

Psicología de la UAS; participa como revisor en la revista *Invernum* de la Universidad de Sonora. Ha realizado estancias académicas en el Colegio de la Frontera Norte (COLEF) en Tijuana (Baja California, México) y en la Universidad de los Andes (UNIANDES) en Bogotá, Colombia.

Beatriz Yasuko Arita Watanabe nació en la Ciudad de México. Es doctora en Ciencias Sociales y maestra en Psicología de la Salud por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Tiene estudios de maestría en Desarrollo Urbano Regional realizados en El Colegio de México y licenciatura en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, así como especialidad en Población y Desarrollo en la Universidad Lomonosov, Moscú. Es profesora titular «C» en la UAS. Trabajó como investigadora social a nivel federal en el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y en las secretarías de Programación y Presupuesto y de Salud. En Sinaloa fue asesora del gobernador Francisco Labastida y realizó diversos proyectos. Es autora de numerosos artículos publicados en revistas científicas nacionales e internacionales, así como autora y coautora de libros con temas sobre estrés y burnout, bienestar y calidad de vida. Es miembro del Comité Científico de la Asociación Mexicana de Psicología Social y de la *Revista Hologramática*, Capítulo Calidad de vida (ISSN 1668-5024). Pertenece a la Sociedad Internacional de Estudios sobre Calidad de vida (ISQOLS Virginia-USA) y al Grupo Internacional de Estudios del Bienestar Subjetivo (Universidad Deakin, Australia). Miembro del núcleo básico de los programas de doctorado en Ciencias Sociales y de Trabajo Social (UAS-CONACYT). Obtuvo mención honorífica en examen de grado de doctor en Ciencias Sociales; Reconocimiento al mérito académico SEP/Sinaloa 2003; Premio «Rogelio Díaz Guerrero» de la Asociación Mexicana de Psicología Social 2012. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).



Facultad de Psicología

**N**uevas rutas de investigación e intervención psicológicas. Tomo II, congrega nueve artículos que sobresalen por la actualidad y pertinencia de los temas y las formas de tratamiento epistemológico, ya que se apartan de la visión tradicional de la psicología –escasa en resultados–; se trata de miradas alternativas acorde a los requerimientos sociales cambiantes. Los trabajos se inscriben en teorías como la cognoscitiva y ecológica, que subrayan la importancia del contexto, sin determinarlo, postura de mayor incidencia en la resolución de problemas que limitan el bienestar humano.



ISBN: 978-607-737-071-0

9 786077 370710

Nuevas rutas de investigación e intervención psicológicas. Tomo II



Ambrocio Mojardín Heráldez | Carlos Zavala Sánchez  
Beatriz Yasuko Arita Watanabe (coordinadores)

COLECCIÓN HABLALMA

Ambrocio Mojardín Heráldez | Carlos Zavala Sánchez  
Beatriz Yasuko Arita Watanabe (coordinadores)

## Nuevas rutas de investigación e intervención psicológicas Tomo II

Ambrocio Mojardín Heráldez nació en Cerro Agudo, Mocorito, Sinaloa. Es psicólogo por la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), cuenta con maestría y doctorado en Psicología por la Universidad de Arizona, EEUU. Es profesor titular «C» de la Facultad de Psicología de la UAS. Sus intereses científicos incluyen el estudio de los procesos básicos de la cognición (memoria y razonamiento) y el de la influencia familiar en el desarrollo de la persona. Dirige el Laboratorio de Investigación sobre Memoria y Aprendizaje y el Cuerpo Académico «Subjetividades, Procesos Psicosociales y Comportamiento Humano» (UAS-CA-239). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Ha publicado numerosos artículos científicos en revistas de alto impacto (e.g. *Psychological Review*, *Child Development*), ha dirigido numerosas tesis de licenciatura, maestría y doctorado en universidades locales, del país, de Estados Unidos y de Brasil; ha sido ponente en eventos científicos nacionales e internacionales y es revisor de las revistas científicas *International Journal Of Environmental Health Research*, *Journal of Behavior, Health and Social Issues* y *Acta Colombiana de Psicología*.

Carlos Zavala Sánchez realizó sus estudios de licenciatura en Psicología y doctorado en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Su grado de maestría en Psicología Social y de las Organizaciones lo obtuvo en la Escuela Libre de Psicología A. C. (ELPAC, A. C.). Es profesor e investigador de tiempo completo titular «C» de la Facultad de Psicología de la UAS e integrante del Cuerpo Académico «Subjetividades, Procesos Psicosociales y Comportamiento Humano» (UAS-CA-239). Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I, y del Sistema Sinaloense de Investigadores y Tecnólogos (SSIT). Ha publicado diversos artículos en medios como la *Revista de la Asociación Mexicana de Psicología Social* (AMEPSO), revista *Arenas* de la Facultad de Ciencias Sociales de la UAS, revista *Psico-Logos* de la Facultad de

