

# El funcionamiento parental como predictor de la violencia escolar desde la perspectiva de las víctimas y los agresores

## *Parental functioning as predictor of bullying from the perspective of victims and aggressors*

Arturo Enrique Orozco-Vargas<sup>1</sup>, Elvira Ivonne González-Jaimes<sup>†2</sup>  
y Brenda Sarahí Cervantes-Luna<sup>3</sup>

Universidad Autónoma del Estado de México<sup>1,2,3</sup>

Autor para correspondencia: Arturo Enrique Orozco Vargas, [aeorozcov@uaemex.mx](mailto:aeorozcov@uaemex.mx).

### RESUMEN

A diferencia de las investigaciones que han analizado los efectos que tienen los factores relacionados directamente con el ambiente educativo en la violencia escolar, son muy escasos los estudios que han examinado la relación entre el funcionamiento parental y la violencia escolar. En este contexto, el objetivo de la presente investigación fue identificar los efectos de los predictores parentales de cohesión, comunicación, hostilidad, apoyo, interés y supervisión en la violencia escolar. De igual manera, se examinaron las diferencias entre las mujeres y los hombres, así como entre los estudiantes que habían sido víctimas o agresores respecto a los estilos de la autoridad parental. Los resultados revelaron que la supervisión parental fue el predictor más significativo de la experiencia de victimización, seguido de la hostilidad presente en la familia. Asimismo, la supervisión de los padres fue también el predictor más significativo en la violencia ejercida por el perpetrador, seguido del apoyo que ofrecen los padres. Se encontraron asimismo diferencias significativas entre mujeres y hombres en los estilos permisivo y autoritario, así como entre víctimas y agresores en los estilos autorizativo, permisivo y negligente. En conclusión, los resultados proporcionan una mayor comprensión de los efectos que conlleva un ambiente familiar hostil como factor de riesgo en la violencia escolar, tanto en los agresores como en las víctimas, así como la importancia de la supervisión y el apoyo parental como factores de protección.

**Palabras clave:** Violencia escolar; Supervisión parental; Apoyo; Hostilidad; Adolescentes.

### ABSTRACT

*In contrast to research analyzing the effects of factors related directly to school environment on bullying, there are very few studies exploring the relationship between parental functioning and bullying. In this context, this research aimed to identify the effects of parental predictors such as cohesion, communication, hostility, support, interest, and supervision on bullying. We also examined*

<sup>1</sup> Instituto de Estudios Sobre la Universidad de la UAEMEX, Paseo Tollocan Poniente 1402, Ciudad Universitaria, 50110 Toluca, Estado de México, México, correo electrónico: [aeorozcov@uaemex.mx](mailto:aeorozcov@uaemex.mx).

<sup>2</sup> Centro Universitario UAEM Zumpango, Km 3.5, Camino Viejo a Jilotzingo, Valle Hermoso, 55600 Zumpango, Edo. de México, México, correo electrónico: [eigonzalezj@uaemex.mx](mailto:eigonzalezj@uaemex.mx).

<sup>3</sup> Centro Universitario UAEM Ecatepec, José Revueltas 17, Tierra Blanca, 55020 Ecatepec, Edo. de México, correo electrónico: [bscervantesl@uaemex.mx](mailto:bscervantesl@uaemex.mx).



*differences between women and men, as well as between students who have been victims and those who have been aggressors concerning parental authority styles. Results revealed that parental supervision was the most significant predictor of victimization experience, followed by hostility present in the family. Likewise, regarding violence exerted by the perpetrator, parental supervision was also the most important predictor, followed by support offered by parents. On the other hand, significant differences resulted between women and men in the permissive and authoritative styles, as well as between victims and aggressors in the authoritarian, permissive, and negligent styles. In conclusion, this research provides a better understanding of the effects of a hostile family environment as a risk factor in bullying, both in the aggressors and in the victims, as well as the relevance of parental supervision and support as protective factors.*

**Key words:** Bullying; Parental supervision; Parental support; Hostility; Adolescents.

Recibido: 30/06/2023

Aceptado: 11/03/2024

Los adolescentes que participan en la violencia escolar como víctimas o agresores presentan diversos trastornos psicosociales, así como importantes disfunciones familiares. Los conflictos de pareja, la depresión que experimentan alguno u ambos padres, el bajo nivel socioeconómico de la familia, el ambiente hostil y la falta de involucramiento por parte de los padres en la vida de sus hijos constituyen importantes factores de riesgo asociados a estas disfunciones (Elledge *et al.*, 2019; Hein, 2017). Algunas investigaciones han reportado los efectos negativos que trae consigo la violencia escolar, destacando por su gravedad el estado de indefensión y los trastornos psicológicos que padecen las víctimas, los abusos físicos reiterados durante largos periodos, y el sometimiento que ejercen los agresores sobre las víctimas (Graham, 2016).

Diversos autores coinciden en señalar que las expresiones más reiteradas de la violencia escolar son la agresión verbal (apodos, insultos, habladurías, burlas, amenazas o comentarios ofensivos), la violencia física (golpes, empujones, palizas, patadas, bofetadas y quemaduras) y el aislamiento social (indiferencia, alejamiento, exclusión y discrimi-

minación) (Fitzpatrick *et al.*, 2007; Pepler *et al.*, 2006; Rettew y Pawlowski, 2022; Van Noorden *et al.*, 2015).

Entre los diversos factores relacionados con la violencia escolar se encuentra la supervisión que los padres ejercen al velar por el desarrollo de sus hijos. Esta supervisión implica, en términos generales, informarse de las actividades y el paradero de los hijos para evitar que se involucren en situaciones ilícitas, riesgosas o contrarias a los principios morales de la familia (Carrillo *et al.*, 2016). Por medio de esta supervisión, los padres buscan que el comportamiento y la manera de pensar de sus hijos no se vean influidos por amigos o personas que se encuentran en las situaciones previamente enumeradas.

La supervisión parental tiene una doble función; por una parte, evita que los padres ejerzan sobre sus hijos una conducta violenta, castigos corporales y otro tipo de represalias, lo cual empeoraría el comportamiento agresivo de éstos. Por otra parte, favorece la comunicación e interacción de los hijos con sus padres, lo que refuerza sus vínculos (Fernández *et al.*, 2017).

