

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES: UN ANÁLISIS DESDE
LO INDIVIDUAL, FAMILIAR, ESCOLAR E INTERPERSONAL**

Presentada por:

YENI ROCÍO CRUZ MANRIQUE

UNIVERSIDAD DE OVIEDO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**VIOLENCIA Y VICTIMIZACIÓN ESCOLAR ENTRE PARES: UN ANÁLISIS DESDE
LO INDIVIDUAL, FAMILIAR, ESCOLAR E INTERPERSONAL**

Presentada por:

YENI ROCÍO CRUZ MANRIQUE

Dirigida por:

Dr. JUAN HERRERO OLAIZOLA

Universidad de Oviedo (España)

Oviedo, 2020



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: Violencia y victimización escolar entre pares: un análisis desde lo individual, familiar, escolar e interpersonal	Inglés: Violence and school victimization among peers: an analysis from the individual, family, school and interpersonal
2.- Autor	
Nombre: Yeni Rocío Cruz Manrique	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Educación y Psicología	
Órgano responsable: Universidad de Oviedo	

RESUMEN (en español)

La presente investigación se enmarca en el abordaje de la violencia y la victimización escolar entre pares, ampliando la unidad de análisis desde el individuo al sistema interpersonal; con la finalidad de conocer su prevalencia en adolescentes mexicanos/as de nivel secundaria. Visto lo anterior, se plantea como objetivo general analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares, escolares e interpersonales y la violencia y la victimización escolar entre pares. Para lo cual se plantea como objetivos específicos: (1) Describir la prevalencia de la conducta violenta y la victimización escolar entre iguales de acuerdo al sexo y a sus dimensiones; (2) Determinar si existen diferencias entre hombres y mujeres tanto de la muestra general, como de una submuestra que presentan ideación suicida por nivel de análisis individual, familiar, escolar e interpersonal (3) Poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de la conducta violenta escolar, victimización escolar, la sintomatología depresiva, el apoyo familiar y el desempeño académico; y (4) Analizar la relación predictiva entre sintomatología depresiva, apoyo familiar, satisfacción del funcionamiento familiar, victimización escolar y victimización de pareja y la presencia de ideación suicida en adolescentes mexicanos/as, de acuerdo al sexo y las dimensiones de victimización. La investigación es de carácter cuantitativa a nivel predictivo de corte transversal.

La muestra estuvo conformada por 1906 adolescentes de los tres grados de educación secundaria del sureste mexicano, de los cuales 956 fueron hombres (50.16%) y 950 mujeres (49.84%), con un rango de edad entre 11 y 17 años ($M = 13.40$, $SD = 1.03$). Se utilizaron como instrumentos la Escala de Ideación Suicida de Roberts (1980), la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos de Radloff (1977) en su versión abreviada validada en castellano con población española por Herrero & Gracia (2007) y Herrero & Meneses (2006); la Escala de APGAR de Smilkstein (1978), en su versión validada al castellano por Bellón Delgado, Luna del Castillo y Lardelli (1996); las dimensiones familiar y académica de la Escala de Autoconcepto Forma-5 de García & Musitu (1999); la Escala de Conducta Violenta en la Escuela de Little, Henrich, Jones & Hawley (2003), en su versión adaptada por el Equipo Lisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia; la Escala de Victimización en la Escuela del Equipo Lisis y la Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes de Wolfe et al. (2001) en su versión adaptada por el Equipo Lisis. El procedimiento de análisis consistió en un estudio transversal ex post facto, a partir del cual se analizaron las diferencias y correlacionales de las variables investigadas. Posteriormente, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.3 para analizar la relación existente entre las variables. Finalmente, con base al modelo estructural resultante, se realizaron los modelos de regresión lineal. Se utilizó el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24.0.

Entre los principales hallazgos se encontró una importante tasa de prevalencia de la conducta violenta (92.7%) y la victimización escolar (81.5%) en adolescentes mexicano/as, siendo la



victimización de tipo verbal (89.4%) y relacional (87%) de mayor incidencia. De igual manera, la victimización escolar entre pares, sin considerar el subtipo, es igual entre hombres y mujeres; en contraste con la conducta violenta ejercida por los hombres. La coexistencia entre la violencia y la victimización escolar entre pares, mostró efectos negativos indirectos en ideación suicida, a través del apoyo familiar y su relación con la sintomatología depresiva. Así como también el modelo arrojó un doble efecto predictivo del apoyo familiar en la ideación suicida. Por una parte, se observa una relación directa y negativa con la ideación suicida; y por otra parte se muestra una relación indirecta y negativa a través de la sintomatología depresiva. A diferencia del desempeño académico que se relaciona con la sintomatología depresiva. Se confirmó la relación directa de la victimización escolar y la sintomatología depresiva; sin embargo, no fue así con la violencia escolar. Posteriormente, se señalan los factores individuales, familiares y escolares que pueden aumentar el riesgo de que se presente la ideación suicida entre adolescentes son: las diferencias entre hombres y mujeres, presentar sintomatología depresiva, percepción de bajo apoyo familiar e insatisfacción del funcionamiento familiar y sufrir victimización escolar. El estudio confirma a las mujeres con más pensamientos suicidas que los hombres. Sin embargo, ellos presentan más riesgo de ideación suicida cuando son victimizados en forma relacional en las relaciones de pareja, padecen de victimización verbal escolar, cuando presentan una insatisfacción del funcionamiento familiar y están deprimidos. Mientras que, en las mujeres, la ideación suicida se asocia a la depresión y un bajo autoconcepto familiar. En conclusión, el presente estudio refuerza la importancia de contemplar la interrelación entre los aspectos contextuales y los personales que contribuyen a la comprensión preventiva de dos grandes problemáticas actuales en los adolescentes: el suicidio y la violencia.

RESUMEN (en Inglés)

This research is part of the approach to violence and school victimization among peers, expanding the unit of analysis from the individual to the interpersonal system; with the purpose of knowing its prevalence in Mexican adolescents of secondary level. In view of the above, the general objective is to analyze the relationship between certain individual, family, school and interpersonal variables and violence and school victimization among peers. For which it is proposed as specific objectives: (1) Describe the prevalence of violent behavior and school victimization among equals according to sex and its dimensions; (2) Determine if there are differences between men and women in both the general sample and a subsample that present suicidal ideation by individual, family, school and interpersonal level of analysis (3) Test a structural equation model to analyze the influence of violent school behavior, school victimization, depressive symptoms, family support and academic performance; and (4) Analyze the predictive relationship between depressive symptoms, family support, satisfaction with family functioning, school victimization and partner victimization, and the presence of suicidal ideation in Mexican adolescents, according to sex and victimization dimensions. The research is quantitative at the cross-sectional predictive level.

The sample consisted of 1906 adolescents from the three grades of secondary education in the Mexican southeast, of which 956 were men (50.16%) and 950 women (49.84%), with an age range between 11 and 17 years ($M = 13.40$, $SD = 1.03$). The Roberts Suicide Ideation Scale (1980); the Depression Scale of the Center for Epidemiological Studies of the United States of Radloff (1977) in its abbreviated version validated in Spanish with the Spanish population by Herrero & Gracia (2007) and Herrero & Meneses (2006); the APGAR Scale by Smilkstein (1978), in its version validated into Spanish by Bellón Delgado, Luna del Castillo and Lardelli (1996); the family and academic dimensions of the Self-concept Scale Form-5 of García & Musitu (1999); the Scale of Violent Behavior at School by Little, Henrich, Jones & Hawley (2003), in its version adapted by the Lysis Team of the Faculty of Psychology of the University of Valencia and the Scale of Violence in the Relationships of Adolescent Couples of Wolfe et al. (2001) in its version adapted by Equipo Lisis. The analysis procedure consisted of an ex post facto cross-sectional study, from which the differences and correlational differences of the investigated variables were analyzed. Subsequently, a structural equation model was tested with the EQS 6.3 program to analyze the relationship between the variables. Finally, based on the resulting structural model,



linear regression models were performed. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 24.0 program was used.

Among the main findings, an important prevalence rate of violent behavior (92.7%) and school victimization (81.5%) in Mexican adolescents was found, with verbal (89.4%) and relational (87%) victimization being higher incidence. Similarly, school victimization among peers, regardless of the subtype, is the same between men and women; in contrast to violent behavior by men. The coexistence between violence and school victimization among peers, showed indirect negative effects in suicidal ideation, through family support and its relationship with depressive symptoms. As well as the model showed a double predictive effect of family support in suicidal ideation. On the one hand, there is a direct and negative relationship with suicidal ideation; and on the other hand, an indirect and negative relationship is shown through depressive symptoms. Unlike academic performance that is related to depressive symptoms. The direct relationship between school victimization and depressive symptoms was confirmed; however, this was not the case with school violence. Subsequently, the individual, family and school factors that can increase the risk of suicidal ideation among adolescents are pointed out: the differences between men and women, presenting depressive symptoms, perception of low family support and dissatisfaction with family functioning and suffering school victimization. The study confirms women with more suicidal thoughts than men. However, they present a higher risk of suicidal ideation when they are victimized in a relational way in relationships, they suffer from verbal school victimization, when they present a dissatisfaction with family functioning and are depressed. While, in women, suicidal ideation is associated with depression and a low family self-concept. In conclusion, this study reinforces the importance of considering the interrelation between contextual and personal aspects that contribute to the preventive understanding of two major current problems in adolescents: suicide and violence

SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN _____

Agradecimientos

A mis padres y tía Paty, quienes con su apoyo y comprensión estuvieron en todo momento presente para el logro de esta investigación.

A Eli, por acompañarme con su amor y motivación en este proceso de crecimiento profesional.

A Juan Herrero, mi director de tesis en la Universidad de Oviedo, por su paciencia, sencillez y generosidad al guiarme en mi formación como investigadora.

A Javier Rodríguez, mi tutor de tesis en la Universidad de Oviedo, por su confianza y alegría que representan un soporte importante en este camino recorrido de aprendizajes académicos y personales.

A Lourdes Cortés, quien me orientó con afecto y disciplina durante la estancia doctoral en la Universidad Autónoma de Yucatán en México.

A Convives I.A.P., al grupo de apoyo y personas que formaron parte del proceso de esta investigación en México, sin su colaboración no hubiera podido avanzar.

A Cecilia por su apoyo incondicional y a Julio por su puntual asesoría.

A mis amigos y amigas, que han estado siempre a mi lado con su alegría y cariño en los momentos críticos.

A mis alumnos y alumnas que con su actitud crítica y entusiasmo me inspiran y refuerzan mis esfuerzos para continuar formándome profesionalmente.

Finalmente, un agradecimiento muy especial a todas las escuelas y alumnado participantes que con su confianza facilitaron a co-construir esta investigación.

Índice

Introducción.....	12
1. Adolescencia.....	13
1.1. Conceptualización.....	14
1.2. Desarrollo del adolescente.....	15
1.3. Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo.....	17
1.4. Teoría de Elkind sobre las características inmaduras del pensamiento.....	18
1.5. Teoría de Kohlberg sobre el razonamiento moral.....	19
1.6. Teoría de Gilligan y la ética del cuidado.....	20
1.7. Teoría de Erikson sobre la identidad versus confusión de la identidad.....	20
1.8. Teoría de Marcia del estado de identidad.....	20
1.9. Teoría ecológica.....	21
2. Violencia y victimización escolar entre pares.....	21
2.1. Panorama de la violencia y la victimización escolar en México.....	23
2.2. Delimitación conceptual.....	25
2.3. Características de víctimas y agresores/as.....	30
2.3.1. <i>Sexo</i>	30
2.3.2. <i>Edad</i>	31
2.3.3. <i>Roles</i>	31
2.3.4. <i>Condiciones de vulnerabilidad</i>	33
2.4. Teorías sobre la violencia.....	33
2.4.1. <i>Teoría innatista</i>	34
2.4.2. <i>Teoría genética</i>	34
2.4.3. <i>Teoría psicoanalítica</i>	34
2.4.4. <i>Teoría de la personalidad</i>	35
2.4.5. <i>Teoría de la frustración</i>	35
2.4.6. <i>Teoría de la activación</i>	35
2.4.7. <i>Teorías ambientales</i>	36
2.4.8. <i>Teoría del aprendizaje social</i>	36
2.4.9. <i>Teoría sociológica</i>	36
2.4.10. <i>Teoría ecológica</i>	37
3. Niveles explicativos de la violencia y la victimización escolar.....	37
3.1. Nivel individual.....	38
3.2. Nivel familiar.....	42

3.3. Nivel escolar.....	43
3.4. Nivel interpersonal.....	46
4. Metodología.....	48
4.1. Objetivos e Hipótesis.....	48
4.2. Tipo y diseño de investigación.....	50
4.3. Muestra.....	51
4.4. Instrumentos.....	52
4.5. Procedimiento y aspectos éticos.....	62
4.6. Análisis de datos.....	64
4. Resultados.....	67
5. Discusión.....	91
6. Conclusiones.....	101
7. Referencias.....	103
Anexos.....	133
Anexo 1.....	133
Anexo 2.....	134
Anexo 3.....	135
Anexo 4.....	136
Anexo 5.....	137
Anexo 6.....	138
Anexo 7.....	139
Anexo 8.....	140

Lista de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. <i>Frecuencias por Municipio, Grado Escolar, Turno escolar, Sexo y Edad</i>	51
Tabla 2. <i>Ítems Modificados</i>	52
Tabla 3. <i>Confiabilidad (α de Cronbach y ω de McDonald) de las Escalas utilizadas</i>	62
Tabla 4. <i>Modelo Ecológico de Análisis de la Violencia y Victimización Escolar entre Pares</i>	65
Tabla 5. <i>Modelos de Regresión Lineal Múltiple para la Predicción de la Ideación Suicida desde un Enfoque Ecológico</i>	66
Tabla 6. <i>Frecuencias por la Conducta Violenta Escolar y Victimización Escolar y sus Dimensiones con respecto al Sexo</i>	68
Tabla 7. <i>Descriptivos de las Variables a Nivel Individual</i>	69
Tabla 8. <i>Descriptivos de las Variables a Nivel Familiar</i>	70
Tabla 9 <i>Descriptivos de las Variables a Nivel Escolar</i>	70
Tabla 10. <i>Descriptivos de las Variables a Nivel Interpersonal</i>	71
Tabla 11. <i>Modelos de Regresión Lineal Múltiple Obtenidos para la Predicción de la Ideación Suicida a partir de las Variables Individuales, Familiares, Escolares e Interpersonales</i>	86
Tabla 12. <i>Modelos de Regresión Lineal Múltiple obtenidos para la Predicción de la Ideación Suicida a partir de las Variables Individuales, Familiares, Escolares e Interpersonales por Sexo y Dimensiones de Victimización</i>	90

Figuras

<i>Figura 1. Diferenciación conceptual de la violencia escolar general, entre pares y el acoso escolar o bullying</i>	27
<i>Figura 2. Modelo hipotético</i>	66
<i>Figura 3. Diferencias en la sintomatología depresiva entre hombres y mujeres</i>	72
<i>Figura 4. Diferencias en el autoconcepto familiar y académico entre hombres y mujeres</i>	72

<i>Figura 5.</i> Diferencias en la satisfacción del funcionamiento familiar entre hombres y mujeres.....	73
<i>Figura 6.</i> Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de conducta violenta escolar.....	74
<i>Figura 7.</i> Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización escolar.....	75
<i>Figura 8.</i> Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización por violencia de pareja.....	76
<i>Figura 9.</i> Diferencias en la sintomatología depresiva entre hombres y mujeres con ideación suicida.....	77
<i>Figura 10.</i> Diferencias en el autoconcepto familiar y académico entre hombres y mujeres con ideación suicida.....	78
<i>Figura 11.</i> Diferencias en la satisfacción del funcionamiento familiar entre hombres y mujeres con ideación suicida.....	78
<i>Figura 12.</i> Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de conducta violenta escolar con ideación suicida.....	79
<i>Figura 13.</i> Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización escolar con ideación suicida.....	80
<i>Figura 14.</i> Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización por violencia de pareja con ideación suicida.....	81
<i>Figura 15.</i> Modelo Estructural final	82

Introducción

El objeto de estudio de la presente investigación se encuentra enmarcado en el abordaje de la violencia y la victimización escolar entre pares, ampliando la unidad de análisis desde el individuo al sistema interpersonal; con la finalidad de conocer su prevalencia en adolescentes mexicanos/as de nivel secundaria.

La prevención de la violencia constituye una prioridad mundial para el entorno escolar (World Health Organization, 2014a), asumiendo los desafíos de estudiarla a ser frecuentemente prácticas normalizadas, y cuyas víctimas evitan reportar la presencia de comportamientos violentos en la escuela (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019). Los inicios del abordaje de la violencia y victimización escolar remontan al estudio del acoso escolar con las investigaciones científicas de Dan Olweus (Olweus, 1983), al definirlo como una forma repetitiva e intencionada de intimidación realizado por un estudiante a otro/a ante un escenario de desequilibrio de poder. Desde entonces la comprensión de esta problemática ha sido analizado a través de enfoques como salud, sociedad y legalidad (Zapata & Ruiz, 2015). Ante este contexto, la violencia y victimización escolar entre pares representan un grave problema social y de salud pública (Olweus, 2013; United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, 2019), ya que su involucramiento, sea como víctima, agresor/a, testigo y/o defensor, genera desajustes en el bienestar del adolescente (Tennant et al., 2019) y su prevención constituye importantes beneficios económicos a nivel social (Olweus, 2013).

En México las estadísticas muestran que la violencia escolar va en aumento con una prevalencia del 40% de niños y jóvenes que han sufrido bullying (Delgadillo & Argüello, 2013). Este contexto se ve acentuado por los deficientes mecanismos mexicanos para la detección,

atención, prevención y protección integral de la violencia contra niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2019). Situación que incrementa el riesgo de normalizar y/o invisibilizar las situaciones de violencia y victimización escolar (Castillo & Pacheco, 2008), favoreciendo a la revictimización hacia las víctimas y la criminalización de los/as agresores/as, violentando con esto, los derechos de la infancia y la adolescencia a un entorno escolar seguro.

La literatura científica orienta que el fenómeno de la violencia y la victimización escolar comprende una interrelación compleja entre los contextos significativos del desarrollo adolescente que lo previenen de desajustes psicosociales (Díaz-Aguado, 2005; Olweus, 2013). Expresado mediante comportamientos directos como las agresiones físicas y verbales, pero también acciones indirectas como las agresiones relacionales o instrumentales e incluso, en espacios virtuales. Algunos estudios sugieren que las víctimas presentan mayor riesgo de desajustes psicosociales asociados a la depresión y a la ideación suicida (Olweus, 1994; 2013).

Todo lo anterior representa al marco de referencia para la presente investigación, la cual se centra en analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares, escolares e interpersonales y la violencia y la victimización escolar entre pares.

1. Adolescencia

La adolescencia es un término que proviene del latín *adolescere* de adolecer, que se relaciona con palabras como crecimiento y maduración; asimismo, se usa para determinar el periodo de tiempo entre la niñez y la adultez donde todo individuo tiene que lidiar con cambios significativos a nivel físico, emocional, mental, entre otros (Güemes-Hidalgo, Ceñal & Hidalgo, 2017). Para efectos de tratados internacionales y mayoría de edad, son niños y niñas los menores

de 18 años (ONU: Asamblea General, 1990). Mientras que para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) la adolescencia se desarrolla entre los 10 y 19 años, y para la legislación mexicana son adolescentes las personas de entre 12 años cumplidos y menos de 18 años de edad (Diario Oficial de la Federación, 2019).

Esta transición multisistema tiene como objetivo superar la pubertad (proceso biológico), dejando atrás la dependencia e inmadurez de la infancia para lograr una independencia social que le permita desarrollar su responsabilidad y potencial (Curtis, 2015). Cabe resaltar que, dicha transición no es continua, sincrónica y uniforme; es decir, no existe un esquema de desarrollo fijo que pueda describir a todos/as los/as adolescentes por igual, ya que cada uno/a experimenta un proceso diferente que involucra aspectos biológicos, psicológicos y sociales, así como factores de riesgo y protección (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

De esta manera, se entiende que la adolescencia es una etapa en el ciclo vital de todo ser humano que no es necesariamente problemática, pero sí compleja ya que se enfrenta a altos estados de vulnerabilidad, debido a los diversos retos que se presentan durante estos años, como formar una personalidad, carácter, orientación sexual, relaciones interpersonales, principios y/o valores, etc.; además, de los ya conocidos cambios fisiológicos que en su mayoría se relacionan con la maduración sexual (Palacios, 2019).

1.1. Conceptualización.

La adolescencia posee diversas conceptualizaciones de acuerdo con cuestiones como género, etnia y preferencia sexo-afectiva entre otras; así como contextualizarse tanto geográfica como históricamente de manera distinta. Al respecto, Freud la define como un periodo de metamorfosis, Cadavid como una entidad semipatológica, Aberastury y Knobel como un duelo del

cuerpo infantil y Aberastury como un proceso universal de cambio con connotaciones externas particulares de cada cultura (García & Parada, 2018). El crecimiento y madurez corporal que se da durante esta etapa recibe una influencia directa de aspectos morales, ideológicas, políticas, y económicas de acuerdo con el espacio donde se desenvuelva el/la adolescente (Betancur, Echeverry, Bustamante, Pinzón & Torres, 2019).

Los estudios socioculturales resaltan las culturas e identidades adolescentes, donde las primeras se enfocan en la diversidad de expresiones de la población que se identifica a sí misma como adolescente; y las segundas son el resultado de un proceso de construcción sociocultural que involucran las autopercepciones e implican la construcción de umbrales simbólicos de pertenencia. De esta manera, socialmente hablando, no existe una definición de la adolescencia única, ya que se encuentra en una construcción, re-construcción, y transformación histórica permanente, a partir de sus propios parámetros culturales, políticos, sociales y económicos (García & Parada, 2018).

La adolescencia no es un colectivo homogéneo, a pesar de que compartan ciertos rasgos, sino que es la construcción de una urdimbre social que se va forjando de acuerdo al contexto histórico, cultural, político y social de cada individuo.

1.2. Desarrollo del adolescente

El/la adolescente inicia la pubertad con cambios tanto hormonales como físicos. Los cambios hormonales se dan por medio de la relación entre el sistema nervioso central, el hipotálamo, la hipófisis, las gónadas y suprarrenales; con la influencia de factores genéticos y ambientales. Mientras que los cambios físicos se encuentran la aceleración y desaceleración del crecimiento, desarrollo de órganos y sistemas (composición corporal), adquisición de la masa ósea, y maduración sexual. Cabe resaltar que, estos cambios tienen un impacto significativo en el

desarrollo psicosocial, cuando el proceso físico está muy adelantado o retrasado en el adolescente respecto a sus pares, suelen originarse a menudo dificultades de adaptación y baja autoestima (Güemes-Hidalgo, et al., 2017).

Con respecto al desarrollo cerebral, éste madura de forma intermitente de la parte posterior a la anterior y no completa su maduración hasta los 25-30 años; además, de que lo hace a través de una reorganización prolongada de la materia gris, la blanca y los sistemas neuroquímicos asociados. El incremento de la capacidad cognitiva del adolescente se vincula con la disminución del grosor de la sustancia gris cortical (Yuan, Cross, Loughlin & Leslie, 2015). No obstante, la experimentación, exploración y asunción de riesgos en la adolescencia se dan más por un carácter normativo que patológico, ya que la zona que busca recompensa se desarrolla antes que las que están relacionadas con la planificación y el control emocional. Asimismo, el cerebro adolescente posee una gran capacidad de cambiar y adaptarse, generándose así posibilidades reales de mejorar situaciones negativas que se dieron en los primeros años de vida (Güemes-Hidalgo, et al., 2017).

El desarrollo cognitivo durante la adolescencia implica un proceso de pensamiento más complejo (elaboración de operaciones lógicas formales) que en el de la infancia; en esta etapa se necesita de una gran cantidad de ajustes al medio y adaptación a las exigencias que se generan por la próxima adultez, y por ello es que, a lo largo del tiempo, se han forjado diversas teorías para describir la evolución psicológica de los/as adolescentes (Martínez, 2016). De igual manera, es importante considerar los factores genéticos y ambientales en el desarrollo del cerebro individual (tanto estructural como funcional); así como aplicar diversos enfoques al estudiarlo, ya que cada individuo posee una trayectoria de desarrollo cerebral y patrones de comportamiento diferentes (Foulkes & Blakemore, 2018).

Con respecto al desarrollo psicosocial del adolescente, este se produce mediante una conjunción multifactorial que establece las condiciones necesarias de desarrollo; donde la persona se interrelaciona con agentes externos que se moldean en gran medida por el ambiente, y con agentes internos vinculados a sus características biológicas y genéticas. Cabe resaltar que, la dinámica de su entorno familiar rige su ambiente primario de interacción, y que muchos de sus logros pueden estar determinados por su interacción con su entorno social (Romero de Harb, Molina, Espinoza, Mori & Pasquel, 2018).

El ser humano tiene que ser entendido desde una perspectiva micro y macro que permita considerar los conceptos culturales y sociales que influyen en el aspecto psicológico de cada persona, teniendo en cuenta la educación, política, interculturalidad, economía y problemas actuales de su contexto, apostando por un desarrollo integral del individuo dentro de su ambiente natural y generando que su comunidad progrese (Alzate, Ocampo & Martínez, 2016).

1.3. Teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo

A pesar de que se sabe que Piaget estableció para la infancia etapas específicas y delimitadas unas de otras, en el caso de la adolescencia, no la desarrolla con tanta exhaustividad y prestó reducida atención a las diferencias individuales, situacionales y socioculturales (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009). No obstante, lo descrito en la teoría constructivista ha logrado un gran impacto en la psicología del desarrollo. Esta teoría sostiene que el desarrollo cognitivo es proceso de reconstrucción continua, en el cual los estadios tienen un orden constante de sucesión y jerarquía de estructuras intelectuales, con un modo integrativo de evolución; asimismo, en cada uno de estos estadios se produce una apropiación superior al anterior, generándose cambios tanto cualitativos como cuantitativos en la persona (Saldarriaga, Bravo & Loor, 2016).

1.4. Teoría de Elkind sobre las características inmaduras del pensamiento.

En la evolución cognitiva del adolescente, muchas veces se encuentra un pensamiento que se caracteriza por la inmadurez, donde pueden llegar a ser groseros, manifestar ausencia de toma de decisiones y considerar que todo girar al alrededor de ellos. Según la teoría de Elkind, esto es el resultado de los intentos inexpertos de los/as adolescentes al usar el pensamiento de las operaciones formales, y señala que existen seis características específicas que los representan (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009). Entre ellas encontramos las siguientes:

- a) **Idealismo y tendencia a la crítica:** Se idealizan constantemente y a medida que van creciendo se enfrentan a la idea de que su mundo ideal es muy distinto a la realidad. Consideran que saben y conocen más que sus propios mayores, y comienzan a descubrir defectos en personas que significativas para ellos/as.
- b) **Tendencia a discutir:** Poseen una facilidad para discutir, sobre todo cuando intentan solucionar un problema. Esto representa su búsqueda constante de demostrar nuevas habilidades de razonamiento y necesidad de tener la razón.
- c) **Indecisión:** A pesar de que puedan tener diversas opciones en su mente, carecen de estrategias efectivas para tomar decisiones; evidenciando su falta de experiencia y de criterio. En muchos casos, puede terminar en impulsividad a corto plazo o una constante evitación.
- d) **Aparente hipocresía:** Se les dificulta reconocer que no solo se trata de hacer grandes esfuerzos por expresar un ideal, sino que también tienen que realizar sacrificios necesarios para lograr lo que defienden.

- e) Autoconciencia: Consideran que los/as demás sólo piensan en ellos/as, generando aprehensión social. El/la adolescente se convence de que son el centro de interés, y por ello, llama la atención buscando aceptación y reconocimiento social.
- f) Suposición de singularidad e invulnerabilidad: Se sienten especiales y únicos. Consideran que no tienen que seguir las reglas que los/as demás siguen y que nadie puede entender sus sentimientos. Elkind advirtió que esta forma especial de egocentrismo produce muchos comportamientos riesgosos y autodestructivos.

1.5. Teoría de Kohlberg sobre el razonamiento moral.

La palabra moral hace referencia a las costumbres o tradiciones, y suelen aprenderse con el fin de evitar ser castigados, obtener aprobación y/o cariño. De esta manera, las posturas que cada quien forje a favor o en contra de una situación en específico se formulan y replantean de acuerdo a la etapa en la vida que se encuentren (Noguera, 2018).

