

Percepción de crianza parental y maltrato escolar en una muestra de adolescentes mexicanos

MARTHA ANGÉLICA DELGADO-LUNA,¹ ANA MARÍA CHÁVEZ-HERNÁNDEZ,²
FRANCISCO MANUEL RODRÍGUEZ-HUERTA,³ LUIS FERNANDO MACÍAS-GARCÍA,⁴
ALEJANDRO KLEIN-CABALLERO⁵



Resumen

El presente estudio analizó la relación entre la percepción de estudiantes sobre su crianza parental y el rol que ocupan en el Maltrato escolar entre Pares (Meep). La crianza parental es la primera tarea formativa y estructurante de interacciones, valores y habilidades sociales. La muestra probabilística estuvo constituida por 476 estudiantes de dos escuelas secundarias de Guanajuato, México. Se aplicaron el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, y la Escala de Percepción de Crianza para jóvenes. Se obtuvieron 4 diferencias estadísticamente significativas: en relación al sexo y roles del Meep (acosador, víctima, testigo y mixto), y entre sexo y tipos de crianza (deficiente, adecuada, sobrealorada), entre rol en el Meep y crianza y entre rol del Meep y edad. Se analizan las implicaciones para la prevención universal y selectiva.

Palabras clave: Nivel secundaria, Crianza, Bullying, Acoso escolar, Adolescentes, México.

Perception of Parenting Styles and Bullying in a Sample of Mexican Adolescents

Abstract

The present study identified the association between the perception of upbringing and the roles in bullying in students. Parenting is the first educational task that structures patterns of interaction, values, and social skills that help the development of social roles, including those among peers. This was a correlational study with a probabilistic sample of 476 students from two middle schools from Guanajuato, Mexico. The instruments used were the *Bullying among Peers Questionnaire* and the *Scale of Perception of Parenting Styles*. Four statistically significant differences were found: for the association between sex and the roles in bullying (bully, victim, bystander, and bully-victim); sex and parenting styles (deficient, adequate, and overrated); Meep and age and Meep and parenting styles. Some implications for universal and selective prevention programs are analyzed.

Keywords: Upbringing, Parenting styles, Bullying, Adolescents, Secondary Education, Mexico.

Recibido: 21 de agosto de 2016
Aceptado: 15 de octubre de 2016
Declarado sin conflicto de interés

1 Asociación para el Desarrollo de Personas, Comunidades y Regiones A.C. León, Guanajuato. madelgadol@hotmail.com

2 Departamento de Psicología, División de Ciencias de la Salud, Universidad de Guanajuato, México. anachavez@ugto.mx, anamachavez@hotmail.com

3 Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT). rodriguez.huerta.francisco@gmail.com

4 Departamento de Filosofía, División de Filosofía y Letras, Universidad de Guanajuato, México. luisfer56@gmail.com

5 Departamento de Gestión Pública y Desarrollo. División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guanajuato. alejandroklein@hotmail.com

Introducción

Desde finales del siglo pasado el bullying o maltrato escolar entre pares (Meep, por sus siglas en español) ha despertado interés de investigadores, mismos que enfatizan el carácter multifactorial y multicausal de este fenómeno que supera el ámbito escolar, ya que presenta implicaciones de salud y seguridad públicas; los efectos a nivel social y educativo abarcan un amplio espectro de variantes, implicaciones y niveles, desde la deserción escolar hasta la muerte violenta (homicidio y/o suicidio) de niños y jóvenes que son víctimas focalizadas de este comportamiento.

Actualmente, en muchos países se han presentado iniciativas para el estudio y atención del Meep; sin embargo, todavía la sociedad tiene una mirada tolerante ante ciertas situaciones de maltrato, lo cual perpetúa las formas de castigo humillantes y ubica en soledad y vulnerabilidad a los niños y jóvenes ante la desigualdad de fuerza y poder de otros (Vainstein & Rusler, 2011).

Avilés-Martínez (2006) señala que, en el ámbito escolar, el maltrato o acoso entre pares, sucede y se mantiene bajo el silencio del grupo y por la conjunción de varias motivaciones de los protagonistas: por el miedo y la vergüenza de la víctima; la complicidad, silencio, miedo o la indiferencia de quienes lo presencian.

Avilés-Martínez y Monjas (2005:27) describen al Meep, como:

“...conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación psicológica y/o aislamiento grupal”.

En esa línea, Olweus (citado en Collel & Escudé, 2002) indica que en esta situación negativa e intencionada, la víctima está en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios, provocándole efectos como descenso de la autoestima, estados de ansiedad o cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y en el proceso de aprendizaje.

Para comprender la naturaleza del Meep, es necesario asumir que existe en una estructura y dinámica social concretas, con particularidades tanto en las interacciones como en las características de los participantes; en el estudio de esta estructura social particular, se han identificado roles: dos roles protagonistas (víctima y agresor) y al menos, un tercer rol complementario (espectador o testigo), mientras que también pueden presentarse *roles mixtos*, generalmente, alumnos que pueden ser víctimas y acosadores en diferentes escenarios y momentos (Ortega & Del Rey, 2008:36). Valadez (2008), por su parte, señala que el Meep se desarrolla en dos niveles observables: uno oculto casi siempre para los adultos, y otro, manifiesto y conocido por el alumnado.

Sobre crianza familiar

Desde la mitad del siglo pasado, las estructuras familiares y su dinámica, han tenido cambios trascendentales en muchos países, incluyendo la República Mexicana; sin embargo, aún con sus complicaciones y carencias, todavía se mantiene como la principal red de relaciones, apoyo y desarrollo para sus miembros.

La familia es el espacio formativo fundamental, y el primer contacto que el ser humano tiene con los modelos de interacción, mismos que serán determinantes para las futuras vinculaciones en otros ámbitos y contextos. La crianza es una tarea difícil y multifacética, pues los tutores deben atender necesidades y demandas variadas y cambiantes de los hijos.

La percepción de la crianza parental, es definida como la “visión que tienen los hijos sobre las pautas educativas que manejan sus padres en el proceso de socialización en el hogar” (Rodríguez-Aguilar, Oudhof-van Barneveld, González-Arratia & Unikel, 2011:12). Según el estilo de crianza se ha señalado que:

“...los hijos de padres que promueven la autonomía y la toma de decisiones durante la adolescencia, tienden a ser más individualizados y tener mejores niveles de ajuste y competencia social. Esto implica que es esencial una buena comunicación entre padres e hijos, sin dejar al lado el control, pero éste no debe ser establecido de manera unilateral” (Oudhof-van Barneveld, Rodríguez & Robles, 2012:76).

