, A., Carlos, E. & Vera (2012). Basado en la propuesta de Moss evalúa la percepción del clima familiar del

estudiante. El análisis factorial reportó una KMO de .93, se determinaron 3 factores, primero, convivencia definido como Funcionamiento familiar caracterizado por la presencia de relaciones, reglas y valores que favorecen el desarrollo del individuo, segundo, Conflicto, definido como, presencia de situaciones desagradables y violencia en las relaciones familiares. Y por último uso de tiempo libre, entendido como, actividades que realizan la familia y/o sus integrantes relacionadas con el tiempo libre.

- iv. Cuestionario de Clima Escolar del Centro Escolar: Adecuación del cuestionario de Trianes, Morena, Infante y Raya (2006). Que a su vez fue construido en base al california schoolclimate and safety survey. El instrumento evalúa la percepción del alumno sobre el clima social que se presenta en el centro escolar. Consta de 12 ítem, que juntos explican el 54% de la varianza en dos factores, el primero se refiere al clima referente al centro, es decir, las percepciones relacionadas con comportamientos de ayuda, respeto, seguridad y confort en el centro y el segundo al clima referente al profesorado, el cual se entiende como percepciones de satisfacción con la relación con el profesorado analizando su actuación según valores de justicia y respeto.
- v. Cuestionario de Empatía: Una adecuación de la propuesta de Davis (1980) y el Cuestionario Toronto de empatía (2009). El primero, parte de la visión integradora de la empatía en la cual sus dos componentes son el afectivo y el cognitivo, la consistencia interna del test de Davis fue de .70, la versión original cuenta con 28 ítems; el cuestionario Toronto de Empatía reporta una consistencia interna de .85, el cuestionario cuenta con 16 ítems en escala liker que van del 0 al 3 y reporta una unidimensionalidad en su estructura factorial.

3.4. Procedimiento

1. Entrenamiento a aplicadores: se realizara sesiones de capacitación en el instrumento a aquellas personas que participaran activamente en el levantamiento de datos
2. Piloteo: se llevara a cabo un pilotaje en una secundaria con grupos de primero, segundo y tercero; para conocer el funcionamiento de los instrumentos de medida en la población.
3. Ajuste y aplicación final: de ser necesario se realizaran ajustes a las pruebas bajo los criterios que la teoría psicométrica marca, para después aplicarlos a la población general.
4. Para el análisis estadístico se utilizare el software SPSS en su versión 21 para Windows. Mediante los siguientes pasos.
 1. Limpieza de base de datos.
 2. Análisis de frecuencia para determinar aquellos estudiantes que realizan bullying a los que no.
 3. Análisis de correlaciones de Sperman entre las variables.
 4. Análisis de regresión.

IV. RESULTADOS

4.1. Proceso de Depuración

Para depurar la base de datos se eliminaron a aquellos sujetos que sobrepasaran el 5% de datos perdidos en relación al total de reactivos de la escala. Después se realizó un análisis de valores perdidos para cada una de las escala se utilizó el método de regresión para pronosticar la medida más cercana al valor que debería de tener la respuesta. Una vez terminada la sustitución de valores de procedió a realizar análisis de Rasch y factorial para la escalas involucradas en los resultados.

4.2. Análisis de Validez

El análisis Rasch es utilizado para verificar la confiabilidad del ítem en relación al rasgo, los valores esperados para este análisis son los siguientes (Piña, 1995).Para evaluar la bondad de ajuste de los datos al modelo umbrales críticos de infitmsq son:

- $infit > 2.0$ el ruido aleatorio (fuera de la variable de interés) es mayor que la información útil que aporta el reactivo. este efecto indeseable (debido a características particulares del reactivo o del sustentante) degrada el proceso de medición.
- $infit > 1.5$ el ruido aleatorio (fuera de la variable de interés) es notable. esta situación no aporta al proceso de medición pero tampoco lo degrada.
- $infit$ de 0.5 a 1.5 situación productiva (optima cuanto más aproxime 1.0) para el proceso de medición.

- $\text{infit} < 0.5$ esta situación ajusta demasiado bien (es decir es demasiado predecible). Es contundente en el sentido de que aparenta que se está midiendo muy bien el constructo de interés cuando de hecho no es el caso.

Para evaluar la bondad de ajuste de los datos al modelo umbrales críticos de outfitmnsq son:

- $\text{outfit} > 2.0$ el ruido aleatorio (fuera de la variable de interés) es mayor que la información útil que aporta el reactivo. este efecto indeseable (debido a características particulares del reactivo o del sustentante) degrada el proceso de medición.
- $\text{outfit} > 1.5$ el ruido aleatorio (fuera de la variable de interés) es notable. esta situación no aporta al proceso de medición pero tampoco lo degrada.
- outfit de 0.5 a 1.5 situación productiva (óptima cuanto más aproxime 1.0) para el proceso de medición.
- $\text{outfit} < 0.5$ esta situación ajusta demasiado bien (es decir es demasiado predecible). es contundente en el sentido de que aparenta que se está midiendo muy bien el constructo de interés cuando de hecho no es el caso.

Los valores de medida son el nivel de dificultad del ítem en una escala de 0 a 100 por lo cual, el rango de valor ideal es de 40 a 60, la correlación biserial refleja el nivel que el ítem aporta a la medición del constructo de la escala y el índice de discriminación o discriminante es el indicador que nos permite conocer si los sujetos diferencian o no los ítems, este indicador es tendiente a 1.

Bajo los criterios anteriormente descritos se sometió a este análisis la escala de agresión hacia compañeros, Percepción de Violencia de compañeros, violencia observada, clima familiar, clima escolar y empatía.

4.2.1. Percepción de Violencia de Compañeros

Tabla 2. Resultados de Rasch para la escala de percepción de violencia de compañeros

Nombre	medida	infit	outfit	correlación	discriminante
Me obligan a tocarles sus genitales	0.55	0.92	0.48	0.41	1.03
Me tocan mis partes íntimas	0.49	1.04	0.84	0.39	1.00
Me amenazan para que sienta miedo	0.38	0.75	0.54	0.62	1.12
Me sacan del grupo de amigos	0.35	0.86	0.76	0.53	1.05
Me obligan a hacer cosas que no quiero	0.33	0.95	0.71	0.46	1.03
Me agreden utilizando Facebook u otro medio electrónico	0.31	1.04	1.61	0.42	0.95
Me pegan	0.11	0.89	0.92	0.57	1.04
Me dejan solo en actividades de equipo	0	0.91	0.83	0.56	1.05
					0.95
Me esconden cosas	-0.06	1.03	1.01	0.50	
Se burlan de mi físico	-0.07	0.96	0.81	0.54	1.05
Me ignoran	-0.22	0.99	0.92	0.52	0.99
Me roban cosas	-0.24	1.24	1.35	0.40	0.81
Me ponen sobrenombres ofensivos	-0.38	0.98	0.97	0.56	1.02
Me insultan	-0.42	0.84	0.75	0.62	1.18
Hablan mal de mi	-0.53	0.99	1.01	0.56	0.96
No me dejan participar	-0.59	1.56	1.69	0.31	0.56

Se decidió eliminar los reactivos de “me agreden utilizando Facebook u otro medio electrónico” y “no me dejan participar” debido a que sobrepasaron el nivel de outfit por encima del 1.5, es decir, en relación a la bondad de ajuste del reactivo este presentan ruido aleatorio que no aporta al constructo de la escala. En el caso de “me obligan a tocarles sus genitales” fue eliminado por presentar un outfit por debajo de .5 lo cual nos indica que el reactivo es demasiado predecible.

Sin los reactivos eliminados por el análisis de Rasch se sometió a la escala a un análisis factorial explorarlo con el método de máxima verisimilitud y rotación oblimin pues se supone que de haber factores estos serían oblicuos. Se obtuvo un solo factor con una KMO fue igual a .89 y la varianza explicada 34%.

Tabla 3. Análisis factorial exploratorio para la escala de víctimas de compañeros

	Factor
	1
Me amenazan para que sienta miedo	.70
Me pegan	.67
Me insultan	.67
Me ponen sobrenombres ofensivos	.62
Me sacan del grupo de amigos	.60
Me dejan solo en actividades de equipo	.60
Hablan mal de mí	.60
Me esconden cosas	.56
Se burlan de mi físico	.55
Me ignoran	.52
Me obligan a hacer cosas que no quiero	.52
Me tocan mis partes íntimas	.46
Me roban cosas	.44

4.2.2. Agresiones hacia compañeros

Al igual que con las escalas anteriores la escala de percepción de violencia se sometió a Análisis de Rasch para conocer el ajuste de los reactivos, los resultados se presentan en la tabla 4.