Kohlberg, inspirado en las bases teóricas de Piaget, explica una teoría sobre la moralidad; la cual se sostiene desde un carácter formal de razonamiento moral, más no en aspectos de contenido moral. Además, esta perspectiva atribuye que los juicios están basados en principios morales universales. De acuerdo a esto, se establece que existen tres niveles del desarrollo moral, con dos estadios en cada uno de ellos (Kohlberg, 1992): a) el nivel 1 preconvencional se caracteriza por normas sociales convencionales que aún no se entienden o mantienen, son externas a la persona y se cumplen por miedo al castigo o por el deseo de la recompensa; b) el nivel 2 convencional se caracteriza porque la persona está de acuerdo o se identifica con las reglas y expectativas sociales, sobre todo si éstas se relacionan con la autoridad; c) en el nivel 3 postconvencional cada persona

define sus valores de acuerdo a principios morales escogidos, y aunque las convenciones sociales son comprendidas y aceptadas, puede que se generen conflictos entre ellos.

1.6. Teoría de Gilligan y la ética del cuidado.

Esta teoría aborda un tipo de razonamiento moral que no se enfoca en principios abstractos como la justicia, sino que se centra en el vínculo con el otro y la preocupación por los/las demás, se le denomina ética del cuidado. Este concepto se caracteriza por ser un proceso reflexivo-contextual donde se tiende a adoptar el punto de vista del otro/a, sus peculiaridades, estar atento a los sentimientos y a los detalles concretos en la situación a juzgar. Asimismo, no hace distinción de género, incluye a hombres y mujeres en una práctica de cuidado en la vida y hacia la vida, sin heroísmos ni mortificaciones sacrificiales (Durán, 2015).

1.7. Teoría de Erikson sobre la identidad versus confusión de la identidad.

Para Erikson el desarrollo psicosocial se da en base a una crisis vital que se caracteriza por ser un proceso de evolución y cambio, donde se tienen que enfrentar contextos de elección entre el progreso y la regresión, la integración y el retardo; pero que se tienen que enfrentar para superar una etapa de la vida e ingresar a otra en condiciones de mayor integración y plenitud. La identidad versus la confusión de la identidad se manifiesta entre la pubertad y la adolescencia. En esta etapa la persona se cuestiona todo lo que creía, afrontando con esto conflictos entre los aspectos psicofisiológicos de su persona y las expectativas adultas tangibles. La atención se dirige a la opinión de los/as demás hacia su persona, lo que genera estadios de lucha de aspectos que creían superados. El riesgo es la confusión de identidad (Erikson, 1993).

1.8. Teoría de Marcia del estado de identidad.

Durante la adolescencia se experimentan diferentes estados del desarrollo del yo (o si mismo), caracterizado por distintos niveles de organización flexible a modificarse. Asimismo, en estos estados resuelven sus crisis de identidad y van hacia el compromiso, lo cual afecta y forja su identidad futura. Es así que Marcia, al conceptualizar y medir la formación de la identidad del yo, señala que existen tipos de estados: a) en el logro de identidad, el sujeto es más maduro y establece relaciones sociales cada vez mejor, piensa mucho y se implica emocionalmente al tomar decisiones en los problemas; b) en la exclusión, aunque se muestra feliz y seguro, no explora posibles soluciones y acepta los planes de los/las demás para evitar soportar las crisis de identidad; c) en la moratoria, intenta tomar decisiones estando en una crisis y a pesar de que se presenta con confianza, también se siente ansioso y temeroso, se dirige hacia el compromiso; d) en la difusión de identidad, evita considerar sus opciones y comprometerse, por lo que tiende a la inseguridad, soledad y falta de colaboración (Papalia, Wendkos & Duskin, 2009).

1.9. Teoría ecológica.

Sostiene que no solo la persona es influida por su ambiente, sino que está también genera cambios positivos como negativos en él, reorganizando el entorno en el que se desarrolla; es decir, se forma una interacción bidireccional y recíproca. Asimismo, esta perspectiva infiere que el entorno ecológico se distribuye en una serie de estructuras centrales, en la que cada estructura está contenida en la siguiente (Bronfenbrenner, 1994).

2. Violencia y victimización escolar entre pares

La violencia comprende el acto contra uno mismo o contra los/las demás, motivado por una intención de ejercer la fuerza o poder físico, real o amenazado; cuyos efectos van desde lesiones hasta la muerte (Organización Panamericana de la Salud, 2003). La violencia y victimización

escolar, principalmente en su forma de acoso o intimidación, representan un grave problema mundial (UNESCO, 2019) y su involucramiento, sea como víctima, agresor/a, testigo y/o defensor, genera desajustes en el bienestar del adolescente (Tennant et al., 2019).

La situación de la violencia escolar en el mundo es generalizada afectando a un gran número de niños, niñas y adolescentes. No obstante, las principales encuestas de reconocimiento mundial inclinan su abordaje desde la violencia escolar sufrida entre pares, en su forma de acoso escolar o bullying, por ser el tipo más frecuente de violencia escolar (UNESCO, 2019).

El panorama internacional señala una tasa de prevalencia del 32% de acoso escolar o bullying, es decir, tres de cada 10 estudiantes han sufrido de acoso escolar al menos una vez al mes en el último año; siendo el más frecuente el acoso físico (16.1%), seguido del sexual (11.2%) y del psicológico (5.5%). En el entorno virtual, el acoso tiende a incrementarse entre los/las adolescentes (del 7% en el 2010 al 12% en el 2014) (UNESCO, 2019). Sin embargo, la evaluación trienal internacional de alumnos/as más reciente (PISA, 2018), señala al acoso verbal y relacional como las formas más frecuentes reportadas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2019; Santoyo & Frías, 2014). Al respecto, es importante tener en cuenta que estas formas de victimización (verbal y relacional) suelen ser consideradas como menos negativa en su impacto a las víctimas que la física, por tanto, es necesario investigar e prevenir este tipo de violencia desde edades tempranas (Cava, Buelga, Musitu & Murgui, 2010). Respecto a la conducta violenta, diversos estudios reportan una mayor tasa de prevalencia en comparación a la victimizada (Defensor del Pueblo, 2007). No obstante, tanto la violencia ejercida como la victimización sufrida escolar están presentes al mismo tiempo (Walters, 2020) y su prevalencia se relaciona con las tasas de violencia en general de una sociedad; al respecto, los países con los niveles más bajos de violencia en general tienen una tasa baja de violencia escolar (UNESCO, 2019).

Ante un aparente universalidad internacional del acoso escolar (Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010), es importante señalar algunas condiciones que pueden influir en la estimación de su prevalencia: (a) los/las participantes de estudios internacionales como PISA, son jóvenes de 15 años y el panorama global indica que los niños mayores tienen menos riesgo de sufrir acoso escolar (Hoyos, Aparicio, & Córdoba, 2005; UNESCO, 2019); (b) los aspectos metodológicos de los estudios y la ubicación geográfica de los/las participantes (agresores, víctimas o víctimas de acoso escolar) repercute en la variabilidad de la prevalencia entre países (Cook et al., 2010); y (c) la inclinación internacional por el acoso escolar o bullying deja a un lado a las víctimas entre pares que no cumplen con los criterios del acoso escolar o bullying, cuando ellas también presentan tasas elevadas de desajustes psicosociales que ameritan líneas de investigación (Ybarra, Espelage, & Mitchell, 2014).

2.1. Panorama de la violencia y la victimización escolar en México.

La violencia es percibida por los mexicanos/as como uno de los problemas más graves del país, cuyos efectos es el miedo a la violencia y preocupación por la seguridad personal asociada a la percepción de riesgo para sí mismos y su entorno familiar (OECD, 2020). Respecto a la violencia ocurrida en las escuelas, de acuerdo con el estudio PISA 2015, México presenta una tasa superior de prevalencia de acoso escolar (20.2%) en comparación a otros países iberoamericanos como Portugal (11.8%), España (14%), Uruguay (16.9%), Brasil (17.5%), Chile (18%) y Perú (18.4%); e incluso, con Estados Unidos (18.9%) (UNESCO, 2019). Para el siguiente estudio PISA 2018, México coincidió con el promedio en los países OCDE, con una prevalencia del 23% de acoso escolar (OCDE, 2019a). No obstante, a este panorama internacional, México, ocupa una posición de baja prevalencia (20%) de victimización escolar en su tipo de acoso o bullying, en comparación a otros países de regiones como el Caribe (25%), Europa (25%), Sudamérica (30.2%),

Norteamérica (31.7%), Oriente Medio (41.1%), Norte de África (42.7%) y África sub-sahariana (48.2%) (UNESCO, 2019). De igual manera, estudios sugieren un menor número de conducta violenta ejercida en comparación a la sufrida (Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007).

El estudio de la violencia escolar en México es relativamente reciente, ya que sus inicios se sitúan en la década de los noventa con el abordaje del acoso escolar o bullying desde una perspectiva cualitativa (Santoyo & Frías, 2014). Respecto a su desarrollo empírico, un meta-análisis reciente sobre las prevalencias de bullying en estudios con participantes mexicanos/as, reporta prevalencias con una proporción del 20% para la victimización, y de 19% para la conducta violenta; no obstante, también se encontró variabilidad en el constructo del bullying al usar instrumentos que adolecen de incluir todos los elementos de este constructo (intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder o fuerza) (Vega-Cauich, 2019). En resumen, existen ciertas condiciones metodológicas que influyen en la prevalencia, tales como: el enfoque de medición como el uso de etiquetas de bullying versus descriptores conductuales de conducta violenta y victimización (Cook et al., 2010), la falta de diferenciación de elementos asociados al acoso escolar y otras expresiones de comportamientos entre pares (Vega-Cauich, 2019; Ybarra et al., 2014), la frecuencia definida dentro de un periodo de referencia determinado y las características contextuales y culturales (Cook et al., 2010).

A pesar de esta aparente baja tasa de acoso escolar en comparación a otras regiones del mundo, el problema radica en los deficientes mecanismos para la detección, atención, prevención y protección integral de la violencia contra niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2019). Situación que incrementa el riesgo de normalizar y/o invisibilizar las situaciones de violencia y victimización escolar (Aguilera, et. al., 2007; Castillo & Pacheco, 2008), favoreciendo a la revictimización hacia

las víctimas y la criminalización de los/as agresores/as, violentando con esto, los derechos de la infancia y la adolescencia a un entorno escolar seguro.

Con respecto a las diferencias entre los sexos en la prevalencia de victimización escolar entre pares en su tipo acoso escolar, la brecha es cada vez más reducida (UNESCO, 2019). Al respecto, tanto hombres como mujeres mexicanas, reportan la violencia sexual como el más frecuente tipo de victimización en la escuela, en contraste al tipo físico que ocupa el primer lugar de frecuencia en el promedio mundial (UNESCO, 2019). Sin embargo, con respecto a los subtipos si existen diferencias entre hombres y mujeres, siendo la victimización física más frecuente para los hombres en comparación a la victimización psicológica para las mujeres (UNESCO, 2019). Es importante señalar que, en la última evaluación internacional de alumnos (PISA 2018) se encontró que la brecha por sexo se ve reducida en el acoso de tipo relacional (indirecto), a diferencia del acoso de tipo físico (directo) entre los/as estudiantes mexicanos/as (OECD, 2019). Esta tendencia es congruente con lo encontrado en otros estudios que abordan las diferencias por género (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008).

2.2. Delimitación conceptual

En encuestas mundiales, la violencia escolar general y el acoso escolar o bullying se tienden a abordar por separado (UNESCO, 2019). La violencia escolar generalizada es definida como aquella violencia contra niñas y niños en entornos escolares (Pinheiro, 2006) que incluye diversas categorías de análisis como el acoso escolar, la violencia escolar entre pares sin acoso, el castigo, la discriminación, la violencia sexual, la violencia basada en el género, los ataques físicos, delitos (homicidio, lesiones) y la violencia con uso de armas (Vega, 2007). Por otro lado, el acoso escolar

incluye agresiones físicas, psicológicas y sexuales sufridas con frecuencia y con un desequilibrio de poder o fuerza (UNESCO, 2019).

No obstante, los parámetros internacionales señalan que no parten de una definición estándar, pero circunscriben el acoso escolar a la ocurrencia de las agresiones al menos una o dos veces al mes o más (UNESCO, 2019), situación que puede llevar a una confusión en los límites conceptuales entre la violencia escolar general y la victimización escolar entre pares con o sin acoso para su abordaje científico. Incluso, Olweus (2013) señala esta misma observación en sus primeros instrumentos, por lo que en versiones más recientes incorporó el término “repetidamente” o “generalmente se repiten”. La falta de homogeneidad al definir el concepto de bullying se hace evidente en diversas investigaciones (Perales, 2019; Vega-Cauich, 2019).

Ante este panorama resulta un desafío delimitar el concepto de violencia y victimización escolar tanto en la práctica cotidiana como a nivel institucional y/o de investigación; dado que el uso del bullying es notablemente popular, lo que conlleva a caer en abusos. Por consiguiente, se recomienda distinguir entre acoso escolar, por un lado, y la violencia y victimización generalizada y entre iguales sin acoso por el otro (Olweus, 2013; Ybarra et al., 2014). En la Figura 1 se aprecia la diferenciación conceptual de la violencia escolar general, entre pares y el acoso escolar o bullying. Las líneas continuas indican que, aunque la intencionalidad y reiteración del comportamiento son condiciones del acoso escolar, es el desequilibrio de poder o fuerza la condición relevante para diferenciar entre estos conceptos.

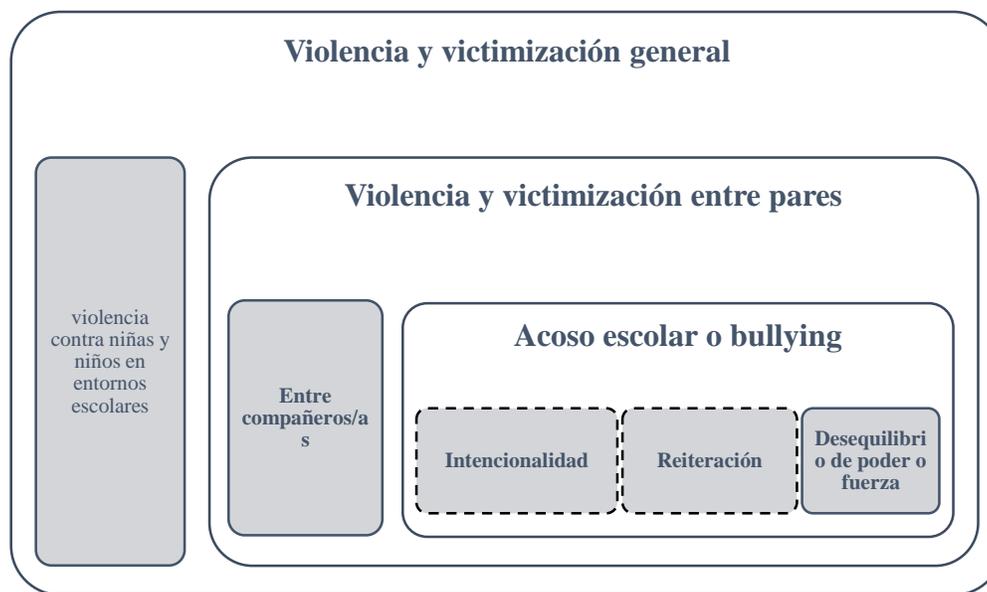


Figura 1. Diferenciación conceptual de la violencia escolar general, entre pares y el acoso escolar o bullying. Elaboración propia.

El estudio científico de la violencia y de la victimización escolar ha sido relativamente reciente desde los primeros hallazgos empíricos de Olweus sobre violencia y victimización entre pares, en su tipo de acoso escolar, intimidación o bullying en la década de los setenta en Escandinavia (Olweus, 1994). El bullying tiene sus antecedentes en la perspectiva etológica y de la psicología social tomada de Konrad Lorenz en referencia al “mobbing” (ataque grupal animal contra otro de diferente especie con ciertas características), que fue usado por Heinemann para abordar al acoso entre pares desde un contexto racista en Suecia. Esta postura teórica fue fuertemente cuestionada por Olweus (2013) para explicar el acoso escolar, ya que responsabilizaba a la víctima y dejaba a un lado las agresiones realizadas por individuos o grupos pequeños que, incluso, podían invisibilizarse dentro del colectivo.

Para analizar el impacto de esta problemática es importante partir desde lo que es o no considerado como acción violenta. De acuerdo con la OMS (2003) la violencia comprende el uso

intencional de la fuerza o el poder contra uno mismo y/o los demás. Al respecto, Olweus (1994) propone definir al acoso escolar o bullying como un subconjunto de la conducta violenta con ciertas características especiales: la intencionalidad, la reiteración del comportamiento agresivo y el desequilibrio de poder o fuerza. Es decir, este autor describe una situación de acoso a la exposición repetida y con el tiempo a acciones negativas (directa e indirecta) por parte de uno/a o más compañeros/as; y además con dificultades para defenderse. Al respecto, la intención y reiteración son condiciones importantes del acoso escolar, sin embargo, diversos estudios confirman el papel significativo del desequilibrio de poder o fuerza (incluyendo variables como autoconfianza, popularidad y estatus entre iguales) como principal característica para diferenciar el uso del término “acoso” con respecto a otros comportamientos violentos en la escuela (Olweus, 2013; Vega-Cauich, 2019; Ybarra et al., 2014); es decir, se debe evitar usar este término ante contextos en los cuales las acciones negativas sobre otro/a compañero/a tienen un contexto lúdico y/o cuando exista igualdad de fuerza o poder.

A manera de resumen, la violencia y victimización en entornos escolares representan una categoría más amplia que incluye expresiones de comportamientos agresivos en el plantel escolar, por lo que actos como el vandalismo y delitos son también contemplados en su estudio (Santoyo & Frías, 2014). En tanto que la violencia y la victimización escolar entre pares requiere la paridad entre los/as involucrados/as.

La violencia y la victimización escolar entre pares con o sin acoso, también suele definirse por sus dimensiones y/o situaciones, como por ejemplo, el tipo físico se caracteriza por golpes, patadas, empujones, encierros (Olweus, 2013; UNESCO, 2019), robo, privación o destrucción de pertenencias personales y presión para hacer cosas (UNESCO, 2019); el tipo psicológico se caracteriza por abuso verbal, abuso emocional y exclusión social, malas palabras, burlas

desagradables, quedar fuera de las actividades a propósito, ser ignorado, mentiras y rumores desagradables (Olweus, 2013; UNESCO, 2019), de tipo sexual se caracteriza por burlas, bromas, comentarios o gestos sexuales (UNESCO, 2019) y de tipo cibernético caracterizado por mensajes instantáneos, publicaciones, correos electrónicos, crear sitios web para burlas, publicar fotos poco halagadoras o inapropiadas sin permiso, trato hiriente o desagradable por teléfonos móviles o en línea (UNESCO, 2019). Para Olweus (2013) el tipo cibernético es definido por las mismas condiciones especiales del acoso tradicional (intencional, repetitivo y con un desequilibrio de fuerza o poder).

También está la clasificación por la situación de la víctima: proactiva/típica y reactiva/activa. La proactiva es la agresión que ocurre sin una provocación aparente por parte de la víctima, mientras que la reactiva se caracteriza por una combinación de patrones de reacción tanto ansiosos como agresivos (Díaz-Aguado, Martínez-Arizas, & Martín-Seoane, 2004; Olweus, 1994, 2013).

Es importante considerar que en el estudio de la violencia y victimización entre pares se debe reconocer la especificidad en cuanto a sus características y condiciones, tales como los tipos de comportamiento, la severidad y el impacto (Olweus, 2013; Wolfe et al., 2003). Por ejemplo, los hallazgos de Prinstein et al. (2001) recomiendan considerar las fuentes de victimización con el efecto de las múltiples formas de agresión que sufren las víctimas, en comparación con aquellas víctimas de una o ninguna forma de victimización. En esta misma idea, otros estudios recomiendan estudiar los tipos de victimización (física, verbal, relacional) como factores separables en vez de una sola dimensión (directa e indirecta) aun cuando la victimización física y verbal estén asociadas (Mynard & Joseph, 2000; Ybarra et al., 2014).

2.3. Características de víctimas y agresores/as

2.3.1. Sexo.

Con respecto a las diferencias por sexo, la victimización escolar entre iguales parece presentarse por igual entre hombres y mujeres (Povedano et al., 2012; UNESCO, 2019), pero afecta de diferentes formas y existen diferencias regionales (UNESCO, 2019). A nivel mundial, los hombres presentan mayor riesgo de sufrir victimización de tipo físico y las mujeres dos tipos de victimización: la psicológica (sobre todo relacionado a su apariencia física) y la cibernética a través de mensajes (UNESCO, 2019). Por otra parte, se ha encontrado diferencias de sexo en cuanto a la conducta violenta ejercida por parte de los hombres (Aguilera et al., 2007; Cava et al., 2006; Povedano et al., 2012; Romera, Del Rey, & Ortega, 2011; Santoyo & Frías, 2014).

En estudios con adolescentes mexicanos/as se ha encontrado la victimización escolar verbal como la más frecuente en ambos sexos, sin embargo, los hombres expresan recibir más agresiones (Aguilera et al., 2007; Castillo & Pacheco, 2008) y a la vez, participan más en conductas violentas que las mujeres (Aguilera et al., 2007; Romera et al., 2011; Santoyo & Frías, 2014).

Los hallazgos sobre la falta de consistencia con respecto al sexo orientan a profundizar en el estudio de la construcción del género (*masculinidad / feminidad*) basada en las diferencias sexuales y su relación con la violencia escolar entre pares; más que abordarlo desde una perspectiva biológica (Díaz-Aguado, 2005; Young & Sweeting, 2004). Al respecto, la masculinidad se ha asociado positivamente al dominio de los/as demás (ejercer violencia), a diferencia del estereotipo de feminidad que se relaciona negativamente con ejercer agresión y positivamente con la victimización y el desajuste psicológico. Mientras que aquellos/as de *género atípico* se asocia a un mayor riesgo de ser victimizados y sufrir mayor desajuste psicológico (Young & Sweeting, 2004).

2.3.2. Edad.

Con relación a la edad hay variabilidad en los resultados tanto en la violencia ejercida como la victimización sufrida. Diversos estudios no encuentran diferencias con respecto a la edad (Aguilera et al., 2007; Romera et al., 2011). No obstante, existen estudios que han encontrado que la prevalencia de victimización reiterada disminuye a mayor edad (mayores de 13 años) (Hoyos et al., 2005; Aguilera et al., 2007; UNESCO, 2019). Y otros estudios que encuentran una mayor frecuencia en la adolescencia temprana (13-15 años) (Díaz-Aguado et al., 2004).

2.3.3. Roles.

El fenómeno de la violencia y la victimización escolar ha sido estudiado desde el rol del agresor/a, víctima y espectador/a; así como también la dinámica de cambio de roles con respecto al desarrollo de su participación (Abramovay, 2005; Aguilera et al., 2007; Olweus, 2013). Las víctimas tradicionales suelen mostrarse con menos autoestima, una percepción negativa de sí mismas y de su situación, más ansiosas e inseguras, sensibles, sumisas y calladas. Así como también tienden a reaccionar con llanto y/o retraimiento ante la victimización sufrida. Por consiguiente, las víctimas más frecuentes son de tipo pasivo o proactivo, es decir, no presentan conductas que provoquen la agresión (Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1994). También es importante señalar el papel de la experiencia victimizante como factor asociado al incremento de su desajuste psicosocial (Olweus, 1994). Otro grupo particular de víctimas reactivas, que se caracterizan por una combinación de patrones (aislamiento, aguda impopularidad, dificultad para concentrarse, hiperactividad e irritabilidad) de reacción tanto ansiosos como agresivos (Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1994).

Por otra parte, los/as agresores/as tradicionales se caracterizan por ejercer violencia contra sus iguales, pero también suelen agredir a adultos (maestros/as, familiares). De igual manera, tienden a presentar conductas impulsivas y controladoras (Olweus, 1994). La falta de empatía es recurrente en diversos estudios (Díaz-Aguado et al., 2004; Olweus, 1994; Varela, Ávila, & Martínez, 2013). También muestran una tendencia de manifestar menor disponibilidad de estrategias pacíficas para resolver conflictos, asumir creencias que justifican la violencia en distintos tipos de relaciones (identificación con un modelo social de dominio/sumisión), mostrar un razonamiento moral concreto (tendencia a vengar ofensas reales o supuestas), menor satisfacción con su aprendizaje escolar y con sus profesores, suelen ser percibidos como intolerantes y arrogantes (no obstante, se perciben fracasados) y cuentan con recursos para formar grupos de iguales con disposición a la violencia (Díaz-Aguado et al., 2004). Además, se han encontrado hallazgos de menor autoestima y satisfacción con la vida y mayor soledad, sintomatología depresiva y estrés en agresores/as con alto grado de participación en conductas violentas.

En el abordaje desde quien ejerce la violencia, es relevancia considerar tanto las diferencias individuales como la perspectiva grupal (Olweus, 2013; Rigby, 2020); sobre todo, porque hay agresores/as individuales tanto agresivos como ansiosos (Olweus, 1994). Finalmente, se ha encontrado que quienes ejercen violencia y quienes presentan un doble rol (agresores/as victimizados/as) se asocian a mayor propensión de conductas violentas y más riesgos psicosociales (drogas y conductas antisociales) (Romera et al., 2011).

Con respecto a los/las espectadores/as, definidos como aquellos/as estudiantes que participan en la violencia y victimización escolar entre iguales, pero sin ejercerla ni sufrirla

(Olweus, 1994). Este rol suele mostrar menos riesgo de presentar o sufrir violencia (Romera et al., 2011).

Los hallazgos sobre la dinámica de cambio de roles sugieren profundizar sobre la bidireccionalidad de los mismos, ya que hay víctimas reactivas a las agresiones físicas y algunas víctimas son agredidas por más de un agresor (Santoyo & Frías, 2014). De igual manera, un alto porcentaje (90%) de los/as adolescentes informaron una actitud positiva de defender/apoyar a las víctimas del acoso escolar, situación que representa una oportunidad importante para incluir en los programas de convivencia escolar (OECD, 2019).

2.3.4. Condiciones de vulnerabilidad.

Se ha encontrado comportamientos discriminatorios asociados al riesgo de sufrir el acoso escolar, tales como la apariencia física, etnia, nacionalidad, color de la piel (UNESCO, 2019) y en condición de discapacidad (Aguilera et al., 2007). La violencia escolar principalmente es perpetrada por iguales, con una tasa menor por parte del personal docente y/o del plantel escolar (UNESCO, 2019).

2.4. Teorías sobre la violencia.

La violencia es una variable ampliamente estudiada, que en muchos casos se puede decir que carece una definición precisa debido a la multiplicidad de formas en las que ésta se desarrolla; es decir, no se investiga a la violencia en singular sino a las violencias, dándose así diversas definiciones particulares para cada tipo de ellas. Sin embargo, el abordaje múltiple de la violencia desde los diferentes campos disciplinarios ha contribuido a resaltar su complejidad. Las

características más específicas de sus causas, y las dinámicas en las que se manifiesta han planteado así una serie de teorías que intentan explicar la violencia (Martínez, 2016).

2.4.1. Teoría innatista.

Son las que indican que la violencia se sitúa en los impulsos internos u orgánicos de la persona, elemental para su proceso de adaptación; es decir, es un instinto básico del ser humano que le permite su supervivencia y de la propia especie (García, 2016).

2.4.2. Teoría genética.

Afirma que las manifestaciones de violencia son el resultado de una patología o de procesos químicos y hormonales que se desarrollan en el organismo de todo individuo, y que la predisposición genética y los aspectos hereditarios juegan un rol importante en el desarrollo de la misma. Hasta el momento se desconoce con precisión los mecanismos exactos por los cuales los factores genéticos contribuyen a la conducta agresiva y violenta (Rebollo-Mesa, Polderman, & Moya-Albiol, 2010).

2.4.3. Teoría psicoanalítica.

Sostiene que la violencia proviene de la acumulación de emociones negativas internas que la persona no puede exteriorizar, entendiéndose así que es un instintivo básico que se da como reacción ante el bloqueo que aquello que provoca placer. A partir de vínculos basados en la frustración o en la gratificación, se pueden desarrollar afectos instintivos agresivos o libidinales exteriorizados en comportamientos (Bernal, 2010).

2.4.4. Teoría de la personalidad.

Plantea que las personas se comportan violentamente ya que poseen rasgos en su personalidad que incrementan la probabilidad de que sean violentos la impulsividad vinculada con la falta de autocontrol y/o la presencia de déficits cognitivos. Para Eysenck, altos niveles de neuroticismo y psicoticismo son la base del comportamiento violento; y según Kretchmer, el comportamiento antisocial de los individuos tiene que ser catalogado biotipológicamente (Schmidt et al., 2010)

2.4.5. Teoría de la frustración.

De acuerdo a Dollard, Miller y sus colaboradores, la violencia es una consecuencia de una frustración previa originada por la imposibilidad de alcanzar una meta u objetivo personal que el sujeto se haya propuesto; es decir, existe una relación causal directa entre la frustración generada por el bloqueo de una meta y la conducta violencia (Morales, Moya, Gaviria, & Cuadrado, 2007).

