

Familia, comunidad y escuela relacionadas con la agresión entre pares

Family, community and school in relation to peer aggression

Daniel Fregoso Borrego

Universidad de Sonora, México

daniel.fregoso@unison.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4362-1256>

*José Ángel Vera Noriega**

Universidad de Sonora, México

jose.vera@unison.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Jesús Tánori Quintana

Instituto Tecnológico de Sonora, México

jesus.tanori@itson.edu.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-6485-2267>

Recepción: 1 de marzo de 2023

Aprobación: 21 de marzo de 2024



RESUMEN

La agresión entre pares es un problema multicausal influenciado por contextos de socialización, entre los más importantes el familiar, el comunitario y el escolar. De acuerdo con lo anterior, se desarrollan variables latentes para los contextos de socialización con el propósito de analizar efectos directos e indirectos que tienen sobre la agresión entre pares. Participan 1 695 estudiantes de secundaria, a quienes se mide su percepción de los efectos. Se realizan análisis de comparación, ecuaciones estructurales y de trayectorias que explican la agresión entre pares ($R^2 = 0.38$). Se concluye que la familia y la comunidad cuentan con mayor efecto indirecto que directo, que el observador es difuso y necesita ser acompañado de variables que definan su actuación para explicarse. Así también, es necesario profundizar sobre variables comunitarias relacionadas al pandillerismo.

PALABRAS CLAVE: ambiente escolar, ambiente familiar, barrios, comportamiento agresivo, estudiante de escuela secundaria.

ABSTRACT

Peer aggression is a multi-causal problem influenced by socialization contexts, the most important of which are the family, community, and school. Latent variables for socialization contexts are developed, with the purpose of analyzing direct and indirect effects of these on peer aggression. A total of 1 695 high school students participated, measuring their perception. Comparison analyzes, structural equations, and path analyses were carried out, explaining peer aggression ($R^2 = 0.38$). It was concluded that the family and the community have a greater indirect than direct effect, that the observer is diffuse and needs to be accompanied by variables that define their action to be explained, it is also necessary to delve into community variables related to gang activity.

KEYWORDS: aggressive behavior, family environment, middle school student, neighborhoods, school environment.

INTRODUCCIÓN

La escuela es un espacio de conocimiento y socialización donde los alumnos aprenden a convivir entre pares de forma agresiva o cooperativa (Anzaldúa, 2017), por lo que es pertinente pensar que los contextos en donde los sujetos aprenden a socializar influyen en el fenómeno de agresión entre pares, lo cual se entiende como un

*AUTOR PARA CORRESPONDENCIA

jose.vera@unison.mx

problema social complejo multifactorial, ya que se involucra una diversidad de variables (Ayala, 2015; Farrell y Volk, 2017; Postigo *et al.*, 2013).

Es preciso señalar que el nivel escolar que presenta mayor incidencia y prevalencia de la problemática en cuestión es la secundaria (Mendoza *et al.*, 2015), puesto que es donde ocurre el primer cambio en la organización de la institución y en la forma de desarrollar el currículo, por lo cual las interacciones sociales se transforman por efecto de la transición de un solo maestro para todas las asignaturas a uno por cada asignatura (Fabuel, 2015), y donde asisten preadolescentes, etapa caracterizada por sus factores de riesgo y el cambio de socialización (Mazur *et al.*, 2017). Este cambio de socialización, según Navarro-Pérez *et al.* (2015), alude al desapego a los padres y al apego a sus pares; en este sentido, cabe considerar que los pares se encuentran tanto en la escuela como en la colonia/barrio o comunidad.

Así, detectamos tres contextos básicos: familia, comunidad y escuela, los cuales no cuentan con la misma influencia. Al mencionar que hay un desapego a los padres, la familia sería un contexto distal al comportamiento del adolescente; sin embargo, el contexto comunitario y el escolar serían contextos más proximales a la socialización en esta etapa, pues es donde se encuentran sus pares, con quienes se comienza a establecer relaciones de socialización más frecuentes y significativas (Navarro-Pérez *et al.*, 2015; Saucedo y Guzmán, 2018).

La evidencia empírica ha dado a conocer un gran número de variables en el estudio de la agresión entre pares (Zych *et al.*, 2015). Por una parte, encontramos aspectos negativos como la violencia intrafamiliar (Zhu *et al.*, 2015), experiencia de violencia en la comunidad (Mazur *et al.*, 2017) o crimen e inseguridad escolar (Garnett y Brion-Meisels, 2017), por mencionar algunos ejemplos. Sin embargo, en concordancia con Salmivalli (2014) y Mestre (2014), resulta pertinente atender a variables positivas que apoyen a los estudiantes en desarrollar habilidades proactivas para disminuir los niveles de violencia, como la comunicación parental (León *et al.*, 2015), el apego a la comunidad (Vera *et al.*, 2020a) o el clima escolar (Jain *et al.*, 2018), por lo que se deben atender aquellos aspectos positivos encontrados en los contextos que den una explicación al fenómeno.

1. CONTEXTOS

1. 1. Contexto familiar

Pérez *et al.* (2019) y Zacarías-Salinas y Andrade-Palos (2014) señalaron la importancia de enseñar conducta prosocial por parte de padres para la convivencia y el desarrollo de sus hijos. Por su lado, Mestre (2014), Salmivalli (2014) y Vera *et al.* (2020b), en cuanto a la agresión entre pares, indican que la conducta prosocial de los observadores es fundamental, pues ayuda a disminuir la agresión entre pares.

Zacarías-Salinas y Andrade-Palos (2014) explicaron la enseñanza de la conducta prosocial con base en el modelamiento, moldeamiento, recompensas y castigos; sin embargo, se requiere estudiar la comunicación como variable paralela a la conducta prosocial (León *et al.*, 2015). La comunicación parental plantea un proceso en donde se involucran cuestiones afectivas y se va estableciendo una relación emocional influenciada por la manera en la que los padres transmiten a sus hijos información de la vida en general y viceversa (Schmidt *et al.*, 2010).

Bajo esta lógica, Mestre (2014) conjuntó la comunicación parental y la conducta prosocial correlacionando con 0.40 y atendiendo a la victimización escolar en adolescentes de entre 13 y 16 años, la cual correlacionó con -0.15 . En una regresión, se obtuvo una β de -0.21 ($p = 0.001$).

Por otro lado, es primordial atender a la cohesión familiar como variable para la comprensión del contexto familiar, ya que, en concordancia con Rodríguez (2007), la socialización entre los miembros de la familia, incluyendo la comunicación y la enseñanza de actividades prosociales, será efectiva en tanto éstas consiguen cohesión. Un ejemplo de la magnitud de la cohesión familiar, en conjunto con la comunicación parental, radica en los hallazgos de Orozco y Mercado (2019), quienes encontraron que estas dos fueron las que mayor impacto negativo tuvieron al explicar la victimización ($\beta = -0.34$ y -0.38) y violencia escolar ($\beta = -0.28$ y -0.21) a nivel secundaria.