- Rooney, M. T., Fristad, M. A., Weller, E. B. y Weller, R. A. (2001). *Entrevista para síndromes psiquiátricos en niños y adolescentes ChIPS, (Manual)*. México: Editorial Manual Moderno.
- Severa, M. y Cardo, E. (2007). ADHD Rating Scale-IV en una muestra escolar española: datos normativos y consistencia interna para maestros, padres y madres. *Revista de Neurología*, 45 (7), 393-399.
- Ulloa, R. E. F., De la Peña, F., Palacios, L. C., Ortíz, S. L., Palacio, J. D. O., Grevet, E. H., Reséndiz, J. C. A. et al. (2009). Cuestionario para Escolares y Adolescentes Latinoamericanos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (CEAL-TDAH). Construcción, descripción del instrumento y datos sociodemográficos y clínicos de la muestra. *Salud Mental*, 32, S55-S62.
- Vásquez, J., Cárdenas, E. M., Feria, M., Benjet, C., Palacios, L. y De la Peña, F. (2010). *Guía Clínica para el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.
- Vidal-Estrada, R., Bosch-Munso, R., Nogueira-Morais, M., Casas-Brugue, M. y Ramos-Quiroga, J. A. (2012). Tratamiento psicológico del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en adultos: revisión sistemática. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 40 (3), 147-154.
- Viñas, F., Jané, M. C., Canals, J., Esparó, G., Ballespí, S. y Domènech-Llaberia, E. (2008). Evaluación de la psicopatología del preescolar mediante el Early Childhood Inventory-4: concordancia entre padres y maestros. *Psicothema*, 20, 481-486.
- World Health Organization (2004). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: Tabular list*. World Health Organization.

## VI. ESTUDIO TRANSCULTURAL DE CONDUCTAS VIOLENTAS Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR: ADOLESCENTES DE MÉXICO Y ESPAÑA<sup>1</sup>

Karla María Urías Aguirre<sup>2</sup>

Gonzalo Musitu Ochoa<sup>3</sup>

### INTRODUCCIÓN

Las conductas violentas y victimización escolar son temáticas que han adquirido gran relevancia en los últimos años. Si bien su estudio se desarrolla a partir de las ideas de su precursor, Olweus (1973), desde la década de los setentas, principalmente en Europa. En México es un campo emergente, destacan investigaciones como las de Gómez (2005), Saucedo (2005), Prieto et al. (2005) y Vázquez (2005).

En el fenómeno de la violencia escolar confluyen dos agentes contrapuestos: agresores, que resultan «fortalecidos», y agredidos, que se van «debilitando» paulatinamente. Los agresores actúan por el deseo de poder, de intimidar y dominar al otro; la víctima por el contrario, con frecuencia cursa condiciones de in-

<sup>1</sup> Este estudio fue elaborado en el marco del proyecto de investigación: «La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica», subvencionado por el Ministerio de Ciencias e Innovación de España. PSI2012-33464.

<sup>2</sup> Doctora en Desarrollo y Ciudadanía, Derechos Humanos, Igualdad, Educación e Intervención Social. Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Email: karlaurias@gmail.com

<sup>3</sup> Catedrático de Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, con profusa producción científica en Metodología, Psicología Social de la Familia y Psicología Diferencial.

defensión y escasas posibilidades de apoyo (Cerezo, 2009). Para poder utilizar alguno de estos términos, violencia o victimización, debe existir un desequilibrio de fuerzas, donde la víctima muestre dificultad para defenderse, ante el alumno o los alumnos acosadores. Las condiciones de acoso e intimidación se refieren al alumno que es agredido repetidamente y durante un tiempo, por medio de acciones negativas que causan daño, hieren o incomodan a otra persona (Olweus, 2004).

Es importante distinguir un conflicto entre iguales y una situación de abuso. En el primero hay diferencia de criterios y opiniones entre dos o más personas, pero poseen la capacidad para afrontar y solucionar ese conflicto con sus propios medios. En cambio, una situación de abuso de poder es cuando una o más personas, sin tener motivo para desarrollar cierta conducta autoritaria, agresiva, de humillación, dirigida a su víctima sobre todo tratando de dominarla. Uno de los contextos, además de la escuela, donde el adolescente está inmerso es la familia; su importancia no se reduce a la socialización de los hijos, pues a lo largo de toda la vida, desde la infancia hasta la vejez, la familia suele ser la principal fuente de apoyo e influencia. La familia busca que la persona asuma como principios guía de su conducta personal, los objetivos socialmente valorados. Es decir, que llegue a adoptar como propio un sistema de valores internamente coherentes, el cual se convierta en un «filtro» para evaluar la aceptabilidad o incorrección de su comportamiento (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994).

Si las investigaciones sobre el tema de violencia escolar son aún recientes y limitadas, los estudios transculturales hechos en este ámbito son aún más reducidos. Entre las dificultades que enfrenta este tipo de investigaciones se encuentra el

respeto a los requisitos metodológicos para cumplir con estándares de validez y calidad.

Los estudios transculturales buscan dos objetivos relacionados entre sí (Grad y Vergara, 2003): por una parte, comprender la variación de la conducta humana en función de los factores biológicos, ecológicos, sociales, económicos, institucionales y políticos que la condicionan. Por la otra, buscan comprender los aspectos uniformes o culturalmente generales, de esa conducta para aprobar la legitimidad de la generalización de sus resultados y así estimar la universalidad de las leyes psicológicas.

