



Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes

MARÍA ELENA VILLARREAL GONZÁLEZ*, JUAN CARLOS SÁNCHEZ SOSA*,
GONZALO MUSITU OCHOA**



En los últimos años, se ha constatado en México una problemática que ya antes, en otros países, como Estados Unidos, Suecia, Noruega, Reino Unido y España, había preocupado a las autoridades administrativas, educativas, padres de familia y la sociedad en general, por sus implicaciones y consecuencias: la violencia escolar.

El estudio más reciente en México, en torno a la violencia escolar, lo realizó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2006),¹ el cual, en su informe "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud", revela que 46.4 por ciento de los estudiantes de primaria reportan el robo de algún objeto o dinero dentro de su escuela, de igual forma, en el nivel secundaria se registra una incidencia de 43.6. En lo que respecta a las agresiones físicas, 17 por ciento de los niños de primaria afirmó que ha padecido algún ataque en comparación con 14.5 de los de secundaria, y las burlas de sus compañeros han

afectado a 24.2 por ciento, contra 13.6 de secundaria. De estas conductas, las peleas entre compañeros son las más frecuentes. Un alumno violento/agresivo en la escuela es aquél cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula y centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas.²

En el contexto escolar se dan comportamientos de carácter violento hacia objetos, como: actos vandálicos, el maltrato a los pupitres y puertas, pintas de nombres, mensajes y dibujos en las paredes de la escuela;³ otro tipo de violencia ejercida en el ámbito escolar son las agresiones físicas y verbales hacia los compañeros y maestros.⁴

El primero en utilizar el término *bullying* fue el psicólogo noruego Olweus,⁵ y lo define como: "una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno hacia otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios".

□ El presente artículo está basado en la investigación "Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes", galardonada con el Premio de Investigación UANL 2010 en la categoría de Humanidades, otorgado en sesión solemne del Consejo Universitario, en septiembre de 2010.

* Facultad de Psicología - Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias de la Salud, UANL.

** Departamento de Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

En un trabajo posterior, Olweus⁶ añade: "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos", y considera como acción negativa "toda acción que causa daño a otra persona de manera intencionada". De tal forma que la víctima puede realizar acciones negativas mediante el maltrato físico (golpes, empujones), verbal (insultos, apodos), psicológico (conductas que se dirigen a la vejación de la autoestima), social (rumores, exclusión y aislamiento de grupo), y agresiones indirectas, como inducir a la agresión de una tercera persona. En la adolescencia aumenta la implicación en la conducta violenta, estos adolescentes suelen asociarse en su entorno escolar con iguales desadaptados que los aceptan y comparten con ellos normas, pautas comportamentales, valores y actitudes,⁷ que refuerzan sus conductas e incrementan la probabilidad de que la desviación se agrave.⁸

Una vez constituido este grupo, las interacciones positivas con otros iguales se encuentran limitadas, lo que conduce a la perpetuación tanto del aislamiento como de la violencia.⁹ Por otro lado, estudios previos señalan que el ambiente familiar negativo, caracterizado por los problemas de comunicación entre padres e hijos adolescentes, constituye uno de los factores familiares de riesgo más estrechamente vinculados con la violencia escolar y con el desarrollo de problemas de salud mental en los hijos, como la presencia de síntomas depresivos, ansiedad y estrés.¹⁰

En cambio, una comunicación familiar abierta, fluida, respetuosa, afectiva y empática entre padres e hijos ejerce un fuerte efecto protector, e incide positivamente en el bienestar psicológico del adolescente.¹¹ Los problemas de integración social en la escuela presentan normalmente puntuaciones más elevadas en medidas de depresión, ansiedad y estrés, en comparación con aquellos adolescentes integrados y que son aceptados por sus iguales.¹²

Asimismo, se ha encontrado que una elevada autoestima durante la adolescencia constituye un importante factor de protección.¹³ Sin embargo, su relación no está del todo clara en el caso de las conductas violentas en la adolescencia, puesto que algunos autores señalan que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja, mientras otros afirman que los agresores suelen valorarse positivamente a sí mismos.¹⁴ El marco teórico-conceptual que fundamenta esta investigación integra el modelo ecológico de Bronfenbrenner¹⁵ y la identificación de factores de riesgo y protección del modelo de Musitu.⁷