Tabla 4. Análisis Rasch para la escala de violencia hacia compañeros

Nombre	Medida	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
Ignorarlos	44.58	1.19	1.14	.66	.77
No dejar que participen	45.87	1.26	1.52	.47	.91
Insultarlos	42.65	1.14	1.01	.64	.92
Ponerles sobrenombres ofensivos	45.23	1.01	.96	.60	1.01
Esconderles las cosas	43.74	.99	.99	.59	.97
Robarles	49.56	.84	.47	.40	1.08
Pegarles , patearlos, empujarlos	46.54	.98	.91	.58	1.03
Amenazarlos	49.33	.82	.83	.42	1.07
Obligarlos a hacer cosas que no quieren	50.69	1.01	.45	.38	1.05
Tocar las partes íntimas de un compañero	50.29	1.23	.71	.28	1.00
Obligar a un compañero a que te toque tus partes íntimas	49.48	.88	.68	.30	1.03
Sacar del grupo de amigos a un compañero	47.02	1.14	1.17	.44	.94
Dejar sólo en actividades de equipo a un compañero	48.73	.91	1.20	.45	1.00
Burlarse del físico de compañeros	48.32	.91	.84	.51	1.05
Agredirlo utilizando Facebook u otro medio electrónico	50.17	.83	.79	.46	1.07

Se eliminaron los reactivos de “robarles” y “obligarlos a hacer cosas que no quieren” por presentar un mal ajuste con valores de outfit por debajo del .5 por lo cual se puede afirmar que son demasiado predecibles, también presentan una correlación baja en relación a la aportación en el constructo que mide la escala.

Se sometió la escala sin los reactivos eliminados por el análisis de Rasch para verificar la estructura factorial de la escala. Se utilizó el método de máxima verisimilitud y una rotación oblicua debido a que consideramos que de existir factores estos serían oblicuos. Un primer mostro una KMO de .89 y dos factores que explican el 40.5% de la varianza.

Tabla 5. Análisis Factorial para la escala de violencia hacia compañeros

	Factor	
	1	2
Obligar a un compañero a que te toque tus partes íntimas	.74	-.19
Dejar sólo en actividades de equipo a un compañero	.67	-.38
Agredirlo utilizando Facebook u otro medio electrónico	.62	-.49
Sacar del grupo de amigos a un compañero	.61	-.29
Amenazarlos	.59	-.42
Pegarles, patearlos, empujarlos	.56	-.51
No dejar que participen	.47	-.37
Tocar las partes íntimas de un compañero	.33	-.25
Insultarlos	.29	-.76
Ponerles sobrenombres ofensivos	.43	-.69
Esconderles las cosas	.47	-.62
Ignorarlos	.35	-.58
Burlarse del físico de compañeros	.55	-.57

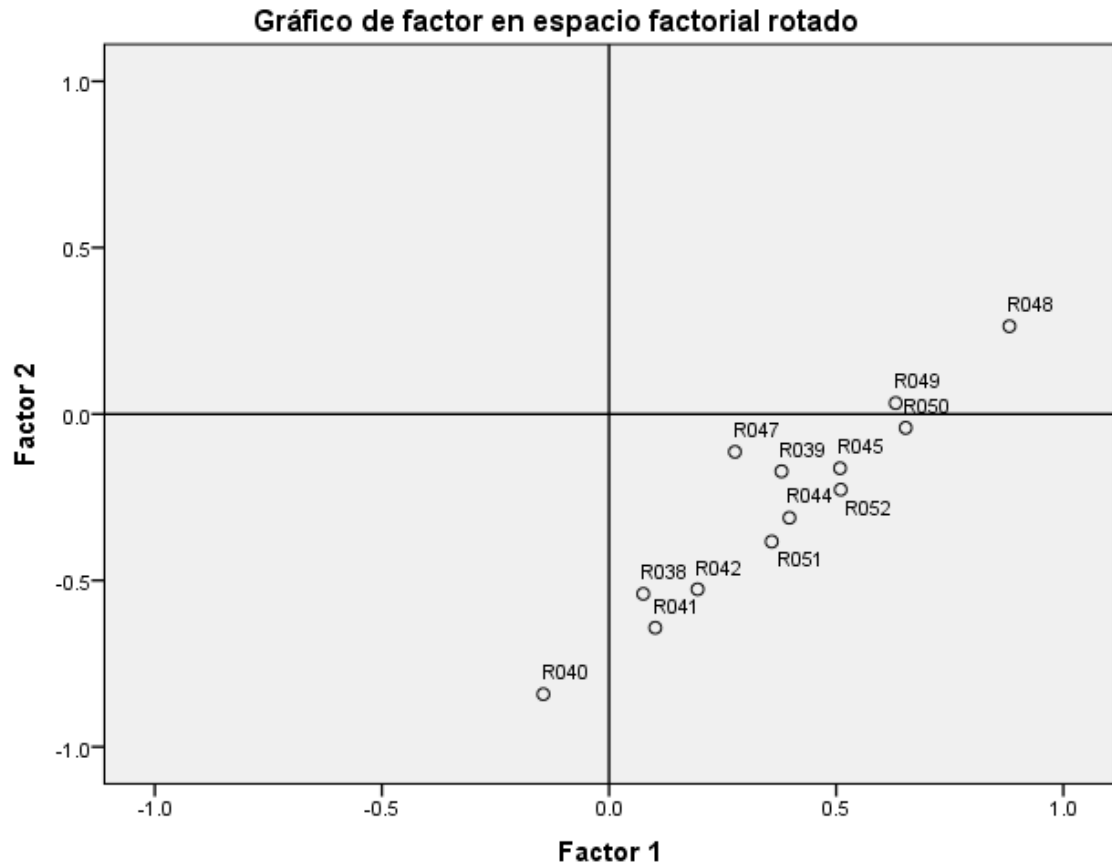


Figura 4. Gráfico de factores violencia hacia compañeros

El factor 2 solo arrojó resultados negativos, por lo cual se decidió forzar a un solo factor. Con un solo factor se mejoraron los pesos factoriales, la KMO no presentó cambios, sin embargo la varianza se mantuvo en 32% por lo cual se señala la escala como unidimensional.

Tabla 6. Análisis factorial final para la escala de agresión hacia compañeros

	Factor 1
Agredirlo utilizando Facebook u otro medio electrónico	.660
Burlarse del físico de compañeros	.652
Pegarles, patearlos, empujarlos	.623
Dejar sólo en actividades de equipo a un compañero	.621
Esconderles las cosas	.620
Ponerles sobrenombres ofensivos	.612
Amenazarlos	.609
Obligar a un compañero a que te toque tus partes íntimas	.544
Insultarlos	.538
Sacar del grupo de amigos a un compañero	.532
Ignorarlos	.515
No dejar que participen	.491
Tocar las partes íntimas de un compañero	.334

4.2.3. Clima Escolar

Se sometió la escala de clima Escolar a análisis Rasch para confirmar la unidimensionalidad de la misma.

Tabla 7. Análisis Rasch para la escala de clima Escolar

Nombre	Medida	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
Cuando tengo una emergencia dentro de la escuela, hay alguien para ayudarme	43.6	1.34	1.35	.58	.66
La escuela esta ordenada y limpia	52.9	1.07	1.11	.63	.9
Se puede confiar en la gente en la escuela	52.63	1.12	1.12	.63	.86
Los estudiantes realmente quieren aprender	53.3	1.15	1.16	.6	.81
Los estudiantes con diferencias son tratados bien	45.1	0.99	1.02	.68	1.02
Mi salón de clase es agradable	47.2	1.11	1.12	.64	.85
Mi escuela es un lugar seguro	48.7	0.89	0.93	.72	1.15
Los profesores de la escuela son agradables con los estudiantes	45.7	0.83	0.82	.74	1.24
En la escuela puedo trabajar a gusto en mis deberes escolares	46.4	0.75	0.72	.77	1.34
Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente	46.8	0.94	1.1	.7	1.05
Los profesores me dicen cuando realizó un buen trabajo	43.92	0.91	0.84	.72	1.12
Los profesores manejan bien a los estudiantes con problemas de disciplina	46.9	0.8	0.79	.75	1.27
Me siento cómodo al hablar con mis profesores de mis problemas	52.5	1.24	1.27	.6	0.72

El Análisis de Rasch no descarto ningún reactivo por lo cual se sometió la escala a un análisis factorial exploratorio con una rotación oblimin pues suponemos que sus factores son oblicuos con el método de máxima verisimilitud. Se encontró un solo factor con una KMO de .94 y una varianza explicada de 49.72

Tabla 8. Análisis Factorial para la escala de clima familiar

	Factor
	1
En la escuela puedo trabajar a gusto en mis deberes escolares	.81
Los profesores manejan bien a los estudiantes con problemas de disciplina	.79
Los profesores de la escuela son agradables con los estudiantes	.78
Los profesores me dicen cuando realizó un buen trabajo	.76
Mi escuela es un lugar seguro	.75
Cuando los estudiantes rompen las reglas son tratados justamente	.74
Los estudiantes con diferencias son tratados bien	.71
Mi salón de clase es agradable	.66
La escuela esta ordenada y limpia	.63
Se puede confiar en la gente en la escuela	.62
Me siento cómodo al hablar con mis profesores de mis problemas	.61
Los estudiantes realmente quieren aprender	.60
Cuando tengo una emergencia dentro de la escuela, hay alguien para ayudarme	.58
Método de extracción: máxima probabilidad.	

4.2.4. Empatía

Se sometió la escala de empatía a análisis Rasch para verificar la unidimensionalidad y el ajuste de la misma.