2.4.6. Teoría de la activación.

Berkowitz se enfocó en explicar el fenómeno de la violencia a través de la teoría de la frustración aplicándole ciertas modificaciones, señalando que la relación entre frustración y agresión era indirecta (el papel de la activación y de la cognición-ira). Es decir, entre la frustración y la violencia existe la cólera, que es la que activa al organismo para actuar violentamente (el papel de la activación), donde es importante considerar que la frustración se presentará cuando la persona crea (cognición) que esta por perder algo que quiere y cometerá el acto violento según su grado de activación emocional (Morales, et al., 2007).

2.4.7. Teorías ambientales.

También conocidas como teorías reactivas, son las que destacan el valor del rol del medio ambiente (ruido, hacinamiento, temperatura ambiental y dolor) y de los procesos de aprendizaje en la conducta violenta de la persona. Refiriendo que esta es una reacción de emergencia frente a cómo este percibe (la experiencia subjetiva) las diversas situaciones ambientales o de la sociedad o un conjunto de ambos que se le presentan según el contexto en el que se desenvuelva (Morales, et al., 2007).

2.4.8. Teoría del aprendizaje social.

Bandura refiere que la violencia se origina a causa del aprendizaje por observación e imitación, la persona realizara las conductas violentas de acuerdo a las recompensas o castigos que perciba que el otro recibe al hacerlas, reforzándose por factores situacionales y cognitivos. Ante esto, se entiende que si un adolescente actúa violentamente y no es sancionado por sus figuras de autoridad o sus compañeros lo alaban y “respetan” por lo que hizo, da lugar a que se incremente la probabilidad de que este tipo de comportamientos se sigan manteniendo (Morales, et. al., 2007).

2.4.9. Teoría sociológica.

Considera que la violencia es la respuesta a los valores predominantes y las características culturales, políticas y económicas de la sociedad en la que cada individuo se encuentra, ya que factores de riesgo como la pobreza, explotación, dificultades en el desarrollo intelectual, marginación, entre otros, son la principal causa de los problemas conductuales en las personas. Cabe resaltar que, en algunas culturas ciertos actos violentos son admitidos y hasta premiados, y los medios de comunicación los normalizan aún más (Arteaga-Botello, 2007).

2.4.10. Teoría ecológica.

La postura teórica de Bronfenbrenner plantea que existen cinco sistemas que se desarrollan en conjunto y afectan de forma directa o indirecta sobre cada persona: a) el microsistema hace referencia a las relaciones interpersonales (familia, colegio), actividades y roles de un ambiente inmediato específico; b) el mesosistema se refiere a las interconexiones entre dos o más entornos en los que el individuo se desenvuelve; c) el exosistema hace referencia a los ambientes en los que la persona no es parte, pero las situaciones que se puedan desencadenar influirían en los que si pertenece; d) el macrosistema se refiere a los escenarios históricos, ideológicos y/o culturales que dominan el contexto en el que vive; y e) el cronosistema hace referencia a la dimensión del tiempo de los entornos (Bronfenbrenner, 1994). Esta perspectiva ecológica o multinivel es frecuentemente recomendada para el abordaje, empírico y de intervención, de la violencia y victimización escolar entre pares (Olweus, 2013).

3. Niveles explicativos de la violencia y la victimización escolar.

El reconocimiento de la influencia del contexto sobre nuestro comportamiento, sobre todo con respecto a experiencias de violencia, es una perspectiva ecológica que permite comprender las múltiples interrelaciones entre los diferentes sistemas sociales de las personas (Bronfenbrenner, 1994; Valdés, Tánori, Carlos, & Wendlandt, 2018). De acuerdo con el modelo ecológico, la violencia escolar es abordada desde sus condiciones de riesgo y de protección en los distintos niveles que se relacionan entre sí con respecto a la interacción individuo-ambiente (Díaz-Aguado, 2005). Esta perspectiva nos permite analizar la interrelación entre los contextos significativos del desarrollo adolescente que lo previenen de desajustes psicosociales, tales como ideación suicida; siendo su presencia, incluso, más frecuente que los propios intentos de suicidio entre adolescentes

(Ruiz-Robledillo, et al., 2019). El estudio de la ideación suicida en adolescentes escolarizados ha remarcado en los últimos años la relevancia de atender a variables en los ámbitos personal, familiar, escolar e interpersonal para potenciar la comprensión de este fenómeno complejo.

3.1. Nivel individual.

La adolescencia y juventud representa un periodo importante de riesgo de suicidio como segunda causa de muerte (WHO, 2014c). Aunque la tasa de suicidios en México es baja (seis suicidios por cada 100 000 habitantes) en comparación con otros países (doce suicidios por cada 100 000 habitantes), estudios han sugerido una alta prevalencia de ideación suicida (Pérez-Amezcu et al., 2010) y las probabilidades que los/las adolescentes y jóvenes se suiciden es mayor a comparación de los/as adultos mayores (OCDE, 2019b). Por consiguiente, se hace necesario el abordaje de esta problemática desde el surgimiento del pensamiento suicida para una mayor precisión en su estudio (Klonsky & May, 2015); siendo su presencia, incluso, más frecuente que los propios intentos de suicidio entre adolescentes (Ruiz-Robledillo et al., 2019).

La literatura científica orienta a la necesidad de diferenciar el término suicidio de otros que a menudo se utilizan indistintamente, como la ideación suicida y el intento suicida (Klonsky, May, & Saffer, 2016). El suicidio es definido como un acto realizado deliberadamente por una persona con pleno conocimiento o expectativa de su desenlace fatal y su riesgo está asociado a que por cada suicidio consumado hay muchos más intentos de suicidio (WHO, 2014c). Partiendo de la asociación directa entre el intento suicida con la ideación suicida (Ventura-Junca, et. al., 2010), resulta prioritario detectar el surgimiento del pensamiento suicida y sus condiciones de riesgo desde edades tempranas. De ahí la necesidad de atender el surgimiento del pensamiento suicida desde los factores que van asociados al comportamiento suicida del adolescente (Ayyash-Abdo, 2002; De La

Torre, Cubillas, Pérez, & Valdez, 2009; Sánchez-Sosa, Villarreal-González, Musitu, & Martínez Ferrer, 2010) con un enfoque de salud pública de la violencia (OMS, 2016).

Klonsky et al. (2016) precisa el papel de la ideación suicida en el abordaje del riesgo de suicidio a través de tres teorías: la interpersonal, el modelo integrado de motivación/volición, y la teoría de los tres pasos. En primer lugar, la teoría interpersonal de suicidio (Joiner, 2009) aborda la capacidad suicida para la acción a partir del papel relevante, por un lado, de los aspectos sociales e interpersonales (sentimientos de falta de pertenencia con la familia, entre pares y la comunidad) y por otro, factores personales como las experiencias de dolor/miedo asociadas frecuentemente a experiencias violentas (ya sea como víctima, perpetrador o testigo). Esta teoría propone que el cuestionamiento de la propia existencia con respecto a los demás y el aislamiento están asociadas al pensamiento suicida si bien poseen una condición dinámica, cuya presencia no determina necesariamente la existencia de pensamiento suicida. Desde este punto de vista, la detección e intervención temprana de los pensamientos suicidas es una estrategia importante para los programas de prevención del suicidio con adolescentes; sobre todo, por la tendencia encontrada en investigaciones hacia una mayor presencia de pensamientos suicidas que intentos en algún momento de la vida del adolescente (Ruiz-Robledillo, Ferrer-Cascales, Albaladejo-Blázquez, & Sánchez-SanSegundo, 2019).

La segunda teoría, el modelo integrado de motivación y volición (O'Connor & Kirtley, 2018), por su parte, propone la existencia de un proceso en tres fases: premotivacional, motivacional y volitiva. La fase premotivacional está caracterizada por las condiciones de vulnerabilidad personal y del ambiente. La siguiente fase motivacional se caracteriza por el surgimiento de la ideación suicida generado por la percepción de derrota (humillación) y la sensación de estar atrapado (del dolor y del entorno). En esta fase se contempla la existencia de

moderadores motivacionales relacionados con las cogniciones y las experiencias del entorno que puede facilitar o detener el intento suicida. En la tercera fase volitiva entran en acción los moderadores personales y del ambiente relacionados con las acciones suicidas.

Finalmente, la tercera teoría de los tres pasos del suicidio (Klonsky & May, 2015) propone reconocer, primero, el dolor y la desesperanza como generadores del pensamiento suicida. En segundo lugar, interviene la conexión con el entorno (familia, iguales, propósitos) sobre la ideación suicida. En un tercer momento, intervienen las variables disposicionales (genéticas), adquiridas (experiencias asociadas al dolor) y prácticas (eventos concretos).

Las teorías del suicidio antes citadas, coinciden en la interacción del nivel individual con las condiciones negativas o positivas de los sistemas inmediatos y del ambiente para explicar el proceso de la ideación suicida al acto suicida. Es así como las experiencias de violencia (familia/escuela/comunidad) facilitan percibir dolor y desvinculación con los demás, que pueden llevar y/o potencializar condiciones de vulnerabilidad personal (depresión, desesperanza, etc.) para que un adolescente piense y/o actué en contra de su propia vida. Estudiar el suicidio a través de las experiencias de victimización y violencia adquiere un sentido relevante, para la detección e intervención desde el surgimiento del pensamiento suicida a fin de reducir el riesgo del intento suicida (Stack, 2014).

En el plano individual, diversos estudios han confirmado a la sintomatología depresiva como la condición individual que mejor predice la ideación suicida en adolescentes (Cubillas, Román, Valdez, & Galaviz, 2012; De La Torre et al., 2009; Hardt, Herke, & Schier, 2011; Ibrahim, Amit, & Suen, 2014; Lamis, Ballard, May, & Dvorak, 2016; Pérez-Amezcuca et al., 2010; Sánchez-Sosa et al., 2010; Sinyor, Schaffer, & Cheung, 2014; Gómez, Núñez, Agudelo, & Grisales, 2020).

La depresión, como primera causa mundial de morbilidad y discapacidad en adolescentes (WHO, 2014b), también representa un papel moderador importante entre la violencia escolar, la victimización escolar y las conductas de riesgo como el suicidio (Klomek et al., 2008). No obstante, la mayoría de los casos no se visibilizan y mucho menos se tratan, porque los servicios de salud para este grupo de edad tienden a centralizarse en determinadas problemáticas como el embarazo y el VIH (WHO, 2014b). Ante este panorama internacional se requieren estudios que permitan detectar e intervenir en conductas de riesgo prevenibles que se generan durante la adolescencia, para una mejor calidad de salud en la edad adulta (WHO, 2014b). Como parece ser el caso de la sintomatología depresiva que tiende a iniciarse en el transcurso de la adolescencia (Huberty, 2012). Cabe señalar la relevancia de comprender los orígenes y mantenimiento de la depresión desde edades tempranas, ya que incluso, los síntomas depresivos se presentan desde los 8 a 9 años de edad (Bernaras, Jaureguizar, Soroa, & Sarasa, 2017); para su detección y tratamiento, desde una perspectiva multifactorial, considerando condiciones biológicas, interpersonales, socioculturales y metodológicas (Bernaras, et. al., 2019).

Con respecto a la relación entre la depresión y la violencia escolar entre iguales, se ha observado en las víctimas un mayor riesgo de sintomatología depresiva (Klomek et al., 2019; Strohacker, Wright, & Watts, 2019; Yang et al., 2020), la cual a su vez representa una condición personal de alto riesgo de pensamientos suicidas (Cardoso, Szlyk, Goldbach, Swank, & Zvolensky, 2018; Espelage & Holt, 2013). No obstante, existen estudios longitudinales que han encontrado una relación inexistente entre la victimización escolar y la ideación suicida al controlar la depresión (Klomek et al., 2008). La depresión parece tener un papel moderador importante entre la ideación suicida y el acoso escolar frecuente (Klomek et al., 2008). Los síntomas depresivos preexistente también se ha relacionado al incremento de riesgo de victimización escolar (Fekkes, Pijpers,

Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006; Huberty, 2012). Por otra parte, la depresión parece estar, también, presente en agresores/as recurrentes, ya que ellos/as tienden a asociarse a sintomatología depresiva (Klomek et al., 2008; Varela et al., 2013; Villareal, Sánchez, & Musitu, 2010). Este panorama, ubica a la sintomatología depresiva como una condición relevante de advertencia tanto en la victimización sufrida como en la conducta violenta.

Diversos estudios científicos encuentran una constante en la prevalencia superior de sintomatología depresiva en mujeres adolescentes (Bernaras-Iturrioz, Jauregizar- Albonigamayor, Soroa-Udabe, Ibabe-Erostarbe, & De las Cueva-Hevia, 2013; Jaureguizar, Bernaras, Soroa, Sarasa, y Garaigordobil, 2015; Rivera-Rivera, Rivera-Hernández, Pérez-Amezcuca, Leyva-López, y De Castro, 2015). No obstante, también existe evidencia de estudios que no encuentran diferencias en su incidencia entre hombres y mujeres (Orgilés, Gómez, Piqueras, & Espada, 2014). Por su parte, la victimización escolar relacional parece tener un efecto predictivo en la sintomatología depresiva en hombres y mujeres (Cava et al., 2010; La Greca & Harrison, 2005), con mayor efecto en el ánimo depresivo en mujeres (Prinstein et al., 2001). Estas diferencias por sexo, se recomiendan abordarlas desde varias perspectivas. Por ejemplo, existen estudios sobre el bienestar psicológico y la violencia escolar entre iguales, que explican las diferencias por sexo asociadas a estereotipos de género (Young & Sweeting, 2004).

3.2. Nivel familiar.

El involucramiento y el apoyo de la familia son de suma importancia en la vida de un adolescente, tal y como sugieren estudios transversales (Ruiz-Robledillo et al., 2019) y longitudinales (Connor & Rueter, 2006). El entorno familiar está asociado al estrés en adolescentes escolarizados (Briones, Vega, López, Castellanos & Suárez, 2015), por lo que diversos estudios

confirman a la familia como un factor protector importante de la ideación suicida (DeVille et al., 2020; Hardt et al., 2011; Lai & Shek, 2009; Pérez-Amezcuca et al., 2010; Florenzano et al., 2011; Sánchez-Sosa et al., 2010; Sarmiento S & Aguilar V, 2011), la depresión (Pérez Quiroz et al., 2013; Sánchez-Sosa et al., 2010) y de la violencia escolar (Cava, Musitu, & Murgui, 2007). De igual manera, la funcionalidad familiar se relaciona negativamente con la sintomatología depresiva y esto a su vez con la conducta violenta (Villareal et al., 2010). Al respecto, es relevante el efecto de la satisfacción del funcionamiento familiar como factor protector de la violencia y la victimización escolar entre pares (Bonilla, Nuñez, Domínguez, & Callejas, 2017b).

Por otra parte, la falta de apoyo familiar está asociado a un incremento en sufrir victimización escolar entre pares de tipo acoso (OCDE, 2017) y con un bajo rendimiento académico (OECD, 2019). Entre otras variables familiares, la supervisión familiar se ha relacionado tanto con la violencia escolar ejercida (Aguilera et al., 2007; Santoyo & Frías, 2014) como con la sufrida (Aguilera et al., 2007).

De ahí la importancia de mantener una relación funcional y de apoyo entre los padres con sus hijos adolescentes para la prevención de pensamientos suicidas (Florenzano et al., 2011), y así lograr asumir medidas de prevención temprana (Foster et al., 2017). La familia también ha resultado ser un medio confiable para la vinculación del adolescente en riesgo de suicidio, con otros recursos de protección del entorno social (Ruiz-Robledillo et al., 2019).

3.3. Nivel escolar.

Uno de los entornos más importantes en el desarrollo de una persona, por el tiempo de convivencia con los demás, es la escuela; principalmente en América Latina y el Caribe (Eljach, 2011). En cuanto al entorno escolar, éste cumple un papel relevante en la interacción social y el

desarrollo de la infancia y la adolescencia (Bernaras-Iturrioz et al., 2013). La escuela representa un contexto esencial para el análisis de comportamientos de protección que marquen la diferencia en el afrontamiento de los/las adolescentes a situaciones de riesgo como lo son la violencia, la victimización y el suicidio (Dick & Ferguson, 2015). La interacción del nivel personal con las condiciones de los sistemas inmediatos y del ambiente, puede explicar el proceso de la ideación suicida al acto suicida (Joiner, 2009). De particular relevancia son las experiencias de los adolescentes en torno a situaciones de violencia y victimización en uno de los entornos más importantes en su desarrollo por el tiempo de convivencia con sus iguales: la escuela (UNESCO, 2019). Partiendo de la premisa de que la violencia y el suicidio son prevenibles en la medida del conocimiento que se tenga de su contexto (OPS, 2003), la escuela asume un papel esencial para promover comportamientos de protección que marquen la diferencia en el afrontamiento de los/las adolescentes a situaciones de riesgo vinculadas a experiencias violentas y comportamiento suicida (Dick & Ferguson, 2015). Resulta relevante el efecto moderador del ambiente escolar sobre la ideación y plan suicida (Kim & Chun, 2020).

Al respecto, los/as estudiantes involucrados en situaciones de violencia en el contexto escolar tienden a desarrollar una o más manifestaciones de psicopatología, tales como la sintomatología depresiva (Cava, et al., 2010; Hong et al., 2016; Huberty, 2012; Betancourt, Arreguín, Aguilar, & Dorantes, 2015; Sampasa-Kanyinga, Roumeliotis, & Xu, 2014; Sánchez-Sosa et al., 2010; Van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014), ideación suicida (Barzilay et al., 2017; Choi, Yu, & Kim, 2015; Espelage & Holt, 2013; Heikkilä et al., 2013; Holt et al., 2015; Hong et al., 2016; Klomek et al., 2013; Mckinnon, Gariépy, & Elgar, 2016; Nurius, LaValley, & Kim, 2020; Romo & Kelvin, 2016; Sánchez-Sosa et al., 2010; Strohacker et al., 2019; Van Geel et al., 2014;

Yang et al., 2020) y con mayores tasas de soledad, problemas de sueño e ideación suicida (UNESCO, 2019).

La relación directa entre victimización escolar y la sintomatología depresiva e ideación suicida se ha visto también en estudios longitudinales (Klomek et al., 2013) y se da a pesar de la variación por países (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, & Zych, 2014; Romo & Kelvin, 2016). No obstante, al parecer son las víctimas de acoso escolar las que tienden a mostrar tasas más altas de ideación suicida y de intentos suicidas (Espelage & Holt, 2013; Yang et al., 2020). De igual manera, los efectos en las víctimas pueden persistir en la edad adulta (Pinheiro, 2006). Por otra parte, los/as agresores/as recurrentes parecen no asociarse directamente a la ideación suicida (Espelage & Holt, 2013; Klomek et al., 2008), sin embargo, se ha observado en ellos una tendencia a problemas de depresión (Klomek et al., 2008) y a otras conductas de riesgo como el consumo de tabaco y alcohol (UNESCO, 2019).

Es importante asumir con precaución los hallazgos reportados sobre las relaciones entre la violencia y la victimización escolar con la ideación suicida; dado que las características específicas de la violencia ejercida como la victimización sufrida ejerce una influencia en la variabilidad de los resultados (Klomek et al., 2008; Strohacker et al., 2019). Asimismo, aun cuando los hombres presentan una mayor tasa de suicidio que las mujeres (WHO, 2014c), son las mujeres quienes muestran una mayor tendencia a los pensamientos suicidas que los hombres (Cano, Gutiérrez, & Nizama, 2009; Sarmiento & Aguilar, 2011). Por consiguiente, ante esta tendencia encontrada en las mujeres, hay estudios que recomiendan estudiar la ideación suicida desde una perspectiva de género (Sarmiento & Aguilar, 2011).

El desempeño académico se encuentra asociado a la victimización escolar (Aguilera et al., 2007; Clemmensen et al., 2018) y la sintomatología depresiva (Tang, Tang, Ren, & Wong, 2020). De igual manera, el desempeño académico favorece al autoconcepto social, la cual se relaciona de forma directa con la conducta violenta (Villareal et al., 2010). Los problemas de integración escolar y la falta de expectativas académicas son otros factores del entorno escolar asociados a la conducta violenta a través del autoconcepto social (Villareal et al., 2010). En cuanto a tipos de violencia y victimización escolar, el acoso psicológico muestra mayor efecto en el aprendizaje (UNESCO, 2019).

De igual manera, las experiencias de violencia y victimización escolar entre pares se asocian a una negatividad en la relación entre padres e hijos (Kaufman, Kretschmer, Huitsing, & Veenstra, 2019) y con una inadecuada disciplina y escuelas inseguras (Aguilera et al., 2007; UNESCO, 2019). Sin embargo, la disciplina rígida y exigente también se asocia al incremento de conductas violentas (Aguilera et al., 2007).

3.4. Nivel interpersonal.

La exposición a la victimización interpersonal está asociado a comportamientos nocivos para la salud durante toda la vida, además de que la violencia incide en la productividad y economía de las víctimas, sus familias y la sociedad en general (OMS, 2016). En México, la victimización interpersonal constituye una de las problemáticas más graves con los adolescentes, ya que se reporta que el 66.1% de mujeres de 15 años y más han padecido al menos un incidente de violencia en los espacios escolar, laboral, comunitario, familiar o en su relación de pareja; siendo el 43.9% de esas agresiones durante una relación de pareja y el 25.3% enfrentaron victimización escolar de tipo acoso (OCDE, 2017). Con relación a la violencia en las relaciones de pareja, es preocupante

los pocos estudios dedicados a adolescentes y jóvenes, cuando este grupo de edad representa la oportunidad de prevenir desde las primeras relaciones de pareja (López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, & Bringas-Molleda, 2014).

La violencia en las relaciones de pareja incluye diversos términos o etiquetación para su estudio científico, entre los cuales, la violencia doméstica y la violencia en el noviazgo son los más usados; al respecto, la literatura no muestra la existencia de algún análisis de productividad entre las trayectorias de los distintos términos (López-Cepero et al., 2014).

Con respecto a la victimización en las relaciones de pareja, diversos estudios han establecido diferencias entre hombres y mujeres (Wolfe, Scott, Wekerle, & Pittman 2001). Esta brecha se ha encontrado en los hombres, quienes reportan más victimización física y emocional que las mujeres (López-Cepero, Lana, Rodríguez-Franco, Paíno, & Rodríguez-Díaz, 2015), hasta la severidad de la violencia sufrida y el impacto en la víctima (López-Cepero et al., 2015; Wolfe et al., 2003). Siendo las mujeres quienes más manifiestan padecer de victimización en las relaciones de pareja (Penado-Abilleira & Rodicio-García, 2017). Otros estudios encuentran más víctimas entre los hombres que entre las mujeres en las relaciones de noviazgo (López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, Bringas, & Paíno, 2015), y algunos otros trabajos reportan que la victimización en relaciones de pareja es igual entre hombres y mujeres (Cava et al., 2010). Estos resultados pueden asociarse a estudios que sostienen que la prevalencia de la victimización de pareja se relaciona con la falta de reconocimiento y el desajuste entre el etiquetado individual de sus propias experiencias y las medidas de comportamiento de la violencia en las relaciones de pareja (Cortés et al., 2014). En la misma línea, resulta importante incluir el estudio del sexismo en el reconocimiento de la violencia en la relación de pareja entre hombres y mujeres (García-Díaz et al., 2018).

Ante este panorama, es importante reconocer el papel de la simetría de género en la violencia de pareja, es decir, por un lado, la postura de investigadores/as por estudiar muestras centradas en un sexo (en su mayoría de mujeres); y, por otra parte, la postura de aquellos/as por estudiar muestras de ambos sexos eliminando explícitamente esta diferenciación (López-Cepero et al., 2014). Ante esto resulta relevante considerar el efecto del contexto en las situaciones de violencia de pareja (Blosnich & Bossarte, 2009); así como también su abordaje desde la investigación multidisciplinaria (López-Cepero, Rodríguez-Franco, Rodríguez-Díaz, et al., 2015), desde estudios específicos para distintas poblaciones y claridad epistemológica y metodológica para evitar sesgos en sus resultados (López-Cepero et al., 2014).

Entre los factores de riesgo asociados a la victimización en las relaciones de pareja, se encuentra la sintomatología depresiva (Carrascosa, Cava y Buelga, 2016) y la ideación suicida (Belshaw, Siddique, Tanner, & Osho, 2012; Cruz, Lermo & Divizzia, 2015; Vásquez-Machado, 2007; WHO, 2014c) por lo que resulta importante prevenir la incidencia de comportamientos violentos en las relaciones de pareja desde la adolescencia (Sánchez Jiménez et al., 2008; Wolfe et al., 2003). Por otro lado, aunque el estudio de los efectos o consecuencias de la violencia de pareja sobre las víctimas han sido frecuentemente estudiado por su relevancia preventiva, también es importante considerar realizar estudios empíricos centrados en la relación entre violencia y acciones judiciales por su vinculación directa con la prevención y erradicación de la violencia en las relaciones de pareja (López-Cepero et al., 2014).

4. Metodología.

4.1. Objetivos e Hipótesis

La presente investigación se enmarca en el abordaje de la violencia y la victimización escolar entre pares ampliando la unidad de análisis desde el individuo al sistema interpersonal, con la finalidad de conocer su prevalencia en adolescentes mexicanos/as de nivel secundaria. El objetivo general es analizar la relación existente entre determinadas variables individuales, familiares, escolares e interpersonales y la violencia y la victimización escolar entre pares.

La investigación se compone de un total de cuatro objetivos específicos independientes, aunque cada uno de ellos tiene como precedente el anterior. Cabe señalar que los objetivos que se recogen pretenden responder preguntas de investigación que surgieron a medida que se avanzaba en el estudio. Los objetivos específicos e hipótesis de la presente investigación son:

Objetivo 1. Describir la prevalencia de la conducta violenta y la victimización escolar entre iguales de acuerdo al sexo y a sus dimensiones.

Hipótesis 1.1. Prevalencia alrededor del 20% de violencia y victimización escolar entre pares en adolescentes mexicanos/as.

Objetivo 2. Determinar si existen diferencias entre hombres y mujeres tanto de la muestra general, como de una submuestra que presentan ideación suicida por nivel de análisis individual, familiar, escolar e interpersonal.

Hipótesis 2.1. Si la victimización escolar se presenta por igual entre hombres y mujeres, pero ~~hay~~ existen diferencias en cuanto a sus dimensiones.

Objetivo 3. Poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de la conducta violenta escolar, victimización escolar, la sintomatología depresiva, el apoyo familiar y el desempeño académico.

Hipótesis 3.1. La sintomatología depresiva como una condición de riesgo en la victimización escolar como en la conducta violenta escolar en adolescentes mexicanos/as.

Hipótesis 3.2. La sintomatología depresiva presenta un papel moderador importante entre la ideación suicida y la victimización escolar en adolescentes mexicanos/as.

Hipótesis 3.3. La condición predictiva protectora del contexto familiar con la ideación suicida en adolescentes mexicanos/as.

Hipótesis 3.4. Relación directa entre la conducta violenta y la victimización escolar entre pares.

Hipótesis 3.5. Relación directa entre la victimización escolar con la ideación suicida, en contraste con la conducta violenta.

Hipótesis 3.6. El bajo desempeño escolar se asocia a la conducta violenta y la victimización escolar en adolescentes mexicanos/as.

Objetivo 4. Analizar la relación predictiva entre sintomatología depresiva, apoyo familiar, satisfacción del funcionamiento familiar, victimización escolar y victimización de pareja y la presencia de ideación suicida en adolescentes mexicanos/as, de acuerdo al sexo y las dimensiones de victimización.

Hipótesis 4.1. El efecto de la victimización psicológica (escolar y de pareja) en la ideación suicida es mayor en las mujeres adolescentes mexicanas.

4.2. Tipo y diseño de investigación.

Se realizó una investigación cuantitativa de corte transversal dirigido a medir las variables que conforman este estudio.

4.3. Muestra.

La muestra estuvo conformada por 1906 adolescentes de 17 escuelas secundarias públicas ubicadas en 7 municipios del Estado de Yucatán en México (ver Tabla 1): 1261 fueron de Mérida (66.16%), 75 de Kinchil (3.93%), 64 de Samahil (3.36%), 166 de Maxcanú (8.71%), 141 de Chocholá (7.40%), 137 de Halachó (7.19%) y 62 de Kanasín (3.25%). El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se consideró la población facilitada por cada plantel educativo. Con respecto al grado escolar, la muestra estuvo conformada por 868 de primer grado (45.54%), 654 de segundo grado (34.31%) y 384 del tercer grado (20.15%). El turno escolar estuvo conformado por 1405 matutino (73.7%) y 501 vespertino (26.3%). Con relación al sexo, 956 fueron hombres (50.16%) y 950 mujeres (49.84%). Los/as adolescentes se encuentran con un rango de edad entre 11 y 17 años. La media de la edad del grupo fue de $M = 13.40$; $D.E. = 1.03$.