Algunos estudios muestran que los niños que presencian actos de violencia doméstica entre sus padres son más propensos a ser protagonistas activos como acosadores y/o víctimas en el Meep, mismos roles que

se mostraron en niños con menor apoyo social por parte de sus padres y viceversa (Brank, Hoetger & Hazen, 2012). Por otro lado, Loeber & Hay (1997) examinaron el papel de la familia en la promoción de la agresión en diferentes períodos de desarrollo enfatizando la relación madre-hijo, y señalaron que el apego inseguro en la infancia predice posteriores problemas de conducta, que en los niños adoptan la forma de agresividad e incumplimiento; asimismo, agregaron que el apego inseguro a veces se asocia con la depresión materna, que promueve una postura agresiva hacia el conflicto interpersonal, especialmente en los niños y que varias prácticas de crianza de los padres están asociadas con la agresión posterior del niño y la violencia, incluidas las interacciones coercitivas, los castigos físico o punitivos como la disciplina y el abuso físico infantil.

Para Morales, Ayestas & Luque (2006), los modelos familiares, educativos y la presión social se van configurando en un esquema de dominación-sumisión que es internalizado y traducido después en actos y comportamientos violentos; el aprendizaje familiar y social de la violencia tiene un doble aspecto, por una parte, la persona adquiere conocimiento sobre formas o nuevas formas de comportarse agresivamente; y por otra, experimenta refuerzos vicarios ya sea positivos o negativos en función de que se premie o castigue la conducta violenta.

Por otro lado, los modelos agresivos, no son exclusivos de una relación interpersonal directa, ya que se transmiten y son estimulados por otros contextos educativos informales, como son los video juegos, redes sociales y medios de comunicación, particularmente en la población infantil y adolescente; estas otras vías proponen valores culturales y aprendizajes sociales de interacción, con modelos agresivos como la fuerza, intimidación o la falta de control, como conductas frecuentes y exitosas en las interacciones interpersonales.

Relación entre contexto familiar y escolar

La escuela es un ambiente permeable y poroso de lo que acontece en la familia, el barrio o la ciudad. Ghiso & Ospina-Otavo (2010) ubican a la escuela como una caja de resonancia que reproduce, amplifica y afianza en sus rutinas, la desactivación de las alertas sobre las manifestaciones de violencia que transitan en su interior; alertas que se hacen invisibles en la interacción cotidiana docente-alumno. Así, la escuela activa y reactiva escenarios en donde se manifiestan relaciones asimétricas, ya sea por el

poder que se otorga al rendimiento escolar, a las capacidades específicas, etc.

En este sentido, Vainstein & Rusler (2011:35-36) señalan dos grandes áreas con indicadores propios del ámbito escolar: el comportamiento y el rendimiento académico; los indicadores, pueden apoyar para identificar a estudiantes que sufren maltrato y son: aferramiento a lo conocido; dificultades para adquirir conceptos nuevos; escaso interés, iniciativa o placer hacia el aprendizaje; pobreza de lenguaje y dificultades de comunicación, y como medio de razonamiento y abstracción; falta de interés en el nombre y propiedades de los objetos; pensamiento mágico, inmaduro o excesivamente concreto; dificultad para la anticipación y el reconocimiento de las relaciones causa-efecto; dificultades para generalizar los aprendizajes, reconocer las intenciones de los demás, para dirigir la atención y en la adquisición de hábitos y la actuación de normas; tendencia a respuestas impulsivas; desvalorización de las propias producciones; intolerancia al error o a la dificultad; y dificultades en la socialización con pares y adultos. Dichos indicadores, si bien dan un signo de alerta, habrán de analizarse en la particularidad de cada NNA, ya que pueden corresponder a otro tipo de condiciones o de trastornos.

Por tanto, un indicador evidente de dificultades personales, es el manifiesto en las relaciones que establecer un NNA con sus pares; Morales, Ayestas & Luque (2006) plantean que los pares están en posición social o edades semejantes y en donde entre ellos, se conoce esta coincidencia que les da simetría social y asimetría en relación a otros, así como pautas de comportamiento y actitudes específicas que los distinguen y que están acordadas implícitamente o manifiestamente por el grupo.

Algunos estudios sobre crianza y Meep

López & Ovejero (2015) realizaron un estudio en España con el objetivo de conocer la postura de la comunidad educativa sobre la relación entre violencia escolar y la educación familiar en una muestra de 348 alumnos de secundaria, 30 profesores y cuatro grupos de discusión (dos de alumnos y dos de padres de familia). El 67.7% afirmó que el comportamiento violento escolar depende de una educación familiar carente de afecto y de diálogo; contra la violencia escolar propusieron capacitar a los padres en habilidades de comunicación (25.9%) y que los padres pasen más tiempo con sus hijos (20.7%).

Piñero, Areñe & Cerezo (2013) convocaron a 2190 estudiantes de secundarias españolas, con la finalidad de analizar la relación entre el contexto familiar y los roles del Meep; 159 alumnos fueron considerados como agresores y 183 víctimas y se observó que el rol de agresor presentaba estrecha relación con la violencia intrafamiliar y las relaciones familiares. Martínez, Musitu, Amador & Monreal (2012) realizaron una investigación en España para analizar la relación entre ámbito familiar, violencia escolar, autoestima y percepción hacia la escuela y su relación con la percepción de los estudiantes sobre su relación de rechazo o aceptación por parte de sus compañeros. Analizaron a 1068 alumnos, 555 mujeres y 513 hombres, entre 11 a 16 años y señalaron que el apoyo de los padres y la adecuada autoestima familiar y escolar, se relacionaron con menor violencia escolar; por el contrario, una percepción negativa del ámbito escolar se asoció con un incremento en la violencia escolar.

Asimismo, en España, Raya, Pino & Herruzo (2009) realizaron una investigación para analizar el estilo de crianza parental y su relación con la conducta agresiva; participaron 338 escolares con sus respectivos padres. Se observó que las puntuaciones altas en la autonomía de la madre, aunado a puntuaciones bajas respecto a la satisfacción con la crianza de los padres, compromiso del padre y disciplina entre ambos influyen de manera significativa en la obtención de puntuaciones altas en agresividad en los hijos.

Otro estudio realizado en España por Torre, García, Carpio & Casanova (2008) para analizar la relación entre violencia escolar y el autoconcepto (académico, social, emocional y familiar), en una muestra de 345 estudiantes de secundarias, 54.5% mujeres y 45.5% hombres, entre 14 a 18 años de edad. Se observó que el rol de víctimas presentó un autoconcepto más bajo en las cuatro áreas evaluadas; en relación a la dimensión familiar, el rol de observador reportó una imagen más adaptada de sí en comparación con los alumnos acosadores y los agresores/víctimas que obtuvieron menor autovaloración.