A partir de la evidencia empírica, sería pertinente que el contexto familiar positivo esté en función de variables de comunicación parental y cohesión familiar, además de añadir a la enseñanza de conducta prosocial por nuestro interés y por la relevancia que enfatizaron Mestre (2014), Salmivalli (2014) y Vera *et al.*, (2020b).

1. 2. Contexto escolar

Sandoval (2014) mencionó que el escenario escolar es un contexto donde convergen sujetos que cuentan con diferentes perspectivas y capital cultural que involucra a la familia y a la institución. En función de este planteamiento, Caso *et al.* (2011) identificaron al clima escolar como una variable que ayuda al éxito social de los estudiantes. Esto es, el contexto escolar no solamente debiera referir al currículo sino a relaciones sociales entre quienes comparten el escenario.

De esta manera, Sandoval (2014) sugirió la convivencia escolar como la capacidad que las personas que comparten el escenario escolar tienen para vivir con otros en un marco de respeto y de solidaridad recíproca, además de entender el clima escolar, como Caso *et al.* (2011), a partir de las relaciones entre estudiantes, estudiantes-profesores, disciplina, condiciones de la escuela y victimización.

En cuanto al clima escolar, Jain *et al.* (2018) realizaron un estudio longitudinal con una muestra de 232 648 estudiantes de alrededor de 15 años. Midieron el clima escolar con las dimensiones de seguridad, ambiente físico y relación interpersonal con estudiantes, que sintonizan con los hallazgos de Caso *et al.* (2011) y están relacionadas con la victimización en escuelas. El análisis multinivel realizado obtuvo un odd ratio (OR) de 3.09 al 95 IC [2.25 4.23] y una comparación intraclase de 0.121. Se mostró la trascendencia del clima escolar en la victimización en adolescentes.

De acuerdo con el planteamiento anterior, Navarro *et al.* (2021) estudiaron la relación del clima escolar y de la convivencia escolar en educación secundaria para explicar los niveles de percepción de violencia escolar de estudiantes. Demostraron que la democracia es el principal indicador en la convivencia escolar, además presentó correlaciones significativas con r mayor a 0.50 con clima escolar (relación entre estudiantes, con profesores, condiciones físicas de la escuela, disciplina y victimización); esto armoniza con el trabajo de Sandoval (2014), al mencionar que la democracia es un resultado del respeto y la solidaridad. La regresión hecha arroja que el clima escolar en función de la relación entre alumnos fue la variable más importante para explicar niveles bajos de violencia percibida ($\beta = 2.59$).

Los elementos positivos que debería tener un escenario escolar serían entonces el clima escolar y la democracia, atendiendo aquellos aspectos socializadores más que los curriculares, por lo que el clima escolar tendría que ser medido a partir de la relación entre estudiantes y profesores, pero sin desatender las condiciones físicas de la escuela y el reglamento sin dejar de lado el aspecto de democracia escolar.

1. 3. Contexto comunitario

En lo que respecta al contexto comunitario se cuenta con poca información que muestre aspectos positivos acerca de la violencia escolar, contrario a los aspectos negativos, pues se ha estudiado, por ejemplo, el efecto de experimentar o percibir violencia en la comunidad sobre la violencia escolar (Dragone *et al.*, 2020; Mazur *et al.*, 2017; Vera *et al.*, 2020a) o el efecto de la violencia comunitaria sobre el acoso escolar (Farrell y Volk, 2017).

Dentro de los aspectos positivos, el estudio de Duarte *et al.* (2021) está centrado en el apego a la comunidad, que se define como los lazos afectivos generados en la interacción entre los miembros de la misma comunidad, donde se crea un sentimiento de pertenencia que está ligado a un espacio geográfico o físico (Oliva *et al.*, 2012), una variable clave, pues en sus comparaciones de media entre sujetos agresores ($M = 3.47$) y no agresores ($M = 3.06$), así como de defensores ($M = 3.61$) y no defensores ($M = 2.99$), estuvo a favor de los no agresores y de los defensores; en cuanto a esto, se sugiere que el apego a la comunidad forma parte del perfil de estos grupos.

Otra variable que se ha relacionado con la violencia escolar es el bienestar local o comunitario (Sañudo *et al.*, 2019), aunque de manera descriptiva. Al respecto, el turno escolar matutino ($M = 3.19$) presenta mayor grado de bienestar local que el vespertino ($M = 3.12$), por lo que se alude que el turno vespertino muestra mayor incidencia de violencia escolar. También hacen mención del pandillerismo por parte de amistades, pues se detecta que quienes tienen amigos que pertenecen a pandillas cuentan con mayor percepción de agresión.

Según Rollero y De Piccoli (2010), estas dos variables convergen inseparablemente. En su estudio concluyen que el apego a la comunidad influye en el bienestar local y viceversa al confirmarse que la comunidad es dada en función de las relaciones sociales que se sostienen. También, postulan que el bienestar local es un reflejo del apego a la comunidad y que deben medirse como aspectos distintos, como dimensiones del contexto comunitario.

Tomando en cuenta esto, Lagarda (2018) utilizó las variables comunitarias de apego, control, inseguridad, apoyo y empoderamiento, actividades para jóvenes, satisfacción con la colonia/barrio y el índice de bienestar local para explicar la satisfacción con la vida y el bienestar personal en adolescentes de secundaria de entre 12 y 14 años. Aun cuando no se intentó explicar aspectos de la violencia escolar como tal, los resultados a través de una regresión logística mostraron que apego a la comunidad y bienestar local fueron las únicas variables en el modelo de explicación con β de 1.81 y 1.86, respectivamente.

Integrando el planteamiento de Rollero y De Piccoli (2010) a la evidencia empírica del apego a la comunidad y el bienestar local con la violencia escolar, sería pertinente atender estas dos variables como contexto de comunidad.

1. 4. La socialización en la escuela y su entorno familiar y comunitario

La familia es el primer escenario donde se aprenden habilidades y competencias que permiten socializar, expresarse y comunicarse, aprenden formas organizativas en cuanto a reglas y seguimiento de instrucciones (Suárez y Vélez, 2018). Estas primeras competencias transitan al siguiente contexto de socialización, la colonia/barrio, que es crucial para los adolescentes, pues una característica de esta etapa es que se van desapegando de los padres y atienden con mayor interés a sus iguales creando lazos afectivos en tal espacio (Mazur *et al.*, 2017). En este escenario también se desarrollan competencias que transitan al siguiente contexto de socialización, la escuela (Oliva *et al.*, 2012). La escuela resulta ser un escenario de socialización determinante y es donde ocurre el problema en cuestión (Ayala, 2015; Postigo *et al.*, 2013; Salmivalli, 2014).

