

Estatus sociométrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela

Sociometric status and school violence on adolescents: implications of self-esteem, family and school

Recibido: Febrero de 2010

Aceptado: Enero de 2012

Belén Martínez Ferrer

Gonzalo Musitu Ochoa

Luis V. Amador Muñoz

María Carmen Monreal Gimeno

Universidad Pablo de Olavide

Nota de Autor.

Dra. Belén Martínez Ferrer, bmarfer2@upo.es; Dr. Gonzalo Musitu Ochoa, gmusoch@upo.es; Dr. Luis V. Amador Muñoz, lvamador@upo.es; Dra. María Carmen Monreal Gimeno, mcmongim@upo.es. Universidad Pablo de Olavide, Departamento de Ciencias Sociales. Área de Psicología Social. Carretera de Útrera, km. 1. 41013, Sevilla (España).

Agradecimientos:

Nota. Esta investigación se ha elaborado en el marco del Proyecto de Investigación PSI2008-01535/PSIC “Violencia escolar, victimización y reputación social en la adolescencia”, subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España, y cofinanciado por los Fondos Europeos FEDER.

Resumen

El objetivo general del presente estudio es examinar si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia escolar difiere en alumnos aceptados y rechazados. Participaron 1068 adolescentes, de entre 11 y 16 años, pertenecientes a cuatro centros educativos de la Comunidad Valenciana (España). Se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS y se efectuaron análisis multigrupo entre adolescentes rechazados y aceptados. Los resultados muestran que el apoyo parental se relaciona con la violencia escolar a través de la percepción de la escuela y la autoestima familiar y escolar. Así, la percepción negativa de la escuela se asocia positivamente con la violencia escolar, mientras que la autoestima escolar se encuentra negativamente asociada con la violencia. También se han encontrado diferencias entre adolescentes rechazados y aceptados en la relación

Abstract

The general aim of the present study is to examine whether the link between the family and school contexts, as well as school violence is different among peer accepted and peer rejected adolescents. Participants were 1068 adolescents, ages ranged from 11 to 16 years old, from four schools in Valencian Community (Spain). Structural equation modelling was carried out using the EQS program and multigroup analysis between peer accepted and peer rejected adolescents were conducted. Results show that parental support is related to school violence through perception of school, family and school self-esteem. So, perception of school is positive related to school-based violence, whereas academic and family self-esteem are negatively related. It is also found some differences between peer rejected and accepted adolescents on the relationship between parental support and school violence. Family self-esteem

entre el apoyo parental y la violencia escolar. La autoestima familiar se asocia con la violencia escolar únicamente en adolescentes rechazados mientras que el apoyo del padre se relaciona con la autoestima escolar únicamente en los alumnos aceptados. Finalmente, se discuten los resultados y sus posibles implicaciones.

Palabras clave: violencia, aceptación social, relaciones parento-filiales, ajuste escolar.

El estatus sociométrico es considerado uno de los indicadores de ajuste en la adolescencia más ampliamente reconocido, por su relación con el ajuste escolar y con los problemas de conducta (Buhs & Ladd, 2001; Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993; Prinstein & La Greca, 2004; Stormshak et al., 1999). En numerosas investigaciones se ha constatado que una baja implicación en actos violentos se relaciona con la aceptación, mientras que el rechazo se asocia con una mayor violencia (Cerezo & Ato, 2005; Deptula & Cohen, 2004; Hay, Payne & Chadwick, 2004; Werner, 2004; Yoon, Hughes, Cavell & Thompson, 2000). Sin embargo, otros estudios han cuestionado que el rechazo y la violencia se encuentren íntimamente asociados (French, 1988; Graham & Juvonen, 2002). De hecho, nos encontramos en las escuelas con que hay adolescentes violentos que son, con frecuencia, alumnos aceptados (Hawley & Vaughn, 2003) e incluso populares en su grupo de iguales (Pellegrini & Bartini, 2000).

En suma, la relación entre la aceptación/rechazo por los iguales y la violencia escolar resulta todavía poco concluyente, lo cual sugiere la necesidad de profundizar en el análisis de dicha relación y de incorporar otras variables que permitan dar respuesta a esta controversia. En este sentido, si bien Farrington (2005) y Jessor (1993) coinciden en señalar la importancia de los ámbitos familiar y escolar en el ajuste en la adolescencia, apenas se ha examinado el papel de ambos contextos en la relación entre la violencia escolar y el estatus sociométrico. Tampoco se conoce si la conexión entre las variables familiares y escolares en el análisis de la violencia escolar varía en función de la aceptación social del adolescente, razón por la cual la presente investigación tiene como propósito general examinar si el vínculo entre los escenarios de socialización familiar y escolar y la violencia escolar difiere en alumnos aceptados y rechazados.

En relación con el ámbito familiar, las relaciones parento-filiales, en particular el apoyo parental, desempeña

is negatively associated with school-based violence only on rejected adolescents, whereas parents support is related to academic self-esteem only on accepted adolescents. Finally, results and its possible implications are discussed.