También en España, Avilés-Martínez (2006) realizó un estudio con el objetivo de conocer las diferencias de atribución causal del maltrato entre iguales según el rol que ocuparon 1433 estudiantes de primaria y de secundaria (8.8% agresores, 8% víctimas, 1% mixto y 82% testigos), entre 10 a 18 años; se observó que el rol de agresor tiende a minimizar los hechos y justificar sus acciones en función de las provocaciones de los otros; el rol de víctima refirió no conocer los motivos por los cuáles es maltratado, percibiendo la desigual-

dad de poder e intencionalidad; el rol mixto cuando tiene un comportamiento violento lo justifica diciendo que en ocasiones lo tratan mal los demás. El autor enfatiza la importancia de propiciar espacios de comunicación entre alumnos con diversos roles para la concientización grupal.

Algunos estudios realizados en Estados Unidos de Norteamérica plantean que los varones son más propensos a ejercer maltrato físico que las niñas (Powell & Jenson, 2010, citado por Brank, Hoetger & Hazen, 2012). Otros estudios señalan que en el Meep existe el *contagio o influencia*, lo cual es más probable si se manifiesta por un compañero con un alto estatus o índice de aceptación (Dishion & Tipsord, 2011).

Materiales y método

El presente fue un estudio ex post facto, transversal y correlacional. La selección de la muestra fue aleatoria y representativa de una población finita de 1,071 estudiantes, y participaron 476 estudiantes de dos escuelas secundarias técnicas del estado de Guanajuato, México. Se aplicaron dos instrumentos: 1) Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales para secundaria (Ortega, Mora-Merchán & Mora, 1995) que consta de 30 reactivos distribuidos en tres áreas que evalúan la situación en la familia, escuela y acoso escolar; además otorgan una clasificación de roles en el Meep, como son: acosador, víctima, espectador y rol mixto. 2) Escala de Percepción de Crianza para Jóvenes (Rodríguez-Aguilar, Oudhof-van Barneveld, González-Arratia, & Unikel, 2011) que evalúa la percepción sobre crianza parental, cuenta con 32 reactivos agrupados en 3 factores: interés en las actividades, apoyo y orientación hacia el hijo; las respuestas se otorgan en escala Likert, con cinco opciones, desde *nunca* a *siempre*. La clasificación de Crianza Parental se determinó como: deficiente, adecuada y sobre-valorada; se considera que una crianza adecuada presenta puntajes intermedios, mientras que la crianza inadecuada incluye las categorías de deficiente y sobre-valorada. La validación del instrumento obtuvo un Alfa de Cronbach total de 0,91 y con el 41% de la varianza explicada.

Los alumnos fueron notificados de los objetivos del estudio, su participación voluntaria, y sobre el anonimato y confidencialidad de la información. Se obtuvo el consentimiento informado por parte de las autoridades administrativas, quienes obtuvieron el consentimiento de los padres de familia; se impartieron conferencias para la comunidad estudiantil y aca-

démicos de las instituciones, sobre el tema de maltrato escolar y como desalentarlo desde la auto gestión escolar. El protocolo de investigación contó con el aval del Comité de Investigación de la Universidad de Guanajuato, México. Como limitaciones del estudio se encuentran que los datos se obtuvieron solamente de los alumnos, quedando excluida información relevante otorgada por los docentes, autoridades académico-administrativas y padres de familia, considerados también como actores importantes para la comprensión del Meep; otra limitación del instrumento es que no analiza las formas y métodos del maltrato escolar (golpes, burlas, robos, indiferencia, etc.). Se utilizó el programa SPSS versión 20 para los análisis estadísticos descriptivos y correlacionales.

Resultados

La muestra del estudio fue probabilística y constituida por 476 estudiantes del nivel medio; 218 (46%) fueron mujeres y 258 (54%) varones, con un rango de edad de 12 a 16 años (ver Tabla 1). Cabe aclarar que la fuente de todas las tablas y figuras, es de elaboración propia.

Cabe aclarar que a cada estudiante se le clasificó según los puntajes de los instrumentos, a saber: a) comportamiento relacionado con el Meep, con 4 roles posibles: acosador, víctima, testigo y mixto (acosador/víctima). B) Según el tipo de Crianza que reportaron, clasificándose en: Crianza deficiente, adecuada y Crianza sobre-valorada (por tanto, también se clasificó como inadecuada). A continuación, se presentan resultados de cada escala aplicada.

Resultados descriptivos del Cuestionario sobre Maltrato entre pares

En relación con los roles del Meep, se obtuvieron los siguientes porcentajes:

- Espectadores (quienes nunca han sido intimidados ni han intimidado) = 52.52%
- Intimidadores (han participado en intimidar a compañeros) = 30.25%
- Víctimas (han sido victimizados) = 10.72%

Tabla 1. Distribución de alumnos por sexo y edad

Sexo / Edad	12	13	14	15	16
Mujeres	62	72	53	30	1
Hombres	72	90	62	25	9

Fuente: Elaboración propia.

- Mixto (participantes en ocasiones como víctimas o intimidadores) = 6.51%

Considerando lo anterior, tres de cada diez alumnos ejercen intimidación y casi dos de cada diez son víctimas de violencia entre pares; por tanto, cinco de cada diez alumnos, están implicados directamente en intimidar o ser víctimas del Meep.

De la población evaluada, el 78.7% viven con ambos padres, el 15.2% con uno solo de ellos, el 4.2% con otros familiares y el 1.9% declaró que vivía con otras personas.

En relación con el número de hermanos, el 51.3% refirió tener tres o más hermanos, el 26% cuenta con dos hermanos, el 16.4% solo con un hermano (a) y un bajo porcentaje (2.9%) no cuenta con hermanos.

Por otro lado, en relación con la percepción de los jóvenes sobre su estancia en el hogar, el 70% de los adolescentes refirió sentirse bien en su casa, mientras que el 26% opinó no sentirse ni bien ni mal en casa; solamente el 3% declaró pasarla mal en su casa.

En relación con la pregunta sobre las razones por las que consideran ser intimidados, los jóvenes que se auto determinaron como víctimas, señalaron mayormente que por varios motivos (46.8%), porque no lo saben (27.7%), por ser diferentes (12.8%), porque ellos lo provocan (4.3%) (ver Tabla 2).

Los jóvenes con el rol de víctimas, indicaron que sí suelen hablar sobre el maltrato que reciben, en su mayor porcentaje con varias personas como los profesores, su familia y compañeros con el 31.9% (Tabla 3).