En este sentido, los adolescentes estudiantes de secundaria interactúan con autoridades académicas y tienen un sentido de disciplina, competencias que aprenden en el contexto familiar y, por otro lado, en concordancia con Drolet y Arcand (2013), interactúan con sus iguales formando lazos afectivos, ya que intentan identificarse y buscan pertenecer a grupos, al igual que en su colonia/barrio.

Considerando que la agresión entre pares es un fenómeno multifactorial –impactado desde varios contextos– y tomando en cuenta estos planteos conceptuales, se permite un análisis micro sobre las influencias de diferentes variables de forma independiente en el fenómeno de la violencia escolar; no obstante, estos mismos planteamientos pueden empatar y ser ordenados sistemáticamente para llevar a cabo un análisis macro en función de los contextos familiar, comunitario y escolar, así como en el proceso histórico de socialización del adolescente.

El objetivo de este artículo está centrado en generar variables latentes para cada contexto (familia, comunidad y escuela) para posteriormente observar los efectos explicativos directos e indirectos que tiene cada una de sobre la agresión entre pares de manera integradora. La propuesta se encuentra en el esquema conceptual de la figura 1.

La hipótesis de este artículo consiste en que estos tres contextos en conjunto explican de manera negativa la agresión entre pares.

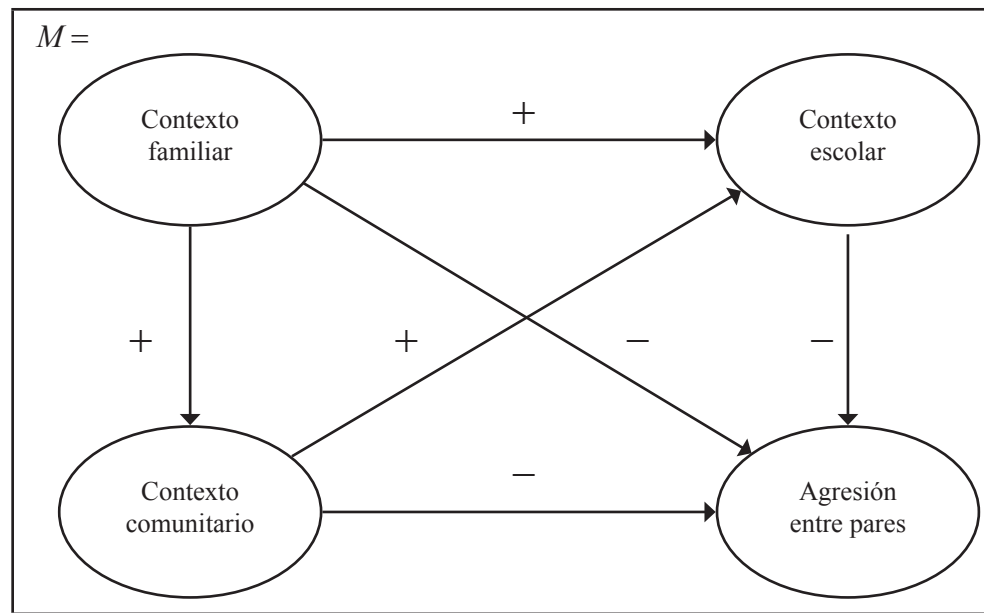


FIGURA 1

Esquema de relaciones entre contexto familiar, comunitario y escolar para explicar la agresión entre pares
Fuente: elaboración propia.

2. METODOLOGÍA

2. 1. Diseño

Tipo de investigación básica, cuantitativa de nivel explicativo, de corte transversal, empírica y no experimental, con obtención de muestra a través de la técnica aleatoria por conglomerados.

2. 2. Participantes

La muestra se constituyó por 1 695 estudiantes de secundarias públicas, de los cuales el 51.5% está conformado por mujeres (873) y el 48.5% por hombres (822); el 44.8%, de segundo grado (760) y el 55.2%, de tercero (935); el 76.1%, del turno matutino (1290) y el 23.9%, del vespertino (405). Se acudió a 55 escuelas secundarias públicas de nueve municipios del estado de Sonora, México, para obtener la información.

2. 3. Instrumentos

2. 3. 1. Datos demográficos y generales

Se obtiene información social, escolar, familiar y personal de cada alumno y alumna, como el municipio donde viven, escuela a la que acuden, grado, grupo, número de lista, posición académica, promedio escolar obtenido, nivel de violencia percibida entre diferentes actores a través del indicador general de violencia (IGV) (Valdés *et al.*, 2013), si tiene amigos que pertenecen a alguna pandilla y preguntas que se dirigen a detectar el rol de agresión entre pares, este último propuesto por Garaigordobil (2014), que a través de 12 reactivos se identifica si el sujeto hace, recibe u observa agresión (física, verbal, social y psicológica). La confiabilidad fue de 0.70, 0.71 y 0.80, respectivamente, y la varianza total explicada (VTE) de 57.89 por ciento.

2. 3. 2. *Memorias de crianza*

Adaptada por Fregoso *et al.* (2021a) para población estudiantil secundaria en Sonora. Se realizó Análisis Factorial Exploratorio (AFE), Análisis de Rasch y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que proporcionaron indicadores de fiabilidad. La escala brinda información de cómo los padres educan a sus hijos a través del intercambio de información dado la comunicación padres-hijos. Para esta investigación solo se utilizó la dimensión de comunicación parental de 16 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). Se obtuvo alfa de Cronbach de 0.94, con VTE de 53.70%, ajuste interno y externo de entre 1.32 a 0.74. Sus índices de bondad de ajuste fueron: CFI = 0.95; CMIN/DF = 4.37; RMSEA = 0.04 y SRMR = 0.02.

2. 3. 3. *Escala de Prácticas Parentales Prosociales (EPPPPro)*

Fregoso *et al.* (2021a) adapta esta escala para población estudiantil secundaria en Sonora. Se empleó análisis Rasch, AFE y AFC, de donde se obtiene confiabilidad. La escala estuvo compuesta de 18 reactivos de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre), que miden la frecuencia con la que los padres llevan a cabo prácticas de crianza para enseñar la actividad prosocial. Los ajustes internos y externos fueron de 1.26 a 0.82, alfa de Cronbach de 0.95, VTE de 52.34%, el AFC arrojó un CFI de 0.92; RMSEA de 0.06; SRMR de 0.04 y CMIN /DF de 7.40.