Tabla 1.

*Frecuencias por Municipio, Grado Escolar,
Turno escolar, Sexo y Edad.*

Variable	N	%
<i>Municipio</i>		
Mérida	1261	66.2 %
Kinchil	75	3.9 %
Samahil	64	3.4 %
Maxcanu	166	8.7 %
Chochola	141	7.4 %
Halacho	137	7.2 %

Kanasin	62	3.3 %
<i>Grado Escolar</i>		
Primero	868	45.5 %
Segundo	654	34.3 %
Tercero	384	20.1 %
<i>Turno Escolar</i>		
Matutino	1405	73.7 %
Vespertino	501	26.3 %
<i>Sexo</i>		
Hombre	956	50.2 %
Mujer	950	49.8 %
<i>Edad</i>		
	<i>M (D.E.)</i>	<i>Rango</i>
	13.4 (1.03)	11 - 17

4.4. Instrumentos

De acuerdo al objetivo general, se seleccionaron las escalas con base a la revisión de publicaciones científicas relacionadas a violencia y victimización escolar. Entre las palabras claves estaban: school violence, school victimization, school violence among peers, school victimization among peers, bullying, bullying, school bullying, victims among peers, bullies, entre otras. Posteriormente, se procedió a seleccionar y realizar las fichas metodológicas de cada escala para las modificaciones de acuerdo al lenguaje de la región, esto significo la reformulación de algunos ítems para una mejor redacción y entendimiento (ver Tabla 2). Después se llevó a cabo un estudio piloto, conformado por 792 estudiantes de ocho escuelas secundarias públicas. Apartir de los resultados se ajustaron las instrucciones de las escalas.

Tabla 2.

Ítems Modificados

Instrumento	Item original	Ítem modificado
Escala de Conducta Violenta en la Escuela	2. Si alguien me hace daño o me hiere, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as.	2. Si alguien me hace daño o me molesta, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as.

	5. Si alguien me enfada o me hace daño, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.	5. Si alguien me desagrada o me molesta, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona.
	7. Soy una persona que pega, da patadas y puñetazos con los demás.	7. Soy una persona que pelea a golpes con los demás.
	9. Pego, doy patadas o puñetazos para conseguir lo que quiero.	9. Soy capaz de llegar a los golpes para conseguir lo que quiero.
	10. Soy una persona que chismorrea y cuenta rumores de los demás.	10. Soy una persona que cuenta chismes y rumores de los demás.
	14. Cuando alguien me enfada, le pego, le pateo o le doy puñetazos.	14. Cuando alguien me desagrada, lo agredo, lo insulto o lo golpeo.
	20. Cuando alguien consigue hacerme enfadarme, le hago daño o hiero.	20. Cuando alguien consigue hacerme enojar , le hago daño o molesto.
	25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o hiero a los demás.	25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o molesto a los demás.
Autoconcepto (AF5)	11 Trabajo mucho en la clase.	11 Trabajo mucho en el salón de clases.
	16 Mis profesoras/es me quieren.	16 Mis profesoras/es me estiman.
	17 Soy un chico/a alegre.	17 Soy una persona alegre.
	22. Me cuesta hablar con desconocidos/as.	22. Tengo dificultades para hablar con desconocidos/as.
	28. Soy un chico/a nervioso/a.	28. Soy una persona nervioso/a.
Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes	13. A mi chico/a le acusé de ligar coquetear con otro/a.	13. YO le acusé de coquetear con otro/a.
	13. Mi chico/a me acusó de ligar o coquetear con otro/a.	13. MI PAREJA me acusó de coquetear con otro/a.

El instrumento final quedo con una primera sección de datos personales referidos al sexo, edad, grado escolar y lugar de residencia (Anexo 1). A continuación, se presentan los instrumentos utilizados en la presente investigación.

Escala de Ideación Suicida (Suicidal Ideation Scale)

La escala de Roberts (1980) adaptada para población española y mexicana (Mariño, Medina-Mora, Chaparro, & González-Forteza, 1993) mide con 4 ítems (p.ej. “Tenía pensamientos sobre la muerte”) la ocurrencia de los síntomas de ideación suicida en la última semana. Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 3 a 4 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

Las opciones de respuesta permiten conocer la ocurrencia de los síntomas en la última semana: 1 = 0 días; 2 = 1-2 días; 3 = 3-4 días, y 4 = 5-7 días. El rango de la escala varía de 4 a 16.

Todos los ítems están redactados en sentido directo y la puntuación en la escala se obtiene por la suma simple. Se obtuvo una puntuación media global de la escala con una $M = 5.95$, $D.E. = 2.85$.

Se ha evaluado la consistencia interna en adolescentes mexicanos, variando de .88 (Mariño, et. al., 1993), .81 (González-Forteza, 1996) y .84 (Sánchez-Sosa, et al., 2010). En el presente estudio la consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = .83$). En relación con la validez concurrente, las puntuaciones de la escala correlacionan significativamente con valores positivos y medio altos de sintomatología depresiva ($r=.509$; $p=.000$), intento suicida ($r=.430$; $p=.000$) dificultad para identificar y expresar emociones ($r=.399$; $p=.000$). Además, los valores correlacionan significativamente con valores negativos y medios en medidas de autoestima general ($r=-.344$; $p=.000$) y familiar ($r= -.365$; $p=.000$) (Sánchez-Sosa et. al., 2010).

Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale [CES-D]).

La escala original es de Radloff (1977), para este estudio se utilizó la versión abreviada validada en castellano con población española (Herrero & Gracia, 2007; Herrero & Meneses, 2006). Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 8 a 12 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

La escala mide con 7 ítems un índice general de sintomatología asociada a la depresión (p.ej. “Me sentí deprimido”) en el último mes: ánimo depresivo, sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problema de sueño y problemas de concentración. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella. Las respuestas van de 1 = “nunca” a 4 = “siempre” (ítem 1+ 2 + 3 + 4 + 5 + 7 + (5 - (ítem 6))). Se obtuvo una puntuación media global de la escala con una $M = 14.86$, $D.E. = 4.43$.

Estudios previos han señalado las adecuadas propiedades psicométricas en muestras adolescentes (Crockett, Randall, Shen, Russell & Driscoll, 2005; Herrero & Meneses, 2006; Meadows, Brown & Elder, 2006). En muestras mexicanas, la versión original, ha obtenido un índice de fiabilidad entre .83 a .93 (González-Forteza, Jiménez-Tapia, Ramos-Lira, & Wagner, 2008). La versión breve validada en castellano con población española resultó unidimensional, se mantiene invariante a los seis meses, su fiabilidad es adecuada ($\alpha = .82$) y la validez de constructo del CESD-7 mostró similitud con la versión original (CESD-20) (Herrero & Gracia, 2007). El CESD-7 mostró buenas propiedades psicométrica en muestras mexicanas (Salinas-Rodríguez et al., 2013). En nuestro estudio la consistencia interna de la escala en su versión breve fue adecuada ($\alpha = .73$). Correlaciona positivamente con medidas de percepción de estrés y problemas de conducta y victimización en la escuela (Cava, et. al., 2010; Estévez, Herrero, Martínez & Musitu, 2006; Estévez et al., 2008; Meadows et al., 2006), y negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y comunicación familiar (Cava, Musitu & Vera, 2000; Estévez, Murgui, Musitu & Moreno, 2008).

Escala de APGAR de Funcionamiento Familiar.

La escala original es de Smilkstein (1978). Se encuentra validada al castellano por Bellón, Delgado, Luna del Castillo & Lardelli (1996). Este instrumento mide satisfacción de funcionalidad familiar conformado por 5 ítems (p. ej., “Estoy satisfecho/a con la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo un problema”). Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 3 a 4 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

El cuestionario APGAR Familiar (Family APGAR) fue diseñado para explorar la satisfacción del funcionamiento familiar. El acrónimo APGAR hace referencia a los cinco

componentes de la función familiar: adaptabilidad (adaptability), cooperación (partnership), desarrollo (growth), afectividad (affection) y capacidad resolutive (resolve). Consta de 5 cuestiones, con tres posibles respuestas cada una. Las respuestas van de 1 = *casi nunca*, a 3 = *casi siempre*. Se obtuvo una puntuación media global de la escala con una $M = 12.61$, $D.E. = 2.29$.

Ha obtenido un índice de fiabilidad de .79 (Forero, Avendaño, Duarte, & Campos-Arias, 2006) y .84 (Gómez-Bustamante & Cogollo, 2010). Se ha evaluado la consistencia interna en adolescentes mexicanos obteniendo un índice de fiabilidad de .77 (Torres, 2006, citado en Gómez & Ponce, 2010). En nuestro estudio la consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = .77$). Se han diseñado versiones para valorar la disfunción en las relaciones con los amigos o en el trabajo (Friends APGAR, Work APGAR). Es una herramienta útil para detectar disfunción familiar. Se ha utilizado en diversos estudios, tanto en screening como para la valoración familiar en casos de alcoholismo, infección HIV, depresión y embarazos en adolescentes (Gómez Clavelina & Ponce Rosas, 2010).

Escala de Autoconcepto Forma-5.

Es una escala de García & Musitu (1999), mide con 30 ítems la percepción que tiene la persona de sí misma en dimensiones: Desempeño escolar (p.ej. “Hago bien los trabajos escolares”); Desempeño social (p. ej. “Soy una persona amigable”), Estado emocional (p. ej. “Me asusto con facilidad”); Apoyo familiar (p.ej. “Me siento feliz en casa”) y Aspecto físico (p. ej. “Me cuido físicamente”). Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 10 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

La escala mide cinco dimensiones del autoconcepto, referidas a diferentes ámbitos con cinco categorías de respuestas (de 1 = *nunca* a 5 = *siempre*): Académico (ítems 1 + 6 + 11 + 16 +

21 + 26); Social (ítems 2 + 7 + 12 + 17 + 22 + 27). Los ítems 12 y 22 son invertidos; Emocional: (ítems 3 + 13 + 18 + 23 + 28). Los ítems 3, 13, 18, 23 y 28 son invertidos; Familiar: (ítems 4 + 9 + 14 + 19 + 24 + 29). Los ítems 4 y 14 son invertidos; y Físico: (ítems 5 + 10 + 15 + 20 + 25 + 30). Para fines del estudio únicamente se consideraron la dimensión académica ($M = 19.73$, D.E. = 5.10) y la familiar ($M = 25.26$, D.E. = 5.04).

Los índices de fiabilidad obtenidos han oscilado entre .72 y .84 (Cava, Murgui & Musitu, 2008; Cava, Musitu & Murgui, 2006; Estévez, Martínez & Musitu, 2006; Jiménez, Murgui & Musitu, 2008; Jiménez, Musitu, Ramos & Murgui, 2009). En muestras mexicanas se ha obtenido un índice de fiabilidad de .88 (Salum-Fares, Marín & Reyes, 2011). En nuestro estudio la consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = .85$). La escala discrimina entre hombres y mujeres (Tomás & Oliver, 2004); los hombres muestran puntuaciones mayores en autoconcepto emocional y físico que las mujeres, mientras que éstas muestran mayor puntuación en autoconcepto académico (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001). El autoconcepto académico correlaciona positivamente con el apoyo parental, la comunicación familiar abierta, la percepción del profesor del rendimiento escolar del alumno en clase y el nivel de integración del adolescente en la escuela (Cava et. al., 2006). El autoconcepto social correlaciona negativamente con los problemas de comunicación familiar y con la victimización escolar; y positivamente con la comunicación familiar abierta, la integración y participación comunitaria, y con el consumo de sustancias (Cava et. al., 2006; Estévez et. al., 2006; Estévez et. al., 2006; Jiménez et. al., 2008; Jiménez et. al., 2009). Todas las dimensiones del autoconcepto correlacionan positivamente con la dimensión de apoyo de la socialización familiar, y negativamente con las dimensiones de coerción, sobreprotección y reprobación paternas (García & Musitu, 1999).

Escala de Conducta Violenta en la Escuela.

Es una escala de Little, Henrich, Jones, & Hawley (2003). Se utilizó la versión adaptada por el Equipo Lisis de la Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia. La escala mide con 25 ítems la violencia en su forma manifiesta y relacional en los últimos 12 meses. Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 8 a 10 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

Los ítems evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (de *nunca* a *siempre*), dos tipos de conducta violenta en el contexto escolar: por un lado, la agresión manifiesta o directa, en sus formas pura (p.ej. “Soy una persona que se pelea con los demás”), reactiva (p.ej. “Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también”) e instrumental (p.ej. “Soy capaz de llegar a los golpes para conseguir lo que quiero”); por otro lado, la agresión relacional o indirecta, también en sus formas pura (p.ej. “Soy una persona que cuenta chismes y rumores de los demás”), reactiva (p.ej. “Si alguien me hace daño o me molesta, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona”) e instrumental (p.ej. “Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as”). A continuación, se presentan: Agresión manifiesta pura (ítems 1 + 7 + 13 + 19); Agresión manifiesta reactiva (ítems 8 + 11 + 14 + 20); Agresión manifiesta instrumental (ítems 3 + 9 + 15 + 21 + 25); Agresión relacional pura (ítems 4 + 10 + 16 + 22); Agresión relacional reactiva (ítems 2 + 5 + 17 + 23); y Agresión relacional instrumental: (ítems 6 + 12 + 18 + 24). También los/as encuestados indicaron con qué frecuencia (0 = *No lo he hecho nunca* a 5 = *Lo he hecho todos o casi todos los días*) han respondido de forma física (“He pegado”), verbal (“He insultado”) y relacional (“He hablado mal a otros de esas personas”) en la escuela. Se obtuvo una puntuación media global de la escala con una $M = 33.75$, $D.E. = 9.25$.

En muestras mexicanas se ha obtenido un índice de fiabilidad de .84 (Villareal et al., 2010) y .90 (Bonilla, Nuñez, Domínguez, & Callejas, 2017a). En nuestro estudio la consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = .89$). Las dimensiones de agresión manifiesta y relacional muestran

relaciones positivas con medidas de actitud negativa hacia la autoridad institucional, transgresión hacia las normas sociales y conflicto familiar (Cava et al., 2006; Estévez, Jiménez & Moreno, 2010; Estévez, et al., 2006; Moreno, Estévez, Mugui & Musitu, 2009).

Escala de Victimización en la Escuela.

Este instrumento ha sido elaborado por el Equipo Lisis (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia) a partir de la Escala Multidimensional de Victimización de Mynard & Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick & Grotpeter (1996). Mide con 20 ítems dos sub escalas de victimización directa e indirecta de los iguales en el curso anterior. La victimización directa esta conformada con la dimensión física (p.ej. “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad”) y la verbal (p.ej. “Algún compañero/a me ha gritado”); y la victimización indirecta (p.ej. “Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as”). Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 6 a 8 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

Es una escala de respuesta tipo Likert de cuatro puntos (de 1 = *nunca* a 4 = *siempre*): Victimización relacional (ítems 2 + 5 + 7 + 8 + 10 + 12 + 14 + 17 + 18 + 19), Victimización manifiesta física (ítems 1 + 9 + 13 + 15), Victimización manifiesta verbal (ítems 3 + 4 + 6 + 11 + 16 + 20), Victimización reiterada por una persona o varias (ítem 21) y Frecuencia con la que ocurren las situaciones descritas en la escala (Ítem 22). Se obtuvo una puntuación media global de la escala con una $M = 32.58$, $D.E. = 10.94$.

En estudios previos se ha observado una fiabilidad de las subescalas que oscila entre .75 y .91 (Cava et. al., 2007; Cava et. al, 2010; Cava, Musitu, Buelga & Murgui, 2010; Estévez et. al., 2009; Jiménez et. al., 2009). En muestras mexicanas se ha obtenido un índice de fiabilidad que

oscila entre .75 y .91 para las sub-escalas y de .95 la escala completa (Castro, Núñez, Musitu & Callejas, 2019). En nuestro estudio la consistencia interna de la escala fue adecuada ($\alpha = .79$). Esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de ansiedad, sintomatología depresiva, estrés percibido, sentimiento de soledad, comunicación familiar negativa y expectativas negativas del profesor (Crik & Grotpeter, 1996; Herrero, Estévez & Musitu, 2006; Jiménez et al. 2009). Muestra correlaciones negativas con medidas de clima familiar, autoestima, satisfacción con la vida, estatus sociométrico y percepción positiva del alumno por el profesor (Cava, et. al., 2007; Cava, et al., 2010; Cava, Musitu et al., 2010; Estévez et. al., 2010; Estévez et. al., 2006; Jiménez et al. 2009).

Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes (Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI).

La escala original es de Wolfe et al. (2001). Se administró la versión adaptada por el Equipo Lisis (Facultad de Psicología de la Universidad de Valencia) a partir de la versión española por Fernández-Fuertes, Fuertes & Fernández (2006). Cada ítem está formado por dos enunciados, uno relativo a agresiones cometidas (p.ej. “Traté de apartarlo/a de su grupo de amigos”) y otro a sufridas en la misma relación (p.ej., “Trató de apartarme de mi grupo de amigos”). Para este estudio se utilizó la sub escala de victimización ($\alpha = .91$), conformada por victimización relacional (p. ej., “Mi pareja trato de apartarme de mi grupo de amigos”), verbal-emocional (p. ej., “Mi pareja hizo algo para ponerme celoso”) y física (p. ej., “Mi pareja me lanzó algún objeto”). Tiene un tiempo aproximado de aplicación de 10 a 12 minutos, para participantes a partir de los 11 años.

La escala original cuenta con 70 ítems, que evalúan los comportamientos violentos contra la pareja y experiencias de victimización. Se utilizan las sub-escalas de la versión española del CADRI. Se evalúan tanto los comportamientos violentos contra la pareja (17 ítems) como la

victimización (17 ítems). Las respuestas van de 0 = *nunca* a 3 = *con frecuencia*. Estas subescalas se agrupan en 6 factores: Violencia Relacional (ítems: 1 + 8 + 17), Violencia verbal-emocional (ítems: 2 + 3 + 5 + 6 + 7 + 9 + 10 + 11 + 13 + 15), Violencia física (ítems: 4 + 12 + 14 + 16), Victimización Relacional (ítems: 1 + 8 + 17), Victimización verbal-emocional (ítems: 2 + 3 + 5 + 6 + 7 + 9 + 10 + 11 + 13 + 15) y Victimización física (ítems: 4 + 12 + 14 + 16). Se obtuvo una puntuación media global de la escala de $M = 21.60$, $D.E. = 4.35$.

La consistencia interna de la escala original es de .83 (Wolfe et al., 2001). En estudios realizados con adolescentes españoles se han observado adecuadas propiedades psicométricas de esta escala (Fernández-Fuertes, et. al., 2006; Fernández-Fuertes & Fuertes, 2010). El CADRI resultó con adecuadas propiedades con respecto a la edad de la muestra (adolescentes), procedencia geográfica (Canadá, México y España), idioma (validación en más de un idioma), proyección internacional (estudios de validación simultáneos para muestras similares en al menos dos países) (López-Cepero, et. al., 2015) y validación transcultural (CADRI México) (Yanez-Peñúñuri, Hidalgo-Rasmussen, & Chávez-Flores, 2019). En los análisis realizados por el Equipo Lisis el coeficiente de fiabilidad para la subescala de victimización es de .89 y los coeficientes obtenidos para los tres factores son los siguientes: .66, .85 y .80 respectivamente. En nuestro estudio la consistencia interna de la escala fue adecuada. ($\alpha = .88$). El equipo Lisis ha encontrado correlaciones positivas y significativas entre las dimensiones de las subescalas de violencia y de victimización.

Confiabilidad de las escalas utilizadas.

En general, tal como se observa en la Tabla 3, la confiabilidad de las escalas fue de aceptable a muy buena, con valores de consistencia interna desde .583 hasta .913 utilizando el alfa de Cronbach, y de .593 a .920 con el estadístico omega de McDonald.

Tabla 3.

Confiabilidad (α de Cronbach y ω de McDonald) de las Escalas utilizadas

Escala	α	ω
<i>Ideación Suicida</i>	.837	.843
<i>CESD-7 (Center for Epidemiologic Studies Depression Scale)</i>	.734	.758
<i>Autoconcepto</i>	.852	.863
Académico	.846	.853
Social	.652	.688
Emocional	.775	.778
Familiar	.813	.816
Físico	.734	.738
<i>APGAR para Funcionamiento Familiar</i>	.774	.778
<i>Escala de Conducta Violenta en la escuela</i>	.896	.900
Manifiesta	.859	.861
Pura	.664	.669
Reactiva	.747	.751
Instrumental	.794	.798
Relacional	.846	.856
Pura	.643	.647
Reactiva	.590	.615
Instrumental	.750	.755
<i>Escala de Victimización en la Escuela</i>	.795	.888
Relacional	.858	.861
Física	.583	.593
Verbal	.721	.724
<i>CADRI (Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes)</i>		
Violencia Ejercida	.901	.911
Relacional	.590	.632
Verbal-emocional	.852	.861
Física	.793	.807
Violencia Sufrida	.913	.920
Relacional	.641	.674
Verbal-emocional	.870	.879
Física	.779	.795

4.5. Procedimiento y aspectos éticos.

Se llevó a cabo diversas reuniones con la Secretaría de Educación Pública del Estado de Yucatán, México para la identificación de las escuelas de educación secundaria delimitadas como prioritarias para la implementación de la investigación. La selección de las escuelas se realizó con base a las regiones consideradas con vulnerabilidad social de acuerdo a los parámetros de la Secretaría de un total de 118 escuelas de educación secundaria que cumplieran con este parámetro. A partir de la autorización de 20 escuelas secundarias públicas por su disponibilidad para el estudio, se contactaron por teléfono con las personas responsables de los planteles. Posteriormente, se visitó cada plantel para obtener los permisos correspondientes explicando a las autoridades educativas y representantes de padres de familia sobre los objetivos, importancia y alcance del estudio. En un primer momento, se inició con una muestra piloto de 792 estudiantes de ocho secundarias públicas. La muestra final estuvo conformada por 17 escuelas que autorizaron el consentimiento informado. Posteriormente, se procedió a la administración de los instrumentos en los salones de clase, previa explicación del objetivo del mismo a los estudiantes. 1314 participantes respondieron a un formato impreso tradicional y 592 en un formato digital.

Paralelo a esta fase del estudio, se llevó a cabo la gestión de apoyo para la movilidad a los planteles vinculando el estudio a las acciones de la Asociación Construyendo Vidas Libres de Violencias, CONVIVES I.A.P. Quienes otorgaron facilidades para la movilidad y la participación de un grupo de voluntarios/as con formación universitaria interesados/as en la investigación. Como parte de las gestiones se acordó la capacitación para ellos/as a fin de que colaborarán en la administración y captura de los instrumentos. En esta fase se procuró el control correspondiente de confidencialidad para la protección de datos e información obtenida durante la realización del estudio. De igual manera, como parte de las formalidades de la investigación se elaboró un cronograma, gafetes y registros de observación para garantizar la transparencia de la investigación.

Como parte de un compromiso y principio ético, entre el 2018 al 2019 la responsable de la presente investigación visitó a las escuelas participantes para devolverles resultados descriptivos preliminares con recomendaciones para cada plantel. Asimismo, se realizó una capacitación a supervisores/as y directores/as participantes de las escuelas sobre violencia y victimización escolar.

En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y supervisada por los/as investigadores/as previamente capacitados. A los/as participantes fueron informados que podían abandonar el estudio en cualquier momento sin penalizaciones. Cabe señalar que en algunos planteles escolares asistieron familiares como observadores. El anonimato se garantizó realizando la evaluación en grupos de clase con códigos de identificación y entregando análisis descriptivos sólo para las muestras completas para de esa manera garantizar la confidencialidad de la información y la protección de los datos personales. Finalmente, se incluyó información de contacto para resolver cualquier posible incomodidad o duda asociada al estudio.

4.6. Análisis de datos.

Se realizó un estudio transversal ex post facto, a partir del cual se analizaron las diferencias y asociaciones de las variables investigadas con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 24.0. El primer objetivo específico se realizó un análisis de frecuencias para conocer la prevalencia de la conducta violenta y la victimización escolar entre iguales, considerando la muestra total de 1,906 participantes.

Para los análisis de las medias y prueba *t* de student entre hombres y mujeres de las variables de las escalas utilizadas para la muestra general y la submuestra de ideación suicida ($n = 971$), estableciendo diferencias al considerar un nivel de confianza del 95% y reportando los respectivos tamaños del efecto a través de la *d* de Cohen.

El segundo objetivo específico se estableció con base a los niveles del modelo ecológico, considerando la división en los siguientes bloques de variables:

Tabla 4.

Modelo Ecológico de Análisis de la Violencia y Victimización Escolar entre Pares

Nivel de Análisis			
Individual	Familiar	Escolar	Interpersonal
Ideación Suicida	Apoyo Familiar	Desempeño Académico	Victimización de Pareja
Sintomatología	Satisfacción del	Conducta Violenta	(general)
Depresiva	Funcionamiento	Ecolar (general)	Física
	Familiar	Física	Verbal
		Verbal	Relacional
		Relacional	
		Victimización Escolar	
		(general)	
		Física	
		Verbal	
		Relacional	

Con respecto al análisis del tercer objetivo, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.3 para analizar la relación existente entre las variables. Se utilizaron estimadores robustos para corregir desviaciones sobre la multinormalidad, evaluada a partir del coeficiente normalizado de Mardia. Estos estimadores robustos se utilizaron para determinar la significación estadística de los coeficientes. Se estimaron los coeficientes de regresión estandarizados incluidos dentro del modelo, analizando su nivel de significación con base al modelo teórico que se presenta a continuación:

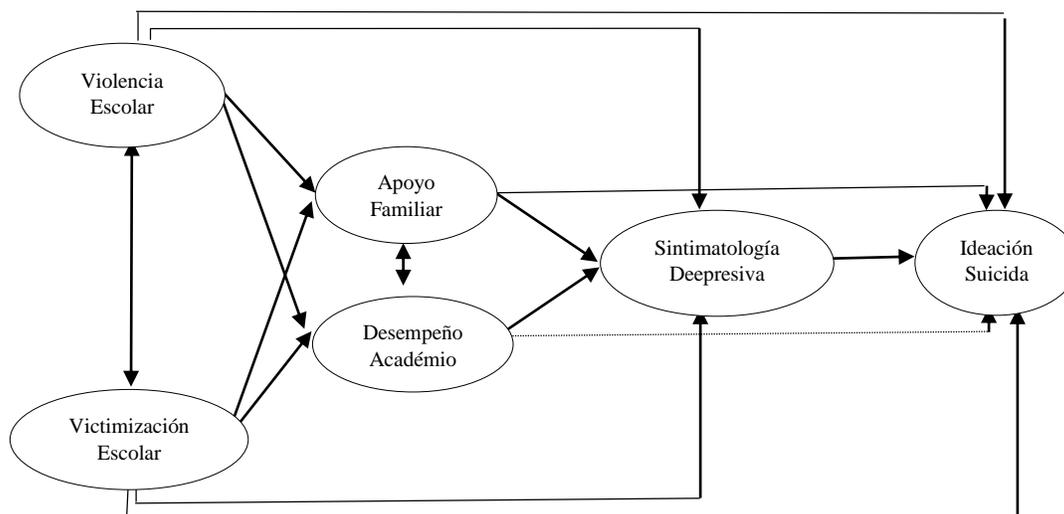


Figura 2. Modelo hipotético.

Finalmente, con base al modelo estructural resultante, se realizaron los modelos de regresión lineal múltiple utilizando una regresión jerárquica con respecto a los niveles siguientes:

Tabla 5.

Modelos de Regresión Lineal Múltiple para la Predicción de la Ideación Suicida desde un Enfoque Ecológico.

Nivel de Análisis			
Individual (Primer Bloque)	Familiar (Segundo Bloque)	Escolar (Tercer Bloque)	Interpersonal (Cuarto Bloque)
Sexo	Apoyo Familiar	Victimización Escolar	Victimización de Pareja
Sintomatología Depresiva	Satisfacción del Funcionamiento Familiar	(general) Física Verbal Relacional	(general) Física Verbal Relacional

Para todo ello, se compararon y reportaron los cambios en la R^2 de cada modelo, así como la significancia de cada modelo y la varianza explicada. En todos los casos, se cumplía que no existiera problemas de normalidad ni multicolinealidad, pues en todos los análisis el valor del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) fue menor a 5.

4. Resultados

Objetivo específico 1.

Los resultados obtenidos para conocer la prevalencia de la conducta violenta y la victimización escolar entre iguales muestran que, al menos una vez en el último año, el 92.7% (n = 1647) reportaron haber ejercido violencia contra sus iguales y el 81.5% (n = 1381) informaron haber sido victimizados en la escuela en el curso anterior. Con respecto a las dimensiones, la conducta violenta más frecuente resultó ser la de tipo verbal (66.6%, n = 1220), seguida de la relacional (41.7%, n = 761), y la física (39.5%, n = 728). Por su parte, la victimización verbal fue la más frecuente (89.4%, n = 1580), seguida de la relacional (87%, n = 1526) y la física (62.3%, n = 1157).