Entre los principales beneficios que aporta la supervisión personal a la estabilidad y funcionamiento familiar se encuentra la protección de los hijos. Diversos estudios han encontrado que en los niños y adolescentes supervisados de manera adecuada por sus padres se reduce significativamente la posibilidad de que se involucren en conductas antisociales y delitos (Flanagan *et al.*, 2019).

Respecto a la violencia que se ejerce dentro de las escuelas, Lereya *et al.* (2013) hallaron evidencia empírica que muestra el vínculo existente entre la supervisión parental y este tipo de violencia. En un estudio efectuado en adolescentes españoles, Giménez *et al.* (2017) hallaron que los adolescentes que son más supervisados por sus padres tienen menos probabilidades de cometer actos de ciberacoso, dedican menos tiempo a emplear la computadora, el teléfono celular o los videojuegos y, en general, reportan menos niveles de ciberadicción y aislamiento social.

Además de la supervisión parental, el apoyo emocional que se les proporciona a los hijos desde edades tempranas, junto con un ambiente familiar ausente de conflictos de pareja y fraternos,

los protege no solamente de la violencia escolar, sino también de otros factores de riesgo asociados a ésta, como el pandillerismo, el consumo de drogas y el involucramiento en actos delictivos (Andreas y Watson, 2009). Por consiguiente, el apoyo emocional que los hijos reciben de sus padres es un elemento fundamental para protegerlos de los abusos y vejaciones que ocurren en el contexto escolar (Huang y Zhao, 2018).

Diversas investigaciones han analizado la relación entre el funcionamiento familiar y la violencia escolar, y específicamente el vínculo padres-hijos; sin embargo, no se ha llegado a concluir si un estilo parental en particular determina o contribuye a la violencia presente en las escuelas. En una revisión sistemática efectuada por Nocentini *et al.* (2019) se encontró que los padres de los alumnos más agresivos eran más autoritarios en la toma de decisiones familiares, tenían dificultades para relacionarse con sus hijos de manera armónica, usaban el castigo físico como un método para ejercer la disciplina, y les era complicado expresar a sus hijos el cariño que sentían hacia ellos. Asimismo, se ha podido identificar que los estudiantes agresivos vivían en hogares donde era frecuente la carencia de calidez y del apoyo necesario para establecer una buena convivencia. Cuando, además, el padre está ausente y abusaba de sus hijos física y emocionalmente, éstos eran más propensos a comportarse agresivamente dentro y fuera de la escuela (Hein, 2017).

Asimismo, se han reportado las condiciones del ambiente y los factores inherentes a la experiencia de victimización. Por ejemplo, en un estudio de Shah y Majoka (2017) se halló que las víctimas de la violencia escolar tienen padres que solían convivir poco con ellas, criticaban negativamente las actividades que llevaban a cabo y su comportamiento en general, eran distantes, hostiles y frecuentemente los golpeaban o gritaban. Los resultados de otro estudio efectuado en Italia por Baldry (2003) revelaron que en aquellos hogares en los que los hijos presenciaban actos violentos entre los padres, además de tener más posibilidades de convertirse en víctimas de la violencia escolar, exhibían más disfunciones en su comportamiento y en su rendimiento escolar. Se ha identificado también que las víctimas de la violencia en las escuelas tenían padres que no so-

lamente se involucraban menos en sus actividades escolares, sino también que mantenían con ellas una comunicación muy deficiente. Esta falta de apoyo parental y comunicacional tenía a su vez consecuencias en la calidad de las relaciones con sus compañeros, en sus sentimientos de seguridad dentro de la escuela y en su rendimiento académico (Spriggs *et al.*, 2007).

Algunos estudios han documentado el efecto que diversos factores inherentes al centro escolar tienen en la prevalencia de la violencia escolar (*e.g.*, Espelage y Hong, 2019; Låftman *et al.*, 2017; Piko *et al.*, 2005). Sin embargo, más allá del contexto educativo aún se desconocen los efectos que tienen las interacciones familiares en este tipo de violencia.

Tal condición ha llevado a explorar los factores que se encuentran fuera de las escuelas y que inciden en la predisposición para que los adolescentes puedan convertirse en víctimas o en perpetradores de la violencia escolar. Así, con la finalidad de examinar el impacto que tienen el funcionamiento parental y los estilos de autoridad en la prevalencia del fenómeno, el principal objetivo de la presente investigación fue identificar los efectos de los predictores parentales de comunicación, apoyo, hostilidad, cohesión, interés y supervisión. Con base en este objetivo se hipotetizó que los citados predictores tendrían una relación negativa con la violencia escolar, mientras que el nivel de hostilidad que se vive en el hogar tendría un efecto positivo. Por otra parte, un segundo objetivo fue examinar las posibles diferencias entre los estudiantes que han sido víctimas y los que han sido agresores con respecto a los estilos de autoridad parental. También se analizaron las posibles diferencias entre mujeres y hombres, hipotetizándose que éstos exhibirían niveles más altos de violencia escolar y de victimización que aquéllas. A su vez, los padres de los alumnos más agresivos tendrían un estilo más permisivo y autoritario.

## MÉTODO

### Participantes

Los participantes en esta investigación fueron alumnos de cuatro escuelas preparatorias públicas de la

ciudad de Toluca, Estado de México (México). La recolección de los datos se llevó a cabo mediante un muestreo de tipo intencional que incluyó la participación de 225 hombres y 248 mujeres. La edad mínima de los participantes fue de 14 años y la máxima de 21 ( $M = 16.4$ ,  $D.E. = .98$ ). Al momento de la recolección de datos, 28.5% se encontraba estudiando el segundo semestre, 37.9% estaban en el cuarto semestre y 33.6% el último semestre de la preparatoria. De la muestra, 52.5% vivía en casa con ambos padres y hermanos, 27.2% con uno de sus padres y hermanos, 5.3% sólo con sus dos padres, 7.4% con sólo uno de sus padres, 3.1% solamente con sus hermanos, 2.8% con algún pariente y 1.7% vivía solo en una habitación.