Tabla 9. Análisis Rasch para la escala de empatía

Nombre	Medida	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
Cuando algún compañero (a) se siente emocionado tiendo a sentirme emocionado también	49.54	0.91	0.96	0.66	1.11
Las desgracias de otros compañeros (as) me molestan mucho	52.71	1.06	1.05	0.57	0.92
Me molesta ver a algún compañero (a) ser tratado sin respeto	46.1	0.81	0.86	0.71	1.26
Disfruto haciendo que otros compañeros (as) se sientan mejor	44.55	0.84	0.89	0.7	1.15
Siento ternura y preocupación por los sentimientos de otros compañeros (as) menos afortunados que yo	48.04	0.84	0.85	0.7	1.25
Cuando un compañero (a) empieza a hablar de sus problemas trato de dirigir la conversación hacia otras cosas	55.17	1.25	1.32	0.46	0.65
Puedo decir que los demás compañeros (as) están tristes aun cuando no digan nada	50.59	0.89	0.85	0.67	1.17
Me parece que estoy en sintonía con los estados emocionales de otros compañeros (as)	52.05	0.85	0.84	0.68	1.22
No siento simpatía por los compañeros (as) que se producen ellos mismos los problemas	54.06	1.04	1.02	0.57	0.96
Me siento irritado cuando algún compañero (a) llora	52.3	0.96	0.92	0.62	1.08
No estoy interesado en lo que sienten otros compañeros (as)	54.13	1.35	1.29	0.42	0.53
Tengo un fuerte deseo de ayudar cuando veo que algún compañero(a) es molestado	47.71	0.84	0.8	0.7	1.27
Cuando veo que algún compañero (a) está siendo tratado injustamente, me siento apenado por él	49.71	0.95	0.93	0.64	1.1
Me parece absurdo que algunos compañeros (as) lloren de alegría	54.64	1.5	1.5	0.37	0.33
Cuando veo que se aprovechan de alguien, me siento protector hacia él o ella.	50.87	0.96	0.96	0.64	1.07
Creo que en cualquier situación existen dos versiones opuestas, entonces yo intento tomar en consideración las dos	51.6	0.94	1.06	0.64	1.03
Antes de criticar a algún compañero (a) , intento imaginar que sentiría si estuviera en su lugar	47.25	0.92	1.09	0.65	1.07
Encuentro dificultades para ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros (as)	51.61	1.05	1.06	0.57	0.92
En caso de desacuerdo trato de considerar los puntos de vista del otro compañero (a)	49.14	0.84	0.86	0.69	1.23
Si me siento bien acerca de algo que hago, no pierdo el tiempo escuchando otras razones de otros	51.01	1.22	1.56	0.51	0.61

El análisis de Rasch no descarto ningún reactivo por lo cual se sometió la escala a análisis factorial con rotación oblimin y el método de máxima verisimilitud. Se encontró un solo factor con una KMO de .94 y una varianza explicada de 45%.

Tabla 10. Análisis factorial para la escala de empatía

	Factor 1
Me molesta ver a algún compañero (a) ser tratado sin respeto	.77
Disfruto haciendo que otros compañeros (as) se sientan mejor	.75
Siento ternura y preocupación por los sentimientos de otros compañeros (as) menos afortunados que yo	.75
Tengo un fuerte deseo de ayudar cuando veo que algún compañero(a) es molestado	.73
En caso de desacuerdo trato de considerar los puntos de vista del otro compañero (a)	.72
Antes de criticar a algún compañero (a), intento imaginar que sentiría si estuviera en su lugar	.70
Me parece que estoy en sintonía con los estados emocionales de otros compañeros (as)	.69
Cuando algún compañero (a) se siente emocionado tiendo a sentirme emocionado también	.68
Creo que en cualquier situación existen dos versiones opuestas, entonces yo intento tomar en consideración las dos	.67
Cuando veo que algún compañero (a) está siendo tratado injustamente, me siento apenado por él	.67
Puedo decir que los demás compañeros (as) están tristes aun cuando no digan nada	.66
Cuando veo que se aprovechan de alguien, me siento protector hacia él o ella.	.64
Me siento irritado cuando algún compañeros (as) llora	.61
Las desgracias de otros compañeros (as) me molestan mucho	.60
Encuentro dificultades para ver las cosas desde el punto de vista de otros compañeros (as)	.56
No siento simpatía por los compañeros (as) que se producen ellos mismos los problemas	.55
Si me siento bien acerca de algo que hago, no pierdo el tiempo escuchando otras razones de otros	.51

4.2.5. Clima Familiar

Se sometió la escala de clima familiar a análisis Rasch para verificar ajuste de reactivos.

Tabla 11. Análisis de Rasch para la escala de clima familiar

Nombre	Medida	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
Los miembros de mi familia se apoyan entre si	42.75	0.81	0.81	0.66	1.13
Cuando existe un conflicto en mi familia se mantiene la calma y se resuelven las cosas de la mejor manera	45.35	0.96	0.96	0.57	1.04
La relación y convivio en mi familia es buena	42.48	0.86	0.88	0.62	1.09
Existe igualdad de participación en las reuniones familiares	45.36	0.93	0.99	0.59	1.05
Los miembros de mi familia se apoyan para que cada uno defienda sus derechos	44.31	0.82	0.81	0.64	1.17
En mi familia existen peleas	58.82	1.26	1.52	0.27	0.58
En mi familia los miembros pierden la paciencia	58.91	1.13	1.2	0.36	0.78
Los miembros de mi familia nos criticamos	62.41	1.09	1.54	0.29	0.83
Si uno se queja los demás miembros de mi familia se molestan	60.39	1.11	1.29	0.34	0.83
En mi familia se presentan discusiones	58.14	1.08	1.14	0.39	0.88
En mi familia existe interés por asistir a eventos culturales	55.92	1.01	1.02	0.46	0.97
En mi familia se nos enseña a cuidar el dinero	46.2	0.87	0.85	0.6	1.19
En mi familia se nos prepara para ser independientes	46.32	0.86	0.84	0.62	1.15
En mi familia es importante la limpieza y el orden	41.38	0.87	0.83	0.64	1.07

Se descartaron los reactivos de “los miembros de mi familia se critican entre sí” y “en mi familia existen peleas” por no cumplir con los criterios de outfit en relación a que no aportaban nada al constructo general y presentar una correlación biseral muy baja.

Se sometió la escala a análisis factorial exploratorio para la escala de clima familiar, se utilizó la rotación oblimin pues se supone que los factores son oblicuos y el método de máxima verisimilitud. Se encontraron dos factores con una KMO de .87 y una varianza explicada de 59.02%.

Tabla 12. Análisis factorial para la escala de clima familiar

	Factor	
	1	2
La relación y convivio en mi familia es buena	.84	-.01
Los miembros de mi familia se apoyan para que cada uno defienda sus derechos	.82	.03
Existe igualdad de participación en las reuniones familiares	.81	-.05
Los miembros de mi familia se apoyan entre sí	.81	.09
Cuando existe un conflicto en mi familia se mantiene la calma y se resuelven las cosas de la mejor manera	.80	-.04
En mi familia es importante la limpieza y el orden	.69	.21
En mi familia se nos prepara para ser independientes	.64	.22
En mi familia se nos enseña a cuidar el dinero	.59	.24
En mi familia se presentan discusiones	.11	.80
En mi familia los miembros pierden la paciencia	.08	.75
Si uno se queja los demás miembros de mi familia se molestan	.06	.75

Debido a que se encontraron dos factores se volvieron a realizar los análisis de Rasch para cada uno.

Tabla 13. Análisis de Rasch para la dimensión positiva de clima familiar

Nombre	Medida	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
Los miembros de mi familia se apoyan entre si	45.84	0.87	0.87	0.76	1.11
Cuando existe un conflicto en mi familia se mantiene la calma y se resuelven las cosas de la mejor manera	50.29	0.96	1.01	0.73	1
La relación y convivio en mi familia es buena	45.76	0.8	0.87	0.78	1.14
Existe igualdad de participación en las reuniones familiares	49.57	0.92	0.85	0.75	1.11
Los miembros de mi familia se apoyan para que cada uno defienda sus derechos	48.46	0.86	0.81	0.77	1.16
En mi familia se nos enseña a cuidar el dinero	51.91	1.33	1.32	0.61	0.63
En mi familia se nos prepara para ser independientes	51.44	1.24	1.22	0.65	0.77
En mi familia es importante la limpieza y el orden	43.48	1.1	1.05	0.7	0.97

El análisis de Rasch no descarto ningún reactivo, por lo cual se realizó el análisis de Rasch para la dimensión negativa.

Tabla 14. Análisis de Rasch para dimensión 2 de la escala de clima familiar

Nombre	Medida	Infit	Outfit	Correlación	Discriminante
En mi familia los miembros pierden la paciencia	55.53	1.04	1.02	0.66	0.95
Si uno se queja los demás miembros de mi familia se molestan	59.98	0.99	0.97	0.66	1.02
En mi familia se presentan discusiones	53.86	0.94	0.92	0.7	1.06

Dentro de la dimensión negativa de clima familiar no se descartó ningún reactivo.

4.3. Análisis Descriptivo

La muestra total estuvo constituida por 2,354 sujetos de 17 municipios representativos a cada zona del estado de Sonora. Ver tabla 15.