De acuerdo a la frecuencia reportada de conducta violenta escolar entre sexos (Tabla 6), los resultados señalan que más hombres (93.1%) reportan ejercerla, no obstante, es una diferencia mínima con respecto al reporte por parte de las mujeres (92.1%). Respecto a las dimensiones de la conducta violenta, más hombres (49.9%) reportan han ejercido violencia física en contraste a las mujeres (29.1%). De igual manera, nuevamente más hombres reportan han ejercido violencia verbal (70.2%) que mujeres (63.1%). En cuanto a la violencia relacional, los resultados señalan que más mujeres (44.6%) han ejercido en contraste con los hombres (38.8%).

Con relación a la victimización escolar de acuerdo al sexo (Tabla 6), los resultados señalan que más mujeres (86.6%) han experimentado victimización en la escuela en comparación a los hombres (76.4%). En la dimensión física, son más hombres (67.5%) que reportan han experimentado victimización física en contraste con mujeres (57.2%). Por el contrario, son más mujeres (90.3%) que reportan han experimentado victimización verbal en comparación a los

hombres (88.5%). Resultados similares arrojó la dimensión relacional, reportándola más mujeres (90.8%) en comparación a los hombres (83.2%).

Tabla 6.

Frecuencias por la Conducta Violenta Escolar y Victimización Escolar y sus Dimensiones con respecto al Sexo.

Variable	Violencia Escolar				Victimización Escolar			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No
Global	93.1%	6.9%	92.2%	7.8%	76.4%	23.6%	86.6%	13.4%
Física	49.9%	50.1%	29.1%	70.9%	67.5%	32.5%	57.2%	42.8%
Verbal	70.2%	29.8%	63.1%	36.9%	88.5%	11.5%	90.3%	9.7%
Relacional	38.8%	61.2%	44.6%	55.4%	83.2%	16.8%	90.8%	9.2%

Entre las observaciones que se registraron durante la aplicación se encuentran las siguientes: a) El término “estima” generaba confusión entre los/as participantes; b) Términos como “golpes” e “insultos” son percibidos como “jugar” entre los/as participantes; c) Mostraron intranquilidad grupal y dudas relacionadas a la sexualidad y relaciones de pareja al responder la Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes; d) En un principio para contestar cada instrumento se daba el tiempo recomendado para cada escala, no obstante, esta indicación se cambió para que contestaran de forma continua; e) La mayoría confundían las opciones “muy de acuerdo” con “de acuerdo”, teniendo un significado casi similar para ellos/as.; f) En las escuelas secundarias de la ciudad de Mérida, se observó que había una mayor comprensión a las escalas a diferencia del resto de las escuelas; g) El tiempo de respuesta de las encuestas en formato digital fue menor comparado con las encuestas en formato impreso, es decir, se responde más rápido contestando en una tablet o celular que en hojas impresas. El uso de dispositivos digitales marcó

una diferencia entre 10 a 20 minutos de respuesta sobre las encuestas impresas y representaron un ahorro de 40 días de recurso humano para la captura.

Objetivo específico 2.

A continuación, se describen los principales puntajes obtenidos en la muestra general por nivel de análisis.

Nivel individual.

De manera inicial, se reportan los descriptivos de los niveles de cada variable individual en el estudio. En el caso de la ideación suicida, un promedio de 5.95 correspondería a un promedio mayor al punto de corte manejado para la clasificación de ideación suicida que corresponde a un valor de 4 puntos. La sintomatología depresiva por su parte tuvo un promedio de 14.86 puntos como se observa en la Tabla 7.

Tabla 7.

Descriptivos de las Variables a nivel Individual.

Variable	Media	D.E.
Ideación Suicida	5.95	2.85
Sintomatología Depresiva	14.86	4.43

Nivel Familiar

Con respecto a las variables de nivel familiar, la funcionalidad familiar medida con el APGAR tuvo un promedio de 12.61, mientras que el autoconcepto familiar uno de 25.26 puntos lo cual resulta relativamente superior a los puntajes obtenidos en el APGAR.

Tabla 8.

Descriptivos de las Variables a Nivel Familiar.

Variable	Media	D.E.
Funcionalidad familiar	12.61	2.29
Autoconcepto Familiar	25.26	5.04

Nivel Escolar

A nivel escolar, el autoconcepto académico obtuvo un promedio de 19.73. Con respecto a la conducta violenta, sus puntajes promedio estuvieron relativamente inferiores a los obtenidos en la escala de victimización escolar como se observa en la Tabla 9.

Tabla 9.

Descriptivos de las Variables a Nivel Escolar.

Variable	Media	D.E.
Autoconcepto Académico	19.73	5.10
Conducta Violenta Escolar (general)	33.75	9.25
Física	1.72	1.16
Verbal	2.65	1.68
Relacional	1.82	1.25
Victimización Escolar (general)	32.58	10.94
Física	5.59	2.03
Verbal	10.43	3.66
Relacional	16.60	6.24

Nivel Interpersonal

Finalmente, a nivel interpersonal, el promedio de victimización de pareja fue relativamente bajo, sin embargo, el promedio de la dimensión verbal/emocional fue mayor, aunque hay que

interpretar este resultado enmarcando que la dimensión está compuesta por más ítems que las otras dos dimensiones.

Tabla 10.

Descriptivos de las Variables a Nivel Interpersonal.

Variable	Media	D.E.
Victimización de Pareja (general)	21.60	7.02
Física	4.70	1.72
Verbal-emocional	13.30	4.69
Relacional	3.75	1.43

De manera general, se realizaron contrastes entre hombres y mujeres que con respecto a las dimensiones consideradas en este estudio: sintomatología depresiva, autoconcepto, funcionamiento familiar, conducta violenta escolar, victimización escolar y victimización de pareja. Dado el tamaño de muestra grande y considerando el nivel de medición intervalo de las variables, se utilizó la prueba *t* de student para realizar los contrastes correspondientes, todo ello considerando un alfa de .05 y reportando como tamaño del efecto la *d* de Cohen.

Sintomatología depresiva

Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto fuerte en la sintomatología depresiva entre hombres y mujeres ($t = -9.69$; $gl = 1802$; $p < .001$; $d = -.456$). Tal como se observa en la Figura 3, las mujeres presentaron un mayor puntaje en la sintomatología depresiva que los hombres.

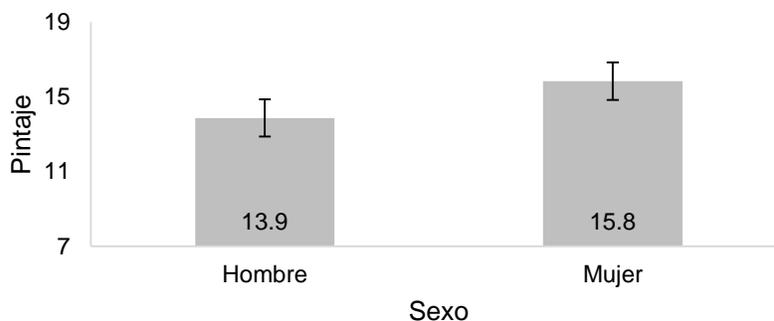


Figura 3. Diferencias en la sintomatología depresiva entre hombres y mujeres.

Autoconcepto Familiar y Académico

Con respecto al autoconcepto familiar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con un tamaño del efecto débil ($t = 2.83$; $gl = 1800$; $p = .005$; $d = .133$), pero no así con el autoconcepto académico ($t = -1.85$; $gl = 1775$; $p = .064$; $d = -.088$). Tal como se observa en la Figura 4, en la dimensión familiar donde se encontraron las diferencias, los hombres son los que puntúan significativamente más que las mujeres.

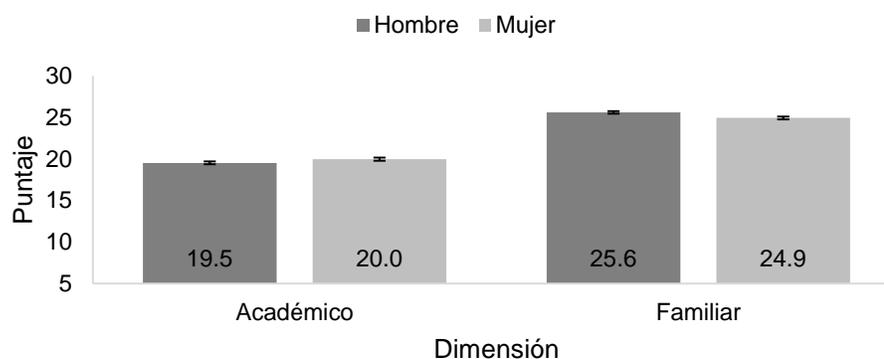


Figura 4. Diferencias en el autoconcepto familiar y académico entre hombres y mujeres.

Satisfacción del funcionamiento familiar

En el caso de la funcionalidad familiar, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con un tamaño del efecto débil ($t = 3.54$; $gl = 1866$; $p < .001$; $d = .164$). Tal como se aprecia en la Figura 5, los hombres tuvieron puntajes significativamente mayores que las mujeres.

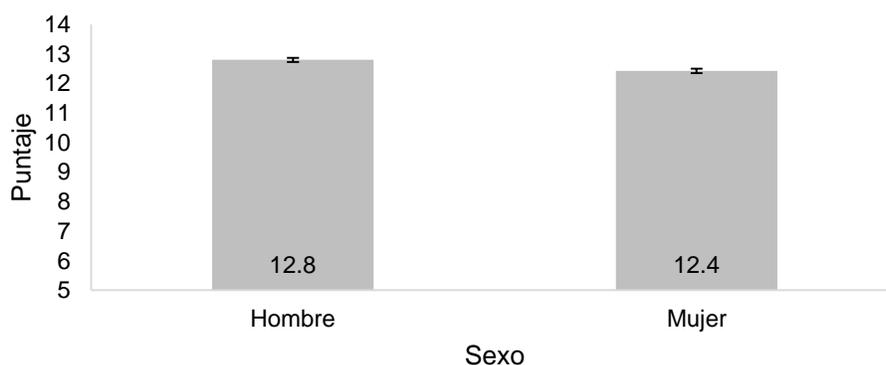


Figura 5. Diferencias en la satisfacción del funcionamiento familiar entre hombres y mujeres.

Conducta violenta escolar

En el caso de la conducta violenta escolar, de manera general se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 5.13$; $gl = 1775$; $p < .001$; $d = .243$). De igual manera, los hombres reportan más la conducta violenta física ($t = 8.64$, $gl = 1840$; $p < .001$; $d = .40$), y la conducta violenta verbal ($t = 3.90$, $gl = 1829$; $p < .001$; $d = .18$). Pero son las mujeres que reportan más la conducta violenta relacional ($t = -1.83$, $gl = 1821$; $p = .017$; $d = -.08$). Tal como se observa en la Figura 6, los hombres suelen ser más agresivos que las mujeres en las dimensiones que presentaron diferencias.

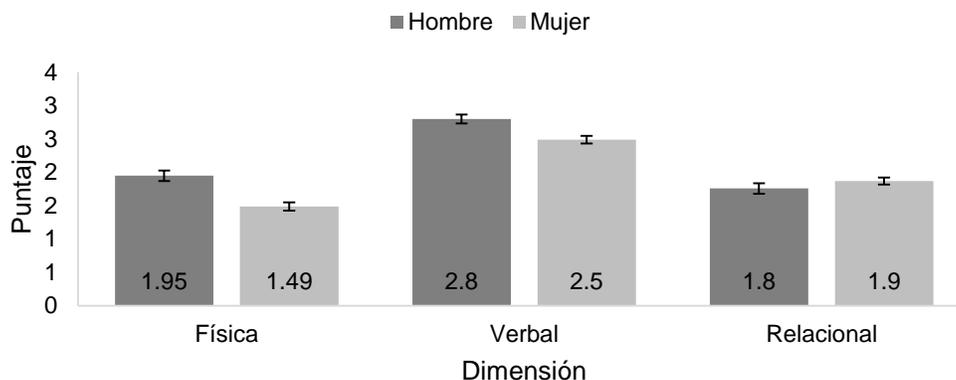


Figura 6. Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de conducta violenta escolar.

Victimización escolar

Con respecto a la victimización escolar, de manera general no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = -1.67$; $gl = 1703$; $p = .094$; $d = -.081$), sin embargo, en un análisis detallado por dimensiones, si se encontraron diferencias en la victimización física ($t = 5.50$; $gl = 1855$; $p < .001$; $d = .255$) y relacional ($t = -5.43$; $gl = 1752$; $p < .001$; $d = -.259$), pero no en la verbal ($t = 1.19$; $gl = 1765$; $p = .231$; $d = .057$). Tal como se observa en la Figura 7, los hombres suelen ser más victimizados de manera física que las mujeres, pero estas en contraste, suelen recibir más una victimización de tipo relacional.

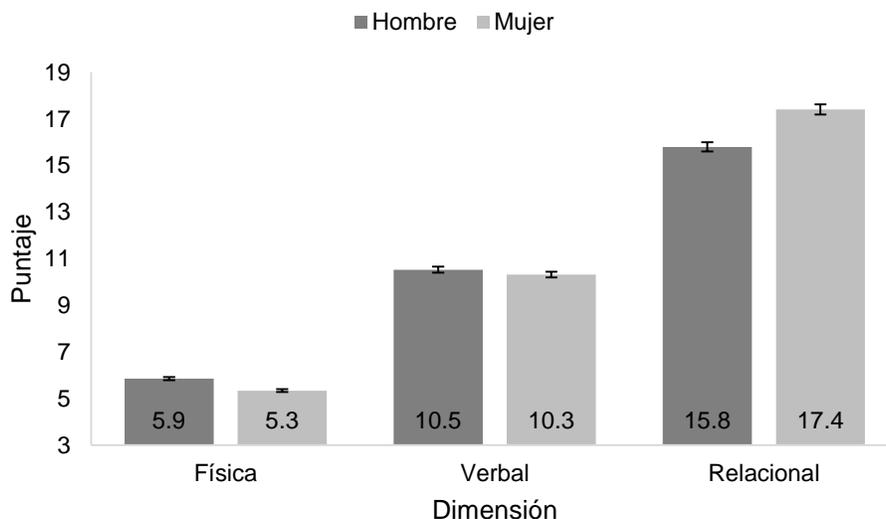


Figura 7. Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización escolar.

Victimización de pareja

Finalmente, se exploró la diferencia en la victimización de pareja. Si bien de manera global si se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 2.37$; $gl = 1361$; $p = .018$; $d = .128$), cuando se analizaron las dimensiones, se encontraron diferencias en la violencia física ($t = 4.88$; $gl = 1389$; $p < .001$; $d = .262$) y relacional ($t = 4.15$; $gl = 1397$; $p < .001$; $d = .222$), pero no en la violencia verbal-emocional ($t = 1.17$; $gl = 1384$; $p = .242$; $d = .062$). Tal como se observa en la Figura 8, son los hombres los que manifiestan recibir más violencia tanto física como relacional.

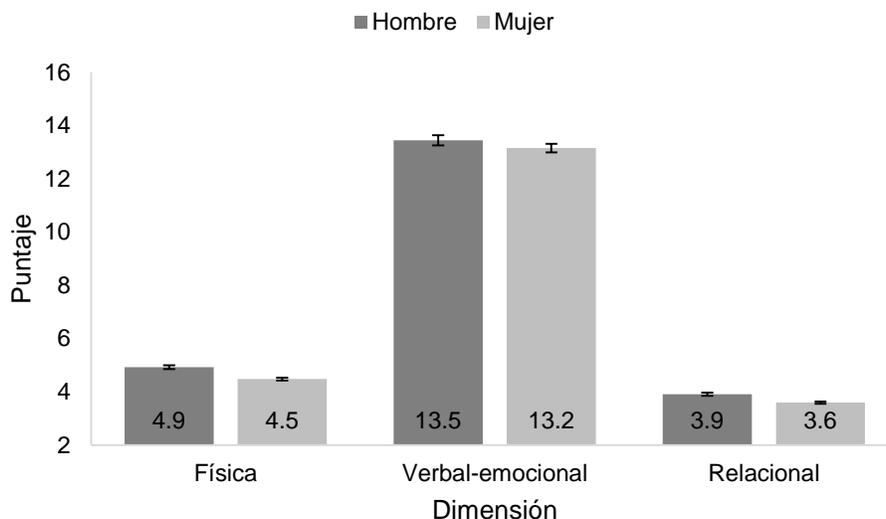


Figura 8. Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización por violencia de pareja.

De manera general, se realizaron contrastes entre hombres (44%) y mujeres (56%) que manifestaban ideación suicida (puntuaciones obtenidas igual o superior a cinco de ideación suicida en la Escala de Ideación Suicida) en todas las escalas y dimensiones consideradas en este estudio: sintomatología depresiva, autoconcepto, funcionamiento familiar, agresión escolar, victimización escolar y victimización de pareja. Dado el tamaño de muestra grande ($n = 971$) y considerando el nivel de medición intervalo de las variables, se utilizó la prueba *t* de student para realizar los contrastes correspondientes, todo ello considerando un alfa de .05 y reportando como tamaño del efecto la *d* de Cohen.

Diferencias en sintomatología

Los resultados señalan que existen diferencias estadísticamente significativas y con un tamaño del efecto fuerte en la sintomatología entre hombres y mujeres ($t = -8.46$; $gl = 926$; $p <$

.001; $d = -.560$). Tal como se observa en la Figura 9, las mujeres presentaron un mayor puntaje en la sintomatología depresiva que los hombres.



Figura 9. Diferencias en la sintomatología depresiva entre hombres y mujeres con ideación suicida.

Autoconcepto familiar y académico

Con respecto al autoconcepto, únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en el autoconcepto familiar con un tamaño del efecto débil ($t = 3.75$; $gl = 915$; $p < .001$; $d = .249$). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el autoconcepto académico ($t = 1.47$; $gl = 906$; $p = .141$; $d = -.098$). Tal como se observa en la Figura 10, en la dimensión familiar donde se encontraron las diferencias, los hombres son los que puntúan significativamente más que las mujeres.

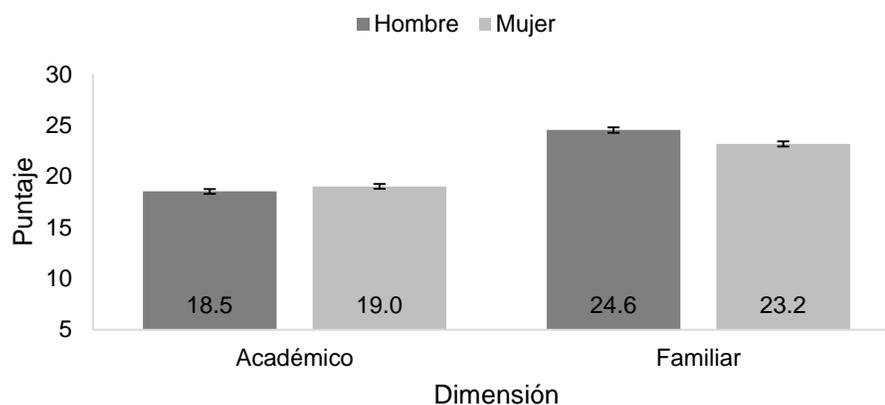


Figura 10. Diferencias en el autoconcepto familiar y académico entre hombres y mujeres con ideación suicida.

Satisfacción del funcionamiento familiar.

En el caso de la satisfacción del funcionamiento familiar, también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con un tamaño del efecto débil ($t = 3.68$; $gl = 952$; $p < .001$; $d = .240$). Tal como se aprecia en la Figura 11, los hombres tuvieron puntajes significativamente mayores que las mujeres.

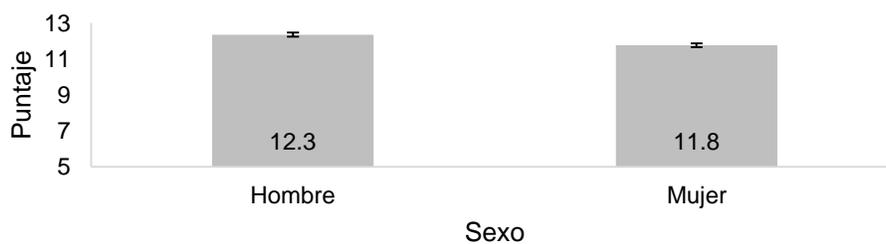


Figura 11. Diferencias en la satisfacción del funcionamiento familiar entre hombres y mujeres con ideación suicida.

Conducta violenta escolar

En el caso de la conducta violenta escolar, de manera general se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 3.49$; $gl = 902$; $p < .001$; $d = .234$). En particular, se encontró que existen diferencias estadísticamente significativas en la agresión física ($t = 6.78$; $gl = 930$; $p < .001$; $d = .447$), y verbal ($t = 3.16$; $gl = 923$; $p = .002$; $d = .210$), pero no en la relacional ($t = -1.17$; $gl = 920$; $p = .241$; $d = -.077$). Tal como se observa en la Figura 12, los hombres suelen ser más agresivos que las mujeres en todas las dimensiones que presentaron diferencias.

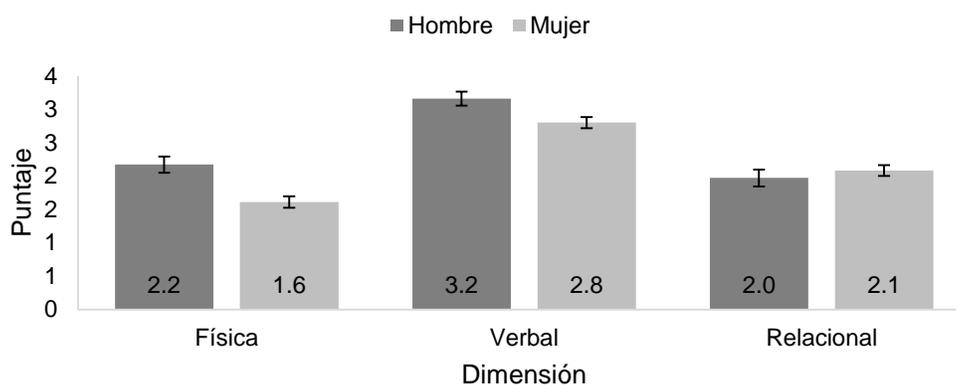


Figura 12. Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de la conducta violenta escolar con ideación suicida.

Victimización escolar

Con respecto a la victimización escolar, de manera general no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = -1.67$; $gl = 860$; $p = .095$; $d = -.114$), sin embargo, en un análisis detallado por dimensiones, si se encontraron diferencias en la victimización física ($t = 3.71$; $gl = 941$; $p < .001$; $d = .243$) y relacional ($t = -4.56$; $gl = 883$; $p < .001$; $d = -.308$), pero no en la verbal ($t = 0.72$; $gl = 897$; $p = .469$; $d = .048$). Tal como se observa en la Figura 13, los hombres suelen

ser más victimizados de manera física que las mujeres, pero estas en contraste, suelen recibir más una victimización de tipo relacional.

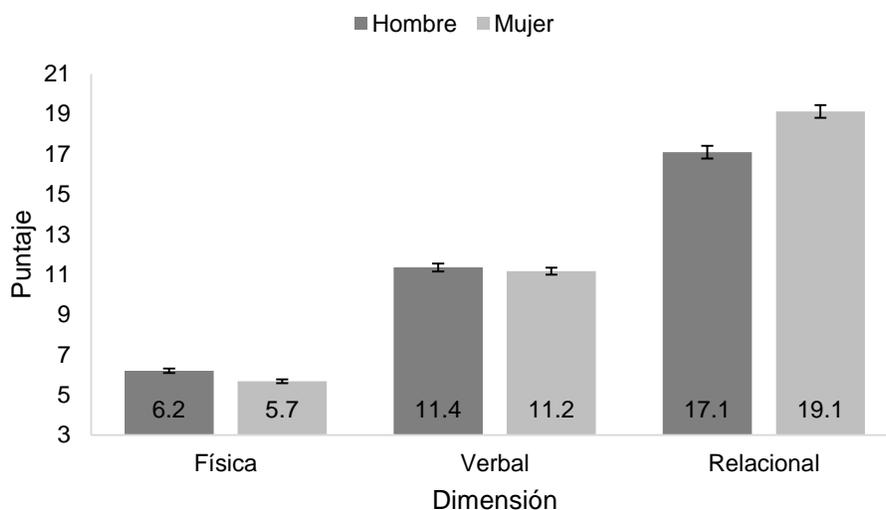


Figura 13. Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización escolar con ideación suicida.

Victimización de violencia de pareja

Finalmente, se exploró la diferencia en la victimización de pareja. Si bien de manera global si se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($t = 3.23$; $gl = 766$; $p < .001$; $d = .235$), cuando se analizaron las dimensiones, se encontraron diferencias en la violencia física ($t = 5.56$; $gl = 783$; $p < .001$; $d = .400$) y relacional ($t = 5.08$; $gl = 785$; $p < .001$; $d = .365$), pero no en la violencia verbal-emocional ($t = 1.63$; $gl = 775$; $p = .102$; $d = .118$). Tal como se observa en la Figura 14, son los hombres los que manifiestan recibir más violencia tanto física como relacional.

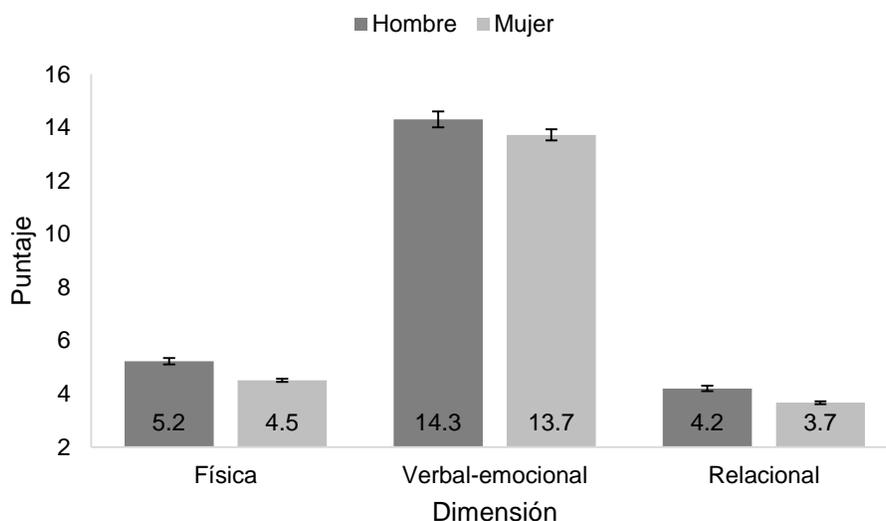


Figura 14. Diferencias entre hombres y mujeres en las dimensiones de victimización por violencia de pareja con ideación suicida.

Objetivo específico 3.

En este tercer objetivo se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales para analizar la influencia de la conducta violenta escolar, victimización escolar, la sintomatología depresiva, el apoyo familiar y el desempeño académico. El coeficiente normalizado de Mardia para las variables de la Figura 8 fue de 17.95, lo que sugería una desviación de la multinormalidad de los datos (Bentler, 1995) y justificaba la utilización de estimadores robustos. La Figura 8 muestra la representación gráfica del modelo estructural con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Este modelo explicó el 25% de la varianza de la ideación suicida entre adolescentes en el contexto escolar. El modelo predice, en primer lugar, que la violencia escolar y victimización están relacionadas. Por tanto, algunas experiencias de victimización escolar están vinculadas a comportamientos agresivos ($r = .37, p < .001$). Independientemente de los niveles de violencia ejercida, por tanto, las experiencias de victimización tienen una relación positiva con la ideación

suicida ($\beta = .10; p < .001$). Pero esta relación presenta dos vías de influencia: una influencia directa ($\beta = .10; p < .001$) y una influencia indirecta ($\beta = .10; p < .001$) a través de su efecto en el apoyo familiar y al ajuste psicológico (síntomatología depresiva). Así, los/las adolescentes con experiencias de victimización tienden a registrar una disminución del apoyo familiar, que tiene un efecto protector de la sintomatología depresiva ($\beta = -.34; p < .001$). Un incremento de la sintomatología se relaciona positiva y significativamente con la ideación suicida ($\beta = .35; p < .001$). En el caso de la violencia escolar, parece existir una influencia indirecta a través de cto en el apoyo familiar ($\beta = -.17; p < .001$) y desempeño académico ($\beta = -.18; p < .001$).