Tabla 2. Porcentajes de razones por las que son intimidadas las víctimas

Causas	Porcentaje
Varios motivos	46.9
No lo sé	27.7
Porque soy diferente	12.8
Por molestarme	6.9

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Personas con quienes las víctimas comentan sobre el maltrato

	Porcentaje
Mixto	31.9
No hablo con nadie	21.9
Con compañeros	21.9
Con mi familia	19.1
Con los profesores	6.4

Fuente: Elaboración propia.

Los participantes ubicaron los lugares en donde se suelen producir situaciones de intimidación o maltrato, y las respuestas señalaron el puntaje más alto (48.8%) en la modalidad mixta (el maltrato se recibe tanto en la escuela, la calle y otros lugares), para el maltrato solo en la escuela se obtuvo el puntaje del 28.3% y para la calle el 22.8%.

La legitimación que los intimidadores reciben por parte del entorno, se aprecia en la respuesta que el medio otorga al maltrato: el 51% refirió que le desaprueban su conducta, tanto los profesores, padres de familia y compañeros; al 34.6% nadie les dice nada, mientras que solamente el 0.96% reciben aprobación de parte de profesores, padres de familia o compañeros y el 13.5% reciben mensajes contradictorios de aprobación o desaprobación por diversos actores con los que conviven.

Por su cuenta, las respuestas de los acosadores, reportaron como razones en su porcentaje más alto 36.8% que lo hacen porque los provocaron, el 34.6% por diversos motivos, el 24.3% no saben porque lo hacen, el 3.68% por molestar y el 0.74% por gastar una broma. Sobre la participación ante el problema de la intimidación, el 53.4% de los jóvenes refirió no hacer nada cuando ven un evento de intimidación, el 43.07% comentó que avisa o intenta cortar personalmente la situación y el 2.94% muestra una actitud titubeante, ya que a veces avisa y a veces no hace nada.

Resultados descriptivos de la Escala de Percepción de Crianza

Sobre la percepción de la crianza, los participantes ubicaron algunas actividades deficientes en la crianza de los padres, esto es que califican como nula, pocas veces y a veces, la participación parental en conductas específicas; la Figura 1 muestra los aspectos que fueron evaluados como deficientes por lo menos en el 20% de la muestra, y son: ayuda en problemas en la escuela o en la tarea, tranquilizarlos cuando tienen miedo, permitirles expresar sus sentimientos cuando están enojados y en evitar comparar el desempeño de los hijos con los hermanos o compañeros de la escuela.

En relación con las actividades en los que por lo menos tres de cada diez manifiestan que no hay apoyo de sus padres, están: tomar en cuenta las opiniones del hijo, apoyarlo en las decisiones que toma y enseñarle a negociar sobre reglas y acuerdos.

En el punto relacionado con recibir guía y orientación los jóvenes manifestaron que es deficiente la labor de sus padres en: dar información sobre enfermedades de transmisión sexual. Asimismo, cabe resaltar la percepción de que los padres muestran desinterés hacia los adolescentes, seguido por la percepción de la falta de apoyo.

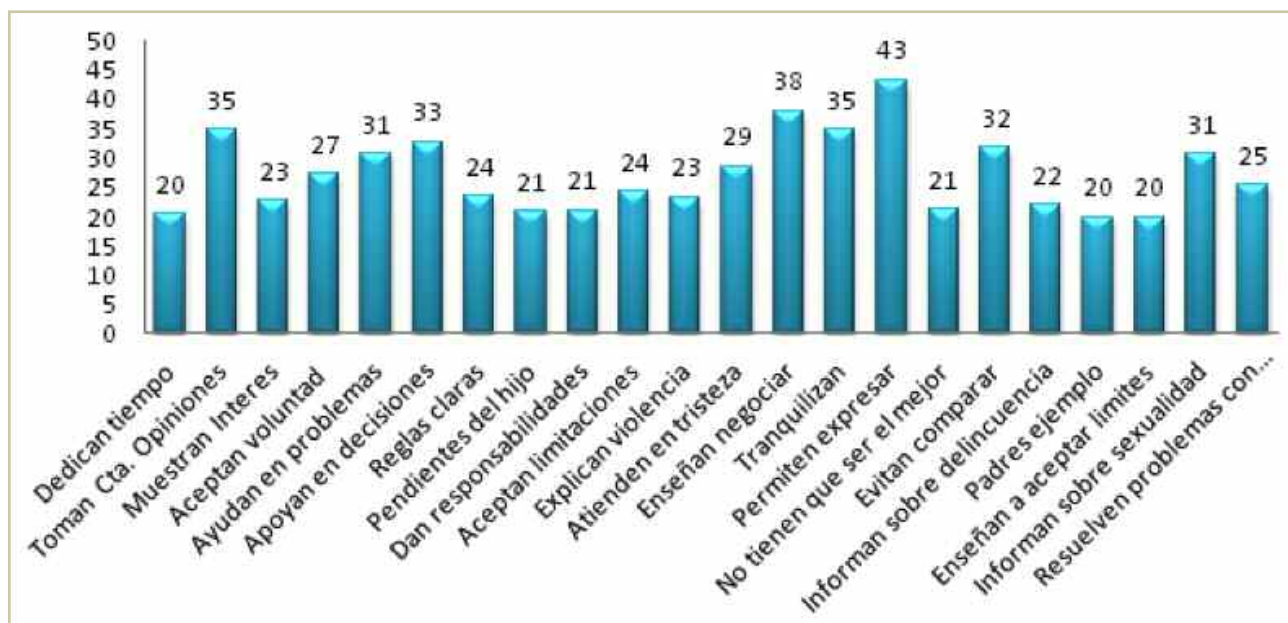


Figura 1. Actividades de crianza evaluadas como deficientes por la muestra total

Fuente: Elaboración propia.

Funciones de crianza evaluadas como deficientes en víctimas e intimidadores

Asimismo, se obtuvieron datos específicos sobre la percepción de crianza específicamente de los adolescentes ubicados en los roles de víctimas y los intimidadores. Para las víctimas, las actividades de crianza parental ubicadas como deficientes fueron el 15.6%: interés de sus padres en ayudarles cuando tienen problemas en la escuela o con la tarea (31.4%), en tranquilizarlos cuando tienen miedo (31.4%), poder expresar sentimientos cuando están enojados (37.2%); asimismo, deficiencias en el apoyo sobre tomar en cuenta sus opiniones (39.2%) y en orientarlos en la enseñanza para negociar sobre reglas y acuerdos (33.3%).