Por lo anterior, el objetivo de este estudio fue analizar la conducta violenta y la victimización escolar desde una perspectiva transcultural con el fin de conocer si existen diferencias y o similitudes significativas entre la cultura mexicana y la cultura española en la manifestación de este fenómeno, a partir del análisis del carácter protector y/o de riesgo de determinados factores del entorno adolescente, específicamente el de la comunicación familiar con madre y padre. Los estudios transculturales se enmarcan dentro de dos orientaciones principales: estudios orientados a la estructura y estudios orientados al nivel. Vergara y Balluerka (2000), definen estos estudios de la siguiente manera:

1. Los estudios cuyo objetivo es la *generalización de resultados*, parten de una serie de hipótesis confirmatorias pero no incluyen factores contextuales.
2. Los estudios de *diferencias psicológicas*, que son muy comunes en el ámbito de la investigación transcultural, tienen un objetivo exploratorio, en los que por lo general no se incluyen variables contextuales y en los que

se utilizan explicaciones post-hoc para interpretar las diferencias transculturales.

3. Los estudios *orientados por la teoría*, parten de hipótesis confirmatorias incluyendo, además, factores contextuales en el diseño.
4. Estudios de validación externa, tienen un objetivo exploratorio, e incluyen factores contextuales en el diseño.

Desde el punto de vista metodológico estos tipos de estudio presentan dos problemas; por un lado, conocer el grado de validez interna y, por otro, asegurar la comparabilidad de los datos obtenidos. Nuestra investigación parte de una metodología de estudio de las diferencias psicológicas que resuelve los anteriores problemas, enfocándose al conocimiento de las similitudes y diferencias de las muestras.

Además de identificar la investigación transcultural y el emplazamiento de esta investigación es necesario conocer un poco más sobre el tema de la violencia escolar en el que a continuación nos adentramos. El origen de la conducta violenta ha sido explicado a partir de dos grandes posicionamientos teóricos: las teorías activas o innatistas y las teorías reactivas o ambientalistas.

Las teorías innatistas consideran la agresión como «una conducta filogenética de tipo adaptativo; centran su interés en aquellas conductas que recuerdan el pasado común con los animales» (Fernández, Domínguez, Giménez y Revilla, 1998, p. 40). Por otra parte, las teorías ambientalistas se basan en «la concepción de un hombre reactivo, cuyo comportamiento es adquirido o aprendido a partir de la experiencia interactiva con el ambiente, es un ser moldeado por la cultura» (Corsi, 2006, p. 45).

La teoría más adecuada para el presente estudio y la comprensión de la complejidad del comportamiento violento, se inscribe en el marco de las teorías reactivas o ambientalistas y corresponde a la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1987). Esta teoría contempla al individuo inmerso en una comunidad interconectada y organizada en cuatro niveles: a) microsistema, compuesto por patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona desarrolla; b) mesosistema, referido a las interrelaciones de dos o más entornos donde se desarrolla el individuo, por ejemplo la familia; c) exosistema, comprende entornos sociales en los que el individuo no participa activamente, pero producen hechos que lo afectan en su desarrollo; y d) macrosistema, se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden que existen, o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustenta estas correspondencias (Bronfenbrenner, 2002).

En distintos estudios se ha mostrado que la calidad de las relaciones entre padres e hijos es un importante potenciador o inhibidor de la autoestima del adolescente, en todos sus dominios (Fering y Taska, 1996; Jiménez et al., en prensa). Las relaciones positivas en el contexto familiar potencian el aprendizaje de habilidades sociales que se relacionan con mayores recursos de apoyo social en el adolescente (Dekovic y Meeus, 1997; Oliva, Parra y Sánchez, 2002). Una comunicación abierta entre padres e hijos facilita que el adolescente se evalúe de un modo favorable en los diferentes ámbitos de su vida; en contraste, cuando existen problemas de comunicación, sus percepciones de autoestima familiar, escolar y de apoyo de los miembros de su familia se ven disminuidas (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007).

En Europa, desde hace varias décadas se inició el estudio de este tipo de violencia, a partir de Olweus quien en 1973 elaboró un estudio de los factores relacionados con la violencia escolar. En América Latina los estudios son más recientes (Eljach, 2011) y también buscan profundizar en la temática con investigaciones pertinentes, pero su reconocimiento por parte de las autoridades educativas es limitado.

En México la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México alerta sobre el incremento de casos de *bullying* dentro de los centros educativos (Montano, 2009). Según un estudio realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, 9 de cada 10 estudiantes de la ciudad de México participan en actos violentos en sus escuelas como víctimas, agresores o testigos. Estos datos fueron arrojados por el Estudio Exploratorio sobre maltrato e intimidación entre compañeras y compañeros a alumnas y alumnos de educación básica (González, 2009), donde se identifican los lugares de incidencias y si existe o no la supervisión de maestros.