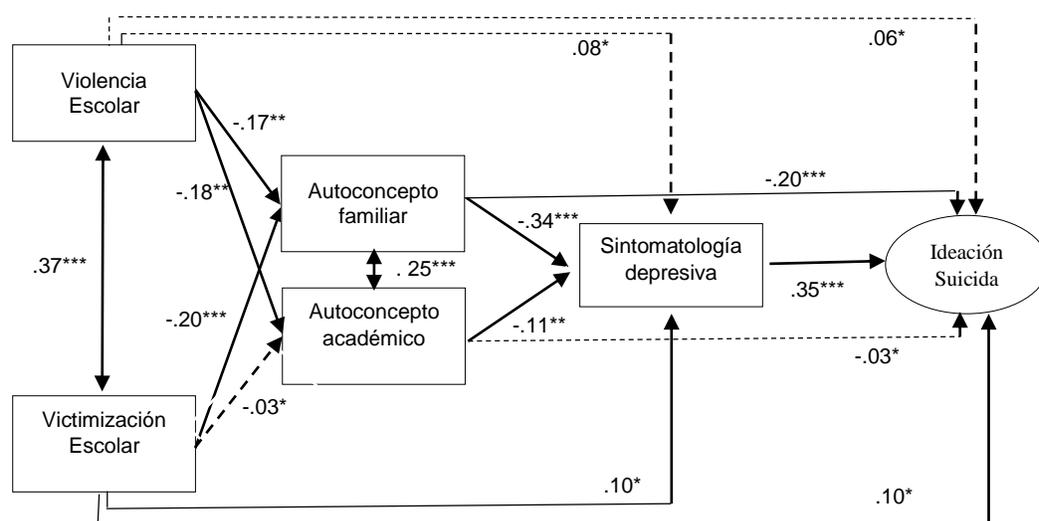


Figura 15. Modelo Estructural final. Las líneas continuas representan relaciones significativas entre las variables.

Sin embargo, la violencia escolar (agresores/as) no se relaciona significativamente con la ideación suicida ($\beta = .06$, ns). Asimismo, la variable de apoyo familiar muestra un efecto directo y negativo con la ideación suicida ($\beta = -.20; p \leq .001$). Mientras que el desempeño académico no se relacionó significativamente con la ideación suicida ($\beta = .03$, ns). Por otra parte, la variable personal de sintomatología depresiva mostró una relación directa y positiva con la ideación suicida ($\beta = .35; p \leq .001$).

Se puede observar que la relación directa de la violencia escolar con la ideación suicida no resultó significativa. No obstante, la violencia escolar se relacionó significativamente de manera negativa con el apoyo familiar ($\beta = -.17$; $p \leq .001$) y con el desempeño académico ($\beta = -.18$; $p \leq .001$). Sin embargo, en el plano personal los resultados no muestran un efecto directo de la violencia escolar con la sintomatología depresiva ($\beta = .08$, ns). Es decir, el reconocimiento del adolescente de actuar violentamente con sus iguales parece tener un efecto negativo en su percepción familiar y escolar; pero, también ejercer violencia escolar tiene un efecto indirecto con la sintomatología depresiva y con la ideación suicida en presencia de sentimientos de falta de implicación familiar (participación e integración en el medio familiar) y escolar (desempeño de su rol como estudiante).

Por otra parte, los resultados confirman el efecto directo y positivo significativo de la victimización escolar en la ideación suicida. Así como también la victimización escolar se relaciona directa y negativamente con el apoyo familiar ($\beta = -.20$; $p \leq .001$), pero sin mostrar una relación significativa con el desempeño académico ($\beta = -.03$, ns). Asimismo, se observa un efecto directo y positivo con la sintomatología depresiva ($\beta = .10$; $p \leq .001$). Estos resultados muestran una doble relación de la victimización escolar con la ideación suicida. Un efecto directo y positivo sobre pensamientos suicidas, y por otro lado, un efecto indirecto y negativo a través del apoyo familiar y positivo con la sintomatología depresiva. La violencia y victimización escolar presentan una correlación de $r = .37$.

Objetivo específico 4.

Con base al modelo obtenido en el anterior objetivo, se realizó un modelo de regresión para explicar a la ideación suicida, que incluyó al sexo y sintomatología depresiva como variables predictores del nivel individual, el apoyo familiar y satisfacción del funcionamiento familiar como

variables predictor del nivel familiar, la victimización escolar como variable predictor del nivel escolar y la victimización en las relaciones de pareja como variable predictor del nivel interpersonal. La muestra general ($\Delta R^2 = .014$; $F(1,1115) = 24.12$; $p < .001$) y la de mujeres ($\Delta R^2 = .013$; $F(3,560) = 3.96$; $p = .008$), el bloque de variables individuales, familiares y escolares resultaron significativas; no así el bloque interpersonal, aunque esté si lo fue para los hombres ($\Delta R^2 = .014$; $F(3,544) = 3.42$; $p = .017$) a través de la victimización sufrida relacional ($\beta = .13$; $p = .017$). El diagnóstico de colinealidad arroja coeficientes dentro de los límites permitidos $VIF < 5$.

Con respecto a la muestra general, el cuarto modelo obtenido mostró resultados más consistentes (Tabla 11), ya que explica 33% de la varianza, $R^2 = .33$, $F(6, 1114) = 91.5$; $p < .001$. Lo que indica que el 33% de la ideación suicida es explicado a partir de las diferencias entre hombres y mujeres, presentar sintomatología depresiva, bajo apoyo familiar e insatisfacción del funcionamiento familiar y sufrir de victimización escolar. La idea inicial fue probar un modelo en el que se incluía al factor interpersonal, en este caso, la victimización en las relaciones de pareja, como una variable predictor de la ideación suicida; sin embargo, los resultados no arrojaron estimadores estadísticamente significativos para esta variable.

En este análisis se obtuvieron cuatro modelos de acuerdo a los niveles individual, familiar, escolar e interpersonal como se puede observar en la Tabla 11. En el primer modelo se incorporó en el bloque individual el sexo y la sintomatología depresiva sobre la ideación suicida como predictores, donde el sexo ($\beta = .05$; $p = .030$; 95% IC [.00, .11]) y la sintomatología depresiva ($\beta = .49$; $p < .001$; 95% IC [.44, .54]) explicó el 26% de la varianza, $R^2 = .26$, $F(2, 1118) = 197$, $p < .001$. En el segundo modelo, se incorporó en el bloque familiar el apoyo y la satisfacción de su funcionamiento como predictores, donde el sexo ($\beta = .05$; $p = .033$; 95% IC [.00, .10]), la sintomatología depresiva ($\beta = .39$; $p < .001$; 95% IC [.33, .44]), el apoyo familiar ($\beta = -.20$; $p < .001$; 95% IC [-.27, -.14]) y la satisfacción del funcionamiento familiar ($\beta = -.06$; $p = .040$; 95%

IC [-.12, -.00]) explicaron el 31% de la varianza, $R^2 = .31$, $F(4, 1116) = 128.2$, $p < .001$. En el tercer modelo, se incorporó el bloque escolar con la victimización escolar como predictor, donde el sexo ($\beta = .05$; $p = .028$; 95% *IC* [.00, .10]), la sintomatología depresiva ($\beta = .35$; $p < .001$; 95% *IC* [.30, .41]), el apoyo familiar ($\beta = -.16$; $p < .001$; 95% *IC* [-.23, -.10]), la satisfacción del funcionamiento familiar ($\beta = -.06$; $p = .034$; 95% *IC* [-.13, -.00]) y la victimización escolar ($\beta = .13$; $p < .001$; 95% *IC* [.08, .18]) explicaron el 32% de la varianza, $R^2 = .32$, $F(5, 1115) = 109.5$, $p < .001$. En el último modelo, se incorporó el bloque interpersonal con la victimización en las relaciones de pareja como predictor, donde el sexo ($\beta = .05$; $p = .021$; 95% *IC* [.00, .10]), la sintomatología depresiva ($\beta = .35$; $p < .001$; 95% *IC* [.29, .40]), el apoyo familiar ($\beta = -.16$; $p < .001$; 95% *IC* [-.23, -.09]), la satisfacción del funcionamiento familiar ($\beta = -.06$; $p = .036$; 95% *IC* [-.12, -.00]) y la victimización escolar ($\beta = .12$; $p < .001$; 95% *IC* [.07, .18]) explicaron el 33% de la varianza, $R^2 = .33$, $F(6, 1114) = 91.5$, $p < .001$.

Tabla 11.

Modelos de Regresión Lineal Múltiple Obtenidos para la Predicción de la Ideación Suicida a partir de las Variables Individuales, Familiares, Escolares e Interpersonales.

	Modelo 1				Modelo 2				Modelo 3				Modelo 4			
	β	D.E.	t	Sig.												
<i>Nivel individual</i>																
<i>Sexo</i>																
Hombre - Mujer	.05	.03	2.17	.030	.05	.03	2.14	.033	.05	.03	9.20	.028	.05	.03	2.31	.021
Sint.Depresiva	.49	.03	18.52	.000	.39	.03	14.18	.000	.35	.03	12.51	.000	.35	.03	12.34	.000
<i>Nivel familiar</i>																
Apoyo Familiar					-.20	.02	-6.17	.000	-.16	.02	-5.02	.000	-.16	.02	-4.89	.000
Funcionamiento					-.06	.04	-2.05	.040	-.06	.04	-2.13	.034	-.06	.04	-2.10	.036
<i>Nivel escolar</i>																
Victimización									.13	.03	4.91	.000	.12	.03	4.61	.000
<i>Nivel interpersonal</i>																
Victimización Pareja													.02	.04	1.12	.263
Modelo R			.51				.56				.57				.57	
Modelo R ²			.26				.31				.32				.33	
Modelo R ² ajustado			.25				.31				.32				.32	
F			197				128.2				109.5				91.5	

El modelo de regresión para explicar a la ideación suicida, para la muestra de hombres y para mujeres por separado, incluye a la sintomatología depresiva a como variable predictor del nivel individual, el apoyo familiar y satisfacción del funcionamiento familiar como variables predictores del nivel familiar, la victimización escolar con sus dimensiones física, verbal y relacional a nivel escolar como variables predictores del nivel escolar y la victimización en las relaciones de pareja con sus dimensiones física, verbal y relacional como variables predictores del nivel interpersonal. Como se observa en la Tabla 12 el cuarto modelo obtenido para las mujeres mostró resultados más consistentes, ya que explica 37% de la varianza, $R^2 = .37$, $F(9, 557) = 37.7$; $p < .001$. Lo que indica que el 37% de la varianza de la ideación suicida en mujeres es explicado a partir de presentar sintomatología depresiva y bajo apoyo familiar. La idea inicial fue probar un modelo multinivel que incluyera las dimensiones de la victimización escolar y las relaciones de pareja, como variables predictores de la ideación suicida; sin embargo, no fueron estadísticamente significativas como variables predictivas de la ideación suicida para las mujeres, pero la victimización escolar verbal y la victimización relacional de pareja si fueron significativas para los hombres.

Con respecto a la muestra de mujeres, en la Tabla 12, en el primer modelo se incorporó al bloque individual la sintomatología depresiva ($\beta = .53$; $p < .001$; 95% IC [.60, .78]) como predictor, la cual explicó el 29% de la varianza, $R^2 = .29$, $F(1, 565) = 230.5$, $p < .001$. En el segundo modelo, se incorporó en el bloque familiar apoyo y satisfacción de su funcionamiento como predictores, donde la sintomatología depresiva ($\beta = .41$; $p < .001$; 95% IC [.34, .48]) y el apoyo familiar ($\beta = -.26$; $p < .001$; 95% IC [-.35, -.17]) explicaron el 36% de la varianza, $R^2 = .36$, $F(3, 563) = 106.7$, $p < .001$. En el tercer modelo, se incorporaron en el bloque escolar las dimensiones de la victimización escolar como predictor, donde la sintomatología depresiva ($\beta = .38$; $p < .001$; 95% IC [.30, .45]) y

el apoyo familiar ($\beta = -.22; p < .001; 95\% IC [-.32, -.13]$) explicaron el 37% de la varianza, $R^2 = .37, F(3,563) = 56.2, p < .001$. En el último modelo, se incorporaron al bloque interpersonal las dimensiones de victimización en las relaciones de pareja como predictor, donde de nuevo, la sintomatología depresiva ($\beta = .38; p < .001; 95\% IC [.30, .46]$) y el apoyo familiar ($\beta = -.22; p < .001; 95\% IC [-.32, -.12]$), explicaron el 37% de la varianza, $R^2 = .37, F(9,557) = 37.7, p < .001$.

Por otra parte, en función a los hombres, en la Tabla 12 puede apreciarse que el cuarto modelo obtenido para los hombres mostró resultados más consistentes, ya que explica 23% de la varianza, $R^2 = .23, F(9,544) = 18.9; p < .001$. Lo que indica que el 23% de la varianza de la ideación suicida en hombres es explicado a partir de presentar sintomatología depresiva, insatisfacción del funcionamiento familiar, victimización escolar verbal y victimización de pareja relacional. En el primer modelo se incorporó al bloque individual la sintomatología depresiva ($\beta = .41; p < .001; 95\% IC [.34, .50]$) como predictor, la cual explicó el 16% de la varianza, $R^2 = .16, F(1,552) = 111.4, p < .001$. En el segundo modelo, se incorporó en al bloque familiar el apoyo y la satisfacción de su funcionamiento como predictores, donde la sintomatología depresiva ($\beta = .34; p < .001; 95\% IC [.26, .42]$), el apoyo familiar ($\beta = -.11; p = .018; 95\% IC [-.21, -.01]$) y la funcionalidad familiar ($\beta = -.10; p = .030; 95\% IC [-.19, -.00]$) explicaron el 20% de la varianza, $R^2 = .20, F(3,550) = 46.4, p < .001$. En el tercer modelo, se incorporaron al bloque escolar las dimensiones de la victimización escolar como predictor, donde la sintomatología depresiva ($\beta = .30; p < .001; 95\% IC [.22, .38]$), la satisfacción del funcionamiento familiar ($\beta = -.11; p = .017; 95\% IC [-.20, -.02]$) y y la victimización escolar verbal ($\beta = .15; p = .024; 95\% IC [.02, .29]$) explicaron el 22 % de la varianza, $R^2 = .22, F(6,547) = 26.3, p < .001$. En el último modelo, se incorporaron al bloque interpersonal a las dimensiones de victimización en las relaciones de pareja como predictor, donde la sintomatología depresiva ($\beta = .29; p < .001; 95\% IC [.21, .37]$), la satisfacción del funcionamiento

familiar ($\beta = -.11; p = .017; 95\% IC [-.20, -.02]$), la victimización escolar verbal ($\beta = .17; p = .014; 95\% IC [.03, .31]$) y la victimización de pareja relacional ($\beta = .13; p = .017; 95\% IC [.02, .24]$), explicaron el 23% de la varianza, $R^2 = .23, F(9,544) = , p < .001$.

Tabla 12.

Modelos de Regresión Lineal Múltiple obtenidos para la Predicción de la Ideación Suicida a partir de las Variables Individuales, Familiares, Escolares e Interpersonales por Sexo y Dimensiones de Victimización.

	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3			Modelo 4			Sig.											
	Hombres		Mujeres																					
	β	t	Sig.																					
<i>Nivel individual</i>																								
Sint. Depresiva	.41	10.55	.000	.53	15.18	.000	.34	8.49	.000	.41	11.21	.000	.30	7.27	.000	.38	9.89	.000	.29	6.99	.000	.38	9.92	.000
<i>Nivel familiar</i>																								
Apoyo Familiar							-.11	-2.37	.018	-.26	-5.63	.000	-.07	-1.60	.110	-.22	-4.74	.000	-.06	-1.23	.217	-.22	-4.62	.000
Funcionamiento							-.10	-2.17	.030	-.04	-.96	.336	-.11	-2.38	.017	-.04	-.90	.365	-.11	-2.39	.017	-.04	-.92	.355
<i>Nivel escolar</i>																								
Vic. Física													.00	-.13	.894	.03	.71	.477	-.01	-.31	.756	.02	.65	.514
Vic. Verbal													.15	2.26	.024	.04	.71	.475	.17	2.45	.014	.04	.67	.502
Vic. Relacional													.00	.09	.925	.06	1.16	.245	-.01	-.16	.869	.07	1.27	.203
<i>Nivel interpersonal</i>																								
Vic. Pareja Física																			.08	1.50	.133	.05	1.21	.224
Vic. Pareja Verbal																			-.10	-1.62	.105	-.03	-.60	.546
Vic. Pareja Relacional																			.13	2.40	.017	.01	.29	.772
Modelo R	.41			.53			.45			.60			.47			.61			.48			.61		
Modelo R ²	.16			.29			.20			.36			.22			.37			.23			.37		
Modelo R ajustado	.16			.28			.19			.35			.21			.36			.22			.36		
F	111.4			230.5			46.4			106.7			26.3			56.2			18.9			37.7		

5. **Discusión**

Con respecto al primer objetivo, en nuestro estudio obtuvimos una importante tasa de prevalencia de la conducta violenta (92.7%) y la victimización escolar (81.5%) entre pares en adolescentes mexicano/as. Los resultados contrastaron con la literatura, ya que diversos estudios reportan prevalencias alrededor del 20% para la violencia y la victimización escolar entre pares en su tipo de acoso escolar o bullying en México (UNESCO, 2019; Vega-Cauich, 2019). No obstante, la presencia de ciertos aspectos metodológicos como el uso de descriptores conductuales de conducta violenta y victimización (Cook et al., 2010), la no inclusión de elementos asociados al acoso escolar como la intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder o fuerza (Vega-Cauich, 2019; Ybarra et al., 2014), la frecuencia definida dentro de un periodo de referencia amplio (al menos una vez en el último año) y las características contextuales y culturales (Cook et al., 2010) podrían haber aumentado la estimación de la prevalencia. Por ejemplo, los resultados obtenidos de alta prevalencia de victimización escolar son consistentes con otros estudios entre pares que adolecen de una metodología precisa del bullying (Castillo & Pacheco, 2008).

Por otra parte, con respecto a las dimensiones de la conducta violenta y la victimización, encontramos resultados consistentes entre ambas y con la literatura entre pares; ya que hay una importante incidencia de victimización de tipo verbal (89.4%) y relacional (87%) reportada en adolescentes (Castillo & Pacheco, 2008; OECD, 2019; Santoyo & Frías, 2014). La victimización física no fue tan frecuente como la psicológica, pero su presencia (62.3%) fue consistente con otros estudios en adolescentes mexicanos/as (Castillo & Pacheco, 2008). Con respecto a la conducta violenta, obtuvimos resultados similares con otros estudios en cuanto a su mayor prevalencia en comparación a la victimizada (Defensor del Pueblo, 2007). Sin embargo, también hay otros estudios que sugieren lo contrario (Aguilera et al., 2007). Estos hallazgos orientan a coincidir con

estudios que consideran la coexistencia de violencia/victimización directa e indirecta en la explicación del desajuste psicosocial de los/as adolescentes (Cava et al., 2010). De igual manera, nuestros resultados confirman la relevancia de reconocer la especificidad en el estudio de la violencia y victimización escolar entre pares, al analizar los tipos de comportamiento como factores separables en vez de una sola dimensión (Mynard & Joseph, 2000; Ybarra et al., 2014).

En cuanto al segundo objetivo, éste se basó en explicar el efecto de la conducta violenta y la victimización en la ideación suicida desde una perspectiva ecológica, a partir de la cual se encontraron diferencias estadísticamente significativas en variables asociadas a nivel individual, familiar, escolar e interpersonal entre hombres y mujeres.

En primer lugar, se confirmó que la victimización escolar entre pares, sin considerar el subtipo, es igual entre hombres y mujeres. Estos hallazgos son consistentes con otros estudios que señalan una brecha de género cada vez más reducida en la prevalencia de victimización entre compañeros/as en el contexto escolar (Povedano et al., 2012; UNESCO, 2019). Ahora bien, la conducta violenta sí resultó con diferencias estadísticamente significativas entre los sexos; es decir, este resultado es consistente con diversos estudios que muestran a los hombres con una tendencia más agresiva que las mujeres (Aguilera et al., 2007; Cava et al., 2006; Povedano et al., 2012; Romera et al., 2011; Santoyo & Frías, 2014).

En segundo lugar los resultados son consistentes con la literatura en relación a las diferencias entre los sexos asociadas a los subtipos de victimización escolar; ya que se confirma a la victimización física como la más frecuente para los hombres, en comparación a la victimización psicológica (relacional) para las mujeres (Castillo & Pacheco, 2008; UNESCO, 2019). En nuestro estudio la victimización verbal resultó por igual entre hombres y mujeres a diferencia de otros

hallazgos (Castillo & Pacheco, 2008). Por otro lado, la conducta violenta física y verbal fue estadísticamente significativa en los hombres, en comparación a la conducta violenta relacional en las mujeres. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios (Defensor del Pueblo, 2007). Sin embargo, es importante considerar los hallazgos de otras investigaciones que asumen con reserva los resultados con respecto a la agresión indirecta, ya que las magnitudes de estas diferencias por sexo son pequeñas (Card, et. al., 2008). Es importante considerar los estereotipos de género asociado a ejercer violencia en los hombres, que encaja con la opinión social de que los hombres corren más riesgo de cometer actos peligrosos de agresión física (Archer, 2004). La prevalencia en función del sexo orienta a considerar incluir variables contextuales (históricas, sociales y culturales) para profundizar sobre la construcción de género desde las diferencias sexuales y su relación con la violencia y victimización escolares entre pares (Díaz-Aguado, 2005; Young & Sweeting, 2004).

En tercer lugar, los resultados son consistentes a otros estudios que señalan a la sintomatología depresiva a un mayor riesgo de ideación suicida en mujeres (Bernaras-Iturrioz, et. al., 2013; Jaureguizar, et. al., 2015; Rivera-Rivera, et. al., 2015). Mientras que los hombres presentan mayor percepción de apoyo y funcionamiento familiar. A diferencia de otros estudios (Musitu, Buelga, Lila & Cava, 2001), los resultados mostraron que no hay diferencias entre hombres y mujeres con relación al desempeño académico. Por su parte, son los hombres que manifiestan recibir más violencia física y relacional en las relaciones de pareja (López-Cepero, et. al., 2015). Cabe destacar que estos resultados fueron similares con la submuestra de adolescentes con ideación suicida.

Respecto a los resultados obtenidos del tercer objetivo, un primer aspecto a destacar es la relación directa existente entre la victimización escolar entre pares y la ideación suicida, pero no

con la violencia escolar. Este resultado confirma los estudios previos en los que se ha señalado el efecto negativo de la victimización escolar tiene en la ideación suicida (Espelage & Holt, 2013; Nurius et al., 2020; Strohacker et al., 2019). Es decir, estos resultados sugieren que las víctimas de violencia escolar presentar mayor vulnerabilidad de experimentar pensamientos suicidas. A diferencia de los/las perpetradores de violencia escolar entre pares, que sólo aquellos agresores/as que perciben bajo apoyo familiar, tienen riesgo de presentar sintomatología depresiva; que a su vez está relacionada con mayor ideación suicida. Estos resultados coinciden con los estudios sobre la nula relación entre el comportamiento violento en la escuela y la ideación suicida (Espelage & Holt, 2013; Klomek et al., 2008).

Un segundo aspecto a observar es la coexistencia entre la violencia y la victimización escolar entre pares coincidente con los hallazgos de investigaciones (Walters, 2020). Esta coexistencia a su vez muestra efectos negativos indirectos en ideación suicida, a través del apoyo familiar y su relación con la sintomatología depresiva. Así, los/las adolescentes violentos y victimizados en la escuela que tengan una percepción baja de apoyo familiar y presencia de sintomatología depresiva tienen mayor riesgo de pensamientos suicidas. Es factible que los agresores/as escolares, sin coexistir al mismo tiempo un desajuste familiar y síntomas depresivos, no se relacionarían con ideación suicida. La nula asociación entre la victimización escolar entre pares y el desempeño académico resulto contrastante con los hallazgos de otros estudios (Clemmensen et al., 2018). Aunque habría que valorar los tipos, roles de participación, frecuencia e intensidad de la violencia ejercida entre adolescentes en un contexto escolar (Klomek et al., 2008; Olweus, 2013). Así como también controlar el impacto diferencial entre la violencia individual o grupal (Rigby, 2020).

Otro aspecto a considerar es el doble efecto predictivo del apoyo familiar en la ideación suicida. Por una parte, se observa una relación directa y negativa con la ideación suicida; y por otra parte se muestra una relación indirecta y negativa a través de la sintomatología depresiva. A diferencia del desempeño académico que se relaciona con la sintomatología depresiva (Tang, et al., 2020).

Asimismo, fue posible observar el efecto directo de la sintomatología depresiva y la ideación suicida, coincidente con lo hallado por otros estudios (Hardt et al., 2011; Gómez et al., 2020). La estrecha relación entre estas variables confirma el énfasis de estudiar las fuentes tempranas de la depresión desde la infancia (Bernaras et al., 2019). Siguiendo con el análisis del efecto de las experiencias de violencia y victimización escolar en la sintomatología depresiva, los resultados obtenidos confirman la relación directa de la victimización escolar y la sintomatología depresiva; sin embargo, no fue así con la violencia escolar. Por un lado, estos resultados indican que los/las adolescentes víctimas de violencia escolar son vulnerables a la presencia de sintomatología depresiva como se ha encontrado en otros estudios (Guo, Li, Wang, Ma, & Ma, 2020; Klomek et al., 2019; Strohacker et al., 2019); la cual a su vez representa una condición personal de alto riesgo de pensamientos suicidas (Cardoso et al., 2018; Espelage & Holt, 2013). Por otro lado, no se encontró evidencia de una relación directa entre violencia escolar y sintomatología depresiva, contrariamente a lo observado en estudios entre el comportamiento violento escolar y el aumento de sintomatología depresiva (Klomek et al., 2008; Varela et al., Martínez, 2013).

Con respecto al apoyo familiar, nuestros resultados muestran que el adolescente con bajo apoyo familiar tiende a presentar mayores niveles de ideación suicida. El papel mediador de la sintomatología depresiva no sería en este punto relevante. Estos datos confirman los resultados de

diversos estudios sobre el rol protector de la familia en la vida de un adolescente y, específicamente, su condición predictiva en la ideación suicida (Hardt et al., 2011; Pérez-Amezcuca et al., 2010).

En suma, en el modelo se observan dos aspectos fundamentales sobre lo que es necesario intervenir y que representan las claves para el ejercicio profesional preventivo en salud mental en adolescentes. Por un lado, el abordaje del suicidio desde la ideación suicida, es decir, desde los pensamientos suicidas para una mayor precisión en su estudio (Klonsky & May, 2015). Por otro lado, es importante explicar el riesgo de ideación suicida desde la interrelación de experiencias de violencia escolar (Stack, 2014) que facilitan el ajuste personal (síntomatología depresiva) (Cubillas, et. al., 2012; Ibrahim, et. al., 2014; Sinyor, et. al., 2014) y en el bajo apoyo familiar a nivel contextual (King & Merchant, 2008; Klonsky & May, 2015). De esta manera, los programas estarían contemplando la interrelación de diferentes ámbitos en la explicación de la ideación suicida como es la victimización escolar, el bajo apoyo familiar y la depresión.

Finalmente, los principales resultados derivados del cuarto objetivo de este estudio señalan los factores individuales, familiares y escolares asociados al incremento de riesgo de ideación suicida entre adolescentes: las diferencias entre hombres y mujeres, presentar sintomatología depresiva, percepción de bajo apoyo familiar e insatisfacción del funcionamiento familiar y sufrir victimización escolar.

A nivel individual, los resultados son similares a los obtenidos por otros hallazgos que encuentran que diferencias entre los sexos en la ideación suicida (Cano, et. al., 2009; Sarmiento & Aguilar, 2011); así como el papel de la depresión como un potente predictor desde el surgimiento del pensamiento suicida (Lamis, et. al., 2016; Sinyor, et. al., 2014; Gómez, et. al., 2020). De igual manera, el estudio confirmó el papel central de la familia como factor de riesgo en la ideación

suicida como otros estudios previos han señalado (Lai & Shek, 2009; Pérez et al., 2010; Florenzano et al., 2011; Sánchez-Sosa et al., 2010). Y aunque en su mayoría los participantes señalaron que proviene de familias con un funcionamiento adecuado y las perciben de forma positiva, los resultados señalaron que las puntuaciones bajas en estos aspectos relacionados a la familia, se encuentra relacionados a una mayor puntuación en la ideación suicida. Es por tanto que el presente estudio refuerza la importancia de fortalecer la participación de los adolescentes con respecto a las decisiones familiares, el apoyo mutuo entre los miembros de la familia, la comunicación en casa y la aceptación en el medio familiar. Con respecto al contexto escolar, los resultados confirman que sufrir de victimización escolar (Espelage & Holt, 2013; Hong et al., 2016; Romo & Kelvin, 2016) se asocia a pensamientos suicidas en adolescentes.