Tabla 15. Desglose de muestra por municipios

Municipio	Estudiantes	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Hermosillo	710	30.2	30.2
Obregón	288	12.2	42.4
Guaymas	332	14.1	56.5
Empalme	50	2.1	58.6
Pitiquito	36	1.5	60.2
Caborca	285	12.1	72.3
Agua Prieta	258	11.0	83.2
Mazatan	38	1.6	84.8
Sahuaripa	10	.4	85.3
Moctezuma	27	1.1	86.4
Cumpas	26	1.1	87.5
Ures	56	2.4	89.9
Baviácora	40	1.7	91.6
Rayon	14	.6	92.2
Huepac	31	1.3	93.5
Carbo	39	1.7	95.2
Navojoa	114	4.8	100.0
Total	2,354	100.0	

La media de la edad de la muestra se ubicó en 13.4. En relación al sexo el 48.4% de la muestra fueron hombres y el 50.9% mujeres. La distribución de turnos fue 72.5% matutino y 27.4% vespertino debido a que muchas escuelas fuera de las áreas urbanas

contaban con un solo turno. Por otra parte, los grados se dividieron de la siguiente manera, 39.8% para primero, 30.5% para segundo y 29.7% para tercero.

La frecuencia agresores que comenten acoso escolar en las escuelas que conforman la muestra según los criterios de Olweus (2007) correspondiente de 2 a 3 agresiones por semana se ubicó en el 5.6% del total de los casos. Ver tabla 16.

Tabla 16. Casos de acoso escolar en la muestra

Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
No Agresor	2,222	94.4	94.4
Agresor	132	5.6	100.0
Total	2,354	100.0	

Posteriormente se realizó un análisis de diferencias entre las frecuencias presentadas por hombres y mujeres para conocer si existen grandes diferencias entre lo reportado por los estudiante.

Tabla 17. Frecuencias de ocurrencia de agresores y sus tipos de acoso escolar entre hombres y mujeres

Categoría	% Frecuencia	
	Hombre	Mujer
Bullying	60.2	39.8
Bullying Social	59.5	40.5
Bullying Psicológico	60.3	38.7
Bullying Físico	58.4	41.6
Cyberbullying	56.3	43.7

En todas las categorías incluyendo la sumatoria los hombres resultaron ser más agresivos que las mujeres, debido, a que en cada una de las categorías presentaron porcentajes más elevados de frecuencia, es importante resaltar la diferencia tan alta en la categoría de bullying psicológico.

Con el objetivo de conocer la frecuencia de casos de victimas dentro de la población, se realizó un análisis de frecuencia siguiendo igual que con los agresores el criterio de Olweus (2007). Quedando el 86% como no víctimas y el 14% como víctimas.

Dentro de la población se encontró un número más alto de victimas que de agresores, esto debido a que como es conocido los agresores presentan menos casos que las victimas debido a que estos pueden acosar a varios estudiantes.

Se realizaron análisis para conocer las diferencias por sexo en los reportes de acoso de las víctimas los cuales se muestran en la tabla 18.

Tabla 18. Frecuencias de agresiones hacia víctimas entre hombres y mujeres

Categoría	% Frecuencia	
	Hombre	Mujer
Bullying	59.1	40.9
Bullying Social	47.8	52.2
Bullying Psicológico	55.8	44.2
Bullying Físico	61.7	38.3
CyberBullying	48.7	51.3

La distribución entre hombres y mujeres que son víctimas de acoso escolar resulto similar, solo las agresiones físicas resultaron más comunes dentro del grupo de hombres que en el de las mujeres.

Para conocer mejor la distribución de las variables de agresores, víctimas y los tipos de acoso escolar presentados en la población se realizó un análisis de medidas de tendencia central para estas variables. Los resultados para agresores se muestran en la tabla 19 y los resultados para víctimas se muestran en la tabla 20.

Tabla 19. Medidas de tendencia central para las variables relacionadas con agresión

	Agresión social	Agresión psicológica	Agresión física	Cyberagresion
Media	1.77	1.75	1.37	1.15
Mediana	1.66	1.50	1	1
D.E	.84	.62	.73	.54
Mínimo	1	1.25	1	1
Máximo	5	5.50	5	5
Rango intercuartil	0	0	1	0

Las medias de los agresiones señalan tres puntos importantes, primero los niveles de agresión en las escuelas son los esperados en relación a que en algunos casos solo el 10% de la población se puede considerar como bullying, segundo, la agresión social y psicológica son las formas más común de acoso entre estudiantes, debido a que esta comienza a considerarse bullying en el percentil número 70, por último. La variable agresión que engloba todos los tipos de agresiones nos refiere que la distribución hasta sesgada a la izquierda del continuo, sin embargo debido al tamaño de la muestra es viable realizar análisis más complejos con el 10% de la población que si cumple con el criterio de más de 2 agresiones en el mes para considerarse bullying.

Tabla 20. Medidas de tendencia central para la variable de víctima y sus tipos de victimización

	Victima física	Victima social	Victima psicológica	Victima cyberbullying
Media	1.37	1.47	1.59	1.21
Mediana	1	1.33	1.40	1
D.E	.76	.63	.64	.66
Mínimo	1	1	1	1
Máximo	5	5	4.80	5
Amplitud intercuartil	1	.67	1	0

Los resultados señalan tal como en el caso de las variables relacionadas con agresores que la media nos muestra que en promedio no existe bullying dentro del grupo, sin embargo para el caso de las escala general de víctimas, el percentil numero 90 señala que a partir de dicho punto de corte existe acoso escolar, de igual manera para los tipos de victimización social, física y psicológico, el acoso escolar comienza desde el percentil número 80 y para las víctimas de comentarios en internet a partir del 90. Tal como mencionamos en la tabla anterior el elevado tamaño de la muestra nos permite trabajar con estas variables para los análisis posteriores.

Con el mismo objetivo de conocer la distribución de las variables que en la hipótesis señalamos como relevantes para la explicación del bullying realizamos el análisis de tendencia central para dichas variables, en el caso de la variable de clima familiar se tomó sus dos sub escalas para conocer mejor la distribución de la mismas.

Tabla 21. Medidas de tendencia central para las variables de clima escolar, clima familiar y empatía

	Clima escolar	empatía	Clima Familiar
Media	3.31	2.91	3.18
Mediana	3.38	3	3.28
D.E	.94	.83	.73
Mínimo	1	1.00	1
Máximo	5	5.00	5
Amplitud intercuartil	1.31	1.05	.71

La tabla 21 no muestra como la distribución de los datos en las variables no es normal, en el caso de las sub escalas de clima familiar (positivo y negativo), las diferencias entre la media y la moda señalan que los datos se están cargando hacia alguno de los dos lado del continuo. En las variables de clima escolar, clima familiar y empatía podemos observar que la curtosis no es tendiente a 0 por lo cual esperaríamos una distribución platicurtica para el caso de clima escolar y empatía y leptocurtica para el caso de la variable de clima familiar, sin embargo, a pesar de no existir normalidad en los datos dicho criterio no es indispensable para los análisis estadísticos que se presentan a continuación.

4.4. Correlaciones

Con el objetivo de conocer las relaciones entre las variables de estudio se realizó una correlación bivariada de Pearson (Diez, et al, 2010).

Tabla 22. Correlación de Pearson para las variables del estudio

		Clima Familiar Positivo	Clima Familiar Negativo	empatía	Clima escolar	agresores
CFP	Correlación de Pearson	1	.04*	.46**	.57**	-.18**
	Sig. (bilateral)		.02	.00	.00	.00
CFN	Correlación de Pearson	.04*	1	.20**	.05*	.17**
	Sig. (bilateral)	.024		.00	.01	.00
EM	Correlación de Pearson	.46**	.20**	1	.52**	-.08**
	Sig. (bilateral)	.00	.00		.00	.00
CE	Correlación de Pearson	.57**	.05*	.52**	1	-.16**
	Sig. (bilateral)	.00	.01	.00		.00
AGR	Correlación de Pearson	-.18**	.17**	-.08**	-.16**	1
	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00	.00	

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

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

Los resultados de la correlación de Pearson señalaron valores significativos al nivel .01. El valor del coeficiente debe de ser cercano a uno, sin embargo diversos autores (López et al, 2010; Gardner y García, 2003) señalan que la interpretación de los valores de los coeficientes depende del tipo de estudio en el cual se está aplicando. Debido a ellos estos autores sugieren la interpretación de los valores según la proporción de variabilidad compartida, la cual es el valor al cuadrado de los coeficientes de correlación. Para ejemplificar este método podemos tomar el valor de correlación entre empatía y clima familiar positivo el cual fue de .4, si aplicamos el método propuesto $(.4)^2$, tendríamos como resultado que la empatía y el clima familiar positivo comparten el 16% de su varianza. En lo referente a las relaciones de las variables de estudio con la variable dependiente podemos observar como la conducta de agredir está asociada con todas las variables con un coeficiente que se considera bajo, sin embargo, la dirección de la relación ya sea negativa o positiva es coherente con las hipótesis planteadas.

También se elaboró una matriz de correlación para las variables del estudio y la variable de victimización de bullying. La cual se muestra en la tabla 23.