El objetivo general que nos planteamos es analizar la relación entre determinados factores familiares, escolares, comunitarios y variables psicosociales con la violencia escolar. Las variables familiares consideradas son: el funcionamiento familiar y la comunicación familiar padre-hijo y madre-hijo; las variables escolares: problemas de integración escolar, expectativas académicas y rendimiento académico; las variables comunitarias son la integración, participación y aislamiento comunitario; las variables psicosociales contempladas son la multidimensional de la autoestima (familiar, escolar, social, física y emocional), y el malestar psicológico (sintomatología depresiva y estrés percibido). Partimos del supuesto de que el conjunto de estas variables contribuyen, de modo directo e indirecto, en la explicación de la violencia escolar.

Método

En este estudio se utilizó un diseño transversal, el tipo de estudio es explicativo.

Participantes

Se trabajó con cuatro escuelas públicas de Monterrey y su área metropolitana, dos secundarias y dos preparatorias, se seleccionó un tamaño de muestra de 1,285 alumnos mediante un muestreo aleatorio estratificado, se consideró la proporción

de alumnos por semestre, grupos y turno. El tamaño de muestra se estimó con el programa nQuery Advisor 6.0, se estableció que el máximo de variables a contemplar para un modelo predictivo serían 20, con coeficiente de determinación de .05 y un poder de .90.¹⁶

Instrumentos

Para la selección de los instrumentos se consideró su adecuación teórica con el estudio, así como la validez y fiabilidad de las escalas. A continuación se detallan cada una de las escalas utilizadas en el presente trabajo de investigación:

*Escala de family (APGAR).*¹⁷ Consta de cinco ítems con escala likert, su rango es de 0 a 10. Se sugiere como disfunción severa de 0 a 3, disfunción moderada de 4 a 6, y como funcionalidad familiar de 7 a 10.

*Escala de comunicación padres- hijos (PACS).*¹⁸ Es una adaptación llevada a cabo por el Grupo Lisis (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia). Esta escala está compuesta por 20 ítems y dos subescalas que evalúan la comunicación con ambos padres. Es una escala tipo likert que presenta una estructura de dos factores: el primero indica el grado de apertura en la comunicación, y el segundo, la presencia de problemas en la comunicación. En cuanto a la fiabilidad del cuestionario, se señalan niveles adecuados de consistencia interna (de $\alpha=.87$ y $\alpha=.86$ para madre y padre, respectivamente).

*Escala de ajuste escolar (EBAE).*¹⁹ Consta de diez ítems con un formato tipo likert. El rango de la escala va de 10 a 60, a mayor puntuación, mayor ajuste escolar. Está compuesta por tres factores: problemas de integración escolar, rendimiento escolar y expectativas académicas. La consistencia interna para cada uno de sus factores es de $\alpha=.85$, $\alpha=.78$ y $\alpha=.85$, respectivamente.

*Escala de apoyo social comunitario.*²⁰ Consta de 20 ítems, es una escala likert, consta de tres dimensiones: integración, participación y aislamiento comunitario. En relación a las propiedades

psicométricas del instrumento, la dimensión de integración comunitaria reporta una consistencia interna de $\alpha=.88$, la de participación de $\alpha=.86$ y aislamiento comunitario $\alpha=.85$.

*Cuestionario de evaluación de la autoestima en adolescentes (AFA 5).*²¹ Se compone de 30 ítems, a los que se responde mediante una escala tipo likert. Evalúa cinco dimensiones: académica, social, emocional, familiar y física. A mayor puntuación en cada uno de los factores mencionados corresponde mayor autoconcepto en dicho factor. La consistencias internas para las subescalas son: académico/laboral $\alpha=.88$; social $\alpha=.69$; emocional $\alpha=.73$; familiar $\alpha=.76$ y física $\alpha=.74$.