2. 3. 4. *FACES III*

Adaptada Fregoso *et al.* (2021a) para población estudiantil secundaria en Sonora. Se utilizó AFE, Rasch y AFC, que expresan confiabilidad. Para esta investigación se utilizó solo la dimensión cohesión familiar, la cual contó con nueve reactivos de tipo Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). Los valores obtenidos para el ajuste interno y externo van de 0.80 a 1.41, alfa de Cronbach de 0.90 y VTE de 43.62%. Los índices de bondad de ajuste presentaron CMIN/DF de 4.49, CFI de 0.92, RMSEA de 0.04 y SRMR de 0.05.

2. 3. 5. *Escala de clima escolar para adolescentes*

Adaptada por Navarro (2018) para población sonorense, brinda información acerca del entorno percibido por los adolescentes en el escenario escolar mediante cinco dimensiones: 1) relación con profesores, 2) relación entre estudiantes, 3) violencia dentro del plantel, 4) condiciones físicas del plantel y 5) disciplina escolar. La escala se conformó por 18 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). El alfa de Cronbach obtenido fue de 0.85 y VTE del 52%. CMIN/DF de 4.56, CFI de 0.97, RMSEA de 0.031 y SRMR de 0.026.

2. 3. 6. *Escala de convivencia escolar*

Adaptada por Navarro (2018) para población sonorense, obtiene información sobre convivencia escolar en la cuestión democrática, paz e inclusión. Para esta investigación solo se utilizó la dimensión de democracia. Contiene nueve reactivos tipo Likert (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre). Obtuvo confiabilidad a través de alfa de Cronbach de 0.90 y VTE de 56.20%. CMIN/DF de 5.93, CFI de 0.96, RMSEA de 0.036 y SRMR de 0.023.

2. 3. 7. *Apego al barrio*

Adaptada por Duarte (2018) para población estudiantil secundaria en Sonora, permite evaluar la percepción de los estudiantes sobre factores de la comunidad donde residen y que promueven su ajuste y desarrollo psicológico mediante seis reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta (totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo). El alfa de Cronbach obtenido fue de 0.91, el AFE arrojó cargas factoriales de entre 0.81 a 0.62, VTE de 65.55%, ajuste interno y externo que va de 0.81 a 1.36, con los siguientes índices de bondad de ajuste: CFI = 0.94; CMIN/DF = 5.53; RMSEA = 0.05; y SRMR = 0.05.

2. 3. 8 *Índice de Bienestar Local (IBL)*

Adaptado por Lagarda (2018) para población sonorense, obtiene información acerca de la satisfacción de jóvenes con su localidad. La escala se compuso por nueve reactivos tipo Likert (totalmente insatisfecho, insatisfecho, ni satisfecho ni insatisfecho, satisfecho y totalmente satisfecho) alcanzando VTE de 52.20%. La validación convergente mostró ser válida y confiable. CMIN/DF de 2.26, CFI de 0.99, RMSEA de 0.042.

2. 4. Procedimiento

Se acudió a algunas escuelas secundarias de Sonora preseleccionadas al azar con el previo informe y apoyo de la Secretaría de Educación y Cultura sobre la visita tanto a las autoridades académicas como a madres y padres de familia, además de detallar sobre su propósito. Se obtuvo el aval de las autoridades para recolectar la información. Con el personal académico se condujo a la organización logística para acudir a los grupos estudiantiles de quienes obtendríamos la información. Una vez con el grupo, se hizo entrega del consentimiento informado y se aseguró la confidencialidad de los datos de cada participante para que después lo firmaran. Posteriormente, se utilizó la técnica de encuesta, que tomó un tiempo aproximado de 50 min por grupo. Este estudio se realizó en función a los artículos 118 y 122 del Código Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007).

2. 5. Análisis de datos

Primero se llevaron a cabo análisis descriptivos y en seguida se observaron diferencias significativas a través de la *t* de Student y el análisis de varianza (ANOVA) tomando en cuenta el tamaño del efecto y la potencia estadística. Después se obtuvieron las correlaciones entre todas las variables; dichos análisis se realizaron con SPSS v. 25 y G*Power v. 3.1.9.2.

Más adelante, se generaron tres modelos para familia, comunidad y escuela a través de ecuaciones estructurales. Para finalizar, se llevaron a cabo análisis de trayectorias para explicar la agresión entre pares según los efectos directos e indirectos de las variables latentes mediante AMOS v. 23, y se retoma la técnica *bootstrapping* con método máxima verosimilitud, intervalo de confianza al 95% para atender a la normalidad multivariada (Byrne, 2016).

Los valores adecuados para los ajustes de las ecuaciones estructurales los exponen Cupani (2012), Manzano (2017) y Pérez *et al.* (2013), así como para los modelos de trayectorias. Los autores refieren a una χ^2 con $p > 0.001$; no obstante, es muy sensible a muestras grandes, por lo que la discrepancia dividida por grados de libertad (CMIN/df) puede sobrepasar el valor óptimo de 3; raíz cuadrada media residual estandarizada (SRMR) y error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) deben colocarse por abajo de 0.08; Índice de ajuste comparativo (CFI) mayor que 0.90; información de criterio de Akaike (AIC) debe aproximarse al 0. Se sugiere aceptar el modelo con AIC más bajo. Por otro lado, según Cárdenas y Arancibia (2014), el tamaño del efecto (TE) para *t* de Student debe estar por arriba de 0.20 y para ANOVA de 0.10 y la potencia estadística debe colocarse por arriba de 0.80 para ambos análisis.

3. RESULTADOS

El cuadro 1 muestra los valores de media y desviación estándar, así como las correlaciones que hay entre las variables de estudio.

CUADRO 1
Descriptivos univariados y multivariados de las variables de estudio

	M	DE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1.35	0.64	-										
2	1.82	0.81	0.53	-									
3	1.48	0.70	0.71	0.55	-								
4	1.55	0.61	0.85	0.83	0.87	-							
5	3.50	0.77	-0.15	-0.13	-0.13	-0.16	-						
6	3.70	0.93	-0.18	-0.09	-0.11	-0.12	0.78	-					
7	3.94	0.84	-0.15	-0.13	-0.15	-0.17	0.60	0.65	-				
8	3.54	0.64	-0.24	-0.25	-0.31	-0.31	0.39	0.36	0.34	-			
9	3.48	0.95	-0.09	-0.11	-0.11	-0.12	0.38	0.36	0.28	0.65	-		
10	3.38	0.95	-0.05	-0.10	-0.11	-0.10	0.31	0.33	0.30	0.45	0.42	-	
11	3.20	0.80	-0.09	-0.13	-0.13	-0.14	0.23	0.25	0.23	0.37	0.32	0.46	-
12	1.93	0.79	0.40	0.42	0.41	0.44	-0.16	-0.09	-0.11	-0.29	-0.14	-0.04	-0.11

Fuente: elaboración propia.