Key words: violence, social acceptance, parent child relations, Scholar adjustment.

un papel central en el ajuste conductual de los hijos (Rohner & Veneziano, 2001; Veneziano, 2000; Volling, McElwain, Notaro, & Herrera, 2002). Se ha constatado que los adolescentes que se sienten apoyados por ambos progenitores informan de una baja implicación en actos violentos en la escuela (Demaray & Malecki, 2002; Domitrovich & Bierman, 2001; Jiménez, Musitu & Murgui, 2005; Lambert & Cashwell, 2004). En este sentido, la percepción de apoyo del padre ejerce un importante efecto protector frente a la expresión de problemas externalizantes y la implicación en actos delictivos y violentos, a través de la conexión del padre con el mundo social del adolescente (Crean, 2008; Jiménez et al., 2005), mientras que el apoyo instrumental y emocional que los hijos perciben de la madre resulta esencial en la prevención de la violencia escolar (Eisenberg et al., 2001; Shomaker & Furman, 2009).

Adicionalmente, las relaciones padres-hijos influyen en el comportamiento de los adolescentes en otros escenarios significativos como la interacción con los iguales (Helsen, Vollebergh & Meeus, 2000). El apoyo parental potencia la competencia social de los hijos incrementando su habilidad para desarrollar relaciones sociales positivas (Alonso y Román, 2005; McElwain, Halberstadt & Volling, 2007; Mounts, Valentiner, Anderson & Boswell, 2006) y, de este modo, incide en la aceptación/rechazo entre los iguales (Helsen et al., 2000; Matza, Kupersmidt & Glen, 2001; Rubin et al., 2004). De hecho, los adolescentes rechazados, suelen sentirse poco apoyados por sus padres, mientras que los aceptados valoran positivamente el apoyo y la comunicación con sus padres (Estévez, Herrero, Martínez & Musitu, 2006).

Además, el hecho de que los padres sean una fuente de apoyo para los hijos contribuye a potenciar la autoestima familiar en el adolescente. En efecto, las interacciones familiares, la comunicación familiar y el apoyo como modo de expresión de calor y afecto conforman un sustrato

sobre el cual el adolescente elabora su autoestima en el dominio familiar (Rudy & Grusec, 2006). Por tanto, unas relaciones parento-filiales hostiles, caracterizadas por problemas de comunicación, conflictos frecuentes y un bajo apoyo parental se asocian con una baja autoestima familiar (Dekovic, Wissink & Meijer, 2004; Morales & Costa, 2001). A su vez, la autoestima familiar se ha asociado con una baja implicación en comportamientos violentos (Andreou, 2000; Jiménez, Murgui, Estévez & Musitu, 2007; O'Moore & Kirkham, 2001) y con la aceptación social (Estévez et al., 2006).

También, la experiencia del adolescente en el ámbito escolar es un importante factor relacionado tanto con la expresión de conductas violentas como con la aceptación/rechazo social. Los adolescentes violentos tienden a minusvalorar la escuela y a expresar actitudes negativas hacia ella, hacia los profesores y hacia los estudios (Adair, Dixon, Moore & Sutherland, 2000; Birch & Ladd, 1998; Emler & Reicher, 1995; Hoge, Andrews & Lescheid, 1996; Jaureguizar & Ibabe, 2012; Molpeceres, Lucas & Pons, 2000), y muestran una baja autoestima escolar (Andreou, 2000; Cava, Musitu & Murgui, 2006; O'Moore & Kirkham, 2001). Por el contrario, los adolescentes no violentos presentan actitudes más favorables hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Moncher & Miller, 1999).

La percepción del adolescente hacia la escuela también se asocia con el rechazo/aceptación social, en la medida en que las relaciones con los iguales tienen lugar preferentemente en este ámbito y, por tanto, influyen y se ven influidas por otros aspectos de este escenario. Así, los adolescentes rechazados informan de mayores dificultades académicas, mayor fracaso escolar y menor motivación hacia los estudios que los adolescentes aceptados (Hatzichristou & Hopf, 1996; Rodríguez, Mirón & Rial, 2012; Wentzel & Asher, 1995), lo cual contribuye a una autovaloración negativa en el contexto escolar (Estévez et al., 2006; Ladd, 1999).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, con el presente estudio se pretenden los siguientes dos objetivos:

1. Analizar las relaciones existentes entre el apoyo familiar y la violencia escolar y las implicaciones en esa relación de las variables psicológicas, como la autoestima familiar y escolar, y escolares, como la percepción negativa de la escuela, y
 2. Explorar si las relaciones entre las dimensiones anteriormente analizadas difieren en función del estatus sociométrico (rechazados y aceptados).
- Se plantearon las siguientes dos hipótesis:
1. Las relaciones parento-filiales, evaluadas a partir del apoyo social, se relacionan con la violencia escolar a través de la autoestima familiar, la autoestima escolar y la percepción negativa de la escuela; y
 2. Existen diferencias significativas en la relación de las variables anteriormente citadas en función del estatus sociométrico.
- Para responder al primer objetivo se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con la finalidad de explorar las conexiones entre las variables anteriormente descritas en una muestra general de adolescentes. Seguidamente, y para examinar el segundo objetivo, se puso a prueba el modelo calculado en adolescentes rechazados y aceptados, realizando un análisis multigrupo.