*Escala de sintomatología depresiva (CESD).*²² Adaptación realizada por el Grupo Lisis (Universidad de Valencia). El instrumento se compone de 20 ítems con formato likert. Evalúa la sintomatología asociada normalmente con la depresión, pero no evalúa la depresión en sí misma. A mayor puntaje en esta escala, mayores síntomas depresivos, presenta una consistencia interna de $\alpha=.89$.

Escala de estrés percibido (PSS).^{23,24} Mide el grado en que las situaciones de la vida se valoran como estresantes, es una escala tipo likert. Las propiedades psicométricas reportadas indican una adecuada consistencia interna²⁵ $\alpha=.83$.

*Escala de conducta violenta.*²⁶ Evalúa trece comportamientos violentos en los tres últimos años, considerando la trasgresión de normas sociales o reglamentos escolares. La escala es likert. Tanto el cuestionario original como el adaptado al castellano se han aplicado con éxito a muestras de la población general de adolescentes en Inglaterra, Italia y España. La fiabilidad para la conducta violenta en el aula es de $\alpha=.84$.

Procedimiento

Para la obtención de los datos se solicitó el consentimiento de los directivos de los planteles educativos, maestros y alumnos. Además se explicaron los objetivos de la investigación, se estableció el compromiso de confidencialidad y anonimato.

to, así como el derecho de los participantes a rehusarse en participar en el estudio.

Resultados

El análisis correlacional (Pearson) entre las variables del estudio destaca que la comunicación abierta madre/padre y el funcionamiento familiar se correlacionan negativa y significativamente con la violencia escolar ($r = -.192$, $p = .001$; $r = -.085$, $p = .001$; $r = -.161$, $p = .001$). En cuanto al contexto escolar, se encontró que el rendimiento escolar y las expectativas académicas se correlacionan negativa y significativamente con la violencia escolar ($r = -.207$, $p = .001$; $r = -.267$, $p = .001$). En el ámbito comunitario, se observó que la integración y la participación comunitarias se correlacionan de forma positiva con la violencia escolar ($r = .219$, $p = .001$; $r = .067$, $p = .005$). En relación a las variables psicosociales, los datos reportaron que el estrés percibido y la sintomatología depresiva se correlacionan de forma positiva con la violencia escolar ($r = .177$, $p = .001$; $r = .158$, $p = .001$).

Con respecto a las dimensiones de autoestima, los hallazgos reportan que la autoestima social se correlaciona positivamente con la violencia escolar ($r = .145$, $p = .001$). Luego se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0.²⁷ El método de estimación utilizado fue el de máxima verosimilitud robusta, debido a la desviación de la multinormalidad de los datos. Para realizar el cálculo, se estandarizaron las variables. Para evaluar el ajuste global del modelo se emplearon las versiones robustas de los índices NNFI (Bentler-Bonett Non-Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), IFI (Bollen Fit Index), RMSEA (Root Mean-Square Error of Approximation) y GFI (Goodness-of-Fit Index). Con base en la teoría y los antecedentes empíricos, se especificó el modelo mismo que quedó conformado por seis factores de la siguiente forma:

Factor 1. La variable latente del contexto familiar hace referencia a tres variables observadas: fun-

cionamiento familiar APGAR,¹⁷ apertura en la comunicación con la madre y apertura en la comunicación con los padres.¹⁸

Factor 2. La variable latente integración escolar hace referencia a dos variables observadas: expectativas académicas y rendimiento académico.¹⁹

Factor 3. La variable latente de contexto comunitario hace referencia a dos variables observables: integración comunitaria y participación comunitaria.²⁰

Factor 4. La variable latente autoestima social alude a los ítems correspondientes a esta dimensión de la escala de autoestima AF5.²¹

Factor 5. Malestar psicológico conformado por la partición de las escalas de estrés percibido²⁴ y sintomatología depresiva.²²

Factor 6. La variable latente es la conducta violenta conformada por trece ítems correspondientes a esta dimensión.²⁶