Nota: $n = 1695$. 1 = agresor; 2 = observador; 3 = víctima; 4 = agresión entre pares; 5 = comunicación parental; 6 = EPPPro; 7 = cohesión familiar; 8 = clima escolar; 9 = democracia escolar; 10 = apego a la comunidad; 11 = IBL; 12 = IGV.

El análisis de correlación mostró que todos los coeficientes r son significantes al 0.001, con excepción de apego a la comunidad con el rol agresor ($p < 0.05$), y con IGV no tuvo relación significativa. Resaltó que todas las variables contextuales (familia, comunidad y escuela) fueron negativas en lo que respecta a los roles, agresión entre pares e IGV; la correlación de todas las demás variables fue positiva. Dentro de las variables familiares se obtuvieron correlaciones altas, EPPPro-comunicación parental ($r = 0.78$) y EPPPro-cohesión familiar ($r = 0.65$); comunicación parental-cohesión familiar ($r = 0.60$). En cuanto a las variables escolares, clima escolar-democracia también fue alto ($r = 0.65$). Por otro lado, el coeficiente de apego a la comunidad-IBL fue moderado ($r = 0.46$).

Las variables familiares se relacionaron de manera moderada con las escolares y con las comunitarias. En cambio, las variables escolares en relación con las comunitarias tuvieron una correlación un poco más elevada.

Se procedió a los análisis de comparación de las variables de estudio en función de si alguno de sus amigos pertenece a alguna pandilla (*sí o no*) a través de t de Student y para observar diferencias en función de cada rol se generó una variable categórica que identifique los roles agresor, víctima y observador, según la propuesta de Garaigordobil (2014), que da un punto de corte de una respuesta igual a 2 o mayor para pertenecer al rol para realizar ANOVA (cuadro 2). Aquellas personas que obtuvieron una media igual a 0 en la suma de los reactivos para cada rol, no fueron contempladas, así como los sujetos que puntuaron con el mismo valor en dos o más roles. La muestra obtenida fue de 139 agresores, 270 víctimas y 735 observadores.

En lo referente al ANOVA, por el TE y la potencia estadística, damos cuenta que solo se encuentran diferencias considerables en las variables comunicación parental, EPPPro, cohesión familiar y clima escolar.

En la media para las variables de familia se encontraron más altos puntajes a favor del rol de observador, dado que se obtienen diferencias tanto con el agresor como con la víctima, siendo la mayor diferencia con el agresor; el rol de víctima también se diferenció significativamente del agresor. Para las variables escolares, el observador obtuvo las medias más altas, diferenciándose de la víctima y el agresor. Atendiendo a las variables de comunidad, la diferencia significativa se encontró en apego al barrio, donde la media más alta fue para el rol de observador, diferenciándose solo del agresor.

La *t* de Student resultó significativa para comunicación parental. Para clima y democracia escolar se obtuvieron significancias a favor de “no”. Para las variables comunitarias no se obtuvieron diferencias relevantes.

CUADRO 2

ANOVA por roles (agresor, víctima u observador) y *t* de Student por amigos que pertenecen a pandilla (sí o no) con variables de estudio detectando tamaño del efecto y potencia estadística

	Com		EPPPPro		Cohesión		Clima		Dem		AC		IBL	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Agr	3.14	0.77	3.26	0.97	3.49	0.87	3.28	0.68	3.29	0.99	3.18	1.05	3.10	0.88
Obs	3.58	0.71	3.81	0.86	4.04	0.75	3.59	0.56	3.50	0.87	3.40	0.90	3.19	0.72
Vic	3.39	0.78	3.54	0.96	3.77	0.89	3.34	0.64	3.36	0.93	3.26	0.97	3.08	0.80
F/p	23.63/0.000		25.34/0.000		32.29/0.000		28.34/0.000		4.53/0.011		4.39/0.013		2.59/0.075	
TE <i>f</i>	0.19		0.20		0.23		0.21		0.08		0.08		0.06	
1- β	0.99		0.99		1.00		0.99		0.78		0.76		0.49	
Sí	3.40	0.76	3.66	0.88	3.89	0.83	3.40	0.67	3.33	0.98	3.37	0.97	3.11	0.80
No	3.54	0.77	3.72	0.95	3.96	0.84	3.59	0.63	3.53	0.93	3.39	0.95	3.23	0.80
<i>t/p</i>	-3.15/0.002		-1.11/0.266		-1.45/0.145		-5.43/0.000		-3.98/0.000		-0.37/0.710		-2.74/0.006	
TE <i>d</i>	0.18		0.06		0.08		0.29		0.21		0.02		0.15	
1- β	0.91		0.21		0.33		0.99		0.97		0.06		0.78	

Fuente: elaboración propia.

Nota: Sí = 458; No = 1 237; Agr = agresor; Obs = observador; Vic = víctima; CoM = comunicación parental; Clima = clima escolar; DeM = democracia; AC = apego a la comunidad.

Al observar las correlaciones y las comparaciones, se propuso aplicar ecuaciones estructurales con la intención de identificar una variable latente para cada contexto (cuadro 3). Para cada contexto se probó más de un modelo siguiendo los elementos teóricos. En el contexto familiar el modelo 1 trató de cargar todos los reactivos de las tres variables en una variable latente; el modelo 2 separó la variable cohesión familiar cargando los reactivos de comunicación parental y EPPPPro en una misma variable; el modelo 3 separó todas las dimensiones. Para el contexto comunitario se probaron dos modelos. El modelo 1 involucró a todos los reactivos; el modelo 2 se efectuó con las variables apego a la comunidad e IBL por separado. Para el contexto escolar también se corrieron dos modelos. El modelo 1 fueron todos los reactivos cargados a una variable latente; el modelo 2 involucró al clima y democracia escolar como variables separadas.