Método

Participantes

Participaron 1.068 adolescentes (513 chicos y 555 chicas) de entre 11 y 16 años (edad media: 13,7; $DT = 1,6$) que cursaban estudios de enseñanza media en cuatro centros públicos españoles. El 20% cursaba sexto de primaria en el momento de la administración de los instrumentos y el resto de adolescentes cursaba estudios de enseñanza secundaria obligatoria (15% primero de ESO, 19% segundo, 24% tercero y 21% cuarto curso). Respecto a la situación familiar, el 88% de los adolescentes afirma vivir en familias nucleares con el padre y la madre. Para los análisis multigrupo se establecieron dos grupos que se corresponden con adolescentes rechazados (21.44%) y aceptados (30.05%).

Instrumentos

Percepción de la escuela. Se realizó una adaptación de la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher & Emler, 1985). Para la presente investigación se han seleccionado los ítems que informan sobre la actitud del adolescente hacia la escuela. La escala final está

configurada por doce ítems, con un rango de respuesta que va de 1 (*nada de acuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*), que miden dos dimensiones: (a) Percepción de injusticia en la escuela (e.g. “Los profesores solo tienen en cuenta a los estudiantes que obtienen buenas notas”) y (b) Minusvaloración de los estudios -6 ítems- (e.g. “A mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela” o “Si por mí fuera me pondría a trabajar ahora mismo”). La fiabilidad de estas subescalas, medida mediante el alfa de Cronbach, es de 0,73 y 0,71 respectivamente.

Autoestima familiar y autoestima escolar. Para la medición de las autoestimas familiar y escolar se utilizaron dos subescalas de la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AFA) de Musitu, García y Gutiérrez (1994), que proporcionan información sobre la autovaloración del adolescente en el ámbito familiar (6 ítems) (e.g. “Me siento querido por mis padres”) y escolar (6 ítems) (e.g. “Soy un buen estudiante”). El alfa de Cronbach para la autoestima familiar y escolar en la presente muestra es de 0,79 y 0,86 respectivamente.

Apoyo parental. Se utilizó una adaptación al español del Relational Support Inventory (RSI) (Scholte, van Lieshout & van Aken, 2001). Esta escala está compuesta por 27 ítems con un intervalo de respuesta de cinco puntos (1 -*nunca*-; 5 -*siempre*-) que miden cuatro dimensiones: (a) Apoyo emocional (e.g. “Me demuestra que me quiere”); (b) Respeto por la autonomía (e.g. “Me deja solucionar las cosas por mí mismo/a y me ayuda cuando se lo pido”); (c) Apoyo informacional (e.g. “Me explica o me enseña cómo tengo que hacer las cosas”) y (d) Metas y aceptación como persona (e.g. “Critica mis ideas sobre mi forma de pensar sobre la vida –religión, política y cuestiones sociales–”). La consistencia interna (alfa de Cronbach) en nuestra muestra, tanto para el apoyo del padre como de la madre, fue 0,83.

Violencia escolar. Se utilizó la Escala de Conducta Violenta (Estévez et al., 2006). Esta escala se fundamenta en la Escala de Conducta Delictiva de Emler y Reicher (1995) y mide la frecuencia con la que en el último año los individuos habían participado como agresores en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela en los siguientes ámbitos: (a) violencia física (e.g. “He pegado a compañeros de instituto”), (b) violencia verbal (e.g. “He insultado a compañeros de clase”) y (c) conducta disruptiva (e.g. “He fastidiado al profesor en la escuela”). Esta última dimensión hace referencia a comportamientos que quebrantan el funcionamiento habitual de la clase y se

dirigen a alumnos y profesores. El rango de respuesta va de 1 (*nunca*) a 5 (*muchas veces*), incorporándose la opción 0 (*no se quiere informar*) (e.g. “He agredido a los compañeros del colegio”). La consistencia interna, medida a través del alfa de Cronbach, fue de 0,84 para violencia física, 0,85 para violencia verbal y 0,83 para conducta disruptiva. El alfa de Cronbach para la escala global fue de 0,84.

Estatus sociométrico. A través del procedimiento de nominación entre pares (Jiang & Cillesen, 2005) se utilizó un cuestionario sociométrico en el presente estudio compuesto por cuatro ítems que, de acuerdo con el criterio “compañero de clase”, permitió obtener medidas sobre los siguientes aspectos: (a) elecciones positivas (“¿A quiénes elegirías como compañeros/as de clase?”), (b) elecciones negativas (“¿A quiénes NO elegirías como compañeros/as de clase?”), (c) percepciones positivas (“¿Quiénes crees que te elegirían como compañeros/as de clase?”) y (d) percepciones negativas (“¿Quiénes crees que NO te elegirían como compañeros/as de clase?”). Las elecciones se limitaron a tres alumnos/as y se ponderó el orden de preferencia.

Posteriormente, se elaboró un índice general de preferencia social a partir de las nominaciones positivas y negativas siguiendo el procedimiento de Coie, Dodge y Coppotelli (1982). La puntuación obtenida fue la estandarización del resultado de la diferencia entre elecciones recibidas y rechazos recibidos.