## Instrumentos

### *Escala de Autoridad Parental* (Aguilar y Aguilar, 2013).

Se utilizó para medir las actitudes y conductas asociadas a los cuatro estilos que caracterizan la autoridad parental: Autoritario (8 ítems), Permisivo (6 ítems), Negligente (6 ítems) y Autoritativo o Democrático (9 ítems). Al contestar cada uno de estos 29 reactivos, los participantes señalan el estilo de autoridad que mejor describe a sus padres. Los participantes emiten sus respuestas en un formato tipo Likert con respuestas que van de 1 (“Completamente en desacuerdo”) a 4 (“Completamente de acuerdo”). Según sus autores, la escala ha mostrado buenos índices de consistencia interna, que van desde  $\alpha = 0.72$  para el estilo permisivo, hasta  $\alpha = 0.87$  para el estilo negligente.

*Escala de Ambiente Familiar* (Villatoro *et al.*, 1997). Consta de 42 reactivos agrupados en cinco dimensiones: Comunicación de los padres, Comunicación del hijo, Hostilidad y rechazo, Apoyo cotidiano del hijo y Apoyo de los padres. Los participantes emiten sus respuestas en una escala Likert optando entre 1 (“Casi nunca”) y 4 (“La mayoría de las veces”). Considerando los objetivos de esta investigación, solamente se emplearon las dimensiones de hostilidad y rechazo y apoyo de los padres. Al sumar los puntajes de cada participante, entre mayor es la puntuación obtenida más es el apoyo que los padres brindan a sus hijos; de la misma manera,

más es la hostilidad y el rechazo que experimenta la persona en su núcleo familiar.

Esta escala ha reportado una confiabilidad aceptable al ubicarse en rangos de entre  $\alpha = 0.72$  y  $\alpha = 0.85$ .

### *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales* (Olson *et al.*, 2004).

Como parte del instrumento FACES IV (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales), se usó específicamente su dimensión de Cohesión para medir la cohesión familiar. En la presente investigación se emplearon los veintidós reactivos que conforman las tres escalas asociadas con dicha dimensión: Cohesión Balanceada, para medir las áreas balanceadas de la cohesión, y la Desvinculada y Enmarañada, que se utilizan para analizar las áreas problemáticas. La escala tipo Likert se contesta eligiendo una de las cinco opciones, que van de 1 (“Totalmente en desacuerdo”) a 5 (“Totalmente de acuerdo”). Un puntaje alto en esta escala indica una buena cohesión familiar. La escala muestra una fiabilidad interna de 0.93.

### *Escala de Percepción de la Crianza Parental* (Rodríguez *et al.*, 2011).

Se eligió este instrumento para medir el interés de los padres en la conducta y las actividades cotidianas de sus hijos. Cuenta con 32 reactivos clasificados en tres dimensiones (Orientación a los hijos, Interés de los padres hacia sus hijos y Apoyo a los hijos). Con base en los objetivos de este estudio, solamente se incluyeron los 16 reactivos que conforman la dimensión Interés en las actividades de los hijos. Los participantes contestan este instrumento usando una escala Likert de cinco opciones que van de 1 (“Nunca”) a 5 (“Siempre”). Una puntuación alta en esta dimensión evidencia que los padres de los participantes demuestran un interés profundo y genuino por todo aquello que hacen sus hijos. Este instrumento reporta propiedades psicométricas adecuadas ( $\alpha = 0.91$ ) que explican 41% de la varianza (Rodríguez *et al.*, 2011).

### *Escala de Supervisión Parental* (Small y Kerns, 1993).

Se utiliza para evaluar el nivel de información con el que cuentan los padres respecto a los lugares que

visitan sus hijos, las actividades que realizan y sus propias condiciones. La escala tipo Likert incluye ocho reactivos, cada uno con cinco opciones, que oscilan entre 0 (“Nunca”) y 4 (“Siempre”). Este instrumento fue diseñado en idioma inglés, por lo que como primer paso se tradujo al español por un investigador. En un segundo momento, esta versión se tradujo nuevamente al inglés por otro investigador a fin de compararlas y determinar si había discrepancias. Después de llevar a cabo los cambios correspondientes, se consideró como adecuada para aplicarse. Las puntuaciones altas que obtienen los participantes sugieren que sus padres conocen las actividades que realizan y el lugar donde se encuentran. El coeficiente alfa de confiabilidad para esta escala fue de 0.88.

#### *Escala de Comunicación Adolescentes-Padres (Barnes y Olsen, 1985).*

Consta de 20 ítems agrupados en dos factores, el primero de los cuales evalúa los problemas que se suscitan en la comunicación familiar, mientras que el segundo mide la comunicación abierta y funcional que tienen los adolescentes con sus padres. Esta escala se desarrolló originalmente en inglés, por lo cual se realizó el proceso de traducción descrito en el párrafo anterior. Ambos procedimientos los llevaron a cabo dos traductores independientes con la finalidad de asegurar la precisión en la comparación de ambas traducciones. Una vez que se discutieron y superaron las divergencias, la escala se incluyó en la batería de instrumentos. Este instrumento se contesta usando una de las cinco opciones tipo Likert que oscilan entre 1 (“Totalmente en desacuerdo”) y 5 (“Totalmente de acuerdo”). Al obtener un puntaje alto en la dimensión de Comunicación abierta, el participante denota que mantiene un buen nivel de comunicación con sus padres. Por el contrario, al obtener un puntaje alto en la dimensión de Problemas en la comunicación, el participante da a conocer que tiene serias dificultades para comunicarse con sus padres. Con la finalidad de obtener un puntaje en la misma dirección, todos los reactivos de esta segunda dimensión se revirtieron. La citada escala muestra niveles adecuados de consistencia interna ( $\alpha = 0.79$  para la dimensión de Comunicación abierta y  $\alpha = 0.75$  para la dimensión de Problemas en la comunicación).

#### *Escala de Violencia y Victimización*

(Orpinas y Frankowski, 2011).