CUADRO 3

Valores de ajuste para cada modelo de cada contexto

Modelo	CMIN/DF	AIC	CFI	RMSEA	SRMR
Contexto familiar					
Modelo 1	8.50	7306.64	0.87	0.067 (HI = 0.068; LO = 0.065)	0.058
Modelo 2	6.27	5470.90	0.91	0.056 (HI = 0.057; LO = 0.054)	0.043
Modelo 3	5.08	4515.63	0.93	0.049 (HI = 0.050; LO = 0.041)	0.036
Contexto comunitario					
Modelo 1	12.01	576.54	0.95	0.081 (HI = 0.087; LO = 0.074)	0.057
Modelo 2	4.95	303.44	0.98	0.048 (HI = 0.054; LO = 0.042)	0.033
Contexto escolar					
Modelo 1	4.30	969.47	0.96	0.044 (HI = 0.047; LO = 0.044)	0.050
Modelo 2	4.01	877.78	0.97	0.042 (HI = 0.045; LO = 0.039)	0.039

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las ecuaciones estructurales mostraron que para el contexto familiar el mejor modelo fue el tercero, donde las variables cargan de forma separada. Esto mismo sucedió con el contexto comunitario y escolar, pues el modelo 2 fue el óptimo. Para el contexto familiar, la variable con mayor aportación a la latente fue EPPPro ($r=0.93$), para el contexto comunitario fue el IBL ($r=0.88$) y para el contexto escolar fue clima escolar ($r=0.83$).

Al haber concebido cada uno de los contextos se procedió a llevar a cabo un análisis de trayectorias que permitiera explicar la agresión entre pares.

En el análisis resaltó que el efecto que tienen el contexto familiar ($\beta=-0.04$; $p<0.001$) y escolar ($\beta=-0.39$; $p<0.001$) es negativo, este último el más relevante. Por otro lado, destacó el valor positivo del contexto comunitario ($\beta=0.12$; $p<0.05$). La R^2 fue de 0.12. En relación con los valores de ajuste, el modelo obtuvo un CMIN/DF de 6.20; CFI de 0.97; RMSEA de 0.055 (HI=0.063; LO=0.048); SRMR de 0.033 y AIC de 232.00, lo cual refleja en todos ellos un muy buen ajuste.

Después de un primer análisis de trayectorias y observar los valores obtenidos, se propuso llevar a cabo un segundo modelo agregando la variable IGV; se pensó en que este funcionaría como contexto escolar, pero negativo; así, se esperaba que el contexto escolar positivo mantenga la relación negativa con la agresión entre pares y el contexto escolar negativo obtenga una relación positiva (figura 2).

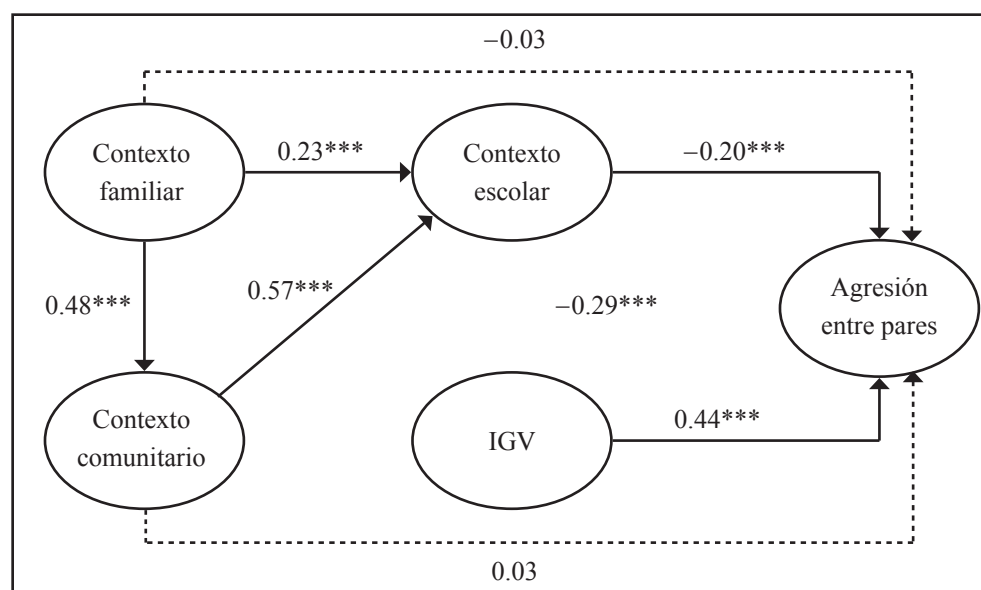


FIGURA 2

Modelo de análisis de trayectorias de segundo orden para explicar agresión entre pares en función a variables contextuales añadiendo IGV

Fuente: elaboración propia.

Se aprecia que los valores se mantienen muy similares al modelo anterior; sin embargo, la significancia del contexto comunitario hacia la agresión entre pares pasó a no ser significativo y disminuyó considerablemente su efecto ($\beta=0.03$; $p=0.585$). Destacó el IGV por su poder explicativo ($\beta=0.44$; $p<0.001$). Los valores de ajuste fueron muy buenos, pues se obtuvo un CMIN/DF de 6.92; CFI de 0.97; RMSEA de 0.059 (HI=0.064; LO=0.055); SRMR de 0.04 y AIC de 643.64. La R^2 fue de 0.38, que explica más que el modelo anterior. También es necesario observar los efectos indirectos (cuadro 4).

Para el primer y segundo modelo damos cuenta de que los efectos indirectos de familia ($\beta=-0.14$; $p<0.001$ y $\beta=-0.15$; $p<0.001$) y comunidad ($\beta=-0.22$; $p<0.001$ y $\beta=-0.19$; $p<0.001$) son muy relevantes. Es decir, estos dos contextos impactan al contexto escolar positivo y aportan a la disminución del grado de agresión entre pares de manera indirecta.

CUADRO 4
Efectos indirectos para cada modelo de análisis de trayectorias

Relaciones indirectas	β	IC 95	p
Análisis de trayectorias 1			
Familia→Comunidad→Escuela	0.27	[0.23 0.33]	<0.001
Comunidad→Escuela→AP	-0.22	[-0.30 -0.16]	<0.001
Familia→Comunidad→Escuela→AP	-0.14	[-0.19 -0.10]	<0.001
Análisis de trayectorias 2			
Familia→Comunidad→Escuela	0.27	[0.28 0.33]	<0.001
Familia→Comunidad→Escuela→IGV	-0.14	[-0.18 -0.14]	<0.001
Comunidad→Escuela→IGV	-0.16	[-0.20 -0.12]	<0.001
Comunidad→Escuela→IGV→AP	-0.19	[-0.25 -0.12]	<0.001
Escuela→IGV→AP	-0.12	[-0.16 -0.09]	<0.001
Familia→Comunidad→Escuela→IGV→AP	-0.15	[-0.19 -0.11]	<0.001

Fuente: elaboración propia.

4. DISCUSIÓN

Las diferencias identificadas en las variables tienen implicaciones clave en la comprensión de la dinámica de la agresión entre pares y en cómo distintos roles y contextos influyen.