En relación al modelo, se utilizaron estimadores robustos, debido a la desviación de la normalidad de los datos. El modelo calculado se ajustó bien a los datos: CFI= .95, IFI= .95, GFI= .95, NNFI= .94, y RMSEA= .042. Este modelo explica 66% de la varianza de la conducta violenta, con un coeficiente Mardia normalizado de 47.39. Los resultados muestran que el contexto familiar se relaciona con el escolar ($\beta = 0.179$, $p < 0.001$) y con el contexto comunitario ($\beta = .078$, $p < 0.001$), y éste, a su vez, con el familiar ($\beta = 0.377$, $p < 0.001$).

El contexto familiar se relaciona de forma negativa con la conducta violenta mediada por el malestar psicológico (sintomatología depresiva y el estrés percibido) ($\beta = -0.413$, $p < 0.001$), y éste de forma positiva con la conducta violenta ($\beta = 0.186$, $p < 0.001$), es decir, la apertura en la comunicación con la madre y el padre, así como un buen funcionamiento familiar inhibe la presencia del malestar psicológico (sintomatología depresiva y el estrés percibido), y la presencia de este malestar psicológico se asocia de forma positiva con la conducta violenta en el aula.

En relación al contexto escolar, el rendimiento y las expectativas académicas se relacionan positivamente con la autoestima social ($\beta = 0.123$, $p < 0.001$), y ésta, a su vez, con la conducta violenta en el aula ($\beta = 0.158$, $p < 0.001$), esta autoestima es una variable de riesgo en la conducta violenta en el aula. El contexto comunitario se relaciona de forma directa y positiva con la autoestima social ($\beta = 0.314$, $p < 0.001$), y de forma negativa con el malestar psicológico ($\beta = -0.155$, $p < 0.001$), y éstos, a su vez, con la conducta violenta en el aula.

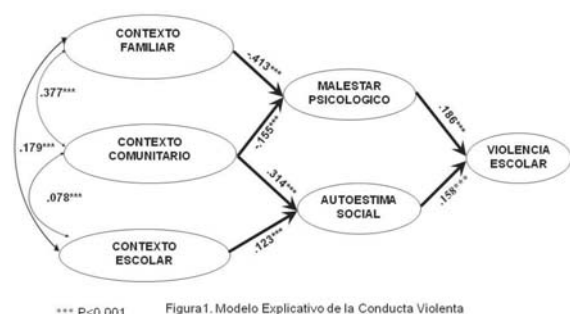


Fig. 1. Modelo explicativo de conducta violenta.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten extraer algunas conclusiones de interés. Muestran una relación indirecta de las variables familiares, escolares y comunitarias con la conducta violenta en el aula, mediada por las variables psicosociales de autoestima social y malestar psicológico (síntomatología depresiva y estrés percibido), las cuales guardan un efecto directo y significativo con la violencia escolar.

Los aspectos encontrados, en cuanto al contexto familiar, por diversos autores^{28,29} con respecto a que una alta cohesión y adaptabilidad entre los miembros de la familia y la apertura en la comunicación familiar, se relacionan de forma negativa con la presencia del malestar psicológico (síntomatología depresiva y estrés percibido), y esto a su vez con la violencia escolar.

Esto se relaciona con los reportes de diversos autores,^{30,31} quienes señalan que los adolescentes

que participan en conductas violentas en el aula informan de problemas de comunicación con sus padres. En relación al ámbito escolar y el contexto comunitario, los datos encontrados reportan un efecto indirecto con la violencia escolar, mediados ambos contextos por la autoestima social.³²

La violencia escolar podría ser una respuesta de los adolescentes ante un entorno que consideran injusto y poco útil para sus vidas y sobre el que, además, se sienten impotentes para llevar a cabo el más mínimo cambio. Por otra parte, los datos revelan que los problemas de integración escolar, así como las pobres expectativas académicas y el bajo rendimiento escolar, se asocian a la violencia escolar, por lo que se puede determinar que las experiencias de fracaso escolar constituyen un factor de riesgo, mientras que el logro representa un factor protector.