En este país el *bullying* está siendo considerado como foco rojo por su alta incidencia, particularmente en las escuelas primarias, donde el número de casos ya es preocupante. María Isabel Aguilera Varela, psicoterapeuta y experta en conflictos escolares de la Universidad del País Vasco, entrevistada en el Congreso Internacional de Innovación Educativa realizado en México, señaló que la discriminación es uno de los «primeros síntomas de alarma de la intimidación o *Bullying*» (Poy, 2010). Asimismo, advirtió que es una práctica llena de testigos mudos que se realiza dentro de los espacios escolares, siendo los padres y maestros los últimos en enterarse. Dentro de las investigaciones transculturales encontradas en relación a la violencia destacan las siguientes:

Luengo et al. (1999) quienes realizaron una evaluación transcultural de la conducta delictiva en España y Brasil, donde analizaron la potencia discriminatoria en conductas y comportamientos de un individuo bajo las categorías delincuente y no delincuente. Delimitar tipologías de conducta dentro del constructo de conducta antisocial y de su operacionalización a través de autoinformes permitió validar el carácter transcultural del fenómeno.

Posteriormente, Ortega et al. (2002) llevaron a cabo un estudio transcultural en el que se compararon escolares de España e Italia con la finalidad de conocer el uso que niños y niñas implicados en la violencia o maltrato entre iguales, hacen de la desconexión moral y cómo puede estar mediada por un componente afectivo o emocional. Encontraron que niños y niñas agresores de ambos lugares hacen más uso de la desconexión moral la cual aumenta con la edad, mientras que las diferencias culturales recaen en el uso de argumentos o razonamientos específicos.

Por su parte, Serrano et al. (2004) realizaron estudios sobre adolescencia en España, Palestina y Portugal, con el fin de identificar los patrones conductuales generales y diferenciales de los adolescentes. Los resultados ponen de manifiesto la influencia de los contextos de socialización sobre el ajuste y la desviación social y la existencia de diferencias entre los grupos nacionales estudiados, derivadas de la distinta relación con el hecho religioso.

En el 2003 se realizó un estudio en México e Inglaterra cuyo objetivo fue demostrar las diferentes formas en que las familias, de ambos países, perciben la cohesión y el conflicto a la luz del constructo colectivismo-individualismo ante situaciones de consumo de alcohol y drogas (Natera, Orford, Copello, Mora, Tiburcio y Velleman, 2003).

Otra investigación transcultural desarrollada por González y Gil (2006) refiere al autoconcepto y la autoestima como piezas clave para el funcionamiento y adaptación eficaz del individuo a su medio ambiente. Analizado desde una aproximación psicosocial el impacto de la influencia cultural en España y México, los autores establecen la comparación entre los rasgos con los que se describen las madres y sus respectivos hijos para ambas muestras.

En otro estudio comparativo, realizado en cuatro países europeos, se analizó la percepción de la violencia escolar por parte de los familiares de los estudiantes. Dicho estudio mostró la opinión de familias de España, Austria, Hungría y la República Checa acerca de la prevalencia y el nivel de afectación de trece aspectos relacionados con la convivencia y la violencia escolar (Gázquez et al., 2007).

Si bien existen varias investigaciones sobre la violencia escolar con enfoque transcultural, resultan insuficientes para obtener un panorama general del rol que desempeñan los factores socioculturales propios de los diferentes entornos del mundo adolescente. Un antecedente muy importante es el Grupo de investigación «Lisis» de la Universidad de Valencia (Cava y Musitu 2001), que desarrolla el programa «Galatea», con el objetivo de:

- a) Ofrecer al profesorado una serie de actividades para un mejor conocimiento de sus alumnos.
- b) Mejorar el clima en el aula, promoviendo la integración escolar.
- c) Potenciar la autoestima de alumnos y alumnas en sus distintas dimensiones.
- d) Mejorar el rendimiento escolar.

El programa «Convivir» (Cava y Musitu, 2002), desarrollado también por este grupo de investigación, por otro lado, resalta la importancia de integrar socialmente a todos los alumnos, impulsando la cooperación y la empatía y aprendiendo valores de tolerancia y respeto.

De esta forma, tal programa potencia en los alumnos las habilidades comunicativas, la capacidad para reconocer y expresar sus emociones y sentimientos, la inteligencia emocional, el conocimiento de estrategias de afrontamiento efectivas, la autoestima y el pensamiento creativo.

Otro programa creado por este mismo grupo de investigación es el titulado «Programa Lisis de educación familiar» (Lila, Musitu y Buelga, 2004), que proporciona a los profesionales, principalmente docentes, un sistema de actividades que permiten potenciar los recursos psicosociales en el contexto familiar, y facilitan el ajuste del adolescente y la familia.

Como señalamos, el objetivo de esta investigación es analizar la conducta violenta y la victimización escolar, desde una perspectiva transcultural, tomando en cuenta las diferencias y similitudes entre la cultura mexicana y la cultura española, respecto a la incidencia de conductas violentas y victimización escolar en adolescentes y la comunicación familiar.

## METODOLOGÍA

El trabajo es de énfasis cuantitativo y parte de un diseño transversal en la participación de conductas violentas y victimización escolar. Es de tipo explicativo, en tanto busca responder por qué ocurre el fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o cómo

se relacionan dos o más variables; además de mostrar un análisis transcultural de México y España.