Procedimiento

Se seleccionaron de modo aleatorio cuatro centros educativos del total de escuelas públicas y concertadas de enseñanza secundaria obligatoria de la Comunidad Valenciana (España). Estos centros tienen un número de alumnos que oscila entre 25 y 35 por aula. Uno de los centros declinó la participación en el estudio, por lo que se seleccionó un nuevo centro siguiendo el procedimiento de selección aleatoria. Tras la obtención de los permisos necesarios de la dirección de los centros educativos y del consentimiento escrito de los padres en relación con la participación de los hijos en el estudio, se realizó un seminario informativo con el profesorado para explicar tanto los objetivos, alcance del estudio como el procedimiento a seguir. Se administraron los cuestionarios a los adolescentes, quienes diligenciaron la batería de instrumentos en sus aulas habituales durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos. En todos los casos, la participación fue voluntaria, anónima y supervisada por investigadores previamente entrenados.

Resultados

Análisis previos: elaboración de los grupos

Previamente al cálculo del modelo se dividió la muestra en dos grupos de acuerdo con el índice de preferencia social obtenido a partir de las puntuaciones en preferencia social. Aquellos estudiantes con puntuaciones por debajo de 0.5 *DE* fueron clasificados como “rechazados” (N = 228) y los adolescentes con puntuaciones por encima de 0.5 *DE* como “aceptados” (N = 321). Una vez establecidos los grupos se calculó el modelo de ecuaciones estructurales y se efectuó el análisis multigrupo.

Elaboración del modelo general

En la Tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio, las medias y las desviaciones típicas correspondientes. Se obtuvieron correlaciones significativas entre todas las variables: la percepción de injusticia en la escuela y la minusvaloración de los estudios muestran una relación positiva con la violencia escolar. Por el contrario, el apoyo de los padres y las autoestimas escolar y familiar correlacionan de modo negativo con la violencia escolar, la percepción de injusticia en la escuela y la minusvaloración de los estudios.

Tabla 1

Correlaciones de Pearson entre las variables observables del modelo, media y desviación típica (D.T.)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Autoestima escolar	1								
2. Autoestima familiar	.35***	1							
3. Apoyo padre	.20***	.40***	1						
4. Apoyo madre	.26***	.56***	.55***	1					
5. Percepción Injusticia escuela	-.33***	-.19***	-.13***	-.21***	1				
6. Minusvaloración Estudios	-.32***	-.14***	-.12***	-.19***	.25***	1			
7. Disrupción en clase	-.27***	-.19***	-.21***	-.27***	.27***	.29***	1		
8. Agresión física	-.26***	-.10***	-.16***	-.16***	.25***	.19***	.47***	1	
9. Agresión verbal	-.31***	-.28***	-.27***	-.28***	.30***	.14***	.57***	.53***	1
Media	20,24	25,70	56,71	60,40	8,57	4,58	7,00	2,80	7,34
(D.T.)	(4.75)	(4.00)	(16.75)	(12.90)	(2.99)	(1.91)	(1.60)	(.87)	(1.72)

***p < .001.

Seguidamente se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.1 (Bentler & Wu, 2002) para analizar la relación entre las variables observables (apoyo del padre, apoyo de la madre, autoestima escolar, autoestima familiar, percepción de injusticia en la escuela y minusvaloración de los estudios) y el factor latente violencia escolar. El factor latente *Violencia escolar* se compone de tres variables observables o indicadores: conducta disruptiva en la escuela, agresión física en la escuela y agresión verbal. (Ver Tabla 2).

Para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes, se optó por la utilización de estimadores robustos, puesto que el valor obtenido en el coeficiente de

Tabla 2

Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada

Variables	Carga factorial
	Modelo general
Violencia escolar	
Conducta disruptiva	.14*** (.02)
Agresión verbal	2.61*** (.12)
Agresión física	1 ^a

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

^aFijados en 1.00 durante la estimación.

***p < .001 (bilateral)

Mardia normalizado nos indicó la desviación de la normalidad de los datos (Coeficiente de Mardia Normalizado = 39.17). Debido a la sensibilidad del coeficiente chi-cuadrado al tamaño muestral se recomienda la utilización de índices de ajuste alternativos (Hair, Anderson, Tatham & Black 1999). Los índices obtenidos en el cálculo del modelo indican un adecuado ajuste: S-B $\chi^2_{(19, 1068)} = 57.74$ ($p < .001$), CFI = .98, IFI = .98, NNFI = .95, y RMSEA = .05 (intervalo 90% de confianza: .03 - .06). Se consideran aceptables índices CFI, IFI y NNFI con valores iguales o superiores a .95, y para el índice RMSEA valores iguales o inferiores a .08 (Batista & Coenders, 2000; Hair et al., 1999), de modo que el modelo presenta un adecuado ajuste a los datos. Este modelo explica el 25% de la varianza de la conducta violenta en la escuela.

La Figura 1 muestra la representación gráfica del modelo estructural calculado, los correspondientes coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada. Se obtuvo una correlación significativa entre el apoyo proveniente del padre y de la madre ($r = .50, p < .001$), las autoestimas escolar y familiar ($r = .24, p < .001$) y la percepción de injusticia y la minusvaloración de los estudios ($r = .15, p < .001$).