Mide las conductas de violencia verbal y física en las instituciones educativas. El instrumento consta de 21 reactivos agrupados en dos dimensiones, la primera de las cuales valora los actos de violencia escolar cometidos por el perpetrador, y la segunda evalúa los actos de violencia que reciben las víctimas. Ambas escalas miden la frecuencia con la que efectuó una conducta violenta o, por el contrario, la frecuencia con la que se fue víctima de uno o más actos violentos. Los participantes eligen una de las siete opciones de respuesta, las cuales oscilan entre 0 veces hasta 6 o más episodios de violencia. En la presente investigación se usaron las versiones en español traducidas y adaptadas por López y Orpinas (2012). Un puntaje alto en la escala de violencia indica un nivel alto de violencia por parte del perpetrador. Por el contrario, un puntaje alto en la escala de victimización indica la presencia de una gran cantidad de actos violentos cometidos en contra de la víctima. Esta escala ha mostrado una consistencia interna apropiada ( $\alpha = 0.88$ ). Con respecto a su estructura interna, el análisis factorial confirmatorio reveló un ajuste adecuado del modelo (RMR = 0.037 y GFI = 0.94).

#### **Procedimiento**

Después de obtener la autorización de los directivos de las cuatro preparatorias, se tuvo una entrevista con el subdirector de cada plantel para planear la estrategia que se seguiría para recolectar los datos. De esta manera quedaron seleccionados los once grupos a los que se aplicaron los instrumentos. En reuniones escolares con los padres de familia de los alumnos de estos grupos se les presentaron los objetivos de la investigación, sus alcances y el procedimiento a seguir. Una vez que se aclararon sus dudas, se les pidió que aquellos que estuvieran de acuerdo en la posible participación de sus hijos firmaran una carta de consentimiento informado. En el presente estudio se cumplieron todos los principios éticos que se han establecido en México para realizar investigación. De la misma manera, se siguieron los principios de la American Psychological Association para la conducción de una investigación en el área de la psicología y

todos los procedimientos establecidos por la Universidad Autónoma del Estado de México para la protección de datos personales. Antes de comenzar la entrega de los instrumentos, se les explicó a los estudiantes de cada salón de clase el propósito general del estudio y se resolvieron todas sus dudas. Aquellos alumnos que libremente decidieron participar en el estudio firmaron individualmente una carta de asentimiento informado en la que se les daban a conocer sus derechos y el resguardo de sus datos como participantes.

La primera parte del cuestionario incluía preguntas relativas a sus datos sociodemográficos. Al terminar esta sección, se les pidió a los participantes que leyeran con detenimiento las instrucciones para contestar correctamente cada escala. Conforme iban terminando de responder y verificando que todos los reactivos hubiesen sido contestados, los alumnos abandonaban el aula para no interrumpir al resto de sus compañeros. Los estudiantes necesitaron alrededor de 40 minutos para completar todos los instrumentos.

### Análisis estadísticos

En un primer momento se llevaron a cabo análisis descriptivos (media, desviación estándar y correlaciones) para conocer las características generales de la muestra. Después, con la finalidad de identificar alguna posible diferencia que se presen-

tara en cuanto al sexo de los alumnos, el estilo de autoridad parental identificado y el rol que tenían los participantes como agresores o víctimas de la violencia escolar, se llevó a cabo un análisis para muestras independientes. Finalmente, con el fin de examinar el impacto que tenían el funcionamiento parental y los estilos de autoridad en la prevalencia de la violencia escolar, se efectuó un análisis de regresión múltiple jerárquica. Para lograr tal objetivo, se diseñaron dos análisis de regresión empleando el mismo procedimiento analítico. En el primero, la variable de criterio fue la experiencia de victimización, y en el segundo, los episodios de violencia escolar ejercida. En ambos análisis de regresión, el Modelo 1 incluyó la edad y el sexo de los participantes; en el Modelo 2 se controlaron esas dos variables y se incluyeron los predictores propios del contexto familiar (hostilidad, cohesión y comunicación). Finalmente, en el Modelo 3 se incluyeron, además de los mencionados anteriormente, los predictores que conforman el involucramiento parental (supervisión, apoyo e interés).

### RESULTADOS

Previo a los análisis de regresión múltiple, se obtuvieron la media, la desviación estándar y un análisis de correlaciones bivariadas (Tabla 1).

**Tabla 1.** Media, desviación estándar y correlaciones entre las variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Apoyo	–							
2. Interés hacia los hijos	0.75*	–						
3. Supervisión parental	0.47*	0.53*	–					
4. Cohesión	0.63*	0.71*	0.45*	–				
5. Hostilidad	–0.59*	–0.64*	–0.32*	–0.74*	–			
6. Comunicación	0.72*	0.82*	0.57*	0.59*	–0.70*	–		
7. Violencia ejercida	–0.19*	–0.23*	–0.44*	–0.21*	0.25*	–0.11	–	
8. Victimización	–0.23*	–0.30*	–0.33*	–0.20*	0.31*	–0.32*	0.75*	–
M	17.56	50.04	24.62	21.37	5.34	67.23	10.83	9.26
D	5.12	9.38	5.11	4.14	2.98	8.15	5.27	2.53

\*  $p < 0.05$

Se analizaron posteriormente las posibles diferencias entre las mujeres y los hombres, así como entre los estudiantes agresores y las víctimas. Para llevar a cabo estos análisis se emplearon pruebas

$t$  para muestras independientes. De acuerdo con las puntuaciones de cada estudiante, se identificó el estilo de autoridad parental predominante (Tabla 2).

**Tabla 2.** Medias y desviaciones estándar de acuerdo con el grupo de pertenencia.

	Hombre (n = 225)	Mujeres (n = 248)	Víctima (n = 204)	Agresor (n = 153)
Autoritario	17.80 (2.72)	17.35 (2.24)	21.57 (2.78)*	23.39 (3.18)*
Permisivo	14.75 (3.41)*	10.25 (3.02)*	11.72 (3.37)*	15.32 (2.42)*
Negligente	13.02 (1.71)	12.72 (2.18)	9.31 (1.69)*	12.59 (1.73)*
Autorizativo	23.48 (3.08)*	27.32 (2.38)*	17.74 (3.24)	17.25 (2.31)