### *Participantes*

La muestra total de participantes de la presente investigación estuvo compuesta por 3,289 adolescentes, distribuidos en dos muestras independientes. La primera conformada por 1,494 estudiantes de nivel secundaria y bachillerato provenientes de centros educativos de Sinaloa, México. La segunda muestra la conformaban 1,795 estudiantes del mismo nivel escolar provenientes de centros educativos de la Comunidad de Andalucía, España. Tanto la primera como la segunda muestra incluyeron ambos sexos. La estrategia de muestreo de culturas utilizada para llevar a cabo el estudio es el muestreo de conveniencia, a partir de una selección no probabilística.

### *Instrumentos*

La selección de las escalas se hizo a partir de la consideración teórica del estudio, así como la validez y fiabilidad de las mismas. En la muestra española algunos de los instrumentos fueron aplicados en su forma íntegra mientras otros llevaban consigo adaptaciones ya realizadas por el Grupo Lisis de la Universidad de Valencia. En la muestra mexicana se realizó una adaptación, en razón de las expresiones del lenguaje según el contexto cultural, asegurando la similitud lingüística, así como la similitud semántica y funcional de los *ítems*. En ambos casos, las escalas

fueron sometidas a un estudio piloto para determinar la claridad y precisión del entendimiento de los *ítems* en un grupo de 50 estudiantes de ambos sexos, de los niveles secundaria y bachillerato.

Los factores de conducta violenta son evaluados a partir de la escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003, adaptación por Equipo Lisis). Es una escala tipo Likert que consta de 25 *ítems*, el cual tiene un tiempo de aplicación aproximado de 8-10 minutos y está dirigido a toda la población en edad escolar. Valora las dimensiones de violencia manifiesta pura, violencia manifiesta reactiva, violencia manifiesta instrumental, violencia relacional pura, violencia relacional reactiva y violencia relacional instrumental, con índices de fiabilidad que oscilan entre .62 y .84.

Asimismo fue empleada la escala de Victimización en la escuela, instrumento elaborado por el Equipo Lisis, a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996), es una escala tipo Likert que consta de 22 *ítems* y tiene un tiempo de aplicación de 6-8 minutos. Está dirigida a la población de los 11 años en adelante; evalúa las dimensiones de victimización relacional, victimización manifiesta física y victimización manifiesta verbal, con índices de fiabilidad de las subescalas que fluctúan entre .75 y .91 según el alfa de Cronbach (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Estevez, Murgui y Musitu, 2009; Jiménez, Musitu, Ramos y Murgui, 2009; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010).

Se utilizó, asimismo, el cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (Barnes y Olson, 1982, adaptación del

Equipo Lisis), el cual permite analizar los factores familiares evaluando las dimensiones de comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa padre/madre con índices aceptables de fiabilidad que oscilan entre .64 y .91.

### *Procedimiento*

Una vez seleccionados los instrumentos se realizó el contacto con los directivos de los centros escolares. Obtenida la aprobación, se difundió el proyecto entre los profesores y posteriormente se programó la aplicación de la batería de instrumentos.

La aplicación se llevó a cabo, de manera colectiva, por un grupo de investigadores, quienes explicaron a los alumnos el objetivo de la investigación, aclarando que su participación sería anónima y voluntaria. El investigador permaneció dentro del aula durante el llenado de los instrumentos para supervisar y aclarar cualquier duda que se suscitara.

Una vez concluidas las respuestas, los alumnos se dirigían al investigador quien depositaba los instrumentos en un sobre en blanco y cerrado; este procedimiento fue el mismo en todas las aulas.

### RESULTADOS

La selección de adolescentes escolares con base en un rango de edades que abarca desde la adolescencia temprana —entre los 11 y los 15 años— hasta la adolescencia media —de los 15 a los 18 años—, para esta investigación, se debe a que en ese periodo

se vive la mayor parte de la transición de la adolescencia, donde ocurren un gran número de cambios físicos, biológicos y psicológicos en un corto periodo de tiempo.

De los 1494 adolescentes mexicanos, 45.4 por ciento son hombres y 54.6 por ciento son mujeres. Los adolescentes participantes tienen edades comprendidas entre los 12 y 18 años de edad (media= 14.8 y desviación típica= 1.75). En función del grado escolar tenemos que: 20.7 por ciento son de 1° de secundaria, 18.4 por ciento de 2°, y 17.3 por ciento de 3°; respecto al bachillerato, 19.8 por ciento de los adolescentes pertenecen a 1° año, 12.7 por ciento a 2°, y el restante 11 por ciento a 3°.

De los 1,795 adolescentes españoles, 52 por ciento son hombres y 48 por ciento son mujeres. Los adolescentes participantes tienen edades comprendidas entre los 11 y 18 años de edad (media=14.2 y desviación típica=1.72). En función del grado escolar: 1°, 2°, 3° y 4° de escuela secundaria obligatoria contaron con un 27.2, 21.7, 20.1 y 17.7 por ciento respectivamente; 1° de bachillerato comprendió un 8.6 por ciento y 2° un 3.6 por ciento.

La fiabilidad obtenida en los instrumentos utilizados se encuentra en su mayoría entre rangos altos y muy buenos. Más adelante se presentan los estadísticos de las escalas utilizadas en el presente análisis exponiendo la media, la varianza, la desviación típica y los estadísticos de fiabilidad según el alpha de Cronbach (ver p. 160).