En el modelo calculado se observan relaciones directas en la predicción de la violencia escolar. Los resultados muestran una relación positiva significativa entre la percepción de injusticia en la escuela, la minusvaloración de los estudios y la violencia escolar ($\beta = .26, p < .001$ y $\beta = .10, p < .01$ respectivamente). Además, las autoestimas escolar y familiar también se relacionan, en este caso de modo negativo, con la violencia escolar ($\beta = -.21, p < .001$ y $\beta = -.11, p < .01$ respectivamente). Finalmente, el apoyo del padre se asocia negativamente con la violencia escolar ($\beta = -.15, p < .001$).

Por otra parte, en el modelo se pueden observar efectos indirectos en la predicción de la violencia escolar. Así, el apoyo del padre y de la madre muestran una relación positiva con la autoestima escolar ($\beta = .09; p < 0,05$ y $\beta = .21; p < 0,001$ respectivamente), que a su vez influye en la expresión de comportamientos violentos en la escuela a través de su relación negativa con la percepción de injusticia en la escuela ($\beta = -.30; p < 0,001$) y la minusvaloración de los estudios ($\beta = -.10; p < 0,001$). Por otro lado, el apoyo del padre y de la madre se encuentran asociados con la autoestima familiar ($\beta = .17; p < 0,001$ y $\beta = .50; p < 0,001$ respectivamente), que también se relaciona con violencia escolar a través de la percepción de injusticia en la escuela ($\beta = -.08; p < 0,001$). Por último, el apoyo de la madre, se asocia de modo negativo con la violencia escolar a través de su relación con la minusvaloración de los estudios en el adolescente ($\beta = -.11; p < 0,001$).

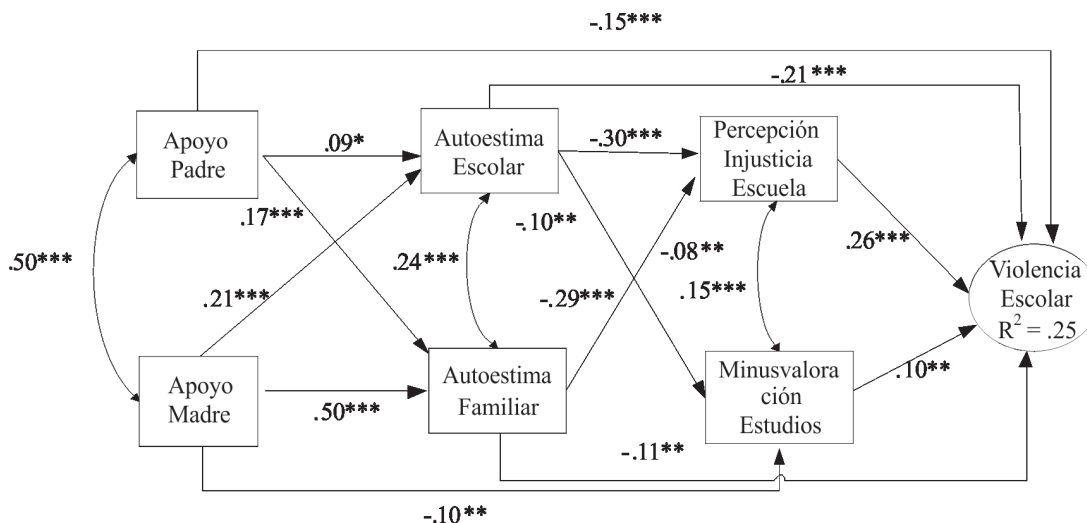


Figura 1. Modelo estructural final. Fuente: Elaboración propia¹.

1 Las líneas continuas representan relaciones significativas entre variables. Las formas cuadradas representan variables observables y las circulares factores latentes. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto. Se han omitido en la figura los indicadores del Factor Latente. * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Análisis multigrupo

Una vez calculado el modelo con la muestra general de adolescentes, se efectuó un análisis multigrupo para examinar si existen diferencias significativas en las relaciones obtenidas en función del estatus sociométrico de los adolescentes. Se establecieron dos grupos de acuerdo con sus puntuaciones en el índice de preferencia social: adolescentes rechazados ($N = 228$) y adolescentes aceptados ($N = 321$). Se calcularon dos modelos para el grupo de rechazados y de aceptados, respectivamente. En el cálculo del primer modelo (modelo restringido) se impone que todas las relaciones entre las variables sean equivalentes. Por el contrario, el segundo modelo (modelo no-restringido) se calcula sin restricciones en los parámetros estimados, por lo que las relaciones entre las variables pueden diferir en los distintos grupos. Posteriormente se compara el coeficiente chi-cuadrado de los modelos restringido y no-restringido; si este coeficiente es significativamente mayor en el modelo restringido, no se puede asumir la invarianza entre los grupos.

Los resultados muestran diferencias significativas en el modelo entre adolescentes aceptados y rechazados ($\Delta\chi^2_{(24, N=1068)} = 61.25; p < 0.001$). Tras examinar el modelo restringido se decidió liberar 4 restricciones que disminuían el coeficiente χ^2 . Dos restricciones aluden a diferencias en los errores de las variables que componen el modelo, lo que significa que no hay un cambio sustancial respecto de las relaciones obtenidas en el modelo general. Las dos restricciones restantes hacen referencia a relaciones entre los factores observables. Se ha encontrado que la relación entre autoestima familiar y violencia es significativa en el grupo de rechazados ($b = -.29; p < .001$) pero no en el de aceptados ($b = .004; p > .05$). Además, los datos indican que la influencia del apoyo del padre en la autoestima escolar es significativa para los aceptados ($b = .05; p < .001$) pero no para los rechazados ($b = -.001; p > .05$). Una vez liberadas las restricciones, ambos modelos, mostraron ser equivalentes para rechazados y populares ($\Delta\chi^2_{(18, N=1068)} = 27.63; p > 0,05$).