También resulta relevante el haber encontrado diferencias en función del sexo. Aunque algunos estudios previos sugieren la posibilidad de que no existan diferencias en cuanto al sexo (Cava et al., 2010), la realidad es que existe una mayor consistencia en encontrar diferencias tanto para la victimización de pareja (Wolfe, et. al., 2001) como para la victimización escolar (Barlett & Coyne, 2014; Felix & Green, 2010) y el suicidio (Stephenson, Pena-Shaff & Quirk, 2006). Este estudio en particular es consistente con lo anterior, habiendo encontrado diferencias de acuerdo con el sexo para estas variables. Es posible que estas diferencias puedan deberse a todo el complejo sistema genérico que deriva de lo anterior, y los roles y actitudes formadas durante la vida por el mero hecho de ser hombres o mujeres.

En términos generales el estudio confirma a las mujeres con más pensamientos suicidas que los hombres (Cano et al., 2009; Sarmiento & Aguilar, 2011). Sin embargo, ellos presentan más riesgo de ideación suicida cuando son victimizados en forma relacional en las relaciones de pareja, padecen de victimización verbal escolar, cuando presentan una insatisfacción del funcionamiento

familiar y están deprimidos. Mientras que, en las mujeres, la ideación suicida se asocia a la depresión y un bajo autoconcepto familiar. Estos resultados son similares a los obtenidos por otros estudios con relación a las diferencias en función del sexo con la victimización en las relaciones de pareja (Serrano & Galaz, 2005) y en la victimización escolar (Undheim, 2013). No obstante, los resultados con respecto a que los hombres sufren más de victimización en la pareja son contrarios a otros estudios que señalan a las mujeres como víctimas (Penado-Abilleira & Rodicio-García, 2017).

La violencia y la victimización escolar es prevenible, es decir, es posible reducirla y/o contenerla a través de la detección y atención oportuna en los planteles escolares. El abordaje de esta problemática debe incluir todos los tipos, frecuencia y gravedad de sus expresiones dentro y fuera de las aulas (sobre todo las formas menos visibilizadas); así como también, la corresponsabilidad entre el alumnado, profesorado, autoridades educativas, familias, comunidad y gobierno para la convivencia escolar sin violencia. También es importante considerar las diferencias por sexo de la violencia y la victimización en sus efectos psicosociales, a fin de implementar acciones orientadas a la deconstrucción e identidad de los/as adolescentes. Finalmente, la implementación y seguimiento de marcos jurídicos y normativos articulados con mecanismos institucionales y voluntad política, han dado resultados exitosos para la reducción de las tasas de violencia y victimización en los planteles escolares (UNESCO, 2019), a fin de asegurar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a un entorno escolar seguro, incluyente y digno.

Limitaciones.

Es importante destacar que la interpretación de los resultados de esta investigación presenta ciertas limitaciones que es necesario señalar para direccionar futuros estudios. En primer lugar, el

abordaje científico de la violencia y victimización escolar, en sus diferentes unidades de análisis como la generalizada, la que sucede entre pares y el acoso escolar o bullying constituye un desafío por la complejidad de condiciones metodológicas y contextuales-culturales existentes. Las cuales están asociadas a la variación en la estimación de la prevalencia, tales como: el uso de etiquetas de bullying versus descriptores conductuales de conducta violenta y victimización; la no diferenciación de elementos asociados al acoso escolar, el periodo de referencia de las respuestas y las características particulares del contexto del estudio.

Se constata la tendencia en la literatura científica por analizar a la violencia y la victimización escolar entre pares haciendo referencia a una categoría de análisis muy específico como el acoso escolar o bullying, situación que complejiza el estudio de otros comportamientos que no responden con esos criterios (intencionalidad, reiteración y desequilibrio de poder o fuerza); pero que, sin embargo, también presentan tasas elevadas de desajustes psicosociales.

Una segunda limitación, siguiendo la recomendación de Olweus (2013), es precisar los términos victimización y violencia escolar en sus tipos, frecuencias, roles y situaciones. Por lo que es necesario asumir con moderación los datos reportados, dado que las características específicas de la violencia y la victimización escolar parece influir en los resultados sobre la ideación e intentos suicidas (Klomek et al., 2008, 2019; Strohacker et al., 2019). También es importante considerar los resultados que han encontrado una relación inexistente entre el acoso escolar y la ideación suicida al controlar la depresión (Klomek et al., 2008) y el efecto moderador del ambiente escolar sobre la ideación y plan suicida (Kim & Chun, 2020).

Una tercera observación es que los datos recogidos se tomaron de autoinformes, por lo que sería importante considerar otras fuentes de información como entrevistas, grupos focales y mapas

georreferenciales a la comunidad escolar. Ello permitiría mejorar la comprensión de la manera en que los/las adolescentes interpretan las situaciones de violencia que pueden estar ejerciendo y/o sufriendo y, con ello, desarrollar estrategias eficientes y eficaces orientadas a fortalecer las competencias de convivencia escolar.

Como se ha venido tratando, también, es relevante incluir consideraciones contextuales de cultura en el estudio de problemáticas entre adolescentes, es decir, considerar diferencias entre cosmovisiones comunitarias y desigualdades sociales entre otras variables. Lo anterior en función de que algunos estudios previos señalan el posible efecto moderador que puede tener el contexto en situaciones de violencia (Blosnich & Bossarte, 2009) y suicidio (Judd, Cooper, Fraser & Davis, 2006). Además, también debe considerarse el tipo de muestreo utilizado, pues al no utilizar un muestreo probabilístico debe interpretarse con cautela los resultados, especialmente en el contexto de la generalización de los resultados encontrados. A pesar de esto, hay que destacar la gran consistencia que existe entre los estudios previos y los resultados obtenidos en esta investigación.

En definitiva, creemos que este trabajo aporta datos muy sugerentes sobre el estudio de la ideación suicida y las experiencias de violencia escolar incorporando diversos ámbitos como el personal, la familia, la escuela y el ajuste interpersonal. Este hecho marca la necesidad de considerar la interrelación entre los aspectos contextuales (familia, escuela y pareja) y los personales (síntomatología depresiva) que contribuyen a la comprensión preventiva de dos grandes problemáticas actuales en los jóvenes: el suicidio y la violencia.

6. Conclusiones

1. El estudio de la violencia y victimización escolar en México es relativamente reciente. El presente estudio se obtuvo una importante tasa de prevalencia de conducta violenta y victimización escolar entre pares en adolescentes mexicano/as.

2. Los hallazgos confirman la coexistencia de violencia/victimización directa e indirecta en la explicación del desajuste psicosocial de los/as adolescentes. Resulta relevante reconocer la especificidad en el estudio de la violencia y victimización escolar entre pares, al analizar los tipos de comportamiento. Sobre todo, por la incidencia del tipo físico en hombres y el relacional en mujeres. Aun cuando en nuestro estudio, el tamaño del efecto fue pequeño, es importante considerar los estereotipos de género asociados a ejercer y/o sufrir violencia en hombres y mujeres, que encaja con la opinión social sobre los mismos.

3. La victimización escolar entre iguales afecta por igual a hombres y mujeres en contraste a la conducta violenta ejercida más por hombres. No obstante, nuevamente se reitera la importancia del abordaje en sus sub-tipos, en vez de una sola categoría, a través de los cuales observamos diferencias entre los sexos. Así como también, enfatizamos considerar incluir variables contextuales (históricas, sociales y culturales) para profundizar sobre la construcción de género desde las diferencias sexuales y su relación con la violencia y victimización escolares entre pares.

4. En el modelo se observan dos aspectos fundamentales sobre lo que es necesario intervenir y que representan las claves para el ejercicio profesional preventivo en salud mental en adolescentes. Por un lado, el abordaje del suicidio desde la ideación suicida, y, por otro lado, es importante explicar el riesgo de ideación suicida desde la interrelación de experiencias de violencia escolar que facilitan el ajuste personal y el bajo apoyo familiar a nivel contextual.

5. De acuerdo al modelo, las víctimas presentan mayor vulnerabilidad de experimentar pensamientos suicidas. A diferencia de los/as agresores, que sólo aquellos que perciben bajo apoyo familiar, tienen riesgo de presentar sintomatología depresiva; que a su vez está relacionada con mayor ideación suicida. No obstante, la coexistencia entre la violencia y la victimización escolar entre pares muestra efectos negativos indirectos en ideación suicida, a través del apoyo familiar y su relación con la sintomatología depresiva. Es decir, los/las adolescentes violentos y victimizados en la escuela que tengan una percepción baja de apoyo familiar y presencia de sintomatología depresiva tienen mayor riesgo de pensamientos suicidas.

6. Los/las adolescentes víctimas de violencia escolar son vulnerables a la presencia de sintomatología depresiva; la cual a su vez representa una condición personal de alto riesgo de pensamientos suicidas de suma importancia de estudiar desde edades tempranas. Contrariamente a lo observado en estudios entre el comportamiento violento escolar y el aumento de sintomatología depresiva, no se encontró evidencia de una relación directa entre violencia escolar y sintomatología depresiva.

7. El rol protector de la familia en la vida de un adolescente es de suma relevancia y, específicamente, su condición predictiva en la ideación suicida. Es por tanto que el presente estudio refuerza la importancia de fortalecer la participación de los adolescentes con respecto a las decisiones familiares, el apoyo mutuo entre los miembros de la familia, la comunicación en casa y la aceptación en el medio familiar.

8. El factor interpersonal puede aumentar el riesgo de que se presente la ideación suicida entre adolescentes escolarizados en función del sexo. La ideación suicida es una condición individual de mayor riesgo en mujeres adolescentes, sin embargo, los hombres presentan más riesgo de ideación suicida cuando son victimizados en forma relacional en la pareja, padecen de victimización verbal escolar, cuando presentan insatisfacción del funcionamiento familiar y están

deprimidos. Mientras que, en las mujeres adolescentes, la ideación suicida se asocia a la sintomatología depresiva y un bajo autoconcepto familiar. Se reitera el abordaje de la construcción del género en las diferencias de sexo que los roles y actitudes formadas durante la vida por el mero hecho de ser hombres o mujeres.

7. Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833–864.
- Aguilera, G. M. A., Muñoz, A. G., & Orozco, M. A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. México, D.F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D230.pdf>
- Alzate Giraldo L., Ocampo Agudelo M., & Martínez Gómez J. (2016). Aportes de la teoría ecológica a la construcción de la neuropsicopedagogía infantil. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 3(2), 222-230. Recuperado de <https://bit.ly/3dPxJYm>
- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291>
- Arteaga-Botello, N. (2007). Repensar la violencia. Tres propuestas para el siglo XXI. *Trayectorias*, 9(23), 43–54.

- Ayyash-Abdo, H. (2002). Adolescent suicide: An ecological approach. *Psychology in the Schools*, 39(4), 459–475. <https://doi.org/10.1002/pits.10042>
- Barlett, C. & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior*, 40(5), 474–488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>
- Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., Hoven, C., Sarchiapone, M., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., Corcoran, P., Kahn, J.,... Wasserman, D. (2017). Bullying Victimization and Suicide Ideation and Behavior Among Adolescents in Europe: A 10-country Study. *Journal of Adolescent Health*, 61(2), 179–186. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002>
- Bellón Saameño, J. A, Delgado Sánchez, A., Luna de Castillo, J. D, & Lardelli Claret, P. (1996). Validez y fiabilidad del cuestionario de función familiar Apgar-familiar. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 18(6), 289-296.
- Belshaw, S. H., Siddique, J. A., Tanner, J., & Osho, G. S. (2012). The Relationship Between Dating Violence and Suicidal Behaviors in a National Sample of Adolescents. *Violence and Victims*, 27(4), 580–591. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.27.4.580>
- Bernal, L. V. L. (2010). Agresividad en niños y niñas, una mirada desde la psicología dinámica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(31), 274-293.

- Bernaras, E., Jaureguizar, J., & Garaigordobil, M. (2019). Child and adolescent depression: A review of theories, evaluation instruments, prevention programs, and treatments. *Frontiers in Psychology, 10*(543), 24. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00543>
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., & Sarasa, M. (2017). Scholar and Clinical Maladjustment and Personal Adjustment in 12–18 Year-old Adolescents. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, 22(2), 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.006>
- Bernaras-Iturrioz, E., Jauregizar- Albonigamayor, J., Soroa-Udabe, M., Ibabe-Erostarbe, I., & De las Cueva-Hevia, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología, 29*(1), 131–140. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.137831>
- Betancourt Ocampo, D., Arreguín Serrano, P., Aguilar Archundia, M., & Dorantes Valdez, D. (2015). La sintomatología depresiva y el desempeño académico como factores asociados al bullying en niños. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 17*(2), 63–76.
- Betancur Bentacur, C., Echeverri Londoño, M., Bustamante Martínez, L., Pinzón Villegas, S. & Torres Arrubla, L. (2019). La adolescencia en contexto: Representaciones sociales en adolescentes de Medellín y Armenia, Colombia. *Psicogente, 22*(42). <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3471>
- Blosnich, J. R., & Bossarte, R. (2009). Comparisons of Intimate Partner Violence Among Partners in Same-Sex and Oposite-Sex Relationships in the United States. *American Journal of Public Health, 99*(12), 2182–2184. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2008.139535>

- Bonilla Castellón, C. E., Nuñez Fadda, S. M., Domínguez Mora, R., & Callejas Jerónimo, J. E. (2017a). Conducta violenta en adolescentes escolarizados: un modelo estructural predictivo. *Universitas Psychologica*, *16*(4), 1–12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-4.riam>
- Bonilla Castellón, E., Núñez Fadda, S. M., Domínguez Mora, R., & Callejas Jerónimo, E. (2017b). Las relaciones intrafamiliares de apoyo como mecanismo explicativo de la conducta violenta en adolescentes escolarizados. *Universitas Psychologica*, *16*(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.riam>
- Briones Aranda, A., Vega Villa, V., López Aguirre, G., Castellanos Perez, M., & Suárez Santiago, J. E. (2014). Prevalencia de estrés en escolares de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, México y factores familiares asociados. *Información Psicológica*, (108), 19–30. [doi:dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2014.108.2](https://doi.org/10.14635/IPSIC.2014.108.2)
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, *3*, 37–43. <https://doi.org/http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfenbrenner94.pdf>
- Cano, P., Gutiérrez, C., & Nizama, M. (2009). Tendencia a la violencia e ideación suicida en adolescentes escolares en una ciudad de la Amazonía Peruana. *Rev. Peru. Med. Exp. Salud Pública*, *26*(2), 175–182.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression during Childhood and Adolescence: A Meta-Analytic Review of Gender Differences,

Intercorrelations, and Relations to Maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>

Cardoso, J. B., Szlyk, H. S., Goldbach, J., Swank, P., & Zvolensky, M. J. (2018). General and Ethnic-Biased Bullying among Latino Students: Exploring Risks of Depression, Suicidal Ideation, and Substance Use. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 20(4), 816–822. <https://doi.org/10.1007/s10903-017-0593-5>

Carrascosa, L., Cava, M.-J., & Buelga, S. (2016). Ajuste psicosocial en adolescentes víctimas frecuentes y víctimas ocasionales de violencia de pareja. *Terapia Psicológica*, 34(2), 93–102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082016000200002>

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

Castro Castañeda, R., Núñez Fadda, S. M., Musitu Ochoa, G., & Callejas Jerónimo, E. (2019). Comunicación con los padres, malestar psicológico y actitud hacia la autoridad en adolescentes mexicanos: Su influencia en la victimización escolar. *Estudios sobre Educación*, 36, 113–134. DOI: 10.15581/004.36.113-134

Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21–34.

Cava, M. J., Musitu, G. & Vera, A. (2000). Efectos Directos e Indirectos de la Autoestima en el Ánimo Depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17 (2), 151-161.

- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, *18*(3), 368–372.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of spanish adolescents. *Psychological Reports*, *101*(1), 275–290.
<https://doi.org/10.2466/pr0.101.1.275-290>
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. & 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
- Choi, J., Yu, M., & Kim, K. (2015). Suicidal ideation in adolescents: A structural equation modeling approach. *Nursing & Health Sciences*, *17*(1), 119–125.
<https://doi.org/10.1111/nhs.12142>
- Clemmensen, L., Møllegaard Jepsen, J. R., Os, J. V., Blijd-Hoogewys, E. M., Rimvall, M. K., Olsen, E. M., Rask, C. U., Bartels-Velthuis, A. A., Skovgaard, A. M., & Jeppesen, P. (2018). Are theory of mind and bullying separately associated with later academic performance among preadolescents? *British Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 62–76. <https://doi.org/10.1111/bjep.12263>
- Connor, J. J., & Rueter, M. A. (2006). Parent – Child Relationships as Systems of Support or Risk for Adolescent Suicidality. *Journal of Family Psychology*, *20*(1), 143–155.
<https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.1.143>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization. A Cross-National and Methodological Analysis. En S. R.

Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 347–362). New York: Routledge.

Cortés Ayala, M. de L., Molleda, C. B., Rodríguez-Franco, L., Galaz, M. F., Ramiro-Sánchez, T., & Rodríguez Díaz, F. J. (2014). Unperceived dating violence among Mexican students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(1), 39–47. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(14\)70035-3](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(14)70035-3)

Crick, R. N. & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.

Crockett, L., Randall, B., Shen, Y., Russell, S. & Driscoll, A. (2005). Measurement Equivalence of the Center for Epidemiological Studies Depression Scale for Latino and Anglo Adolescents: A national Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 47-58.

Cruz, G., Lermo, J., & Divizzia, M. (2015). Violencia por la pareja y su asociación con el deseo de morir o con el intento suicida a lo largo de la vida en mujeres unidas de Lima Metropolitana y Callao - 2002. *Anales de Salud Mental*, 31(1), 18–27.

Cubillas, M., Román, R., Valdez, E., & Galaviz, A. (2012). Depresión y comportamiento suicida en estudiantes de educación media superior en Sonora. *Salud Mental*, 35(1), 45–50.

Curtis, A. (2015). Defining adolescence. *Journal of Adolescent and Family Health*, 7(2).

De La Torre, I. M., Cubillas Rodríguez, M. J., Pérez, R. R., & Valdez, E. A. (2009). Ideación suicida en población escolarizada infantil: Factores psicológicos asociados. *Salud Mental*, 32(6), 495–502.

- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid. Recuperado de <https://www.defensordelpueblo.es/wp-content/uploads/2015/05/2007-01-Violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-Educaci%C3%B3n-Secundaria-Obligatoria-1999-2006.pdf>
- Delgadillo Guzmán, L. & Argüello Zepeda, F. (2013). El bullying una manifestación de deterioro en la interacción social entre pares. *Ra Ximhai*, 9 (3), 65-80.
- DeVille, D. C., Whalen, D., Breslin, F. J., Morris, A. S., Khalsa, S. S., Paulus, M. P., & Barch, D. M. (2020). Prevalence and Family-Related Factors Associated With Suicidal Ideation, Suicide Attempts, and Self-injury in Children Aged 9 to 10 Years. *JAMA Network Open*, 3(2), 1–11. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2019.20956>
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes* (No. DOF 17-10-2019). Ciudad de México, México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de Educación*, 37(37), 17–47.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arizas, R., & Martín-Seoane, G. (2004). Capítulo cuatro: estudio experimental sobre el programa de prevención de la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. *En Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (pp. 147–213). Madrid: Instituto de la Juventud.

- Dick, B., & Ferguson, B. J. (2015). Health for the World's Adolescents: A Second Chance in the Second Decade. *Journal of Adolescent Health, 56*(1), 3–6. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.10.260>
- Durán, N. (2015). La ética del cuidado: una voz diferente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó, 2*(1), 12-21.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Unicef. Recuperado de http://www.ungei.org/Report_School_Violence_in_LAC.pdf
- Erikson, E. (1993). *Ocho edades del hombre, en infancia y sociedad* (222-247). Buenos aires: Ediciones Hormé.
- Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2013). Suicidal Ideation and School Bullying Experiences After Controlling for Depression and Delinquency. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S27–S31. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.017>
- Estévez López, E., Herrero Olaizola, J., Martínez Ferrer, B. & Musitu Ochoa, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: an analysis of their differences. *Psychology in the Schools, 43*, 387-400. doi: 10.1002/pits.20152
- Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology, 3* (2), 177-186. doi: 10.1989/ejem.v3i2.58
- Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial, 15*, 223-232.

- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D., & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación, 18*(3-4), 335-344
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1* (2), 29-39.
- Estévez, E., Murgui, S. & Musitu, G. (2009). Psychosocial adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education, XXIV* (4), 473-483.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A Prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics, 117*(5), 1568–1574. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0187>
- Felix, E. D. & Green, J. G. (2010). Popular girls and brawny boys: The role of gender in bullying and victimization experiences. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective* (pp. 173–186). New York: Routledge.
- Fernández-Fuertes, A. A. & Fuertes, A. (2010). Physical and psychological aggression in dating relationships of Spanish adolescents: Motives and consequences. *Child Abuse & Neglect, 34*, 183-191.
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes Martín, J. A., & Fernández Pulido, R. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja en adolescentes. *International journal of clinical and health psychology, 6*(2), 339–358.

- Florenzano, U. R., Valdés, C. M., Cáceres, C. E., Santander, R. S., Aspillaga, H. C., & Musalem, A. C. (2011). Relación entre ideación suicida y estilos parentales en un grupo de adolescentes Chilenos. *Revista Medica de Chile*, *139*(12), 1529–1533. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011001200001>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Panorama estadístico de la violencia contra niñas, niños y adolescentes en México*. Recuperado de <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- Forero Ariza, L. M., Avendaño Durán, M. C., Duarte Cubillos, Z. J., & Campos Arias, A. (2006). Consistencia interna y análisis de factores de la escala APGAR para evaluar el funcionamiento familiar. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *35*(1), 23–29.
- Foster, C., Horwitz, A., Thomas, A., Opperman, K., Gipson, P., Burnside, A., Stone, D. & Kinga C. (2017). Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and Youth Services Review*, *81*, 321–331. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.08.011>
- Foulkes, L., & Blakemore, S. (2018). Studying individual differences in human adolescent brain development. *Nature Neuroscience*, (21), 315-323. <https://doi.org/10.1038/s41593-018-0078-4>
- García, C. & Parada, D. (2018). “Construcción de adolescencia”: Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Universitas Humanística*, *85*(85), 347-373. doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh85.cach>

- García, D. (2016). La violencia al inicio de la vida: Una perspectiva bioética y de los derechos humanos. *Revista Electrónica de Derecho y Política*, 11(2), 766-793.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Tea Ediciones.
- García-Díaz, V., Lana-Pérez, A., Fernández-Feito, A., Bringas-Molleda, C., Rodríguez-Franco, L., & Rodríguez-Díaz, J. F. (2018). Actitudes sexistas y reconocimiento del maltrato en parejas jóvenes. *Atención Primaria*, 50(7), 398–405. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2017.04.001>
- Gómez Clavelina, F. J., & Ponce Rosas, E. R. (2010). Una nueva propuesta para la interpretación de Family APGAR (versión en español). *Revista Atención Familiar*, 17(4), 102–106.
- Gómez Tabares, A. S., Núñez, C., Agudelo Osorio, M. P., y Grisales Aguirre, A. M. (2020). Riesgo e Ideación Suicida y su Relación con la Impulsividad y la Depresión en Adolescentes Escolares. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(54), 147–163. <https://doi.org/10.21865/ridep54.1.12>
- Gómez-Bustamante, E. M., & Cogollo, Z. (2010). Factores predictores relacionados con el bienestar general en adolescentes estudiantes de Cartagena, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 12(1), 61–70. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642010000100006>
- González-Forteza, C., Berenzon-Gorn, S., Tello-Granados, A. M., Facio-Flores, D. & Medina-Mora, M. E. (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. *Salud pública*, 40(5), 430-437.

- González-Forteza, C., Jiménez-Tapia, J. A., Ramos-Lira, L., & Wagner, F. A. (2008). Aplicación de la Escala de Depresión del Center of Epidemiological Studies en adolescentes de la Ciudad de México. *Salud Pública de México*, 50(4), 292–299.
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M. & Hidalgo, M. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Sociedad Española de Pediatría Extrahospitalaria y Atención Primaria*, XXI (4), 233-244.
- Guo, J., Li, M., Wang, X., Ma, S., & Ma, J. (2020). Being bullied and depressive symptoms in Chinese high school students: The role of social support. *Psychiatry Research*, 284, 112676. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.112676>
- Hardt, J., Herke, M., & Schier, K. (2011). Suicidal Ideation, Parent–Child Relationships, and Adverse Childhood Experiences: A Cross-Validation Study Using a Graphical Markov Model. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(2), 119–133. <https://doi.org/10.1007/s10578-010-0203-4>
- Heikkilä, H.-K., Väänänen, J., Helminen, M., Fröjd, S., Marttunen, M., & Kaltiala-Heino, R. (2013). Involvement in bullying and suicidal ideation in middle adolescence: a 2-year follow-up study. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, (22), 95–102. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0327-0>
- Herrero, J., & Gracia, E. (2007). Una medida breve de la sintomatología depresiva (CESD-7). *Salud Mental*, 30(5).
- Herrero, J., & Meneses, J. (2006). Short Web-based versions of the perceived stress (PSS) and Center for Epidemiological Studies-Depression (CESD) Scales: A comparison to pencil and

paper responses among Internet users. *Computers in Human Behavior*, 22(5), 830–846.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.007>

Herrero, J., Estévez, E. & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690.

Holt, M. K., Vivolo-Kantor, A. M., Polanin, J. R., Holland, K. M., DeGue, S., Matjasko, J. L., Wolfe, M. & Reid, G. (2015). Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 135(2), 1–28. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1864>

Hong, L., Guo, L., Wu, H., Li, P., Xu, Y., Gao, X., Deng, J., Huang, G., Huang, J., & Lu, C. (2016). Bullying, Depression, and Suicidal Ideation Among Adolescents in the Fujian Province of China. *Medicine*, 95(5), e2530. <https://doi.org/10.1097/MD.0000000000002530>

Hoyos, O., Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (16), 1–28.

Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents. Assessment, intervention, and prevention*. Springer. New York.

Ibrahim, N., Amit, N., & Suen, M. (2014). Psychological Factors as Predictors of Suicidal Ideation Among Adolescents in Malaysia. *PLoS One*, 9(10), 7–12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110670>

- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M., & Garaigordobil, M. (2015). Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual: Revista Internacional Clínica y de la Salud*, 23(2), 245–264.
- Jiménez, T. I., Murgui, S. & Musitu, G. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 139-151.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., Ramos, M. J. & 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. DOI: 10.1002/jcop.20342
- Joiner, T. E. (2009). Suicide Prevention in Schools as Viewed Through the Interpersonal-Psychological Theory of Suicidal Behavior. *School Psychology Review*, 38(2), 244–248.
- Judd, F., Cooper, A.M., Fraser, C. & Davis, J. (2006). Rural suicide-People or places effects? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(3); 208-216.
- Kaufman, T. M. L., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2019). Caught in a vicious cycle? Explaining bidirectional spillover between parent-child relationships and peer victimization. *Development and Psychopathology*, 32(1), 11–20. <https://doi.org/10.1017/S0954579418001360>
- Kim, H. H., & Chun, J. S. (2020). Bullying Victimization, School Environment, and Suicide Ideation and Plan: Focusing on Youth in Low- and Middle-Income Countries. *Journal of Adolescent Health*, 66(1), 115–122. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.07.006>

- King, C. A., & Merchant, C. R. (2008). Social and interpersonal factors relating to adolescent suicidality: a review of the literature. *Archives of Suicide Research, 12*(3), 181–196. <https://doi.org/10.1080/13811110802101203>
- Klomek, A. B., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J., Postuvan, V., Podlogar, T., Sisask, M., Varnik, A., & Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 60*(2), 209–215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2013). Suicidal Adolescents' Experiences With Bullying Perpetration and Victimization during High School as Risk Factors for Later Depression and Suicidality. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S37–S42. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.12.008>
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., Almqvist, F., & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders, 109*(1–2), 47–55. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.12.226>
- Klonsky, E. D., & May, A. M. (2015). The Three-Step Theory (3ST): A New Theory of Suicide Rooted in the “Ideation-to-Action” Framework. *International Journal of Cognitive Therapy, 8*(2), 114–129. <https://doi.org/10.1521/ijct.2015.8.2.114>

- Klonsky, E. D., May, A. M., & Saffer, B. Y. (2016). Suicide, Suicide Attempts and Suicidal Ideation. *Annual Review of Clinical Psychology*, (12), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093204>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. España: Desclée de Brouwer.
- La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships, and romantic relationships: do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49–61. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_5
- Lai, S., & Shek, D. (2009). Social problem solving, family functioning, and suicidal ideation among chinese adolescents in Hong Kong. *Adolescence*, 44(174), 391–406.
- Lamis, D. A., Ballard, E. D., May, A. M., & Dvorak, R. D. (2016). Depressive Symptoms and Suicidal Ideation in College Students: The Mediating and Moderating Roles of Hopelessness, Alcohol Problems, and Social Support. *Journal of Clinical Psychology*, 72(9), 919–932. <https://doi.org/10.1002/jclp.22295>
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122–133. <https://doi.org/10.1080/01650250244000128>
- López-Cepero, J. B., Rodríguez-Franco, L., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Evaluación de la violencia de pareja. Una revisión de instrumentos de evaluación conductual. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(40), 37–50.