Por su parte, para los intimidadores las actividades de crianza parental ubicadas como deficientes son el 43.75% de las evaluadas. En su desglose por factor, la mitad señala deficiencias importantes específicamente en permitirles expresar sus sentimientos cuando están enojados (51.4%). Cuatro de cada diez indican deficiencia parental en mostrarles interés en lo que hacen y en sus experiencias, en tranquilizarlos cuando tienen miedo y en ayudarles cuando tienen problemas en la escuela o con la tarea (40.4 % respectivamente); en este mismo porcentaje, señalan deficiencias de sus padres en considerar sus opiniones y en recibir apoyo en las decisiones que toman. Por último, señalan deficiencias en la crianza en evitar comparar su desempeño con el de sus hermanos o compañeros de la escuela, en prestarles atención cuando están tristes y así como en estar pendiente de las cosas que hacen los hijos (31.3% respectivamente). En relación con las actividades de orientación casi cuatro de cada diez refieren deficiencias en la resolución de los problemas en la casa con la colaboración de todos (35.4%) y en la información que les dan sobre enfermedades de transmisión sexual (34%).

Tabla 4. Actividades de crianza sobrevaloradas con menor porcentaje

Porcentaje	Actividad de la crianza parental
45.1	Apoyan al hijo en las decisiones que toma.
38.4	Enseñan al hijo a negociar sobre reglas y acuerdos.
45.6	Tranquilizan al hijo cuando tiene miedo.
33.0	Permiten expresar al hijo sus sentimientos cuando están enojados.

Fuente: Elaboración propia.

Funciones de crianza percibidas sobrevaloradas en víctimas e intimidadores

En cuanto a la sobrevaluación de la crianza parental de la muestra, se presentan los puntajes más bajos (menos del 45%) en la Tabla 4.

La Tabla 5 muestra las funciones sobre valoradas por los participantes (por encima del 65%), que obtuvieron puntajes altos; destaca que los jóvenes plantean que si reciben información sobre los riesgos psicosociales como la sexualidad, delincuencia y la violencia social.

Específicamente en el caso de las víctimas, la sobrevaloración resultó en el 50% de las actividades de crianza; siete de cada diez ubican como sobrevalorada la actividad en que sus padres platican con ellos cuando consideran que hay que corregir su conducta, señalan que sus padres están pendiente de las cosas que hacen y que les dedican suficiente tiempo cuando los necesitan y refirieron que buscan una solución a las peleas cuando se presentan en casa (66.7%); en este mismo porcentaje, refieren que sus padres platican con ellos sobre los riesgos del alcohol y las drogas (74.5%) y les enseñan a respetar las necesidades de los demás (76.5%) y también les dan información y orientación sobre la delincuencia (68.6%). En un porcentaje de 6 de cada 10 víctimas, refieren que sus padres están presentes cuando los necesitan (62.7%), les prestan atención cuando están tristes (64.7%), tratan de ser un ejemplo para los hijos en su propio comportamiento (62.7%) y dan seguimiento al respeto de las reglas de la casa (62.7%). La sobrevaloración del apoyo se señala en seis de cada diez víctimas, en relación a que establecen reglas claras para la convivencia en la casa (60.8%), cuidan la seguridad y la prevención de accidentes en la casa (66.7%) y les

Tabla 5. Actividades de crianza sobrevaloradas por la población total con mayor porcentaje

Porcentaje	Actividad de la crianza parental
67.4	Dedican tiempo suficiente del hijo/a.
65.3	Platicar conmigo cuando consideran que hay que corregir mi conducta.
68.3	Cuidar la seguridad y la prevención de accidentes en la casa.
67.4	Estar ahí cuando les dejo saber que los necesito.
66.8	Platicar conmigo sobre los riesgos del alcohol y las drogas.

Fuente: Elaboración propia.

dan la oportunidad de tener sus propias responsabilidades (64.7%); señalan que sus padres siempre les enseñan a aceptar sus límites y posibilidades (66.7%) y les dan información y orientación sobre la violencia y como evitarla (64.7%).

Por otra parte, en el caso de los intimidadores, la sobrevaloración resultó en el 12.5% de las actividades de crianza. Específicamente en el factor interés, la mayoría refirió que los padres siempre les llaman la atención cuando hacen algo indebido (65.3%), que les dedican suficiente tiempo y están presentes cuando los necesitan (61.1%), y les expresan que son valorados (61.1%).

Resultados sobre variables relacionadas con el Meep y crianza parental

Dado que el interés de este estudio fue conocer la relación entre el maltrato escolar y el tipo de crianza, se realizaron unos cruces entre los estilos de bullying (MEEP) y los niveles definidos de crianza (deficiente, adecuada y sobre-valorada) con variables como: sexo, grado, la persona que educó al joven en sus primeros años de vida, y número de familiares con los que vive. Para comparar hombres y mujeres respecto al Meep, se generó la Tabla 6 que muestra los porcentajes de incidencia para cada uno de los roles establecidos; se observan diferencias en cada uno de los roles que van desde un 5% hasta un 13%, resaltando que en las mujeres se obtuvo 59% de testigos, en comparación con menor porcentaje de varones (46%). También se muestra que tanto los roles de Acosador como Mixto, presentaron mayor incidencia en hombres que en mujeres. Para determinar si las diferencias antes mencionadas son significativas, se realizó la prueba *Ji-Cuadrado*, con un valor obtenido de $X^2 = 21.633$, que comparado con una χ^2 con 3 grados de libertad se obtiene un *p-valor* de 7.776×10^{-5} . Por tanto, se muestra que el comportamiento frente al Meep, presenta diferencias significativas según el sexo.

Al hacer las comparaciones entre crianza y sexo, se obtiene la Tabla 7, y se observa que tanto en ambos sexos, predomina y casi en igual porcentaje, la crianza sobre-valorada (69.6% en mujeres y un 69% en hom-

Tabla 6. Clasificación de roles Meep según sexo

Sexo / %	Acosador	Mixto	Testigo	Víctima	Total
Mujeres	24.9	2.3	59.0	13.8	100%
Hombres	34.9	10.1	46.9	8.1	100%

Fuente: Elaboración propia.

bres). Las diferencias se observan entre crianza deficiente y adecuada, donde para hombres y mujeres la crianza deficiente presenta menor porcentaje, con 4.3% y 11.5% respectivamente. Para determinar si las diferencias observadas entre hombres y mujeres respecto a la crianza son significativas, nuevamente se utilizó el *estadístico Ji-cuadrado*, obteniéndose una $X^2 = 11.333$, que comparado con una χ^2 con 2 grados de libertad se obtiene un *p-valor* de 0.003. Este *p-valor* es pequeño y menor a 0.05, lo cual indica que estadísticamente el comportamiento de las mujeres y los hombres frente al tipo de crianza presenta diferencias significativas en las categorías de crianza deficiente y crianza adecuada. Lo cual no sucede con la categoría de crianza sobre-valorada.