Discusión

La presente investigación tenía como propósito general examinar si la conexión entre variables de los entornos familiar y escolar y la violencia escolar presentaban diferencias en función del estatus sociométrico. Para aproximarnos a

este objetivo se establecieron dos objetivos específicos de los que se derivaron las hipótesis de investigación.

En relación con el primer objetivo, se analizaron las relaciones entre el ámbito familiar y la violencia escolar a través de sus conexiones con la autoestima (familiar y escolar) y la percepción del adolescente hacia la escuela (percepción de injusticia y minusvaloración de los estudios). Los resultados obtenidos muestran que la relaciones parentofiliales, evaluadas a partir del apoyo social, se relacionan con la violencia escolar de un modo directo, pero también indirecto, a través de su vínculo con la autoestima y la percepción de la escuela, tal y como se planteó en la primera hipótesis. Estos resultados confirman los obtenidos por otros autores acerca de la influencia del apoyo parental en la conducta violenta (Demaray & Malecki, 2002; Domitrovich & Bierman, 2001; Guerra, Campaña, Fredes & Gutiérrez, 2012; Lambert & Cashwell, 2004; Yubero, Ovejero & Larrañaga, 2010) y su efecto protector en el desarrollo de problemas de conducta violenta (Crean, 2008; Eisenberg et al., 2001; Jiménez et al., 2005; Shomaker & Furman, 2009; Volling et al., 2002).

El apoyo percibido de los padres constituye un elemento que configura la autoestima de los adolescentes tanto en el dominio familiar como en el escolar, dos recursos estrechamente vinculados con una menor implicación de los adolescentes en actos violentos, tal y como se señala en investigaciones previas (Andreou, 2000; Cava et al., 2006; Estévez et al., 2006; O'Moore & Kirkham, 2001; Rodríguez et al., 2012). La autoestima familiar también contribuye a una menor valoración realizada por el adolescente hacia la escuela como un sistema injusto donde se imparten contenidos poco gratificantes, variables asociadas con la participación en actos violentos (Adair et al., 2000; Birch & Ladd, 1998; Emler & Reicher, 1995; Hoge et al., 1996; Jaureguizar & Ibabe, 2012; Molpeceres et al., 2000; Moncher & Miller, 1999).

Sin embargo, cuando analizamos la contribución de ambas fuentes de apoyo se observa que el padre y la madre muestran distintas vías de influencia en el ajuste de los hijos. La percepción de apoyo del padre se asocia con una menor participación en actos violentos y contribuye a que los hijos se valoren a sí mismos de un modo más positivo tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Sin embargo, en el caso de la madre, su relación discurre únicamente a través de su efecto positivo en otros recursos como la autoestima

(familiar y escolar) y de la percepción de la institución escolar como un entorno donde se imparten contenidos interesantes y útiles. Este resultado pone de manifiesto la mayor influencia y preocupación de la madre en la vida escolar de los hijos e hijas, mientras que el padre parece incidir en un ámbito, también relevante para el adolescente, como es el social o el lúdico. Este es un aspecto que se considera relevante y, en consecuencia, merecería una mayor exploración en futuras investigaciones.

El segundo objetivo del presente estudio fue explorar si las relaciones entre las dimensiones anteriormente analizadas difieren en función del estatus sociométrico (rechazados y aceptados). Como se esperaba, se obtuvieron diferencias en la relación de las variables personales, familiares y escolares en la predicción de la violencia en adolescentes rechazados y aceptados por su grupo de iguales.

Los resultados obtenidos muestran que la autoestima familiar se asocia con una menor violencia escolar en los adolescentes rechazados, mientras que no ha resultado significativo en el grupo de aceptados. Esta diferencia puede atribuirse a que los rechazados suelen informar de una experiencia escolar más negativa, de modo que este déficit en el entorno escolar favorece que la autovaloración positiva de otros contextos como el familiar adquiera una mayor importancia para el hijo y, de este modo, desempeñe un papel relevante en la predicción de la violencia escolar.

Además, rechazados y aceptados también difieren en el papel del apoyo del padre en el modelo calculado. Así, la percepción de apoyo del padre favorece la autoestima escolar en adolescentes aceptados, pero no en los rechazados. Es decir, cuando los adolescentes son aceptados socialmente por sus compañeros de clase, el apoyo del padre disminuye la probabilidad de implicación en actos violentos y, paralelamente, potencia la autoestima escolar, aspecto que a su vez inhibe las conductas violentas. Por el contrario, cuando los adolescentes presentan unas relaciones sociales problemáticas en la escuela, la figura del padre no incide en su autovaloración en el área escolar, debilitándose por tanto, el efecto potenciador entre ambos recursos, el apoyo del padre y la autoestima escolar.