En primer lugar, las diferencias observadas en las variables familiares, como la comunicación parental y la cohesión familiar, sugieren que la calidad de las interacciones familiares desempeña un papel crucial en la manifestación de roles específicos en la agresión entre pares (Orozco y Mercado, 2019). El hecho de que el rol de observador tenga puntajes más altos en estas áreas indicaría que tienden a tener un mayor apoyo emocional y una comunicación más abierta en sus hogares, lo que cual influye en su capacidad para percibir y abordar conflictos de manera más constructiva (Vera *et al.*, 2020b; Salmivalli, 2014).

En cuanto a las variables escolares, la diferencia en las puntuaciones del clima escolar y la democracia escolar entre los distintos roles sugeriría que el entorno escolar desempeña un papel sobresaliente en la formación de los comportamientos de agresión entre pares. El hecho de que los observadores obtengan puntuaciones más altas en estas áreas implicaría que se sienten más seguros, respetados y empoderados en la escuela, lo que afectaría su participación en conductas de agresión (Jain *et al.*, 2018).

La diferencia en la variable de apego al barrio entre los roles también es reveladora al sugerir que los observadores tienen una relación más positiva con su entorno comunitario (Duarte *et al.*, 2021), lo que les proporcionaría un mayor sentido de pertenencia y apoyo social que influya en sus interacciones y relaciones con sus pares.

En general, estas diferencias señalan la complejidad de la agresión entre pares y cómo diferentes factores en los entornos familiares, escolares y comunitarios pueden interactuar y contribuir a la adopción de roles específicos. Estos hallazgos subrayan la pertinencia de considerar múltiples factores al abordar la agresión entre pares y resaltar la necesidad de intervenciones que se adapten a los contextos específicos en los que ocurren estas dinámicas. Las diferencias identificadas en este estudio proporcionan una base sólida para investigaciones posteriores y para el diseño de estrategias preventivas y de intervención más efectivas.

Por otro lado, hay tres aspectos que se tendrían que discutir en el primer análisis de trayectorias. El primero es hacer referencia a que el contexto escolar fue el más relevante para explicar la agresión entre pares, concordando con Borlin *et al.* (2016) y Lesneskie y Block (2016), quienes mencionaron que un clima escolar alto disminuye la probabilidad de que haya violencia escolar en las escuelas. Fregoso *et al.* (2021b) coinciden con lo anterior al añadir a la democracia el escenario escolar como factor relevante.

El segundo punto trataría sobre el irrelevante puntaje del contexto familiar sobre la agresión entre pares de forma directa, dado que en diferentes estudios se ha mostrado que aspectos positivos familiares disminuyen la probabilidad de llevar a cabo conductas de agresión de manera significativa (Duarte *et al.*, 2021; López y Ramírez, 2017; Mestre, 2014; Vera *et al.*, 2020b). No obstante, es necesario profundizar en que la agresión entre pares aquí medida resulta ser un indicador de violencia en el escenario escolar, por lo que no se está tomando rasgo o aptitud del alumnado, situación con la que los estudios citados funcionan de mejor manera, puesto que estos factores positivos familiares sí afectan la personalidad del adolescente. Esta sería la misma razón por la cual el contexto escolar resultó ser el más relevante.

El tercer punto referiría al valor positivo que tuvo el contexto comunitario sobre la agresión entre pares de manera directa. Si recordamos el cuadro 2, donde se compararon las variables de estudio con la variable “Alguno de tus amigos pertenece a alguna pandilla”, donde las variables apego a la comunidad e IBL, variables que conformaron el contexto comunitario, no mostraron diferencias significativas entre los grupos que contestaron sí y no.

Así, la relación positiva en discusión cobraría sentido en tanto que el apego a la comunidad y la satisfacción con la comunidad estarían relacionadas con el pandillerismo debido a que en este tipo de socialización se forman lazos afectivos y de cohesión que caracterizan la satisfacción con una comunidad o el apego (Castillo, 2010; Papachristos, 2013). De esta manera estas variables comunitarias podrían probabilizar la conducta agresiva en las escuelas, aunque, por ser variables positivas, este efecto es muy bajo.

Otro elemento por discutir de manera general es la variabilidad del rol de observador, en concordancia con Datta *et al.* (2016). El ser observador básicamente es un indicador de violencia escolar, nos da información de qué tanto los estudiantes observan agresiones entre pares en la escuela, más allá de su acción ante esta situación, lo cual difiere de los roles de víctima y agresor, ya que estos dos últimos toman acción en un episodio de violencia escolar.

A propósito de los resultados del ANOVA (cuadro 2), damos cuenta que todas las variables positivas tienen una media a favor del rol observador, lo cual indicaría que en el observador se podrían encontrar sub-roles como Salmivalli (2014) lo planteó, que sin importar que defiendan a la víctima o apoyen al agresor siguen siendo perceptores de agresión entre pares.

Por dichas razones, se entendería el bajo coeficiente del contexto familiar hacia la agresión entre pares, al igual que el contexto comunitario, a pesar de que se obtengan efectos indirectos relevantes, aunque este último contexto tendría que ser revisado con mayor profundidad, pues contamos con poca evidencia de las variables que podrían enseñar conducta prosocial en este contexto y que sean expresadas en el contexto escolar; sin embargo, sí existe evidencia sobre el tránsito de la conducta antisocial de la comunidad a la escuela (Dragone *et al.*, 2020; Farrell y Volk, 2017; Mazur *et al.*, 2017; Navarro *et al.*, 2021).

CONCLUSIONES

De acuerdo con lo expuesto, se concluye que los aspectos positivos que encontramos en el contexto familiar, comunidad y escuela son fundamentales para disminuir la violencia escolar. También, es preciso atender otras variables positivas encontradas en la comunidad que se desprendan del pandillerismo para relacionar el aprendizaje de la socialización positiva que se dé en este escenario y que transite al escolar para poder disminuir la agresión entre pares.

Otro aspecto es el que apunta a la medición de la agresión entre pares, ya que, como mencionan Zych *et al.* (2015), aun cuando la violencia escolar tiene una larga trayectoria de investigación, todavía es necesario precisar la forma de medir el acoso escolar. En este estudio se sugiere trabajar por roles bien establecidos donde no sea difuso identificar y diferenciar al agresor del observador o de la víctima, así como entre los diferentes tipos de observador.

En este mismo sentido, es necesario atender a los diferentes tipos de observador, dado que existen defensores y alentadores (Olweus, 2001; Salmivalli, 2014), por lo que también se sugiere profundizar en este rol apoyándose de variables secundarias que midan rasgos o aptitudes como desconexión moral, conducta prosocial, empatía, conducta antisocial, variables que, en conjunto, podrían especificar los diferentes tipos (Bautista *et al.*, 2019; Bautista *et al.*, 2020; Vera *et al.*, 2020a).