En la Tabla 8 se muestra el comportamiento del Meep por grado escolar, y destaca que los porcentajes de víctimas para los 3 grados son muy parecidos. Entre el segundo y tercer grado no se observa alguna diferencia interesante entre los 4 niveles del Meep, pero entre segundo y tercer grado contra primer grado si se observan diferencias importantes en Acosador, Mixto y Testigo. Se aplicó la prueba *Ji-cuadrado* para establecer si realmente las diferencias antes mencionadas son significativas, y resultó $X^2 = 19.83$, que comparado con una χ^2 con 6 grados de libertad produce un *p-valor* de 0.003. Este *p-valor* es muy pequeño, el cual indica que las diferencias que se observaron son significativas.

Asimismo, se realizó un cruzamiento entre grado escolar y el tipo de crianza; en los tres grados se observó un comportamiento similar pues los porcentajes menores ocurren en crianza deficiente y los mayores en crianza sobre-valorada. Al realizar la prueba *Ji-cuadrado* estadístico de $X^2 = 7.116$, que comparado con una χ^2 con 4 grados de libertad se obtuvo un *p-valor* de 0.13, este *p-valor* es grande e indica que no

Tabla 7. Tipo de Crianza según sexo

Sexo / %	Deficiente	Adecuado	Sobre-valorada
Mujeres	11.5	18.9	69.6
Hombres	4.3	26.7	69.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Distribución de roles Meep según grado

Grado / %	Acosador	Mixto	Testigo	Víctima
1	24.2	2.6	62.9	10.3
2	34.6	10.7	44.7	10.0
3	34.1	7.6	46.2	12.1

Fuente: Elaboración propia.

hay diferencias significativas entre los grados respecto al tipo de crianza.

Se realizó otra comparación con respecto a la persona que educó principalmente al joven (tutor principal) en sus primeros años de vida, donde las posibles respuestas fueron ambos padres, madre, padre y otro. Se consideró solamente a 469 estudiantes para hacer las comparaciones que otorgaron esta información. La Tabla 9 muestra que el comportamiento de los estudiantes que fueron educados por ambos padres o por la madre es muy parecido, mientras que los estudiantes que fueron educados únicamente por el padre muestran una diferencia más marcada. Los estudiantes educados exclusivamente por el padre, todos fueron clasificados únicamente como Acosadores o testigos, a partir de esto, podría pensarse que el haber tenido una educación por parte del padre evita que el estudiante pueda comportarse como víctima ante sus compañeros. La prueba *Ji-cuadrado* para establecer si realmente las diferencias son significativas considerando estas variables, resultó $X^2 = 2.824$, que comparado con una χ^2 con 6 grados de libertad produce un *p-valor* de 0.831. Este *p-valor* es muy grande, el cual indica que no hay diferencias significativas respecto a la persona que hizo las funciones principales de crianza con el estudiante, es decir, no se presentaron diferencias entre la educación dada por el padre, la madre o ambos y el tipo de involucración en el Meep.

Asimismo, se realizó un cruzamiento según el tutor y el tipo de crianza que recibieron. Los datos muestran algunas diferencias de los que fueron criados por el padre respecto a los que fueron educados por la madre o ambos, pero para los tres hay tendencias similares dado que los porcentajes menores ocurren en crianza deficiente y los mayores en crianza sobrevalorada. Dadas estas observaciones, era esperado que al realizar una prueba similar a la anterior, dicha prueba no fuera significativa, lo cual resultó así pues se obtuvo un estadístico de $X^2 = 4.259$, que comparado con una χ^2 con 4 grados de libertad se obtiene un *p-valor* de 0.372. Este *p-valor* es grande e indica que no hay diferencias significativas entre los estudiantes

Tabla 9. Distribución de roles Meep según Tutor principal en la Crianza

Tutor / %	Acosador	Mixto	Testigo	Víctima
Ambos	29.9	6.9	51.8	11.4
Madre	28.6	5.9	56.0	9.5
Padre	44.4	0.0	55.6	0.0

Fuente: Elaboración propia.

educados por el padre, la madre o ambos respecto al tipo de crianza.

Después del cruzamiento de las variables del rol de involucración en el Meep y el número de integrantes de la familia, se obtuvo un estadístico $X^2 = 11.79$, que comparado con χ^2 con 18 grados de libertad se obtuvo un *p-valor* de 0.858, que siendo bastante alto indica que no hay diferencias significativas en esta medición.

A partir de la información entre crianza y el número de familiares con los que vive el estudiante, se realizó la prueba *chi-cuadrado*, donde el estadístico obtenido es $X^2 = 7.75$, que comparado con χ^2 , con 12 grados de libertad, se obtuvo un *p-valor* de 0.804, que siendo bastante alto, indica que no hay diferencias significativas en este cruzamiento.

Por último, se consideró el cruce entre Meep y tipo de Crianza. La Tabla 10 muestra el cruce entre estas dos variables, y buscando si el nivel de crianza pudiera aportar información para identificar el Meep, se tomaron los porcentajes según el Meep. En la Tabla 8 se puede observar hasta cierto punto, un comportamiento similar para cada uno de los niveles de Meep a través de los niveles de crianza, pues se observa que para los 4 niveles de Meep el menor porcentaje se da para crianza deficiente y el mayor para crianza sobrevalorada. Si bien se muestra este comportamiento similar, también puede observarse que hay mucha variabilidad en cada nivel de crianza a través de los niveles del Meep, es decir: para crianza deficiente los porcentajes van del 3.6% hasta el 13.2%, para crianza adecuada los porcentajes van de 15.7 hasta 29.2 y en el caso de crianza sobrevalorada los porcentajes van de 57.6 hasta 72.5. Siendo que hay algunas similitudes y la variación antes mencionada, se determinó usar el *estadístico Ji-cuadrado* para determinar si hay diferencias significativas entre los niveles del Meep debido a la Crianza. El *estadístico Ji-cuadrado* fue $X^2 = 21.861$, que comparado con una χ^2 con 6 grados de libertad se

Tabla 10. Relación entre Meep y Tipos de Crianza parental (casos y %)

Meep / Crianza	Deficiente	Adecuada	Sobrevalorada	Total Meep
Acosador	19 (13.2)	42 (29.2)	83 (57.6)	144
Víctima	6 (11.8)	8 (15.7)	37 (72.5)	51
Mixto	2 (6.5)	9 (29.0)	20 (64.5)	31
Testigo	9 (3.6)	51 (20.4)	190 (76.0)	250
Total / Crianza	36	110	330	

Fuente: Elaboración propia.

obtiene un *p*-valor de 0.001. Este *p*-valor es pequeño y menor a 0.05, lo cual indica que estadísticamente el comportamiento del Meep frente al tipo de crianza presenta diferencias significativas.