\*  $p < 0.05$

Al clasificar a los padres de los estudiantes por el estilo más predominante para ejercer su autoridad, los padres autorizativos alcanzaron el mayor porcentaje (43.41%), seguidos de los considerados permisivos (26.32%) y los autoritarios (24.49%). Finalmente, los padres negligentes tuvieron el menor porcentaje (5.78%). En la Tabla 2 se muestran las medias de las puntuaciones para los cuatro estilos de autoridad parental. Como se puede observar, se hallaron dos diferencias estadísticamente significativas entre mujeres y hombres, siendo las mujeres quienes reportaron niveles más bajos en el estilo permisivo ( $t = 4.69$ ,  $gl = 471$ ,  $p < 0.05$ ) y más altos en el estilo autorizativo ( $t = 3.83$ ,  $gl = 471$ ,  $p < 0.05$ ). Al comparar las medias de las víctimas y de los agresores, tal como se había hipotetizado, los padres de los estudiantes más violentos reportaron las puntuaciones más altas en los estilos autoritario ( $t = 2.80$ ,  $gl = 471$ ,  $p < 0.05$ ), permisivo ( $t = 3.25$ ,  $gl = 471$ ,  $p < 0.05$ ) y negligente ( $t = 4.11$ ,  $gl = 471$ ,  $p < 0.05$ ), en comparación con lo que reportaron las víctimas acerca de sus padres.

Con base en los resultados estadísticamente significativos asociados al rol que tenían los participantes en la violencia escolar, se llevaron a cabo diversos análisis estadísticos con el propósito de medir algún posible efecto de interacción entre la condición de víctimas o de agresores y el sexo de los estudiantes. Los resultados de estos análisis mostraron que ninguna de las interacciones fue estadísticamente significativa.

En un segundo momento, por medio del análisis estadístico de regresión múltiple se examina-

ron los efectos del apoyo parental, la hostilidad, la cohesión, el interés de los padres, la supervisión parental y la comunicación en la violencia escolar. En un análisis preliminar no se encontraron datos perdidos ni desviaciones considerables del principio de normalidad. De acuerdo con las hipótesis planteadas, se llevaron a cabo dos análisis de regresión jerárquica; en el primero, la variable de criterio fueron los actos de violencia escolar cometidos por el agresor, y en el segundo la experiencia de victimización. En ambos análisis se controlaron los efectos del sexo y el grado escolar de los adolescentes. Como se puede observar en la Tabla 2, el Modelo 1 fue estadísticamente significativo, al igual que el Modelo 2, al explicar 49% de la varianza de la variable de criterio. Luego, en el último modelo se incluyeron los predictores de supervisión parental, el apoyo de los padres y su interés por los hijos. Este modelo también tuvo un incremento estadísticamente significativo de  $R^2$  al explicar 57% de la varianza de la variable de criterio. Los análisis revelaron que para la experiencia de victimización, los predictores que obtuvieron la mayor magnitud fueron la supervisión de los padres ( $\beta = -0.49$ ,  $p = 0.02$ ) y la hostilidad ( $\beta = 0.38$ ,  $p = 0.03$ ).

Finalmente, se llevó a cabo un segundo análisis de regresión múltiple jerárquica teniendo como variable de criterio los actos ejercidos por el agresor. Los resultados que se muestran en la Tabla 3 indican que el Modelo 1 fue estadísticamente significativo.

**Tabla 3.** Análisis de regresión múltiple jerárquica para predecir la experiencia de victimización.

Variable	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>ES B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>ES B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>ES B</i>	$\beta$
Sexo	0.51	0.42	0.14*	0.48	0.49	0.09	0.38	0.42	0.13
Grado	1.35	0.63	0.30*	1.03	0.58	0.23*	1.73	0.83	0.22*
Cohesión				-0.23	0.43	-0.15	-0.23	0.48	-0.28*
Hostilidad				-0.29	0.32	-0.25*	-0.31	0.22	0.38*
Comunicación				0.31	0.29	0.28*	0.22	0.31	-0.26*
Supervisión							-0.09	0.39	-0.49*
Interés							-0.55	0.23	-0.12
Apoyo							-0.13	0.19	-0.35*
$R^2$	0.25*			0.49*			0.57*		
<i>F</i> para $\Delta R^2$	12.73*			6.78*			4.08*		

\*  $p < 0.05$ 

El Modelo 2, que incluye los predictores de comunicación con los padres, la cohesión familiar y la hostilidad entre los miembros de la familia fue estadísticamente significativo y explica 40% de la varianza en la variable de criterio. A su vez,

el Modelo 3 también tuvo un incremento estadísticamente significativo en  $R^2$ , lo cual representa un aumento adicional de 9% en la varianza de la variable de criterio (Tabla 4).

**Tabla 4.** Análisis de regresión múltiple jerárquica para predecir los actos de violencia escolar ejercida.

Variable	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	<i>B</i>	<i>ES B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>ES B</i>	$\beta$	<i>B</i>	<i>ES B</i>	$\beta$
Sexo	0.73	0.59	0.15*	0.60	0.53	0.08	0.55	0.35	0.11
Grado	1.52	0.84	0.23*	1.34	0.38	0.22*	0.93	0.41	0.19*
Cohesión				-0.28	0.36	-0.15	-0.23	0.55	-0.10
Hostilidad				-0.12	0.29	0.22*	-0.19	0.19	0.28*
Comunicación				0.31	0.41	-0.27*	0.32	0.22	-0.25*
Supervisión							-0.31	0.31	-0.38*
Interés							-0.58	0.35	-0.11
Apoyo							-0.22	0.24	-0.35*
$R^2$	0.21*			0.40*			0.49*		
<i>F</i> para $\Delta R^2$	7.67*			5.11*			3.28*		

\*  $p < 0.05$ 

## DISCUSIÓN

Los efectos que tiene la violencia escolar en la vida de los adolescentes son determinantes en su salud mental. En las últimas dos décadas son cada vez más los estudios que han incluido el análisis de diversos factores familiares asociados a este fenómeno social. Las investigaciones han sido

concluyentes al hallar que el funcionamiento de los padres, así como las relaciones entre padres e hijos –particularmente durante la adolescencia– son determinantes en el desarrollo de la violencia escolar.