En esta misma línea, se ha encontrado³³ que una adecuada integración escolar eleva las autopercepciones del adolescente en cuanto a la autoestima social, y que ésta contribuye a que disminuya el malestar psicológico (estrés percibido y la sintomatología depresiva). En relación al contexto comunitario, se confirma lo reportado por algunos autores,³⁴ quienes mencionan que la comunidad constituye una fuente potencial de apoyo social, la pertenencia a grupos les brinda un sentido de identidad al grupo, y hace que tengan una elevada capacidad para hacer amigos. De igual forma, hay una relación directa entre la violencia escolar y la presencia de malestar psicológico (síntomas depresivos o niveles elevados de estrés percibido) en la adolescencia, concordando con estudios que sostienen que hay una correlación positiva entre ambas variables.³⁵

No obstante estos resultados, hay limitaciones, debido fundamentalmente al carácter transversal de los datos, lo cual, como es bien sabido, no permite establecer relaciones de tipo causal, así como las medidas de autoinforme implican ciertos sesgos derivados del hecho de ser el propio sujeto el informador. En futuras investigaciones,

sería interesante incorporar la dimensión temporal para analizar la estabilidad de las relaciones observadas en este trabajo, sería conveniente incluir otros informantes, como padres o profesores.

Sin embargo, creemos que los resultados obtenidos en el presente estudio contribuyen a un mejor conocimiento de las relaciones entre la familia, escuela y comunidad, en la explicación de la violencia escolar. Recomendamos la elaboración de programas de intervención que les permitan a los alumnos un mejor ajuste psicosocial, tomando en consideración las variables de riesgo presentadas en este estudio.

Resumen

El objetivo de este estudio es proponer un modelo explicativo para predecir la violencia escolar, que integre variables contextuales (familiares, escolares y comunitarias) y variables psicosociales (la multidimensionalidad de la autoestima y el malestar psicológico). Las variables familiares evaluadas: funcionamiento familiar, comunicación con ambos padres; las variables escolares: problemas de integración, rendimiento y expectativas académicas; las variables comunitarias: integración, participación y aislamiento comunitario, y las variables psicosociales estudiadas: autoestima familiar, autoestima social, autoestima académica, autoestima emocional, autoestima física, sintomatología depresiva y estrés. Se trabajó con cuatro escuelas públicas, con una muestra aleatoria estratificada de 1,285 alumnos, se consideró la proporción de alumnos por semestre, grupo y turno. Los resultados encontrados muestran que la apertura en la comunicación con el padre y la madre inhibe la presencia de la violencia escolar, mediados por la sintomatología depresiva y el estrés percibido. El rendimiento, las expectativas académicas, la integración y participación comunitaria se relacionan positivamente con la autoestima social, y ésta, a su vez, con la conducta violenta. Concluimos que la presencia de la apertura en la

comunicación con los padres y una adecuada integración y participación comunitaria inhiben la presencia del estrés y de la sintomatología depresiva y éstos con la violencia escolar. El rendimiento, las expectativas académicas y la integración y participación comunitaria, favorecen la autoestima social, la cual se relaciona de forma directa con la violencia escolar. Conviene tomar en cuenta esta autoestima social, debido a que es una variable de riesgo con la conducta violenta.

Palabras clave: Factores contextuales, Psicosociales, Violencia escolar, Adolescentes.

Abstract

The object of this study is to propose an explanatory model of school violence in terms of contextual variables (family, school, and community) and psychosocial variables (the multidimensionality of self-esteem and psychological distress). As part of the contextual variables, the family variables assessed were: family functioning and communication with both parents; the school variables: problems of school integration, academic achievement, and academic expectations; community variables: integration, participation, and community isolation. The psychosocial variables studied were: family self-esteem, social self-esteem, academic self-esteem, emotional self-esteem, physical self-esteem, depressive symptoms, and stress. We worked with four public schools, with a stratified random sample of 1,285 students considering proportion of students per semester, group, and schedule (morning or afternoon). The results show that openness in communication with the father and mother inhibits the presence of school violence mediated by depressive symptoms; and perceived stress, performance, academic expectations, integration, and community participation are positively related to social self-esteem, which in turn is related to violent behavior. We conclude that the presence of the opening in

communication with the parents and proper integration and community involvement inhibit the presence of stress and depressive symptoms, which in turn inhibit school violence. We also conclude that performance and academic expectations promote integration and community participation and social self-esteem that directly relates to school violence. It is worth taking into account social self-esteem because it is a risk factor in violent behavior.