Discusión y conclusiones

El Meep, en la población estudiada mostró alto porcentaje de participación (47.48), tanto en los roles de acosador, víctima o mixto (acosador/víctima), con porcentajes por encima de otras poblaciones evaluadas (Avilés-Martínez, 2006; Piñero, Arense & Cerezo, 2013), aunque el porcentaje más alto es para los espectadores (52.52%). Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo y los roles en el Meep, resaltando que en el rol de testigo, el mayor porcentaje lo ocupan las mujeres (59%) y en los roles de Acosador y Mixto, los varones obtienen mayor presencia.

Los resultados perfilan la dificultad de las víctimas para ubicar el motivo de ser acosados, ya que tres de cada diez simplemente no saben porque se les agrede. Resalta que el acosador justifica el maltrato atribuyendo la responsabilidad al otro que los provoca (casi cuatro de cada diez), por motivos diversos provoca (casi cuatro de cada diez) y los menos maltratan sin saber por qué (dos de cada diez) (Loeber & Hay, 1997). En lo que respecta a la legitimación del Meep por parte del entorno a tres de cada diez nadie les señala o les dice nada sobre su conducta y cinco de cada diez adolescentes que presencian la intimidación, no hacen nada para frenar la situación.

Se encuentra que la percepción de la crianza en la población general (tres de cada diez) señala como deficiente el interés de sus padres por ayudarlos en problemas de la escuela o en la tarea, tranquilizarlos cuando tiene miedo, deficiencia en permitirles expresar sus sentimientos cuando están enojados y en evitar comparar el desempeño de los hijos con los hermanos o compañeros de la escuela. En la misma proporción se señalan deficiencias en apoyo en tareas como tomar en cuenta las opiniones del hijo, apoyar al hijo en las decisiones que toma y enseñar al hijo a negociar sobre reglas y acuerdos. Y sobre la guía y orientación de los padres, las deficiencias se señalan en tres de cada diez adolescentes en dar información sobre enfermedades de transmisión sexual (Torre, García, Carpio & Casanova, 2008). La sobrevaloración se señala por la población total con los porcentajes más altos sobre actividades de cómo el apoyar al hijo en las decisiones que toma, enseñar

al hijo a negociar sobre reglas y acuerdos, tranquilizarlos cuando tienen miedo y permitir expresar al hijo sus sentimientos cuando están enojados. Los más altos porcentajes en esta categoría de sobrevaloración de crianza aparecen que dedican tiempo suficiente al hijo, y platican con él cuando los padres consideran que hay que corregir su conducta, cuidar la seguridad y la prevención de accidentes en casa, así como platicar con él sobre los riesgos del alcohol y las drogas.

Los resultados estadísticos, señalan que no hubo diferencias significativas entre la educación dada por el padre, la madre o ambos y el tipo de involucración (rol) en el Meep, tampoco se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes educados por el padre, la madre o ambos respecto al tipo de crianza, ni entre el número de familiares de los estudiantes respecto al tipo de crianza. Este resultado impacta en la concepción tradicional de crianza atendida principalmente por la figura materna, considerando que para los jóvenes que fueron tutorados por el padre, también reportan resultados similares que los otorgados por los jóvenes criados por ambos padres o principalmente por la madre.

Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo del adolescente frente al Meep y cada uno de los roles que van desde un 5% hasta un 13%, resaltando que en las mujeres se mostró aproximadamente un 59% de testigos, en comparación con el menor porcentaje de varones (46%). También se muestra que tanto los roles de acosador como mixto, presentaron mayor incidencia en hombres que en mujeres. Otra importante diferencia significativa se encontró en relación al sexo y tipo de crianza, en las categorías de crianza deficiente y crianza adecuada, pues los varones reportaron un porcentaje de 4.3 y las mujeres de 11.5; no hubo diferencias en la categoría de crianza sobrevalorada (pues en ambos sexos predomina y además casi en igual porcentaje).

Otra diferencia significativa es en cuanto al comportamiento del Meep frente al tipo de crianza, hasta cierto punto un comportamiento similar para cada uno de los niveles de Meep a través de los niveles de crianza, pues se observa que para los 4 niveles de Meep el menor porcentaje se da para crianza deficiente y el mayor para crianza sobrevalorada. Si bien se muestra este comportamiento similar, también puede observarse que hay mucha variabilidad en cada nivel de crianza a través de los niveles del Meep, es decir: para crianza deficiente los porcentajes van del 3.6 hasta el 13.2, para crianza adecuada los porcentajes van

de 15.7 hasta 29.2 y en el caso de crianza sobrevalorada los porcentajes van de 57.6 hasta 72.5.

La crianza parental de las víctimas del Meep presenta deficiencias en relación con la enseñanza en la resolución de problemas (ayuda deficiente cuando tienen problemas en la escuela o con la tarea), en el manejo de sus emociones (deficiencias en tranquilizarlos cuando tienen miedo y la expresión de sus sentimientos cuando están enojados), en tomar en cuenta sus opiniones y en enseñarles a negociar sobre reglas y acuerdos (Martínez, Musitu, Amador & Monreal, 2012). Las víctimas reportan la presencia de los padres como permanente, puesto que siempre platican con ellos cuando consideran que hay que corregir su conducta, así como sobre los riesgos del alcohol y las drogas y según ellos, siempre les enseñan a respetar las necesidades de los demás. Lo anterior, pone el acento en la falta de habilidades en las víctimas para la resolución de problemas, negociaciones y manejar sus emociones por una parte y por un control externo al ser supervisados para ser corregidos, para que se apeguen a las reglas y consideren las necesidades de otros aun cuando las opiniones de la víctima no sean tomadas en cuenta por sus padres.

La crianza parental de los intimidadores en el Meep es evaluada como deficiente en casi la mitad de las actividades evaluadas, y destacan las relacionadas con otorgar a los hijos la posibilidad de expresar sus emociones y brindarles contención al respecto, la escucha con retroalimentación, el respaldo y protección y la aceptación de su manera de ser o rendimiento escolar, así como habilitarlos en la resolución de problemas de manera colectiva (Brank, Hoetger & Hazen, 2012; Morales, Ayestas & Luque, 2006), y en la información preventiva sobre la sexualidad. En el caso de los intimidadores y a diferencia de las víctimas, la sobrevaloración de las actividades de crianza parental es baja, como el interés de sus padres por llamarles la atención cuando hacen algo indebido, se sobrevalora el que dediquen tiempo a ellos cuando requieren de sus padres y en que les dicen que son hijos valorados.