Bajo esta premisa, el principal objetivo de esta investigación fue analizar los efectos de ciertos predictores en la violencia que se perpetra y

se experimenta dentro de las instituciones educativas —como la supervisión, el interés, el apoyo, la cohesión, la comunicación y la hostilidad familiar—. Para lograr tal objetivo, se propusieron dos análisis de regresión múltiple jerárquica donde se confirmaron los efectos que tienen sobre todo la supervisión parental y la hostilidad familiar en la experiencia de victimización.

Diversos estudios han documentado los importantes efectos de la supervisión parental en la violencia escolar (e.g., Espelage *et al.*, 2012; Nocentini *et al.*, 2019; Van der Vorst *et al.*, 2006). En el presente análisis, la supervisión de los padres fue el predictor más significativo, tanto para la experiencia de victimización como para la violencia escolar. Algunos estudios han documentado que los adolescentes con menos supervisión por parte de sus padres, y al mismo tiempo con menos tiempo de convivencia con éstos y sus hermanos, reportan niveles más altos de violencia escolar, ya como víctimas o como agresores (Dishion *et al.*, 2003; Hill *et al.*, 2007).

Ante la falta de supervisión de sus padres es común que los adolescentes no cuenten con la guía necesaria para encauzar correctamente su comportamiento lo cual los conduce a su vez a verse involucrados en situaciones violentas. Estudios tanto transversales como longitudinales han mostrado que aquellos que son vigilados por sus padres tienen menos riesgo de involucrarse en actos violentos, consumo de drogas o actividades delictivas (Barrera *et al.*, 2001; Hoeve *et al.*, 2009; Le *et al.*, 2017). Los resultados de la presente investigación confirman la relevancia que tiene la supervisión de los padres no solamente en las actividades puramente académicas de sus hijos, sino también en aquellas que tienen que ver con su desarrollo social.

Además de la supervisión parental, el apoyo que reciben los hijos de parte de sus padres fue otro de los predictores más significativos en esta investigación. Uno de los análisis de esta relación fue llevado a cabo por Veenstra *et al.* (2005), quienes concluyeron que los estudiantes que agreden a sus compañeros reportan un mayor rechazo por parte de sus padres, así como niveles más bajos de afecto parental, lo que demuestra esta falta de apoyo, en comparación con las víctimas y con los

estudiantes que no se involucran en actos de violencia escolar.

Ante la escasez de investigaciones que hayan examinado el efecto que tiene el apoyo parental en la violencia escolar, una de las principales aportaciones del presente estudio es que enfatiza la importancia de la comunicación, las expresiones afectivas, la convivencia diaria, la atención y el compartir momentos de esparcimiento tanto para los adolescentes que son víctimas como para aquellos que son agresores.

Respecto al predictor de la hostilidad, los resultados revelaron que este constructo es determinante en la prevalencia de la violencia escolar. Los efectos de la hostilidad familiar pueden explicarse desde diferentes perspectivas. En primer lugar, los niños y adolescentes que experimentan continuamente conflictos con sus padres y hermanos desarrollan una percepción de la violencia como un recurso adecuado para resolver sus conflictos. Al igual que los resultados reportados previamente, los hallazgos de este estudio confirman dicha relación. Por ejemplo, un estudio con adolescentes italianos reveló que aquellos estudiantes que habían tenido conflictos con los miembros de su familia eran más propensos a reaccionar violentamente contra sus compañeros (Baldry, 2003). De la misma manera, otro análisis reveló que los estudiantes que vivían en un hogar hostil reaccionaban de forma más violenta contra sus compañeros (de Oliveira *et al.*, 2019).

Por otra parte, manifestar un nivel alto de hostilidad hacia los compañeros de escuela se asocia con el manejo de las emociones. De acuerdo con el modelo procesual de la regulación emocional, los adolescentes son capaces de identificar y controlar sus emociones, influir en el momento y la forma en que experimentan las emociones, así como en sus diversas expresiones (Gross, 1998). Con base en esta condición, es probable que los estudiantes que agreden a sus compañeros tiendan a presentar deficiencias muy importantes en la regulación de sus emociones.

Finalmente, un ambiente familiar hostil está asociado a problemas conductuales en los niños. De acuerdo con Kernic *et al.* (2003), a diferencia de los adolescentes que establecen relaciones armónicas con los miembros de su familia, quienes

viven en un hogar hostil reportan niveles más altos de problemas conductuales, principalmente en su comportamiento externo, el cual está relacionado directamente con la comisión de actos violentos. A la misma conclusión llegaron otros dos estudios que confirmaron que vivir en un hogar caracterizado por la hostilidad y los conflictos interpersonales entre sus miembros se considera un elemento clave para la predisposición de una gran variedad de problemas conductuales externos, incluida la violencia, la delincuencia, la hiperactividad, la hostilidad, el consumo de drogas, la impulsividad y el aislamiento (Caravaca *et al.*, 2016; Wolfe *et al.*, 2003). Así, los hallazgos del presente estudio proporcionan una evidencia empírica de los efectos que acarrea un ambiente familiar hostil como factor de riesgo en la violencia escolar, ya sea como víctima o como agresor.

Por otra parte, el segundo objetivo de esta investigación fue examinar los estilos de la autoridad parental comparándolos entre mujeres y hombres, así como el rol de víctima o agresor que asumen los alumnos en la violencia escolar. Durante las últimas tres décadas se ha buscado determinar no solamente si se presenta un vínculo entre la violencia escolar y los estilos de crianza que ejercen los padres, sino también qué tan profunda es esta relación.

Siguiendo los postulados de Baumrind (1991), se hipotetizó que los estudiantes más agresivos tendrían padres predominantemente permisivos y autoritarios. Estudios anteriores han documentado que los niños y adolescentes que cometen actos de violencia en contra de sus compañeros provienen generalmente de hogares caracterizados por las prácticas autoritarias de los padres (*e.g.*, Bibou-Nakou *et al.*, 2013; Morcillo *et al.*, 2015). Asimismo, en otro estudio llevada a cabo por Garaigordobil y Machimbarrena (2017) se encontró que los estudiantes agresores que tienen padres autoritarios que emplean métodos de disciplina coercitivos reportan niveles de estrés más altos, buscan controlar de manera restrictiva las actividades de sus hijos y les resulta más difícil expresar a sus hijos el amor que les tienen.