- López-Cepero, J. B., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J., & Bringas-Molleda, C. (2014). Violencia en el noviazgo: revisión bibliográfica y bibliométrica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 1–17.
- López-Cepero, J. B., Rodríguez-Franco, L., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas, C., & Paíno, S. G. (2015). Percepción de la victimización en el noviazgo de adolescentes y jóvenes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 6(2), 64–71. <https://doi.org/10.1016/j.rips.2015.04.001>
- López-Cepero, J., Lana, A., Rodríguez-Franco, L., Paíno, S. G., & Rodríguez-Díaz, F. J. (2015). Percepción y etiquetado de la experiencia violenta en las relaciones de noviazgo juvenil. *Gaceta Sanitaria*, 29(1), 21–26. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2014.07.006>
- Mariño, M. C., Medina-Mora, M. E., Chaparro, J. J., & González-Forteza, C. (1993). Confiabilidad y Estructura Factorial del CES-D en una Muestra de Adolescentes Mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(2), 141–145.
- Martínez, P. A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31.
- Mckinnon, B., Gariépy, G., & Elgar, F. J. (2016). Adolescent suicidal behaviours in 32 low- and middle-income countries. *Bull World Health Organ*, (94), 340–350. [10.2471/BLT.15.163295](https://doi.org/10.2471/BLT.15.163295)
- Meadows, S. O., Brown, J. S. & Elder, G. H. (2006). Depressive Symptoms, Stress, and Support: Gendered Trajectories from Adolescence to Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 93–103.

- Morales, D. F., Moya, M. M., Gaviria, S. E., & Cuadrado, G. I. (2007). *Psicología social* (Tercera Ed). Madrid: McGRAW-HILL.
- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S. & Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: El rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G, Buelga, S., Lila, M. & Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., Estévez, E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behaviour at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794
- Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer- Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169–178.
- Noguera, M. (2018). Desarrollo moral y sociedad. *Revista Educación en Valores*, 1(29), 39-51.
- Nurius, P., LaValley, K., & Kim, M. H. (2020). Victimization, Poverty, and Resilience Resources: Stress Process Considerations for Adolescent Mental Health. *School Mental Health*, 12(1), 124–135. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09335-z>
- O'Connor, R., & Kirtley, O. J. (2018). The integrated motivational–volitional model of suicidal behaviour. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, (373). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2017.0268>

- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 7(35), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- ONU: Asamblea General. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *PISA 2018 insights and interpretations*. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/PISA 2018 Insights and Interpretations FINAL PDF.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA_2018_Insights_and_Interpretations_FINAL_PDF.pdf)
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Risks that Matter: Focus on Latin America: Comparing perceptions of risks and government effectiveness across Europe, Israel and the Americas*. París. Recuperado de www.oecd.org/social/risks-that-matter.htm
- Organización Mundial de la Salud (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D. C., Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Salud para los adolescentes del mundo. Una segunda oportunidad en la segunda década* (Vol. 1). Recuperado de www.who.int/adolescent/second-decade

- Organización Mundial de la Salud. (2016). *62.a Asamblea Mundial de la Salud. Organización Mundial de la Salud*. Ginebra. Recuperado de http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA62-REC1/A62_REC1-sp.pdf
- Organización Panamericana de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre violencia y salud*. Washington. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/725/9275315884.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2019a). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018. Resultados* (Vol. I–III). Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Resultados de PISA 2015 Bienestar de los alumnos*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019b). *Society at a glance 2019: A spotlight on LGBT people*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. París. Recuperado de <https://www.oecd.org/social/society-at-a-glance-19991290.htm>
- Orgilés, M., Gómez, M., Piqueras, J. A., & Espada, J. P. (2014). Relations between school performance and depressive symptoms in Spanish children. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 447–460. <https://doi.org/10.14204/ejrep.33.14009>
- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿Una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.

Papalia, D. E., Wendkos, S. O., & Duskin, R. F. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: McGrawHill.

Penado-Abilleira, M., & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, 24(2), 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>

Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>

Pérez Quiroz, A., Uribe Alvarado, J. I., Vianchá, M.A., Bahamón Muñetón, M. J., Verdugo Lucero, J. C., & Ochoa Alcaráz, S. (2013). Estilos parentales como predictores de ideación suicida en estudiantes adolescentes. *Psicología desde el Caribe*, 30(3), 551–568.

Pérez-Amezcu, B., Rivera-Rivera, L., Atienzo, E. E., De Castro, F., Leyva-López, A., y Chávez-Ayala, R. (2010). Prevalencia y factores asociados a la ideación e intento suicida en adolescentes de educación media superior de la República mexicana. *Salud Pública en México*, 52(4), 324–333.

Pinheiro, P. S. (2006). Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas. *Unicef*, 1(1), Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., & Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: Análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169–182. <https://doi.org/10.1174/021347412800337906>

- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: social–psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*(4), 479–491.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied psychological measurement, 1*(3), 385–401.
<https://doi.org/10.1177/014662167700100306>
- Rebollo-Mesa, I., Polderman, T., & Moya-Albiol, L. (2010). Genética de la violencia humana. *Revista de neurología, 50*(9), 533-540.
- Rigby, K. (2020). How do victims of bullying in Australian schools view their perpetrators – As individuals or as groups? Implications for educators. *Australian Journal of Education, 1*–15. <https://doi.org/10.1177/0004944119894099>
- Rivera-Rivera, L., Rivera-Hernández, P., Pérez-Amezcu, B., Leyva-López, A., & De Castro, F. (2015). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Publica de Mexico, 57*(3), 219–226.
- Roberts, R. E. (1980). Reliability of the CES-D scale in different ethnic contexts. *Psychiatry Research, 2*, 125–134. [https://doi.org/10.1016/0165-1781\(80\)90069-4](https://doi.org/10.1016/0165-1781(80)90069-4)
- Rodríguez-Hidalgo, A., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2014). Peer victimization and ethnic-cultural peer victimization: self-esteem and school relations between different cultural groups of students in Andalusia, Spain. *Revista de Psicodidactica, 19*(1), 191–210.
<https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.7909>

- Romera, E. M., Del Rey, R. & Ortega, R. (2011). Factores asociados a la implicación en bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 161–170.
- Romero de Harb, D., Molina Espinoza, S., Espinoza Beraún, J., Mori Paredes, M. & Pasquel Cajas, A. (2018). Dinámica familiar y desarrollo psicosocial en estudiantes de educación primaria. *Investigación Valdizana*, 12(4). doi: <https://doi.org/10.33554/riv.12.4.156>
- Romo, M. L., & Kelvin, E. A. (2016). Impact of bullying victimization on suicide and negative health behaviors among adolescents in Latin America. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 40(5), 347–355.
- Ruiz-Robledillo, N., Ferrer-Cascales, R., Albaladejo-Blázquez, N., & Sánchez-SanSegundo, M. (2019). Family and School Contexts as Predictors of Suicidal Behavior among Adolescents: The Role of Depression and Anxiety. *Journal of Clinical Medicine*, 8(12), 2066. <https://doi.org/10.3390/jcm8122066>
- Saldarriaga, P., Bravo, G. & Loo, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137.
- Salinas-Rodríguez, A., Manrique-Espinoza, B., Acosta-Castillo, I., Téllez-Rojo, M., Franco-Núñez, A., Gutiérrez-Robledo, L. M., & Sosa-Ortiz, A. L. (2013). Validación de un punto de corte para la Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos, versión abreviada (CESD-7). *Salud Pública de México*, 55(3), 267–274.
- Salum-Fares, A., Marín, R. A., & Reyes, C. A. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 21(1), 207–229.

- Sampasa-Kanyinga, H., Roumeliotis, P., & Xu, H. (2014). Associations between cyberbullying and school bullying victimization and suicidal ideation, plans and attempts among Canadian schoolchildren. *PLoS ONE*, 9(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0102145>
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Musitu, G., & Martínez Ferrer, B. (2010). Ideación Suicida en Sdolescentes: Un Análisis Psicosocial. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 279–287. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a8>
- Santoyo Castillo, D. & Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44 (4), 13-41.
- Sarmiento S, C., & Aguilar V, J. (2011). Predictores familiares y personales de la ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 21(1), 25–30.
- Schmidt, V., Firpo, L., Vion, D., De Costá, O. M., Casella, L., Cuenya, L., Blum, G. D., & Pedrón, V. (2010). Modelo Psicobiológico de Personalidad de Eysenck: una historia proyectada hacia el futuro. *Revista Internacional de Psicología*, 11(02), 1–21. <https://doi.org/10.33670/18181023.v11i02.63>
- Serrano Pereira, M. G., & Flores Galaz, M. M. (2005). Estrés, respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15(2), 221–230
- Sinyor, M., Schaffer, A., & Cheung, A. H. (2014). An Observational Study of Bullying as a Contributing Factor in Youth Suicide in Toronto. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59(12), 632–638. <https://doi.org/10.1177/070674371405901204>

- Smilkstein, G. (1978). The family APGAR: a proposal for a family function test and its use by physicians. *Journal of Family Practice*, 6(6), 1231–1239.
- Stack, S. (2014). Differentiating Suicide Ideators from Attempters: Violence - A research Note. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 44(1), 46–57. <https://doi.org/10.1111/sltb.12054>
- Stephenson, H., Pena-Shaff, J. & Quirk, P. (2006). Predictors of college student suicidal ideation: gender differences. *College Student Journal*, 40(1), 109-118.
- Strohacker, E., Wright, L.E., & Watts, S.J. (2019). Gender, Bullying Victimization, Depressive Symptoms, and Suicidality. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. <https://doi.org/10.1177/0306624X19895964>
- Tang, X., Tang, S., Ren, Z., & Wong, D. F. K. (2020). Psychosocial risk factors associated with depressive symptoms among adolescents in secondary schools in mainland china: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 263, 155–165. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.118>
- Tennant, J. E., Klossing, J. J., Demaray, M. K., Dorio, N., Bixler, T., & Jones, C. (2019). Internalizing Problems of Youth Involved in Bullying via Different Participant Role Combinations and Gender. *School Psychology Review*, 48(3), 222–236. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0078.V48-3>
- Tomás, J.M. & Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-29.

- Undheim, A. M. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 22(6), 357–365. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0373-7>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <https://www.unicef.org/media/66496/file/Behind-the-Numbers.pdf>
- Valdés Cuervo, A., Tánori Quintana, J., Carlos Martínez, E., & Wendlandt Amezaga, T. R. W. (2018). Challenging Behavior, Parental Conflict and Community Violence in Students with Aggressive Behavior. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 50–57. <https://doi.org/10.21500/20112084.1777>
- Van Geel, M., Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship Between Peer Victimization, Cyberbullying, and Suicide in Children and Adolescents. A Meta-Analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435–442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Varela Garay, R. M., Ávila, M. E., & Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25–32. <https://doi.org/10.5093/in2013a4>
- Vásquez-Machado, A. (2007). Relación entre violencia y depresión en mujeres. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 70(1–4), 88–95.
- Vega Báez, J. A. (2007). La pandemia de bullying en México: políticas sociales urgentes. *Revista Trabajo Social UNAM*, 73–90.

- Vega-Cauich, J. I. (2019). Prevalencia del bullying en México: un meta-análisis del bullying tradicional y cyberbullying. *Diversitas*, 15(1), 111–127. <https://doi.org/10.15332/1794-9998.2019.0001.09>
- Ventura-Juncá, R., Carvajal, C., Undurraga, S., Vicuña, P., Egaña, J., & Garib, M. J. (2010). Prevalencia de ideación e intento suicida en adolescentes de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. *Revista Médica de Chile.*, (138), 309–315.
- Villareal, M., Sánchez, J. S., & Musitu, G. (2010). Un modelo predictivo de la violencia escolar en adolescentes. *Ciencia UANL*, XVIII(4), 413–420.
- Walters, G. D. (2020). School-Age Bullying Victimization and Perpetration: A Meta-Analysis of Prospective Studies and Research. *Trauma, violence & abuse*. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., & Straatman, A. L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment*, 13(2), 277–293. <https://doi.org/10.1037//1040-3590.13.2.277>
- Wolfe, D. A., Scott, K., Wekerle, C., & Pittman, A. L. (2001). Child Maltreatment: Risk of Adjustment Problems and Dating Violence in Adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(3), 282–289. <https://doi.org/10.1097/00004583-200103000-00007>
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A.-L., Grasley, C., & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology, 71(2), 279–291. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.279>

World Health Organization. (2014a). *Global status prevention violence report on violence prevention 2014* (Vol. 205). Recuperado de <https://doi.org/10.1192/bjp.205.1.76a>

World Health Organization. (2014b). *Health for the World's Adolescents. A second chance in the second decade: summary*. World Health Organization. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.10.260>

World Health Organization. (2014c). *Preventing suicide: A global imperative*. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/suicide-prevention/world_report_2014/en/

Yanez-Peñúñuri, L. Y., Hidalgo-Rasmussen, C. A., & Chávez-Flores, Y. V. (2019). Revisión sistemática de instrumentos de violencia en el noviazgo en Iberoamérica y evaluación de sus propiedades de medida. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(6), 2249–2262. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018246.19612017>

Yang, T., Guo, L., Hong, F., Wang, Z., Yu, Y., & Lu, C. (2020). Association Between Bullying and Suicidal Behavior Among Chinese Adolescents: An Analysis of Gender Differences. *Psychology Research and Behavior Management*, 13, 89–96. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S228007>

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2014). Differentiating Youth Who Are Bullied From Other Victims of Peer-Aggression: The Importance of Differential Power and Repetition. *Journal of Adolescent Health*, 55(2), 293–300. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.02.009>

Young, R., & Sweeting, H. (2004). Adolescent Bullying, Relationships, Psychological Well-Being, and Gender-Atypical Behavior: A Gender Diagnosticity Approach. *Sex Roles*, 50(7–8), 525–555. DOI:10.1023/B:SERS.0000023072.53886.86

Yuan, M., Cross, S., Loughlin, S. & Leslie, F. (2015). Nicotine and the adolescent brain. *The Journal of Physiology*, 593(16), 3397-3412. <https://doi.org/10.1113/JP270492>

Zapata Martelo, E. & Ruiz Ramirez, R. (2015). Respuestas institucionales ante la violencia escolar. *Ra Ximhai*, 11 (4), 475-491.

Anexos

Anexo 1.

Instrucciones y hoja de datos.

El objetivo del estudio es conocer la manera como sienten, piensan y actúan todos los días como alumnos (as) en una escuela. Es **totalmente anónimo y confidencial, no hay respuestas correctas e incorrectas**. Por favor responde a todas y cada una de ellas, recuerda que todas las opciones de respuesta son igual de valiosas, lo realmente importantes es que contestes con sinceridad, por lo que te solicitamos que no comentes las preguntas con tus compañeros (as). Si en alguna pregunta no encuentras la respuesta que se ajusta exactamente a lo que piensas o haces, elige aquellas que más se aproxime. **Gracias por tu colaboración.**

Escuela: _____ Edad: _____ Sexo: Hombre () Mujer ()
Grado: (1) (2) (3) Grupo: (A) (B) (C) (D) (E) (F) Otro _____ Turno: (M) (V)
Ciudad en donde vives: _____ Colonia o fraccionamiento: _____

Anexo 2.**Escala de Ideación Suicida (Suicidal Ideation Scale)**

Las siguientes afirmaciones describen formas en que la gente actúa o se siente. Por favor **rodea con un círculo el número de días (de 0 a 7 días) que te sentiste así en la última semana** (por favor, marca una respuesta para cada inciso, si estás inseguro haz tu mejor estimación).

Durante la semana pasada	0 Días	1-2 Días	3-4 Días	5-7 Días
1.No podía “seguir adelante”	1	2	3	4
2.Tenía pensamientos sobre la muerte	1	2	3	4
3.Sentía que mi familia estaría mejor si yo estuviera muerto/a	1	2	3	4
4. Pensé en matarme.	1	2	3	4

Anexo 3.**Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos de Estados Unidos (CESD-7)**

En la siguiente tabla vas a encontrar preguntas sobre **tus pensamientos durante EL ÚLTIMO MES**. Responde por favor rodeando con un círculo la respuesta que mejor se ajuste a tus pensamientos. Lo más adecuado es **responder sin pensar demasiado. Rodea con un círculo lo que piensas.**

	Nunca 1	Pocas veces 2	Muchas veces 3	Siempre 4
1. Sentía como si no pudiera quitarme de encima la tristeza, ni siquiera con la ayuda de mi familia o amigos	1	2	3	4
2. Me costaba concentrarme en lo que estaba haciendo	1	2	3	4
3. Me sentí deprimido	1	2	3	4
4. Me parecía que todo lo que hacía era un esfuerzo	1	2	3	4
5. No dormí bien	1	2	3	4
6. Disfruté de la vida	1	2	3	4
7. Me sentí triste	1	2	3	4

Anexo 4.**Escala de APGAR para Funcionamiento Familiar**

A continuación, encontraras una serie de preguntas relacionadas con la **familia**. **Rodea con un círculo lo que piensas**

1 Casi nunca**2 A veces****3 Casi siempre**

1. Estoy satisfecho (a) con la ayuda que recibo de mi familia cuando tengo un problema	1	2	3
2. Conversamos entre nosotros (familia) los problemas que tenemos en casa.	1	2	3
3. Las decisiones importantes se toman en conjunto en la casa.	1	2	3
4. Estoy satisfecho con el tiempo que mi familia y yo pasamos juntos	1	2	3
5. Siento que mi familia me quiere	1	2	3

Anexo 5.

Escala de Autoconcepto Forma-5 (AF-5)

A continuación, encontrarás una serie de frases. **Rodea con un círculo lo que piensas.**

1 Nunca 2 Pocas Veces 3 Algunas veces 4 Muchas veces 5 Siempre

1. Hago bien los trabajos escolares	1	2	3	4	5
2. Consigo fácilmente amigos/as	1	2	3	4	5
3. Tengo miedo de algunas cosas	1	2	3	4	5
4. En casa me critican mucho	1	2	3	4	5
5. Me cuido físicamente	1	2	3	4	5
6. Mis profesoras/es me consideran un buen estudiante	1	2	3	4	5
7. Soy una persona amigable	1	2	3	4	5
8. Muchas cosas me ponen nerviosa/o	1	2	3	4	5
9. Me siento feliz en casa	1	2	3	4	5
10. Me buscan para hacer actividades deportivas	1	2	3	4	5
11. Trabajo mucho en el salón de clases	1	2	3	4	5
12. Es difícil para mí hacer amigas/os	1	2	3	4	5
13. Me asusto con facilidad	1	2	3	4	5
14. Mi familia está decepcionada de mí	1	2	3	4	5
15. Me considero elegante	1	2	3	4	5
16. Mis profesoras/es me estiman	1	2	3	4	5
17. Soy una persona alegre	1	2	3	4	5
18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nerviosa/o	1	2	3	4	5
19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	1	2	3	4	5
20. Me gusta cómo soy físicamente	1	2	3	4	5
21. Soy un buen estudiante	1	2	3	4	5
22. Tengo dificultades para hablar con desconocidos/as	1	2	3	4	5
23. Me pongo nerviosa/o cuando me pregunta el profesor/a	1	2	3	4	5
24. Mis padres me dan confianza	1	2	3	4	5
25. Soy buena/o haciendo deporte	1	2	3	4	5
26. Mis profesores/as me consideran inteligente y trabajador/a	1	2	3	4	5
27. Tengo muchos amigos/as	1	2	3	4	5
28. Soy una persona nervioso/a	1	2	3	4	5
29. Me siento querido/a por mis padres	1	2	3	4	5
30. Soy una persona atractiva	1	2	3	4	5

Anexo 6.

Escala de Conducta Violenta en la Escuela

Ahora vas a encontrar una serie de frases que se refieren a **comportamientos que hace la gente en relación con otras personas**. Es importante que contestes con sinceridad y sin ningún miedo si alguna vez has participado en estos comportamientos **en los últimos doce meses**. **Rodea con un círculo lo que piensas**.

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Muchas veces 4 Siempre

1. Soy una persona que se pelea con los demás	1	2	3	4
2. Si alguien me hace daño o me molesta, no dejo que esa persona forme parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
3. Amenazo a otros/as para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
4. Soy una persona que dice a sus amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
5. Si alguien me desagrada o me molesta, digo a mis amigos que no se relacionen con esa persona	1	2	3	4
6. Para conseguir lo que quiero digo a mis amigos/as que no se relacionen o salgan con otros/as	1	2	3	4
7. Soy una persona que pelea a golpes con los demás	1	2	3	4
8. Cuando alguien me amenaza, yo le amenazo también	1	2	3	4
9. Soy capaz de llegar a los golpes para conseguir lo que quiero	1	2	3	4
10. Soy una persona que cuenta chismes y rumores de los demás	1	2	3	4
11. Cuando alguien me hace daño o me hiere, le pego	1	2	3	4
12. Para conseguir lo que quiero, no dejo que algunas personas formen parte de mi grupo de amigos/as	1	2	3	4
13. Soy una persona que dice cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
14. Cuando alguien me desagrada, lo agredo, lo insulto o lo golpeo	1	2	3	4
15. Para conseguir lo que quiero, desprecio a los demás	1	2	3	4
16. Soy una persona que trata con indiferencia a los demás o deja de hablar con ellos	1	2	3	4
17. Cuando alguien me enfada, le trato con indiferencia o dejo de hablarle	1	2	3	4
18. Para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia o dejo de hablar con algunas personas	1	2	3	4
19. Soy una persona que desprecia a los demás	1	2	3	4
20. Cuando alguien consigue hacerme enojar, le hago daño o molesto	1	2	3	4
21. Para conseguir lo que quiero, digo cosas malas y negativas a los demás (insultos)	1	2	3	4
22. Soy una persona que no deja a los demás que entren en su grupo de amigos/as	1	2	3	4
23. Cuando alguien me enfada, chismorreó o cuento rumores sobre esa personas	1	2	3	4
24. Para conseguir lo que quiero, chismorreó o cuento rumores sobre los demás	1	2	3	4
25. Para conseguir lo que quiero, hago daño o molesto a los demás	1	2	3	4

Si se han metido contigo en la escuela ¿Con qué frecuencia HAS RESPONDIDO de la siguiente manera?

	He pegado	He insultado	He hablado mal a otros de otras personas
No me ha pasado	0	0	0
Solamente 1 vez	1	1	1
Me ha pasado 2° 3 veces	2	2	2
1 o 2 veces al mes	3	3	3
1 o 2 veces a la semana	4	4	4
Todos o casi todos los días	5	5	5

Anexo 7.**Escala de Victimización en la Escuela**

A continuación, verás unas frases que se refieren a **comportamientos que algunos chicos y chicas realizan en la escuela**. Por favor. Contesta con sinceridad y sin ningún miedo si algún compañero/a de la escuela para **molestarte de verdad**, se ha comportado así contigo el curso anterior. **Rodea con un círculo lo que piensas.**

1 Nunca 2 Pocas veces 3 Muchas veces 4 Siempre

1. Algún compañero/a me ha pegado o golpeado para hacerme daño de verdad	1	2	3	4
2. Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo	1	2	3	4
3. Algún compañero/a se ha metido conmigo	1	2	3	4
4. Algún compañero/a me ha gritado	1	2	3	4
5. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha apartado de mi grupo de amigos para que no jugara o participara en alguna actividad	1	2	3	4
6. Algún compañero/a me ha insultado	1	2	3	4
7. Algún compañero/a me ha ignorado o tratado con indiferencia	1	2	3	4
8. Cuando algún compañero/a se ha enfadado conmigo me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado	1	2	3	4
9. Algún compañero/a me ha amenazado	1	2	3	4
10. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado para conseguir lo que él/ella quería	1	2	3	4
11. Algún compañero/a se ha burlado de mí para fastidiarme de verdad	1	2	3	4
12. Algún compañero/a ha contado rumores sobre mí y me ha criticado a mis espaldas	1	2	3	4
13. Algún compañero/a me ha robado	1	2	3	4
14. Algún compañero/a me ha tratado con indiferencia o me ha dejado de lado a propósito para que me sienta mal	1	2	3	4
15. Algún compañero/a me ha dado una paliza.	1	2	3	4
16. Algún compañero/a se ha metido con mi familia	1	2	3	4
17. Algún compañero/a ha compartido mis secretos con otros.	1	2	3	4
18. Algún compañero/a me ha acusado de algo que yo no he hecho	1	2	3	4
19. Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no sean mis amigos/as	1	2	3	4
20. Algún compañero/a me ha despreciado o humillado	1	2	3	4

Cuando has respondido a las preguntas anteriores ¿en quién estabas pensando?

Es un compañero especialmente	1
Es una compañera especialmente	2
Es un compañero especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan	3
Es una compañera especialmente, acompañado de un grupo de amigos/as que le apoyan	4
En varios compañeros/as que son un grupo de amigo	5
En varios compañeros/as que no son amigos entre sí	6

Estas situaciones que te han ocurrido en el colegio. ¿con qué frecuencia te han pasado?

Nunca me han pasado esas cosas	1
Solo me han pasado 1 o 2 veces en el curso	2
Me han pasado 1 o 2 veces durante varios meses	3
Me han pasado 1 o 2 veces a la semana durante varios meses	4
Me han pasado todos o casi todos los días del curso	5

Anexo 8.

**Escala de Violencia en las Relaciones de Parejas Adolescentes
(Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI)**

No importa lo bien que se lleve una pareja, hay momentos en que discuten, se enojan, quieren diferentes cosas o pelean porque están de mal humor, cansados o por otra razón. **Piensa por favor en tu pareja actual. Si no tienes pareja actual, piensa en la última relación larga (más de un mes) que hayas mantenido.** Si has tenido varias, selecciona aquella que te parezca más conflictiva. Si no has tenido ninguna relación así, piensa en aquella que más te haya marcado.

() Nunca he tenido pareja Sexo de tu pareja () Hombre () Mujer Edad de tu pareja: ____

	1: Nunca	2: Rara vez	3: A veces	4: Con frecuencia
	Esto no ha pasado en nuestra relación	Únicamente ha sucedido en 1 ó 2 ocasiones	Ha ocurrido entre 3 o 5 veces	Se ha dado en 6 ó más ocasiones
1. Yo traté de apartarlo/a de su grupo de amigos. Mi pareja trató de apartarme de mi grupo de amigos	1	2	3	4
2. Yo hice algo para poner a mi chico/a celoso/a. Mi pareja hizo algo para ponerme celoso/a.	1	2	3	4
3. Yo saqué a relucir algo malo que él/ella había hecho en el pasado. Mi pareja sacó a relucir algo malo que yo había hecho en el pasado.	1	2	3	4
4. Yo le lancé algún objeto Mi pareja me lanzó algún objeto.	1	2	3	4
5. Yo le dije algo sólo para hacerle enfadar. Mi pareja me dijo algo sólo para hacerme enfadar.	1	2	3	4
6. Yo le hablé en un tono de voz fuerte u ofensivo Mi pareja me habló en un tono de voz fuerte u ofensivo.	1	2	3	4
7. Yo le insulté con frases de desprecio. Mi pareja me insultó con frases de desprecio.	1	2	3	4
8. Yo dije cosas a sus amigos sobre él/ella para ponerlos en su contra. Mi pareja dijo cosas a mis amigos sobre mí para ponerlos en mi contra.	1	2	3	4
9. Yo le ridiculicé o me burlé de él/ella delante de otros. Mi pareja me ridiculizó o se burló de mí delante de otros.	1	2	3	4
10. Yo le seguí para saber con quién y dónde estaba. Mi pareja me siguió para saber con quién y dónde estaba yo.	1	2	3	4
11. Yo le culpé por el problema. Mi pareja me culpó por el problema.	1	2	3	4
12. Yo le di una patada, le golpeé o le di un puñetazo. Mi pareja me dio una patada, me golpeó o me dio un puñetazo.	1	2	3	4
13. Yo le acusé coquetear con otro/a. Mi pareja me acusó de coquetear con otro/a.	1	2	3	4
14. Yo le abofeteé o le tiré del pelo. Mi pareja me abofeteó o me tiró del pelo.	1	2	3	4
15. Yo le amenacé con dejarlo/la. Mi pareja me amenazó con dejarlo/la.	1	2	3	4
16. Yo le empujé o le zarandé. Mi pareja me empujó o me zarandó.	1	2	3	4
17. Yo extendí rumores falsos sobre él/ella. Mi pareja extendió rumores falsos sobre mí.	1	2	3	4