En México, de los 1490 adolescentes participantes (4 casos eliminados), el 21 por ciento presenta algún tipo de violencia, mientras que en España de los 1741 participantes (54 casos eliminados) solo lo presenta el 17 por ciento. Las siguientes tablas indican cuántos hombres y cuántas mujeres se clasifican dentro de las categorías violentos y no violentos.

Cuadro 1. Estadísticos generales de la escala y fiabilidad de los instrumentos

ESCALA	FACTORES	MÉXICO				ESPAÑA			
		x	s <sup>2</sup>	Σ	α	x	s <sup>2</sup>	Σ	α
Escala de Conducta Violenta en la Escuela, Little (2003). Adaptación: Equipo Lisis (2005)	Violencia manifiesta	19.77	42.17	6.49	0.888	18.29	23.39	4.83	0.881
	Violencia relacional	19.18	28.98	5.38	0.816	18.13	18.19	4.26	0.810
Escala de Victimización en la Escuela. Equipo Lisis (2008)	Victimización manifiesta verbal	10.28	12.05	3.47	0.792	9.80	11.42	3.37	0.873
	Victimización manifiesta física	5.74	4.79	2.19	0.710	4.81	1.81	1.34	0.665
Cuestionario de evaluación de la comunicación familiar (CECF), Barnes y Olson (1982). Adaptación: Equipo Lisis (2001)	Victimización relacional	16.33	32.94	5.73	0.887	14.20	18.44	4.29	0.886
	Comunicación madre	63.14	94.18	9.70	0.691	65.52	58.53	7.65	0.619
	Comunicación padre	58.92	118.05	10.86	0.745	62.37	72.06	8.48	0.658

x: Medias

s<sup>2</sup>: Varianza

σ: Desviación típica

α: Alpha de Cronbach

Para México, de los 676 hombres, 182 manifiestan algún tipo de conducta violenta, es decir, el 26.9 por ciento; y de las 814 mujeres, 130 manifiestan algún tipo de conducta violenta equivalente a un 16 por ciento (Cuadro 2).

Cuadro 2. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO violencia; 2, SÍ violencia)

		SEXO DEL PARTICIPANTE		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
Número inicial de casos	1	494	684	1178
	2	182	130	312
TOTAL		676	814	1490

Fuente: elaboración propia.

En España de los 903 hombres, 178 manifiestan algún tipo de conducta violenta, esto es, un 19.7 por ciento, y de las 838 mujeres, 119, lo que corresponde al 14.2 por ciento (ver Cuadro 3).

Cuadro 3. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO violencia; 2, SÍ violencia)

		SEXO DEL PARTICIPANTE		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
Número inicial de casos	1	725	719	1444
	2	178	119	297
Total		903	838	1741

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la victimización escolar en México, de los 1490 adolescentes participantes, el 21.3 por ciento presenta algún tipo

de victimización escolar, mientras que en España el 19.8 por ciento de los 1741 participantes lo presenta.

En cuanto a la clasificación de víctimas y no víctimas, en México de los 676 hombres, 191 manifiestan algún tipo de victimización escolar, un 28.3 por ciento, y de las 814 mujeres, 126, equivalente al 15.5 por ciento, lo manifiestan (Cuadro 4).

**Cuadro 4. Número de casos por sexo en cada conglomerado, México (1, NO victimización; 2, SÍ victimización)**

		SEXO DEL PARTICIPANTE		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
Número inicial de casos	1	485	688	1173
	2	191	126	317
Total		676	814	1490

Fuente: elaboración propia.

En España de los 903 hombres, 133 manifiestan algún tipo de victimización escolar, es decir, el 14.7 por ciento; en las 838 mujeres, la cantidad se reduce a 106, esto es, el 12.6 por ciento (Cuadro 5).

**Cuadro 5. Número de casos por sexo en cada conglomerado, España (1, NO victimización; 2, SÍ victimización)**

		SEXO DEL PARTICIPANTE		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
Número inicial de casos	1	770	732	1502
	2	133	106	239
Total		903	838	1741

Fuente: elaboración propia.

En las correlaciones de comunicación con madre y padre y los indicadores de conducta violenta manifiesta (ver Cuadro 6),

se observa que a mayor comunicación ofensiva de los adolescentes con madre y padre hay una mayor violencia manifiesta; esto se comprueba tanto en la muestra mexicana como en la española (correlación positiva en segundo grupo, valor entre 0.200 y 0.100). Por otra parte, a menor comunicación abierta con la madre hay mayor violencia manifiesta, siendo esta más significativa en España (correlación negativa en segundo grupo, valor entre 0.200 y 0.100).

**Cuadro 6. Resumen discriminante de violencia**

VARIABLES	VIOLENCIA MANIFIESTA PURA		VIOLENCIA MANIFIESTA REACTIVA		VIOLENCIA MANIFIESTA INSTRUMENTAL	
	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas	Alumnos	Alumnas
México						
Comunicación abierta madre	-	-	-	-	-	-
Comunicación ofensiva madre	++	++	++	+	++	++
Comunicación evitativa madre	+	+	+	+	+	+
Comunicación abierta padre	-	-	-	-	-	-
Comunicación ofensiva padre	++	++	++	+	++	++
Comunicación evitativa padre	+	+	+	+	+	+

España	Alum- nos	Alum- nas	Alum- nos	Alum- nas	Alum- nos	Alum- nas
Comunica- ción abierta madre	--	--	-	-	--	-
Comunica- ción ofensiva madre	++	++	+	++	++	+
Comunica- ción evitativa madre	+	+	+	+	+	+
Comunica- ción abierta padre	--	--	-	-	-	-
Comunica- ción ofensiva padre	--	++	++	+	++	+
Comunica- ción evitativa padre	+	+	+	+	+	+

++: correlación positiva en segundo grupo valor entre 0.200 y 0.100; +: correlación positiva en tercer grupo valor < 0.100.