Tabla 23. Matriz de correlaciones para las variables del estudio para víctimas de acoso escolar

		CFP	CFN	empatía	Climaescolar	victima
CFP	Correlación de Pearson	1	.047*	.46**	.57**	-.20**
	Sig. (bilateral)		.024	.00	.00	.00
CFN	Correlación de Pearson	.04*	1	.20**	.05*	.16**
	Sig. (bilateral)	.02		.00	.01	.00
EM	Correlación de Pearson	.46**	.20**	1	.52**	-.05**
	Sig. (bilateral)	.00	.00		.00	.00
CE	Correlación de Pearson	.57**	.05*	.52**	1	-.23**
	Sig. (bilateral)	.00	.01	.00		.00
VIC	Correlación de Pearson	-.20**	.16**	-.05**	-.23**	1
	Sig. (bilateral)	.00	.00	.00	.00	

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

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

De igual manera que con los agresores, las víctimas están correlacionadas con todas las variables del estudio, con excepción de la empatía. El tener un clima familiar sano en las familias hace menos probable que los estudiantes sean víctimas de bullying, por el contrario un clima negativo los hace más propenso a serlo. Las relación entre el clima escolar y la víctimas es negativa es decir cuando el clima escolar aumenta, las víctimas disminuyen.

4.5. Regresión Logística Binaria

Para la realización de una regresión logística se buscó que los grupos que conforman la variable dependiente estuviera distribuidos uniformemente, en este caso, el porcentaje de alumnos agresores que participan en el acoso escolar hacia otros estudiantes se ubicó en el 10% del total de la población. Por lo cual con el programa SPSS 21 para Windows se

realizó un muestro aleatorio simple (para que todos tengan la misma probabilidad de ser escogidos sin importar el municipio, escuela, o sexo). Con los sujetos que no son agresores, se solicitó al programa produjera una nueva base de datos con estos sujetos, a esta nueva base se sumaron aquellos sujetos agresores de la base original.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos para base de datos de agresores

Media	1.76
D.E	.71
Asimetría	.81
Curtosis	.16
Mínimo	1
Máximo	4.77

La curtosis de la variable dependiente en esta base de datos muestra una distribución normal lo que facilita los análisis posteriores.

4.5.1. Analisisbivariante de la Variable Independiente con cada una de las Variables independientes

Con excepción de la variable de clima escolar, los resultados de la prueba de Levene no fueron significativos para ninguna de las variables; por lo cual en principio los grupos son iguales y por lo tanto se podrían hacer comparaciones fiables entre ellos.

Tabla 25. Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene			Sig.
	gl1	gl2		
Clima escolar	1.52	30	272	.04
Empatía	1.14	30	272	.27
Clima Familiar	.80	30	272	.76
Clima Familiar Positivo	1.32	30	272	.12
Clima Familiar Negativo	.77	30	272	.79

En lo referente a la comparación de medias dentro del grupo, la prueba ANOVA resulto significativa solo para las variables de clima escolar y las sub escalas de clima familiar positivo y clima familiar negativo.

Tabla 26. ANOVA de un factor para agresores

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Clima escolar	Inter-grupos	49.29	34	1.45	1.88	.00
	Intra-grupos	208.72	272	.76		
	Total	258.01	306			
Empatía	Inter-grupos	30.16	34	.88	1.39	.07
	Intra-grupos	172.76	272	.63		
	Total	202.92	306			
Clima familiar total	Inter-grupos	24.67	34	.72	1.44	.06
	Intra-grupos	136.76	272	.50		
	Total	161.43	306			
Clima familiar positivo	Inter-grupos	69.22	34	2.03	2.24	.00
	Intra-grupos	246.35	272	.90		
	Total	315.58	306			
Clima familiar negativo	Inter-grupos	47.82	34	1.40	1.50	.04
	Intra-grupos	255.07	272	.93		
	Total	302.90	306			

Debido a los resultados de la prueba ANOVA se realizó un análisis estratificado para las variables, esperando así poder observar si en especial en el caso de la variable de empatía esta corresponde a una variable confusora dentro del modelo; puesto tal como se supone en la hipótesis, el clima escolar puede estar influenciado por esta variable, debido a esto se realizó un análisis estratificado para conocer la naturaleza de esta variable.

Tabla 27. Pruebas de chi-cuadrado para la variable de empatía

Empatía	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)	Sig. Exacta (bilateral)	Sig. Exacta (unilateral)	
BAJO	Chi-cuadrado de Pearson	.38	1	.53		
	Corrección por continuidad	.17	1	.67		
	Razón de verosimilitudes	.38	1	.53		
	Estadístico exacto de Fisher				.67	.34
	Asociación lineal por lineal	.38	1	.53		
	N de casos válidos	94				
	ALTO	Chi-cuadrado de Pearson	.40	1	.52	
Corrección por continuidad		.16	1	.68		
Razón de verosimilitudes		.39	1	.52		
Estadístico exacto de Fisher					.65	.33
Asociación lineal por lineal		.39	1	.52		
N de casos válidos		19				
Total		Chi-cuadrado de Pearson	1.16	1	.28	
	Corrección por continuidad	.88	1	.34		
	Razón de verosimilitudes	1.15	1	.28		
	Estadístico exacto de Fisher				.33	.17
	Asociación lineal por lineal	1.15	1	.28		
	N de casos válidos	293				

Tabla 28. Estimación de riesgo

Empatía	Valor	Intervalo de confianza al 95%		
		Inferior	Superior	
BAJO	Razón de las ventajas para Clima escolar (BAJO / ALTO)	.77	.34	1.74
	Para la cohorte bullying = no	.88	.61	1.29
	Para la cohorte bullying = si	1.15	.73	1.79
	N de casos válidos	94		
ALTO	Razón de las ventajas para Clima escolar (BAJO / ALTO)	.75	.31	1.80
	Para la cohorte bullying = no	.88	.58	1.33
	Para la cohorte bullying = si	1.16	.73	1.85
	N de casos válidos	199		
Total	Razón de las ventajas para Clima escolar (BAJO / ALTO)	.74	.43	1.27
	Para la cohorte bullying = no	.87	.68	1.12
	Para la cohorte bullying = si	1.17	.88	1.56
	N de casos válidos	293		

Tabla 29. Estimación de la razón de las ventajas común de Mantel-Haenszel para agresores

Estimación			.76
ln(estimación)			-.26
Error típ. De ln(estimación)			.30
Sig. Asintótica (bilateral)			.37
Intervalo de confianza asintótico al 95%	Razón de ventajas común	Límite inferior	.42
		Límite superior	1.38
	ln(Razón de ventajas común)	Límite inferior	-.86
		Límite superior	.32

La estimación de la razón de las ventajas común de Mantel-Haenszel se distribuye de manera asintóticamente normal bajo el supuesto de razón de las ventajas común igual a 1.000. Lo mismo ocurre con el log natural de la estimación.

Tal como lo señala Aguayo (2007) si los OR de cada estrato son muy parecidos o idénticos y diferentes de la OR global estamos ante una confusión, por el contrario, si los OR de cada estrato son muy diferentes estamos ante una interacción y la OR principal es un promedio de la relación principal evaluada. Por lo tanto la variable de empatía interactúa junto con la variable de clima escolar en el efecto que esta tiene sobre el bullying. Por lo cual se decidió utilizar el método de introducir para poder conducir el análisis en función de los resultados obtenidos en cada paso y no generar un sobreajuste del modelo.

4.5.2. Regresión Logística Agresores

Después de excluir las variables descartadas por la prueba ANOVA se introdujeron las variables individualmente. En todos los casos las variables fueron significativas, por lo cual se procedió a introducir todas las variables juntas al modelo. La ecuación presentada en la tabla explica exitosamente el 67.1% de los casos.

Tal como lo plantea Gonzales y Landero (2006) la prueba de Hosmer y Lemeshow no es Significativa por lo cual podemos afirmar que el modelo cuenta con buen ajuste.

Tabla 30. Prueba de Hosmer y Lemeshow para agresores

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	14.78	8	.06

Por otro lado el resumen del modelo presento varios puntos a considerar, primero, el estadístico -2LL de la verosimilitud mide hasta qué punto un modelo se ajusta bien a los datos. Tal como señala Aguayo (2007) entre más chico es el valor de este indicador, mejor es el ajuste, por lo cual podemos señalar que el modelo presenta buen ajuste a los datos. La R Cuadrada de Cox y Snell que el 14. % de la variación en la variable dependiente es explicada por las variables incluidas en el modelo. La R Cuadrada de Nagelkerke señala que el 19% de la probabilidad de ocurrencia de conducta agresiva de acoso escolar es explicada por las variables de clima familiar negativo, clima escolar positivo y clima escolar.

Tabla 31. Resumen del modelo para agresores

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	372.38	.14	.19

Tabla 32. Modelo de efectos principales para agresores

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)
Paso 1 ^a Clima escolar	-.17	.16	1.19	1	.27	.83
Clima familiar positivo	-.55	.14	14.85	1	.00	.57
Clima familiar negativo	.59	.13	20.27	1	.00	1.80
Constante	.94	.57	2.70	1	.00	2.57

La variable de clima escolar a pesar de obtener un valor aceptable del estadístico de Wald, dicho valor no fue significativo ($P=.27$). Por lo cual se evaluó el modelo con solo 2 variables encontrando que no existe cambio significativo en el $-2LL$ sin embargo, si disminuye el valor de R cuadrado de cox, por lo cual se decidió conservar el modelo de 3, debido a que es teóricamente correcta y ayuda a explicar una mayor varianza.