Los presentes hallazgos confirman esta misma tendencia al hallar que los estudiantes más vio-

lentos son quienes reportaron que sus padres eran más permisivos, negligentes y autoritarios con ellos cuando se les compara con los padres de las víctimas. Una posible explicación de este patrón de comportamiento estaría relacionada con el uso reiterado de prácticas punitivas de disciplina que ejercen los padres autoritarios, negligentes o permisivos. De la misma manera, tales padres se caracterizan no solamente por controlar excesivamente las actividades y el comportamiento de sus hijos, sino también por diversas carencias afectivas que propician que sus hijos reaccionen de una forma violenta con sus compañeros.

De acuerdo con la teoría del apego de Bowlby (1969), los adolescentes desarrollan esquemas internos de aquello que acontece a su alrededor a través de las relaciones personales que establecen con sus cuidadores, quienes casi siempre son sus padres. Cuando estos cuidadores son insensibles y ausentes, los menores tienen menos probabilidades de desarrollar las habilidades necesarias para interactuar apropiadamente con sus pares. Un estudio realizado por Sroufe *et al.* (2005) reveló que la ausencia de habilidades sociales puede ser un factor que propicie el uso de la violencia. Desde esta misma perspectiva, otro estudio mostró que los hijos que tienen padres controladores tienden a ser inseguros en el contacto con los demás. Con la finalidad de compensar la inseguridad que experimentan, los adolescentes reaccionan violentamente en contra de sus compañeros de escuela (Soenens *et al.*, 2008). Los hallazgos de esta investigación corroboran el vínculo entre los estilos permisivo, negligente y autoritario de los padres y los actos de violencia escolar cometidos por los adolescentes participantes.

El presente trabajo tiene algunas limitaciones que tienen que ser consideradas. En primer lugar, en la muestra participaron únicamente adolescentes que estudiaban en uno de los tres años de preparatoria que conforman el nivel medio superior en México, previo al ingreso a la universidad. En esta etapa, la mayoría de los estudiantes tienen entre 15 y 18 años. Esta condición es una limitación porque estudios previos han documentado que la prevalencia de la violencia escolar es diferente en alumnos de secundaria, preparatoria

y universidad. Por consiguiente, es necesario incluir muestras de los diversos niveles con la finalidad de identificar sus particularidades.

Además de ello, este estudio también tiene limitaciones en cuanto a la evaluación de ciertos factores parentales. Específicamente, sólo se midió una variable que se considera como un factor de riesgo. Aunque se incluyeron cinco predictores que poseen una función protectora en contra de la violencia escolar, únicamente se midió el nivel de hostilidad familiar. La inclusión de más factores de riesgo ayudará a dilucidar los efectos que tie-

nen en los actos de violencia y victimización. Una tercera limitación es consecuencia de la ausencia de un tercer grupo identificado como los “testigos de la violencia escolar”. Durante los últimos años se ha marcado un énfasis en este grupo de estudiantes que no participan como agresores ni como víctimas. Al participar de manera indirecta en el fenómeno de la violencia escolar, este grupo de estudiantes puede contribuir a explicar los efectos del ambiente familiar y el involucramiento parental desde una perspectiva pocas veces estudiada.

*Citación:* Orozco-Vargas, A.E., González-Jaimes, E.I. y Cervantes-Luna, B.S. (2025). El funcionamiento parental como predictor de la violencia escolar desde la perspectiva de las víctimas y los agresores. *Psicología y Salud*, 35(2), 201-213. <https://doi.org/10.25009/pys.v35i2.2983>

## REFERENCIAS

- Aguilar, J. y Aguilar, A. (2013). Validez de constructo de la escala de autoridad parental para adolescentes mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 3(3), 1228-1237. Doi: 10.1016/s2007-4719(13)70962-1
- Baldry, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27(7), 713-32. Doi: 10.1016/s0145-2134(03)00114-5
- Barnes, H.L. y Olsen, D.H. (1985). Parent-adolescent communication and the circumplex model. *Child Development*, 36, 438-447. Doi: 10.2307/1129732
- Barrera, M., Biglan, A., Ary, D. y Li, F. (2001). Replication of a problem behavior model with American Indian, Hispanic, and Caucasian youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 133-157. Doi: 10.1177/0272431601021002001
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks, R. Lerner y A. C. Peterson (Eds.): *The encyclopedia of adolescence* (pp. 758-772). New York: Garland.
- Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H. y Chatzilambou, P. (2013). Bullying/victimization from a family perspective: A qualitative study of secondary school students' views. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 53-71. Doi: 10.1007/s10212-011-0101-6
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss* (v. 1: Attachment). New York: Basic Books.
- Caravaca S., F., Falcon, R., M., Navarro Z., J., Luna R.C., A., Rodrigues F., O. y Luna M., A. (2016). Prevalence and patterns of traditional bullying victimization and cyber-teasing among college population in Spain. *BMC Public Health*, 16(176), 1-10. Doi: 10.1186/s12889-016-2857-8
- Carrillo A., L., Juárez G., F., González F., C., Martínez V., N.A. y Medina-Mora I., M.E. (2016). Relación entre supervisión parental y conducta antisocial en menores infractores del Estado de Morelos. *Salud Mental*, 39(1), 11-17. Doi: 10.17711/sm.0185-3325.2015.063
- de Oliveira, W.A., da Silva, J.L., Querino, R.A., Caravita S., C.S. y Silva M., A.I. (2019). Family variables and bullying among Brazilian adolescents: A mixed study. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 27(1), 41-53.
- Dishion, T.J., Nelson, S.E. y Kavanagh, K. (2003). The family check-up with high-risk young adolescents: Preventing early-onset substance use by parent monitoring. *Behavior Therapy*, 34, 553-571. Doi: 10.1016/s0005-7894(03)80035-7
- Elledge, L.C., Smith, D.E., Kilpatrick, C.T., McClain, C.M. y Moore, T.M. (2019). The associations between bullying victimization and internalizing distress, suicidality, and substance use in Jamaican adolescents: The moderating role of parental involvement. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(7), 2202-2220. Doi: 10.1177/0265407518786804
- Espelage, D.L. y Hong, J.S. (2019). School climate, bullying, and school violence. en M. J. Mayer y S. R. Jimerson (Eds.): *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (pp. 45-69). American Psychological Association. Doi: 10.1037/0000106-003
- Espelage, D.L., Low, S. y De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during adolescence. *Psychology of Violence*, 2, 313-324. Doi: 10.1037/a0027386