--: correlación negativa en segundo grupo valor entre 0.200 y 0.100; -: correlación negativa en tercer grupo valor < 0.100.

Finalmente, las correlaciones de comunicación con madre y padre y los indicadores de victimización escolar (ver Cuadro 7), muestra que entre mayor comunicación ofensiva con madre y padre hay mayor victimización manifiesta verbal, física y relacional por parte de los adolescentes, más trascendente en México (correlación positiva en segundo grupo valor entre 0.200 y 0.100).

Cuadro 7. Resumen discriminante de victimización

VARIABLES	VIOLENCIA MANIFIESTA PURA		VIOLENCIA MANIFIESTA REACTIVA		VIOLENCIA MANIFIESTA INSTRUMENTAL	
	Alum- nos	Alum- nas	Alum- nos	Alum- nas	Alum- nos	Alum- nas
México						
Comunica- ción abierta madre	-	-	-	-	-	-
Comunica- ción ofensiva madre	+	+	++	+	++	++
Comunica- ción evitativa madre	+	+	+	+	+	+
Comunica- ción abierta padre	-	-	-	-	-	-
Comunica- ción ofensiva padre	++	+	++	+	++	++
Comunica- ción evitativa padre	+	+	+	+	+	+
España	Alum- nos	Alum- nas	Alum- nos	Alum- nas	Alum- nos	Alum- nas
Comunica- ción abierta madre	-	-	-	-	-	-
Comunica- ción ofensiva madre	+	+	+	+	++	++

Comunica- ción evitativa madre	+	+	+	+	+	+
Comunica- ción abierta padre	-	-	-	-	-	-
Comunica- ción ofensiva padre	+	+	+	+	++	+
Comunica- ción evitativa padre	+	+	+	+	+	+

++: correlación positiva en segundo grupo valor entre 0.200 y 0.100; +: correlación positiva en tercer grupo valor < 0.100.

--: correlación negativa en segundo grupo valor entre 0.200 y 0.100; -: correlación negativa en tercer grupo valor < 0.100.

## DISCUSIÓN

Una contribución al enfoque transcultural es la utilización de instrumentos con validez y consistencia interna los cuales puedan ser comparables entre culturas. Con los resultados obtenidos en el presente estudio resalta la fiabilidad de las escalas, ya que son en general aceptables/muy aceptables, pues replican las estructuras factoriales de los instrumentos empleados, asimismo la confiabilidad también fue sustentada. Estos análisis permiten confiar en los resultados obtenidos con los distintos análisis estadísticos utilizados.

La comunicación entre padres e hijos adolescentes facilita que el adolescente se evalúe de modo favorable en los diferentes ámbitos de su vida (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007). Se infiere que los problemas de comunicación en la familia pueden conver-

tirse en problemas de ajuste en el contexto escolar que influyen negativamente en la salud mental del adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). Dentro de los resultados encontrados se destaca que al abundar la comunicación familiar negativa (variable: comunicación evitativa con madre y comunicación evitativa con padre) hay mayor conducta violenta en los adolescentes (violencia manifiesta) y esta constante se observa tanto en México como en España.

Otro de los resultados de este estudio muestra que en los alumnos víctimas de acoso escolar predomina una mayor comunicación ofensiva con padre y madre; siendo mayormente significativo en México que en España. Es importante detenerse a realizar una lectura de estos datos de forma diferencial en hombres y mujeres, ya que se observan diferencias de género en ambas muestras. Tal como algunos autores (Marturano, Ferreira y D'Avila-Bacarji, 2005) sugieren: un contexto familiar positivo podría estar asociado negativamente con la victimización a través de su influencia en el ajuste psicosocial de los adolescentes.

Sin embargo, a pesar de que el contexto familiar positivo tiene una importante influencia en el desarrollo de los recursos sociales e individuales de los adolescentes (Musitu y García, 2004), cuando el control parental es firme y la disciplina férrea, aunque sea simultáneo con el razonamiento y el afecto, parece demostrarse que sus implicaciones en el autoconcepto o en el ajuste psicosocial son más perjudiciales que cuando los padres se limitan a corregir las conductas negativas o no normativas de sus hijos recurriendo en mayor grado al diálogo, a la explicación y razonamiento que a las prácticas coercitivas.

El estudio de las conductas violentas y la victimización escolar en la adolescencia es una problemática presente en muchos

lugares. Con la aproximación obtenida en este estudio enfocado en dos culturas, que si bien comparten similitudes tienen particularidades que las hacen únicas, se ha observado el papel fundamental de la familia, específicamente la comunicación familiar positiva, como un aspecto primordial del entorno saludable para el adolescente.