Los valores de la razón de productos cruzados no señala que por los jóvenes que presentan clima familiares positivos disminuyen en un .57 veces la probabilidad de ser agresores, por otro lado, cuando estos climas son negativos dicha probabilidad es 1.80 veces mayor.

Quedando la ecuación de la siguiente manera: $Agresor = 1/1 + \exp(.947 + .593 \times \text{clima familiar negativo} - .559 \times \text{clima familiar positivo})$. Por lo cual la probabilidad de un joven de cometer acoso escolar sobre algún compañero, que cuente con un clima familiar negativo evaluado en 4 y un clima familiar positivo evaluado en 1, es del 21%. ($Agresor = 1/1 + 3.707$).

Tabla 33. Porcentaje correcto de clasificación para agresores

Observado	Pronosticado			
	no	si		
bullying	no	126	49	72.0
	si	52	80	60.6
Porcentaje global				67.1

La tabla de clasificación muestra un 67.1% de clasificación correcta por lo cual el modelo tiene una especificidad moderada y una sensibilidad alta. Esto es congruente con los coeficientes de determinación y debería de mejorar al incluir otras variables explicativas para la variable dependiente. El valor del porcentaje global cercano al 75% por lo cual el modelo es aceptable.

Por ultimo en relación a la no significación de la variable de clima escolar tal como señala D' Ancona (2004) la significación estadística en los modelos de regresión logística se encuentra subordinada al tamaño de la muestra, por lo cual se debería de reunir más casos para poder verificar si esta esta no significación está relacionada con el tamaño maestral, considerando los cambios que se presentan en la varianza de la variable dependiente cuando esta es retirada del modelo.

4.5.3. Regresión Logística para Víctimas

Los grupos de la regresión se conformaron con 47.9% de sujetos que no fueron víctimas y 52.1% de sujetos que si eran víctimas de acoso escolar. El valor de N total fue de 633. De la misma manera que para el caso de los agresores se realizó una prueba ANOVA para verificar que los grupos sean comparables entre sí.

Tabla 34. Prueba de homogeneidad de varianzas para víctimas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Clima escolar	.08	1	631	.77
Empatía	.84	1	631	.35
Clima Familiar Positivo	24.63	1	631	.00
Clima Familiar Negativo	10.90	1	631	.00

Las variables de clima escolar negativo y positivo, deben de considerarse al introducirse al modelo debido a que la prueba de homogeneidad supone varianzas iguales para los dos, sin embargo, la prueba de anova señala que es válida la introducción de todas las variables en el modelo.

Tabla 35. ANOVA de un factor para víctimas

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Clima escolar	Inter-grupos	44.99	1	44.99	55.47	.00
	Intra-grupos	511.71	631	.81		
	Total	556.70	632			
Empatía	Inter-grupos	10.42	1	10.42	14.85	.00
	Intra-grupos	442.76	631	.70		
	Total	453.18	632			
Clima Familiar Positiva	Inter-grupos	43.96	1	43.96	40.53	.00
	Intra-grupos	684.30	631	1.08		
	Total	728.26	632			
Clima Familiar Negativo	Inter-grupos	10.95	1	10.95	10.32	.00
	Intra-grupos	669.905	631	1.062		
	Total	680.862	632			

Debido a que como se vio en el la regresión para agresores, las variables de clima escolar y empatía podrían estar presentando interacción entre sí, se utilizó el método de introducir según lo recomendado por la literatura.

El modelo pronostica el 66.6% de los casos correctamente. En un primer intento se introdujeron todas las variables, resultado la variable de empatía como no significativa. Después de eliminarla del modelo este no presento cambios significativos en la R de Cox y ni el los estadísticos de ajuste del modelo, por lo cual, siguiendo la teoría se eliminó esta para obtener un modelo más parsimonioso

Tabla 36. Primer modelo para victimas

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Climaescolar	-.53	.11	21.10	1	.00	.58	.46	.73
empatía	-.00	.12	.00	1	.99	.99	.77	1.28
Paso 1 ^a Clima familiar Positivo	-.28	.09	8.65	1	.00	.75	.62	.90
Clima familiar negativo	.33	.08	14.63	1	.00	1.39	1.17	1.65
Constante	2.08	.41	25.82	1	.00	8.02		

Tabla 37. Resumen del modelo para víctimas

Paso	-2 log de la verosimilitud	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	797.99	.11	.15

Tabla 38. Prueba de Hosmer y Lemeshow

Paso	Chi cuadrado	gl	Sig.
1	9.839	8	.27

La R cuadrada de Cox señala que las variables del modelo explican el 15% de la varianza de la variable dependiente, por otro lado el estadístico de ajuste global señala un buen ajuste del modelo al resultar no significativo. Esto se puede observar al comparar el resultado esperado con el obtenido de la siguiente tabla.

Tabla 39. Tabla de contingencias para la prueba de Hosmer y Lemeshow para víctimas

	Victimabullying = no		Victimabullying = si		Total	
	Observado	Esperado	Observado	Esperado		
	Paso 1	1	2	3		4
	52	48.09	11	14.91	63	
	44	42.10	19	20.89	63	
	42	38.56	21	24.43	63	
	30	35.33	33	27.66	63	
	31	32.38	32	30.61	63	
	28	28.82	35	34.17	63	
	20	25.46	43	37.53	63	
	18	21.62	45	41.37	63	
	23	17.85	40	45.14	63	
	15	12.75	51	53.24	66	

Dentro del modelo de efectos principales los valores de la razón de productos cruzados no señala que por los jóvenes que presentan clima familiares negativos aumentan en un 1.39 veces la probabilidad de ser víctimas, por otro lado, el clima escolar a diferencia de los agresores resulto como una variable que posibilita en un .47 veces la ocurrencia de acoso escolar cuando es negativo. Quedando la ecuación de la siguiente manera: $Victima = 1 / 1 + \exp (.2.08 + 1.39 \times \text{clima familiar negativo} - .28 \times \text{clima familiar positivo} - .53 \times \text{clima escolar})$.

Tabla 40. Modelo de efectos principales para víctimas

	B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	I.C. 95% para EXP(B)		
							Inferior	Superior	
Paso 1 ^a	Clima escolar	-.53	.10	24.25	1	.00	.58	.47	.72
	Clima familiar positivo	-.28	.09	9.45	1	.00	.75	.62	.90
	Clima familiar negativo	.33	.08	15.37	1	.00	1.39	1.18	1.64
	Constante	2.08	.40	27.01	1	.00	8.01		

Basado en el resultado de las regresiones y los análisis precedentes, se decidió por parsimonia estadística no realizar el modelo de ecuaciones debido a que las variables no cumplen con los criterios necesarios para la realización de dicho análisis multivalente.

V. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se contrastan los resultados de la investigación con el marco teórico conceptual en el cual se encuentra realizada. En el apartado de conclusiones se enfatiza las aportaciones del presente trabajo a la investigación sobre acoso escolar; así como algunas conclusiones y por último se realizan recomendaciones para futuras investigaciones.

5.1. Discusión

5.1.1. Prevalencia de Acoso Escolar en las Secundarias de Sonora

En relación al primer objetivo, los resultados señalan que en la población la prevalencia de acoso escolar es alta (5.6% para agresores y 14% para las víctimas) podemos afirmar que de cada 100 estudiantes 5 son agresores; a este último punto debemos añadir para su mejor entendimiento que los grupos escolares de las secundarias pública del estado de Sonora son elevados (aproximadamente 45 alumnos por grupo), es decir, en cada grupo escolar de secundaria podría existir al menos 1 agresor y 3 víctimas.

Estos resultados son congruentes con estudios anteriores realizados en el Estado, Chacón, Yañez y Cruz (2011) encontraron en un estudio realizado solo en la ciudad de Hermosillo, Sonora. Que el porcentaje de agresores en las escuelas básicas era del 6%.y el 12% reporta haber observado o haber sido víctima de acoso escolar. También señalaron que las formas más comunes de acoso eran las verbales y físico.

En lo referente a las formas de acoso encontradas entre la población, los insultos y la presión social son las formas más comunes que se encontraron en el presente estudio. Los estudiantes manifiestan que cuando son víctimas de acoso escolar es más

común que tiendan a insultarlos, sacarlos de su grupo de amigos, así como no dejar que participen en actividades grupales, y en segundo término, el acoso psicológico con conductas como el hostigamiento o amenazas a su integridad física.

Por último, en relación a las diferencias entre hombres y mujeres, los agresores solamente presentaron diferencias en las conductas de golpear físicamente, es más común que los hombres golpeen que las mujeres, por otro lado. En el grupo de víctimas solo existe una diferencia en el acoso social, es decir, hablar mal de la víctima, sacarla del grupo de amigos, no dejar que participe en actividades grupales etc. Estas diferencias han sido documentadas ampliamente por la literatura y los resultados coinciden con los del presente estudio (Castillo & Pacheco, 2008).

5.1.2. Ambientes Escolares y Familiares en la Población

La oportunidad que ofrecen los centros escolares de formar relaciones sociales sanas, está estrechamente ligada a la percepción de los estudiantes del clima escolar, dicho ambiente puede ser un facilitador o un inhibidor de las conductas de acoso escolar, en relación con el segundo objetivo, los ambientes escolares dentro de la población son percibidos como en general como positivos ($\bar{X} = 3.31$). Dicha percepción disminuye la ocurrencia de acoso escolar en las víctimas, mas no en los agresores.