Este resultado puede atribuirse a que, precisamente, la figura paterna muestra una estrecha relación con el mundo social de los adolescentes. En este sentido, Geary (2007) señala que los adolescentes cuyos padres participan

en juegos o en actividades sociales con los hijos suelen presentar una mayor competencia social, e incluso, devienen figuras populares en el grupo de rechazados. Sin embargo, el apoyo de la madre permanece como un recurso clave en el análisis de la violencia independientemente de la integración social de los hijos en la escuela, puesto que los resultados indican que la figura materna contribuye a potenciar las autoestimas familiar y escolar y a configurar una actitud positiva hacia la institución escolar, elementos clave en la expresión o no de conductas violentas.

Se considera que el aporte principal del presente estudio es precisamente constatar que las vías por las cuales las relaciones parento-filiales se relacionan con la violencia escolar difieren en adolescentes aceptados y rechazados por sus iguales. Por un lado, el apoyo del padre no se relaciona con la violencia escolar a través de la autoestima escolar en el grupo de rechazados, con lo cual el posible efecto potenciador del apoyo del padre en la autoestima escolar se debilita y, por tanto, el vínculo negativo entre el apoyo del padre y la violencia escolar se fortalecería, puesto que su influencia en la violencia escolar no discurre a través de la autoestima escolar. Es decir, pareciera que cuando los hijos presentan problemas de integración social en el aula, el papel del padre pierde relevancia y delega toda la responsabilidad en la madre. Este resultado parece corroborar los obtenidos por otros autores, en el sentido que subrayan el papel de la madre como fuente de apoyo y afecto de los hijos, como factor protector del desarrollo de violencia escolar (Eisenberg et al., 2001; Laible & Carlo, 2004; Rodríguez et al., 2012; Rudy & Grusec, 2006).

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que la autoestima familiar adquiere una relevancia significativa en la prevención de la violencia escolar en el grupo de rechazados, posiblemente como consecuencia de su pobre autovaloración en el dominio escolar. Una autoestima que, precisamente, se configura a través de la interacción entre padres e hijos, el afecto y el apoyo parental. Este resultado tiene además, una clara connotación aplicada en el sentido de que en los programas de intervención en la escuela se debería tener más en cuenta este aspecto de la autoestima.

Estos resultados deben interpretarse con cierta cautela debido fundamentalmente al carácter transversal de los datos, lo cual, no nos permite establecer relaciones de tipo causal. En futuras investigaciones sería interesante incorporar la dimensión temporal para poder analizar la

estabilidad de las relaciones observadas en este trabajo y apreciar los cambios en el peso de estas variables en los distintos períodos de la adolescencia. A la luz de los resultados obtenidos, se considera importante poder analizar en futuros trabajos si estas relaciones difieren en función de la etapa de la adolescencia en la que se encuentra el individuo (adolescencia temprana y adolescencia media). Si bien el estatus sociométrico es relativamente estable en el tiempo (ver Estévez, Martínez & Jiménez, 2010), pensamos que la diferenciación entre adolescencia temprana y media aportaría una mayor profundidad al conocimiento en el campo. Por otro lado, también se estima que una línea futura de investigación puede centrarse en el análisis del posible efecto del género en las relaciones entre el apoyo parental, la actitud hacia la escuela y la conducta violenta en adolescentes aceptados y rechazados.

En resumen, los resultados del presente estudio subrayan la interrelación entre los contextos familiar y escolar y la conducta violenta. Ambos contextos, al estar estrechamente interrelacionados, configuran un entramado de relaciones que favorecen o inhiben la participación del adolescente en conductas violentas (Farrington, 2005; Jessor, 1993; Rodríguez et al., 2012). En efecto, el apoyo parental potencia otros recursos significativos para el adolescente que, además, intervienen en cómo este percibe la escuela. En este sentido, una de las aportaciones del presente estudio es la constatación del efecto diferencial del apoyo del padre y de la madre en la violencia escolar. Mientras que el apoyo del padre protege al adolescente de la implicación en actos violentos e incide en la formación de la autoestima escolar y familiar, el apoyo de la madre se relaciona con la violencia escolar a través de su influencia en la autoestima familiar y escolar y en la percepción que el adolescente tiene de la escuela.

Una segunda aportación, es que el presente estudio pone de manifiesto que en la relación entre la conducta violenta y el estatus sociométrico intervienen las variables familiares. El apoyo del padre y la autoestima familiar parecen tener una mayor relevancia en adolescentes rechazados. Además, estos adolescentes que presentan más dificultades en sus relaciones sociales en la escuela se caracterizan por una menor continuidad entre los escenarios familiar y escolar. En otros términos, en los adolescentes con problemas de integración social en la escuela el ámbito familiar (las relaciones parento-filiales y la autoestima familiar) adquiere una especial relevancia.