Esta investigación que parte de un enfoque ecológico sistémico, pese a no abordar otros contextos de interrelación del adolescente, permitió apreciar la importancia del contexto familiar, brindando un panorama de estudio y profundización. Donde se reconoce la necesidad de diseñar programas de prevención e intervención con grupos de jóvenes para disminuir y paliar este tipo de conductas violentas, reforzando y promoviendo habilidades sociales en los adolescentes y la posible modificación de contextos familiares negativos.

#### REFERENCIAS

- Barnes, H. y Olson, D. H. (1982). Parent adolescent communication scale. En D. H. Olson, H. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen y W. Wilson (Eds.), *Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families across the Family Life Cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La Ecología del Desarrollo Humano*. Barcelona: Paidós.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *El desarrollo de la convivencia en las aulas de secundaria*. Barcelona: Paidós.

- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (1), 156-165.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383-394.
- Corsi, J., Aumann, V., Delfino, V., García, I., Iturralde, C. y Monzón, I. (2006). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Argentina: Paidós.
- Crick, R. N. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Dekovic, M. y Meeus, W. (1997). Peer relations in adolescence: effects of parenting and adolescents' self concept. *Journal of Adolescence*, 20, 163-176.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional y Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF).
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24 (4), 473-483.

- Estévez, E., Musitu, S. y Herrero, J. (2005). *El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente*. *Salud Mental*, 28 (4), 81-89.
- Fering, C. y Taska, L. (1996). Family self-concept: Ideas on its meaning. En B. Bracken (Ed.), *Handbook of selfconcept* (pp. 317-373). New York: Wiley.
- Fernández, C., Domínguez, R., Giménez, L. y Revilla, J. (1998). *Jóvenes violentos: causas psicológicas de la violencia en grupo*. Barcelona: Icaria editorial, S. A.
- Gázquez, J., Cangas, A., Padilla, D. y Cano, A. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7 (1), 93-105.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 693-718.
- González, A. R. (2009, abril 23). Participan en acoso 90% de estudiantes de nivel básico. *La Jornada* (p. 40).
- González, N. y Gil, M. (2006). Autoestima y socialización maternal: un análisis transcultural. *Persona*, 9, 189-201.
- Grad, H. y Vergara, A. (2003, marzo). Cuestiones metodológicas en la investigación transcultural. *Boletín de Psicología*, 77, 71-107.
- Jiménez, T. I., Lehalle, H., Murgui, S., y Musitu, G. (en prensa). Le rôle de la communication familiale et de l'estime de soi dans la délinquance adolescente. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 20 (2).
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. y Murgui, S. (2009). Community involvement and victimization at school: an analysis through family, personal and social adjustment. *The Journal of Community Psychology*, 37 (8), 959-974.

- Jiménez, T., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: el papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología*, 24 (2), 259-271.
- Lila, M., Musitu, G. y Buelga, S. (2004). *Programa Lisis de educación familiar*. Barcelona: Paidós.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M. y Hawley, P. H. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Luengo, M., Otero, J., Romero, E., Gómez-Fraguela, J. y Tavares-Filho (1999). Análisis de ítems para la evaluación de la conducta antisocial: un estudio transcultural. *RIDEP*, 1, 21-36.
- Marturano, E. M., Eerreira, M. C. T. y D'Avila-Bacarji, K. M. G. (2005). An evaluation scale of family environment for the identification of children at risk of school failure. *Psychological Reports*, 96, 307-321.
- Molpeceres, M. A., Musitu, G. y Lila, M. S. (1994). La socialización del sistema de valores en el ámbito familiar. En *Psicosociología de la Familia* (pp. 121-146). Valencia: Albatros.
- Montano, T. (2009, agosto 15). «Bullying: guerra», entre mujeres. *El Universal*.
- Musitu, G. y García, E. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Mynard, H. y Joseph, S. (1997). Bully/Victim problema and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (1), 51-54.
- Natera, G., Orford, J., Copello, A., Mora, J., Tiburcio, M. y Velleman, R. (2003). La cohesión y el conflicto en familias que enfrentan el consumo de alcohol y otras drogas una compa-

- ración transcultural México-Gran Bretaña. *Acta Colombiana de Psicología*, 9, 7-16-03.
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20 (2), 225-242.
- Olweus, D. (2004). Conductas de acoso y amenaza entre escolares (2da. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema*, 14 (Supl.), 37-49.
- Poy, S. L. (2010, febrero 10). Víctimas del cyberbullying, niños y adolescentes «podrían suicidarse». *La Jornada* (p. 38).
- Prieto, M., Carrillo, J. y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1027-1045.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 641-668.
- Serrano, G., El-Astal, S. y Faro, F. (2004). La adolescencia en España, Palestina y Portugal: un análisis comparado. *Psicothema*, 16 (3), 468-475.
- Vázquez, R., Villanueva, M., Alfredo, E., Rico, F., Herrera, A. y Azucena, M. (2005). La comunicación de la Preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (27), 1047-1070.
- Vergara, A. y Balluerka, N. (2000). Metodología en la investigación transcultural: perspectivas actuales. *Psicothema*, 12 (Supl. 2), 557-562.

## ANEXOS