- Fernández A., R., Álvarez D., M., Woitschach, P., Suárez Á., J. y Cuesta I., M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29(4), 453-461.
- Fitzpatrick, K.M., Akilah, J.D. y Bettina, F.P. (2007). Not just pushing and shoving: School bullying among African American adolescents. *Journal of School Health*, 77, 16-22. Doi: 10.1111/j.1746-1561.2007.00157.x
- Flanagan, I.M., Auty, K.M. y Farrington, D.P. (2019). Parental supervision and later offending: A systematic review of longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 215-229. Doi: 10.1016/j.avb.2019.06.003
- Garaigordobil, M. y Machimbarrena, J.M. (2017). Stress, competence, and parental educational styles in victims and aggressors of bullying and cyberbullying. *Psicothema*, 29(3), 335-340.
- Giménez A., M., Luengo J., A. y Bartrina, M. (2017). What are young people doing on Internet? Use of ICT, parental supervision strategies, and exposure to risks. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 533-552. Doi: 10.14204/ejrep.43.16123
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice*, 55(2), 136-144.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299.
- Hein, N. (2017). New perspectives on the positioning of parents in children's bullying at school. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1125-1138. Doi: 10.1080/01425692.2016.1251305
- Hill, N.E., Bromell, L., Tyson, D.F., Flint, R. (2007). Developmental commentary: Ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 367-377. Doi: 10.1080/15374410701444322
- Hoeve, M., Dubas, J.S., Eichelsheim, V.I., Van der Laan, P.H., Smeenk, W. y Gerris, J.R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: A meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 749-775. Doi: 10.1007/s10802-009-9310-8
- Huang, L. y Zhao, D.C. (2018). Empirical research on relationship between family economic, social and cultural status and students' exposure to school bullying: mediating effects of parental support and teacher support. *Education Science*, 34(1), 7-13. Doi: 10.15354/bece.19.ar1006
- Kernic, M.A., Wolf, M.E., Holt, V.L., McKnight, B., Huebner, C.E. y Rivara, F.P. (2003). Behavioral problems among children whose mothers are abused by an intimate partner. *Child Abuse & Neglect*, 27(11), 1231-1246. Doi: 10.1016/j.chiabu.2002.12.001
- Låftman, S.B., Östberg, V. y Modin, B. (2017). School climate and exposure to bullying: A multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. Doi: 10.1080/09243453.2016.1253591
- Le, H.T., Dunne, M.P., Campbell, M.A., Gatton, M.L., Nguyen, H.T. y Tran, N.T. (2017). Temporal patterns and predictors of bullying roles among adolescents in Vietnam: a school-based cohort study. *Psychology, Health & Medicine*, 22(suppl. 1), 107-121. Doi: 10.1080/13548506.2016.1271953
- Lereya, S.T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. Doi: 10.1016/j.chiabu.2013.03.001
- López, V. y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: validación y prevalencia en estudiantes chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109-124.
- Morcillo, C., Ramos O., M.A., Blanco, C., Sala, R., Canino, G., Bird, H. y Duarte, C.S. (2015). Socio-cultural context and bullying others in childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 2241-2249. Doi: 10.1007/s10826-014-0026-1
- Nocentini, A., Fiorentini, G., Di Paola, L. y Menesini, E. (2019). Parents, family characteristics and bullying behavior: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 41-50. Doi: 10.1016/j.avb.2018.07.010
- Olson, D.H., Gorall, D.M. y Tiesel, J.W. (2004). *Faces IV package*. Minneapolis, MN: Life Innovations.
- Orpinas, P. y Frankowski, R. (2001). The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 51-68. Doi: 10.1177/0272431601021001003
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Connolly, J.A., Yuile, A., McMaster, L. y Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behaviour*, 32, 376-384. Doi: 10.1002/ab.20136
- Piko, B.F., Fitzpatrick, K.M. y Darlene, R.W. (2005). A risk and protective factors framework for understanding youth's externalizing problem behaviour in two different cultural settings. *Child & Adolescent Psychiatry*, 14, 95-103. Doi: 10.1007/s00787-005-0437-z
- Rettew, D.C. y Pawlowski, S. (2022). Bullying: an update. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 31(1), 1-9.
- Rodríguez, B., Oudhof, H., González, N.I. y Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20.
- Shah, S.A. y Majoka, M.I. (2017). Bullying in schools: The role of parents. *Rawal Medical Journal*, 42(4), 567-570.
- Small, S.A. y Kerns, D. (1993). Unwanted sexual activity among peers during early and middle adolescence: Incidence and risk factors. *Journal of Marriage and the Family*, 55, 941-952. Doi: 10.2307/352774

- Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. y Niemiec, C. P. (2008). The intervening role of relational aggression between psychological control and friendship quality. *Social Development, 17*, 661-681. Doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00454.x
- Spriggs, A.L., Iannotti, R.J., Nansel, T.R. y Haynie, D.L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health, 41*(3), 283-293. Doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.04.009
- Van der Vorst, H., Engels, R.C.M.E., Meeus, W., Dekovic, M. y Vermulst, A. (2006). Parental attachment, parental control, and early development of alcohol use: A longitudinal study. *Psychology of Addictive Behaviours, 20*(2), 107-116. Doi: 10.1037/0893-164x.20.2.107
- Van Noorden, T.H., Haselager, G.J., Cillessen, A.H. y Bukowski, W.M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence, 44*(3), 637-657. Doi: 10.1007/s10964-014-0135-6
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C. y Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682. Doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672
- Villatoro, J.A., Andrade, P., Fleiz, C., Medina-Mora, M.E., Reyes, I. y Rivera, E. (1997). La relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. *Salud Mental, 20*(2), 21-27.
- Wolfe, D.A., Crooks, C.V., Lee, V., McIntyre-Smith, A. y Jaffe, P.G. (2003). The effects of children's exposure to domestic violence: A meta-analysis and critique. *Clinical Child and Family Psychology Review, 6*, 171-187. Doi: 10.1023/a:1024910416164