Referencias

- Adair, V. A., Dixon, R. S., Moore, D. W. & Sutherland, C. M. (2000). Bullying in New Zealand secondary schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-221.
- Alonso, J. & Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Batista, J. M. & Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Bentler, P. M & Wu, E. (2002). *EQS6 for windows user's guide*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Buhs, E. S. & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- 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), 367-373.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2005). Bullying in Spanish and English pupils: a sociometric perspective using the BULL-S questionnaire. *Educational Psychology*, 25(4), 353-367.
- Cerezo, F. & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate, and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: a cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crean, H. F. (2008). Conflict in the Latino parent-youth dyad: The role of emotional support from the opposite parent. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 484-493.
- Dekovic, M., Wissink, I. B. & Meijer, A. M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent

- antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Demaray, M. K. & Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for student at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316.
- Deptula, D. P. & Cohen, R. (2004). Aggressive, rejected, and delinquent children and adolescents: a comparison of their friendships. *Aggression and Violent Behavior*, 9(1), 75-104.
- Domitrovich, C. E. & Bierman, K. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 235-263.
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. R., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R. & Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 183-205.
- Emler, N. & Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students. An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B. & Jiménez, T. I. (2010). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15(1), 5-12.
- Farrington, D. P. (2005). Childhood origins of antisocial behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- French, D. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: aggressive and non-aggressive sub-types. *Child Development*, 59, 976-985.
- Geary, D. C. (2007). Evolution of fatherhood, In C. A. Salmon y T. K. Shackelford (eds.), *Family relationships: an evolutionary perspective*, New York: Oxford University Press, 115-144.
- Graham, S. & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173-199.
- Guerra, C., Campaña, M. A., Fredes, V. & Gutiérrez, L. (2012). Regulación de la agresividad entre preescolares mediante el entrenamiento a madres y profesoras. *Terapia Psicológica*, 29(2), 197-211.
- Hair, J. F., Anderson, Jr., R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Educación.
- Hatzichristou, C. & Hopf, D. (1996). A multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085-1102.
- Hay, D. F., Payne, A. & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 45, 84-108.
- Hawley, P. & Vaughn, B. (2003). Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-244.
- Helsen, M., Vollebergh, W. & Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 319-336.
- Hoge, R. D., Andrews, D. A. & Leschied, A. W. (1996). An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 37, 419-424.
- Jaureguizar, J. & Ibabe, I. (2012). Conductas violentas de los adolescentes hacia las figuras de autoridad: el papel mediador de las conductas antisociales. *Revista de Psicología Social*, 27, 7-24.
- Jessor, R. (1993). Successful adolescent development among youth in high-risk setting. *American Psychologist*, 48, 117-126.
- Jiang, X. L. & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25, 1-25.
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E. & Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: el doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 473-485.
- Jiménez, T. I., Musitu, G. & Murgui, S. (2005). Familia, apoyo social y conducta delictiva en la adolescencia: efectos directos y mediadores. *Anuario de Psicología*, 36, 181-195.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.
- Laible, D. J. & Carlo, G. (2004). The differential relations of maternal and paternal support and control

- to adolescent social competence, self-worth and sympathy. *Journal of Adolescent Research*, 19, 759-782.
- Lambert, S. F. & Cashwell, C. S. (2004). Pre-teens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression. *The Family Journal*, 12, 122-128.
- Matza, L. S., Kupersmidt, J. B. & Glenn, M. (2001). Adolescents' perceptions and standards of their relationship with their parents as a function of sociometric status. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 245-272.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G. & Volling, B. L. (2007). Mother- and father-reported reactions to children's negative emotions: relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425.
- Molpeceres, M. A., Lucas, A. & Pons, D. (2000) Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15, 87-105.
- Morales, J. M. & Costa, M. C. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral. *Intervención Psicosocial*, 10(2), 221-239.
- Moncher, F. J. & Miller, G. E. (1999). Nondelinquent youths' stealing behavior and their perceptions of parents, school, and peers. *Adolescence*, 34, 577-591.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L. & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- O'Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying.
- Pellegrini, A. D. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725.
- Prinstein, M. J. & La Greca, A. M. (2004). Childhood peer rejection and aggression as predictors of adolescent girls' externalizing and health risk behaviors: A 6-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 103-112.
- Reicher, S. & Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168.
- Rodríguez, J., Mirón, L. & Rial, A. (2012). Análisis de la relación entre grupo de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial, en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27, 25-38.
- Rohner, R. P. & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of General Psychology*, 5, 382-405.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth, C. L., Kim, A. H., Burgess, K. B. & Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 24, 326-356.
- Rudy, R. & Grusec, J. E. (2006). Authoritarian Parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology*, 20(1), 68-78.
- Scholte, R. H. J., van Lieshout, C. F. M. & van Aken, M. A. G. (2001). Perceived relational support in adolescence: dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research in Adolescence*, 11, 71-94.
- Shomaker, L. B. & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictor of adolescents' interaction with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 579-603.
- Stormshak, E. A., Bierman, K. L., Bruschi, C., Dodge, K. A., Coie, J. D. & The Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). The Relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, 70 (1), 169-182.
- Veneziano, R. A. (2000). Perceived paternal and maternal acceptance and rural African American and European American youths' psychological adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 123-132.
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C. & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16, 447-465.

- Wentzel, K. R. & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development, 66*, 754-763.
- Werner, N. E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*, 495-514.
- Yoon, J., Hughes, J., Cavell, T. & Thompson, B. (2000). Social cognitive differences between aggressive-rejected and aggressive-non-rejected children. *Journal of School Psychology, 38*, 551-570.
- Yubero, S., Ovejero, A. & Larrañaga, E. (2010). Apoyo social percibido en el contexto escolar y victimización entre iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social, 25*, 283-293.