Esto se explica por medio de la teoría de clima escolar señalada por Kornblit (2008) el cual señala que la generación de espacio de convivencia sana genera en los estudiantes sentimiento de seguridad dentro de los centros escolares y un mayor apego a estos, en este sentido, la significancia dentro del modelo de regresión para víctimas es entendida como el sentimiento de seguridad, aquellos alumnos que perciben seguro su centro escolar tienden a no ser víctimas de acoso, por el contrario, aquellos para los cuales este no es seguro son las víctimas. En el caso de los agresores estos lo perciben como un lugar seguro para manifestar conductas de acoso, sería interesante en futuros estudios conocer la percepción del clima familiar para los agresores víctimas.

En relación a la medida, los resultados de análisis de Rasch y el análisis factorial, mostro que la escala utilizada era unidimensional, por lo cual esta es un limitante al

momento de explorar con más detalle las relaciones que se establece entre el clima escolar y sus dimensiones señaladas por la teoría.

Al contrario, de la escala de clima escolar, la escala de clima familiar resulto ser multidimensionalidad, una dimensión negativa asociada con el conflicto dentro del núcleo familia y otra dimensión positiva relacionada con el apoyo percibido por la familia. Estos resultados de la validación de instrumentos nos permiten conocer con más detalle los efectos de un clima positivo y un clima negativo dentro de la familia con relación a las víctimas y los agresores.

Por otra parte, estudios revisados en los antecedentes señalan diferencias entre el papel que juega el padre y la madre dentro de la posibilidad de ser agresor, por lo cual, sería interesante que en futuros estudios se utilicen medidas sensibles a los roles del padre y la madre por separado para verificar dicha influencia.

5.1.3. La Empatía y su Relación con el Acoso Escolar en la Población

Los resultados encontrados en el presente estudio señala a la empatía como una variable no significativa en la explicación de la conducta de acoso escolar para agresores y víctimas; esto por un lado tiene tres implicaciones a considerar.

Primero, según lo revisado en el marco teórico, tendría sentido pensar que la empatía juega un papel relevante en la explicación de las conductas de acoso escolar, sin embargo, tal como señalaron Mateu, Campillo, González y Gómez (2010), la empatía ha sido estudiada desde 3 posturas, la primera como estado situación específico de corte cognitivo-afectivo, segundo, segundo como un rasgo o habilidad estable y tercero como un proceso experiencial.

Segundo, partiendo de que el instrumento de medida seleccionado, retoma la postura de la empatía como un estado de corte cognitivo afectivo, los resultados del análisis factorial y el análisis de Rasch refutan dicha medida, debido a que los resultados de estos señalan un comportamiento unidimensional de la escala.

Tercero estudios sugieren que en la población mexicana la empatía comparte rasgos conceptuales con el modelo de Davis (1980), sin embargo existen diferencias en un factor único mexicano: La empatía cognitiva, la cual en escalas anglosajonas se le ha denominado anticipación, es decir, la empatía cognitiva en la población mexicana parece estar más relacionada con el conocimiento individual de las emociones y reacciones de los demás en vez de un entendimiento profundo de las emociones ajenas (Díaz-Loving, Andrade-Palos, & Nadelsticher, 1986; Mendez, Graham, Blocker, Harlow & Campos, 2011).

5.2. Conclusiones

Los resultados de la asociación entre clima escolar y bullying son coherentes con los resultados de otros estudios donde se señala que los actos de acoso escolar dentro de los centros escolares tienen a disminuir la percepción de los estudiantes de la escuela con un espacio donde se puede socializar de manera segura (Moreno, Estevez, Murgui y Musitu, 2009).

Para el caso de los agresores, el clima escolar positivo favorece la disminución de agresiones hacia otros estudiantes, es decir, la percepción de apoyo y armonía dentro del círculo familiar regula el comportamiento de los estudiantes haciéndolos menos propensos a las agresiones dentro de la escuela; por otro lado, un clima familiar negativo asociado con el conflicto dentro de la familia favorece que el estudiante presente conductas de acoso escolar dentro de la escuela. Estos resultados son congruentes con la literatura señalada dentro del marco teórico (Curtner-Smith, 2000; Jimenez y Ovejero, 2013; Winkie, MacKinnon, Gesten, Gad, Divine, Et al; 2009).

Por otro parte, las víctimas obtuvieron resultado similares, clima familiares positivos parecen favorecer o crear en los estudiantes factores protectores que evitan que estos se vuelvan víctimas de acoso escolar, la literatura señala estos factores protectores como habilidades o estrategias de afrontamientos, por el contrario, clima familiares negativos, favorecen que dichos estudiantes sean más vulnerables a ser víctimas de acoso escolar dentro de la escuela.

En general, la familia modela las conductas de los jóvenes mediante la forma en la cual los padres interactúan con sus hijos, los padres capaces de resolver conflictos de manera positiva dentro de los núcleos familiares transfieren a los jóvenes habilidades que pueden ser generalizadas al contexto escolar. Es importante resaltar que a pesar de los cambios que en los últimos años han presentado las familias estas continúan formando las pautas de socialización que los individuos emplean en los contextos escolares.

En relación a la variable de empatía, el rasgo de empatía cognitiva propia de la población mexicana la cual es considerada anticipación en otras poblaciones, hace necesario la consideración de un mejor ajuste de las medidas dentro de la muestra, para en este sentido evitar problemas de medida en las poblaciones particularmente diferentes como la muestra; si bien, la teoría señala lógicamente la hipótesis de que a mayor empatía menor será la probabilidad de agredir a los demás, los estudios de Diaz-Loving, et al (2011) plantean conclusiones importantes que se deben de considerar al momento de incluir estas medidas en los estudios, puesto que sería recomendable a partir de lo planteado por el autor, el utilizar escalas de empatía construidas bajo los hallazgos de las diferencias de la empatía cognitiva.

Por último, el presente trabajo ofrece una primera aproximación en la población sonorensis a cerca del estudio del acoso escolar desde una perspectiva sistémica, brinda evidencia empírica para las intervenciones a nivel escuela por medio de los resultados de la variable de clima escolar, así como realiza aportes necesarios para el diseño de programas de intervención centrados en la relación familia-escuela y por último, plantea directrices para futuros estudios que busquen explorar variables individuales dentro de la población mexicana específicamente aquellos centrados en la empatía.

REFERENCIAS

- Aguayo, C. M. (2007). Cómo hacer una Regresión Logística con SPSS" paso a paso"(I). *DocuWeb-fabis. Huelva: Fundación Andaluza Beturia para la Investigación en Salud. Sevilla, España.*
- Gobierno del estado de Sonora, G. D. E. (2010). Plan Estatal de Desarrollo 2010-2015. *México. Gobierno del Estado de Sonora.*
- Avilés Martínez, J. M., & Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)–Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de psicología*, *21*(1), 27-41. Disponible en <http://revistas.um.es/index.php/analesps/article/viewArticle/27091>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child abuse & neglect*, *27*(7), 713-732. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213403001145>
- Barraza, A & Silerio J. (2012). Indefension escolar aprendida en alumnos de educacion media superior con dos indicadores de desempeño académico. *Psicogente*, *12*(28), 337-347. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=c33c879c-ae7b-40a0-8a97-c0c90af3a579%40sessionmgr113&hid=126>
- Belecchi, C; Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, *38*, 150–165. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.21415/full>
- Blaya, C., Debarbieux, É., Del Rey-Alamillo, R., & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de*

Educación, 339(1), 293-315. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re339/re339_13.pdf

Bronfenbrenner, U. (1976). The experimental ecology of education. *Educational Researcher*, 5-15.

Cámara de Diputados. (2012). El bullying o acoso escolar estudioteórico conceptual, de derecho comparado, e iniciativas presentadas en el tema.

Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social development*, 18(1), 140-163. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x/full>

Castillo Rocha, C., & Pacheco Espejel, M. M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(38), 825-842.

Chacon, I., Yañez, A., Cruz, S. (2011). Caracterización psicosocial del bullying en la escuela primaria. Memorias del XI congreso nacional de investigación educativa. Ponencia. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2300.pdf

CEA, D. 'ANCONA, MA (2004). *Materiales docentes de Análisis Multivalente*

Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa*. 10 (27), 1071-1082. Recuperado de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmiev10n27scB02n05es.pdf?origin=publication_detail

Cocilovo, J. A., & Toraglio, J. R. (1978). NORMA Un Programa para el Cálculo de Estadísticas Muéstrales y Pruebas de Normalidad. *Serie de Contribuciones Técnicas, 1*.

Cornejo, R., Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década*, 15, 11-52. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362001000200002&script=sci_arttext

Cornell, D., & Sheras, P. (2003). *School Climate Bullying Survey*. Charlottesville: University of Virginia, Virginia Youth Violence Project.

Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which Family Processes Contribute to School-Age Boys' Bullying. *Child Study Journal*, 30(3), 169-86. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ626921>

- D'Ángelo, L. A., & Fernández, D. R. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela. *UNICEF-Flacso*. Disponible en http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 8(1), 39-50. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/182/bullying-en-los-paises-pobres-prevalencia-ES.pdf>
- Díaz, F. R., Lopez, F. J. B., Font, E. S., & Guijosa, L. P. (2010). Bioestadística: métodos y aplicaciones.
- Díaz-Aguado Jalón, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. Disponible en <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8310>
- Díaz-Loving, R., Andrade-Palos, P., & Nadelsticher, A. (1986). Desarrollo de la escala multidimensional de empatía [The development of a multidimensional empathy scale]. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 2(1), 1-11.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 326-333. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x/abstract>
- Felippis, I. (2004). *Violencia en la institución educativa una realidad cotidiana*. Buenos aires: Espacio editorial.
- Fernández, I., López, B., Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24 (2), 284-298. Recuperado de <http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/8168>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3(2). Disponible en <http://ejep.es/index.php/journal/article/viewArticle/63>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Aliri, J. (2013). Autoestima, empatía y conducta agresiva en adolescentes víctimas de bullying presencial. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(1). Recuperado de <http://www.ejihpe.es/index.php/journal/article/view/21>

- García, J. (1995) *Estudio exploratorio de la estructura familiar en una clínica de psicología desde una perspectiva sistémica*. (Tesis de maestría) Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de http://cdigital.dgb.uanl.mx/te/1020124856/1020124856_01.pdf
- Gardner, R. C., & García, R. E. (2003). *Estadística para psicología: usando SPSS para Windows*. México: Pearson educación.
- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 23-46. Disponible en <http://rieoei.org/rie38a03.pdf>
- Gómez-Fraguela, J. A., Luengo-Martín, A., Romero-Triñanes, E., Villar-Torres, P., & Sobral-Fernández, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 581-597. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33760305>
- González, C & Gonzales, S. (2008). Un enfoque para la evaluación del funcionamiento familiar. *Remo*, 6(15), 2-7. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272008000200002&script=sci_arttext&tlng=es
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9(4), 379-400. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1359178903000338>
- Joffre, V., García, G., Saldivar, A., Martínez, G., Lin, D., Quintanar, S. & Villasana, A. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del hospital infantil*, 68(3), 193-202. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-11462011000300004&script=sci_arttext
- Jolliffe, D & Farrington, D. (2011). Is Low Empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence* 34, 59–71. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197110000242>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540-550. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20154/abstract>
- Kornblit, A. (2008). *Violencia escolar y clima sociales*. Buenos Aires: Editorial Biblos sociedad.

- Krzemien, D., Urquijo, S., & Monchetti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, 16(3), 350-356. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8205>
- Landazabal, M. G. (2005). Conducta antisocial durante La adolescência: correlarossócioemocionales, predictores y diferenciais de gênero. *Psicología conductual*, 13(2), 197-215. Disponible en http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/Antisocial%20Adolescencia%20PDF.pdf?origin=publication_detail
- Lewin, K. (1951). La teoría del campo en las ciencias sociales. Capítulo 4. La teoría de campo y el aprendizaje. Dorwin Cartwright
- Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press.
- Mateu, C., Campillo, C., González, R. & Gómez, O. (2010). La empatía psicoterapéutica y su evaluación una revisión. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 15 (1), 1-18. Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail?sid=e87c2155-741c-47be-bca3-80ba78dbe2f8%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4107&bdata=JnNpdGU9ZWWhy c3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=88018874>
- Maunsson, D & Endler, N. (1977). Interactional Psychology: present status and future prospects.
- Méndez, R. V., Graham, R., Blocker, H., Harlow, J., & Campos, A. (2011). Validación de constructo de la escala mexicana de empatía. *Acta de investigación psicológica*, 1(3), 381-400.
- Vázquez, R. y Gaxiola, J. (2005). *El acoso escolar en secundarias de Hermosillo: un estudio exploratorio*, tesis, Hermosillo: Universidad de Sonora. Disponible en: <http://tesis.unison.mx/digital/tesis/docs/200093.pdf>
- Moos R.H (1974). *The Social Climate Scales: An Overview*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. (1981). *The Human Context: Environmental Determinants of Behavior*. New York: John Wiley & Son.
- Moos, R. H., & Trickett, E. J. (1987). *Classroom Environment Scale: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moral Jiménez, M. D. L. V., & Ovejero Bernal, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of*

investigation in health, psychology and education, 3(2). Recuperado de <http://ejihpe.es/index.php/journal/article/view/32>

- Morales, D. (2000). *Relación del desarrollo cognoscitivo con el clima familiar y el estrés de crianza*. Tesis de licenciatura. Inedita Universidad de Sonora.
- Moreno, D., Esteves, E., Murgui, S & Musuti, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therap*, 9(1), 123-136.
- Morrison, B. (2006). School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. *Journal of Social Issues*. Num. 62. Pags. 371–392. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x/abstract>
- Moss, R. (1976). A typology of family social environment. *Family Process Journal*. 5(4), 357-371.
- Moya, L., Herrero, N & Bernal, C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Revista Neurol*, 50(2), 89-100.
- Muñoz, G. (2008) Violencia escolar en México y en otros países comparaciones a partir de los resultados del instituto nacional para la evaluación de la educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39). 1195-1228
- Nathan, R., McKinnon, M., Mar, R & Leviane, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: scale development and initial alidation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62–71.
- Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., & Bukowski, W. M. (2014). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 1-21. Disponible en <http://link.springer.com/article/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Oliveros, M., Figueroa, L., & Mayorga, G. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Rev. peru. pediatr*, 61(4), 215-220. Disponible en http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1993-68262008000400004&script=sci_arttext
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x/abstract>

- Ortega, R. & Del Rey (2003). Cuestionario sobre Convivencia, Violencia y Experiencias de Riesgo-COVER.
- Pina, J. A. L. (1995). *Teoría de la respuesta al ítem: fundamentos*. Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Propuestas teóricas en la investigación sobre acoso escolar: una revisión. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425 disponible en <http://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.29.2.148251>
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Quintana, A., Montgomery, J., Malaver, C., & Ruiz, G. percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista De Investigación En psicología*, 15(2). Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/Investigacion Psicología/v15_n2/pdf/a03v15n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bvrevistas/Investigacion%20Psicologia/v15_n2/pdf/a03v15n2.pdf)
- Raviv, A., Erel, O., Fox, N. A., Leavitt, L., Raviv, A., Dar, I. & Greenbaum, C. W. (2001). Individual measurement of exposure to everyday violence among elementary schoolchildren across various settings. *Journal of Community Psychology*, 29(2), 117-140. Recuperado de <http://education.umd.edu/HDQM/labs/Fox/publications/13.pdf>
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar.
- Salancik, G. R., & Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, 224-253. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2392563>
- Scandroglio, B., Martínez, J. S. L., Sebastian, M., & San José, C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1). Recuperado de <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail?sid=b9ffffb2-e3d2-4ddc-8293-a4044f2297c5%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4104&bdata=JnNpdGU9ZWwhv3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=31154474>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Guía para la prevención de la violencia escolar.
- Secretaría de Salud (2008). Encuesta Nacional de Salud en Escolares.
- Serrano, A. & Iborra, I. (2005). *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reyna Sofía para el estudio de la violencia.

- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. M., & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American journal of public health, 102*(12), 2280-2286. Recuperado de <http://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2012.300725>
- Silla, J. M. P., Gracia, F. J., Ferreira, L. F., & Silla, I. (2006). El estado del contrato psicológico y su relación con la salud psicológica de los empleados. *Psicothema, 18*(2), 256-262. Disponible en <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3207>
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27*(2), 101-110. Recuperado de <http://cs.oxfordjournals.org/content/27/2/101.full.pdf+html>
- Spreng, R; McKinnon, M; Mar, R; & Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: Scale development and initial validation of a factor analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment, 91*(1), 62-71. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2775495/>
- Torres, M. V. T., Infante, L., Mena, M. J. B., De la Morena, L., Raya, S., & Muñoz, A. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema, 18*(2), 272-277. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3209.pdf>
- Totura, C. M. W., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school the influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence, 29*(4), 571-609. Recuperado de <http://jea.sagepub.com/content/29/4/571.short>
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of defiance theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders, 3*(2-3), 289-312. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15564880802143397#.Uv_NMv15OaE
- Valadez, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. Informe de estudio. Colección salud materno infantil. Serie procesos educativos. México.
- Valdés Cuervo, A. A., Yañez Quijada, A. I., & Martínez, E. A. C. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit, 19*(2), 215-222. Disponible en

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000200007&script=sci_arttext&tlng=en

- Valdes, A; Carlos, E; Vera, A; Montoya, G. (2012). Propiedades psicométricas de un instrumento para medir las relaciones familiares en adolescentes Intellectualmente sobresalientes. *Pensamiento Psicológico*. 10 (1).39-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80124028003>
- Vázquez, R., Villanueva, M., Rico, R. & Ramos, M. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la universidad de Guadalajara: actitudes de sus miembros respecto de la violencia y de la no violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 10(27), 1047-1070.
- Vera, J; Morales, D; Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10(2), 161-16.
- Warrden, D & Mackinnon S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367–385. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1348/026151003322277757/abstract>
- Wied, M., Goudena, P. & Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 867–880.
- Wurst, V. L. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2). Recuperado de <http://www.observatorioperu.com/bullying%20peru/ASOCIACION%20ENTRE%20EL%20ROL%20DE%20AGRESOR%20Y%20EL%20ROL%20DEL...pdf>

ANEXOS