Keywords: Contextual factors, Psychosocial, School Violence, Adolescents.

Referencias

1. INEE (2006). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias*. México.
2. Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.
3. Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
4. Moreno, J.M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, 189-204.
5. Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human Development and Interactional Perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
6. Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
7. Estévez, E., Jimenez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia, España: NauLibres.
8. Fergusson, D.M., Woodward, L.J. y Horwood, L.J. (1999). Childhood peer relationship problems and young people's involvement with deviant peers in adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 357-370.
9. Espelage, D.L., Holt, M.K., y Henkel, R.R. (2003). Examination of peer group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development*, 74, 205-220.
10. Field, T., Diego, M. y Sanders, Ch. (2001). Adolescent depression and risk factors. *Adolescence*, 36 (143), 491-498.
11. Cava, M.J. (2003). Comunicación familiar y bienestar psicosocial en adolescentes. *Encuentros de Psicología Social*, 1, 23-27.
12. Juvonen, J., Nishina, A. y Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92, 349-359.
13. Cava, M. J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.
14. Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global selfworth: a life-span perspective. En J. Kolligian y R. Sternberg (eds.): *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
15. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press (ed. cast.: *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987).
16. Elashoff, J. (2005). *nQuery Advisor Version 6.0. User's guide*. Los Angeles, CA: Statistical Solutions Ltd.
17. Smilkstein, G., Ashworth, C. y Montano, D. (1982). Validity and reliability of the Family APGAR as a test of family function. *J Familiar Pract.* 15: 303-11.
18. 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.
19. Moral, J., Sánchez-Sosa y Villarreal González M. (2009). Propiedades psicométricas de la escala breve de ajuste escolar (EBAE) desarrollada en México *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, número especial, 657-662.
 20. Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad. Madrid: Síntesis.
 21. García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
 22. Radloff, S. (1977). The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401.
 23. Cohen, S., Kamarak, T. y Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of health and social behaviour*, 24, 385-396.
 24. González, M.T. y Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10 (1), 199-206.
 25. Remor E. y Carrobes J.A. (2001). Versión española de la escala de estrés percibido (PSS-14): Estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y estrés*, 7 (2-3), 195-201.
 26. Rubini, M. y Pombeni, M.L. (1992). Cuestionario de conductas violenta en las aulas. Mimeo. Universidad de Bolonia, Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Psicología Social.
 27. Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software. Barnes.
 28. Formoso, D., González, N.A. y Aiken, L.S. (2000). Family conflict and children's internalizing and externalizing behavior: Protective factors. *American Journal of Community Psychology*, 28, 175-199.
 29. Johnson, H.D., LaVoie, J.C. y Mahoney, M. (2001). Interparental conflict and family cohesion: Predictors of loneliness, social anxiety, and social avoidance in late adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 16, 304-318.
 30. Loeber, R., Drinkwater, M., Yin, Y., Anderson, S.J., Schmidt, L.C. y Crawford, A. (2000). Stability of family interaction from ages 6 to 18. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28 (4), 353-369.
 31. Megías, E.; Elzo, J.; Rodríguez San Julián, E.; Navarro, J.; Megías Quirós, I. y Méndez, S. (2002). *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
 32. Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. y Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 679-712.
 33. Villarreal-González, M.E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Nuevo León.
 34. Musitu, G. Jiménez, T. y Murgui, S. (2007). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de Salud Pública de México*, 49 (1), 3-10.
 35. Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 16 (4), 674-679.

Recibido: 01 de agosto de 2010

Aceptado: 01 de septiembre de 2010