El análisis descriptivo de la valoración de las actividades de crianza parental de las víctimas y los intimidadores muestran una relación inversamente proporcional en la percepción del desempeño de los padres (López & Ovejero, 2015; Piñero, Arense & Cerezo, 2013). Mientras que para las víctimas las deficiencias de crianza se ubican en el 15.63% y las sobrevaloradas con el 50%, para los intimidadores las deficiencias de la crianza alcanzan un 43.75% y la sobrevaloración solo el 12.5%.

Cabe destacar que se encontró una actividad que es exclusiva de la crianza de los intimidadores y es en relación a la percepción de deficiencia parental en la resolución de los problemas de la casa con la colaboración de todos; esta deficiencia pone el acento en las habilidades de negociación, colaboración y resolución de problemas de los padres, por lo cual, no pueden transmitir a los hijos esta habilidad, situación evidente cuando de intimidación se trata.

La relación que se estableció entre la crianza parental y el Meep, otorga una arista novedosa en la que en la que se correlacionan los roles clásicos con nuevas categorías de análisis de crianza parental, lo que coadyuva para generar nuevas reflexiones y estrategias de prevención de la violencia escolar e incidir, con esto, en mejorar ambientes educativos y en contribuir a generar espacios escolares y familiares que fomenten habilidades de interacción más eficaces. Los resultados de este estudio, permiten formar perfiles de crianza en cada uno de los roles que tienen participación en las prácticas de intimidación entre pares o Meep, y así, con el análisis de estilos, focalizar las actividades en roles particulares. Los resultados de este estudio permiten complejizar los escenarios en donde se despliega la intimidación o maltrato escolar entre pares, contribuyendo al conocimiento de la participación de las prácticas de crianza parental en el efecto conductual que los adolescentes presentan en las escuelas en su interacción con sus iguales.

Tomando en cuenta que los resultados arrojados por los jóvenes categorizados como agresores y sus variantes, ubican su crianza parental deficiente principalmente en los factores de interés y orientación, se sugieren estrategias preventivas donde a los padres de este tipo de alumnos se les refuercen habilidades de comunicación y de asertividad, para que después ellos se las transmitan a sus hijos. Siendo la familia el primer núcleo en el que se aprenden las habilidades sociales, la crianza parental funge como un factor coadyuvante en el Meep, pero también puede ser un factor preventivo y de protección.

En lo que respecta a las víctimas y los testigos, y su excesiva sobrevaloración de respuestas en los reactivos, se puede observar que tanto el interés, como la orientación y el apoyo, dados de forma exagerada, no contribuyen de manera automática y directa a educar personas que logren relacionarse de forma armónica y pacífica con sus iguales. La sobreprotección de la que son objeto estos jóvenes, parece impactar de manera negativa en la forma en que se relacionan con sus compañeros de escuela. Lo anterior permite proponer

que a partir de estos datos se justifica y requiere que se generen acciones preventivas y de atención a la par y focalizada tanto en padres como en los hijos, sobre todo en el caso de los intimidadores, víctimas y en los intimidadores/victimizados. Las acciones de prevención deberán basarse en la vivencia, comprensión y practica efectiva de estrategias y habilidades de interacción para el desaliento y disminución de un problema actual de relevancia social.

Referencias

- AVILÉS-MARTÍNEZ, J., & MONJAS, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999). *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- AVILÉS-MARTÍNEZ, J. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9,4(2), 201-220. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?127>
- BARUDY, J. (1998). *El dolor invisible. Una lectura eco-sistémica del maltrato infantil*. Barcelona: Paidós.
- BRANK, E., HOETGER, L., & HAZEN, K. (2012). Bullying. *Annual Review of Law and Social Science*, 8, 213-230. doi: 10.1146/annurev-lawsocsci-102811-173820
- CEREZO, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 333-352. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821010>
- COLLEL, J., & ESCUDÉ, C. (2002). La violencia entre iguales en la escuela: el Bullying. *Àmbits de Psicopedagogia*, 4, 20-24.
- DISHION, T., & TIPSORD, J. (2011). Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214. doi:10.1146/annurev.psych.093008.100412
- GHISO, A., & OSPINA-OTAVO, V. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares: un modo de construir lo social. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535-556. Recuperado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/67/25>
- LOEBER, R. & HAY, D. (1997). Key Issues in the Development of Aggression and Violence from Childhood to Early Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 371-410. doi: 10.1146/annurev.psych.48.1.371
- LÓPEZ, L. & OVEJERO, M. (2015). Habilidades comunicativas dentro de la familia: una medida imprescindible contra el acoso escolar en La Rioja. *Estudios sobre Educación*, 29, 123-142. Recuperado de <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/3454>
- MARTÍNEZ, B., MUSITU, G., AMADOR, L. & MONREAL, M. (2012). Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 55-66. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a01.pdf#page=55>
- MORALES, B., AYESTAS, M., & LUQUE, K. (2006). Violencia escolar: comportamientos violentos: un análisis desde la perspectiva de género. Recuperado de <http://tzibalnaah.unah.edu.hn/bitstream/handle/123456789/157/LB-00016.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- ORTEGA, R., & DEL REY, R. (2008). Violencia juvenil y escolar: una aproximación conceptual a su naturaleza y prevención. *Cooperación con Iberoamérica sobre Educación en Cultura y Paz*. Chile: UNESCO.
- ORTEGA, R., MORA-MERCHÁN, J., & MORA, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (secundaria)*. España: Universidad de Sevilla.
- ODHOF-VAN BARNEVELD, H., RODRÍGUEZ, B. & ROBLES, E. (2012). La percepción de la crianza en padres, madres e hijos adolescentes pertenecientes al mismo núcleo familiar. *Libérait*, 18(1), 75-82. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v18n1/a10v18n1.pdf>
- PIÑERO, E., ARENSE, J., & CEREZO, F. (2013). Contexto familiar y conductas de agresión y victimización entre escolares de educación secundaria. *Bordón Revista de Pedagogía*, 65(3),109-129. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4396566>
- RAYA, A., PINO, M., & HERRUZO, J. (2009). La agresividad en la infancia: el estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/11469>
- RODRÍGUEZ-AGUILAR, B., OUDHOF-VAN BARNEVELD, H., GONZÁLEZ-ARRATIA, N. & 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80122596001.pdf>
- TORRE, M., GARCÍA, M., CARPIO, M., & CASANOVA, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005.pdf>
- VAINSTEIN, N. & RUSLER, V. (2011). *Por qué, cuándo y cómo intervenir desde la escuela ante el maltrato a la infancia y la adolescencia*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Guia_conceptual_MI03_08.pdf
- VALADEZ, I. (2008). *Violencia escolar: maltrato entre iguales en escuelas secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara*. México: Universidad de Guadalajara.