Aunado a lo anterior, es pertinente ejecutar análisis donde se observen los efectos de mediación que podría tener el contexto comunitario y escolar en la relación familia y agresión entre pares, debido a las características del adolescente, precisamente porque es quien se va desprendiendo de su familia para apegarse a sus pares que encuentra tanto en la comunidad como en la escuela (Saucedo y Guzmán, 2018). También, se sugieren análisis de moderación para observar los efectos que tienen dos variables ya relacionadas en función de los diferentes grupos como hombre y mujer, turno matutino y vespertino, o si se tienen amigos que pertenecen a pandillas o no, por ejemplo.

Atendiendo a las limitantes del estudio, resalta que el instrumento que mide agresión entre pares no es el mejor para detectar rasgos o personalidad vinculada al actuar social del rol, lo que complica y diversifica las relaciones causales en el modelo, por lo que se sugieren análisis de moderación para observar los efectos de cada rol en las relaciones explicativas. Por otro lado, la variable negativa IGV obtuvo un mayor peso explicativo, lo cual indica que las variables positivas utilizadas no explican lo suficiente, ya sea por la diversidad mencionada, o incluso es necesario involucrar variables próximas en función de la conducta del individuo, como la conducta prosocial o la empatía.

PROSPECTIVA

La agresión entre pares, un fenómeno que puede tener consecuencias duraderas en la vida de los jóvenes, ha captado la atención tanto de investigadores como de la sociedad en general. Comprender los factores que subyacen a este comportamiento es esencial para desarrollar estrategias efectivas que logren su incidencia. En este contexto, los resultados de este estudio ofrecen una visión integral de cómo los contextos familiar, comunitario y escolar influyen en la agresión entre pares y cómo esta información se aplica para crear un ambiente más seguro y positivo para los jóvenes.

Como se ha evidenciado, el fenómeno de la violencia escolar está relacionado con los diferentes escenarios donde el estudiante aprende a socializar; sin embargo, es importante visualizar que desde la continuidad de generación del conocimiento, respecto al tema en cuestión, existe un proceso no muy explorado, en el que es preciso profundizar sobre la relación entre el contexto del barrio y las relaciones sociales que surgen, sobre todo aquellas relacionadas con el poder control. En la investigación actual se aprecia la importancia de la familia y el barrio como variables indirectas asociadas a violencia en la escuela, por lo cual un programa de intervención escolar para disminuir los niveles de violencia escolar debe contemplar habilidades sociales para enfrentar el reto del conflicto familiar y el de barrio con los pares. El carácter indirecto de las variables familiares y de la comunidad nos indican que las condiciones del clima escolar son las relacionadas directamente con la agresión entre pares, por lo que es posible afirmar que la escuela es un lugar seguro si se promueve un clima entre docentes, alumnos y directivos basado en acuerdos y normativas de reciprocidad que mejoren la seguridad aun cuando disminuyan algunas libertades.

De esta manera, se proponen algunos elementos para la elaboración de estrategias para la mejora del clima escolar; por ejemplo, el desarrollo de la eficacia colectiva docente, la promoción de habilidades sociales para la solución de conflictos a través de la negociación y la comunicación se relacionan con la capacidad de desarrollar un espacio colectivo bajo la cultura de paz. En este sentido, procesos de cambio en las estrategias y procedimientos de enseñanza que equilibren la importancia entre los aprendizajes académicos y sociales focalizan como objetivo fundamental de egreso en la secundaria la formación ciudadana basada en el respeto los derechos humanos y apertura a la aceptación y análisis de la diversidad.

En última instancia, estos resultados tienen implicaciones sociales significativas. Los hallazgos pueden guiar el diseño de programas educativos y la implementación de intervenciones escolares que fomenten la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Además, la participación activa de la comunidad contribuye a la creación de un ambiente más seguro y positivo para los jóvenes. Estos hallazgos también coadyuvan a conformar campañas de concientización dirigidas a padres y educadores y a motivar investigaciones continuas que refinan aún más nuestras estrategias de prevención y abordaje de la agresión entre pares. Para concluir, el estudio sirve como un recordatorio de que abordar la agresión entre pares es un esfuerzo colectivo que involucra a la familia, a la comunidad y a la escuela en la formación de un entorno saludable para el desarrollo de los jóvenes.

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2017). Socialización, poder y violencia: reflexiones teóricas. *Argumentos*, 3(84), 121-143. <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/38>
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4), 439-509. <https://doi.org/10.35197/rx.11.01.e2.2015.36.ma>
- Bautista, G., Vera, J., & Tánori, J. (2019). Shame, empathy, coping and school safety of the bystanders in situations of bullying. *Trends ins Psychology*, 27(2), 357-369. <https://doi.org/10.9788/tp2019.2-05>
- Bautista, G., Vera, J., Cuevas, M. y Tánori, J. (2020). Propiedades psicométricas de un instrumento de mecanismos de desconexión moral: validación en adolescentes del noroeste de México. *European Journal of Education and Psychology*, 13(12), 127-141. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.356>
- Borlin, S., Östberg, V., & Modin, B. (2016). School climate and exposure to bullying: a multilevel study. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(1), 153-164. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1253591>
- Byrne, B. (2016). *Structural equation modeling with AMOS* (2nd.). Routledge.
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2014.0002.00006>
- Caso, J., Díaz, C., Chaparro, A. y Urias, E. (2011). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: Factores asociados al Aprendizaje* (UEE Reporte técnico 11-002). Universidad Autónoma de Baja California. <http://uee.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf>
- Castillo, O. (2010). Acción colectiva e identidad de las pandillas juveniles en la colonia Santa Martha Acatitla, Delegación Iztapalapa, Distrito Federal. *El Cotidiano*, 163, 45-54. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/196779>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2(1), 186-199. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/22039>
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2016). Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander behavior in middle school. *Psychology in the School*, 53(8), 804-816. <https://doi.org/10.1002/pits.21944>
- Dragone, M., Esposito, C., De Angelis, G., Affuso, G., & Bacchini, D. (2020). Pathways linking exposure to community violence, self-serving cognitive distortions and school bullying perpetration: A three-wave study. *Environmental Research and Public Health*, 17(118), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17010188>
- Drolet, M., & Arcand, I. (2013). Positive development, sense of belonging, and support of peers among early adolescents: perspectives of different actors. *International Education Studies*, 6(4), 29-38. <https://doi.org/10.5539/ies.v6n4p29>
- Duarte, K. (2018). *Percepción de los estudiantes de secundaria sobre la socialización en las colonias y su relación con la violencia escolar* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.
- Duarte, K., Vera, J., Rodríguez, C., y Fregoso, D. (2021). La importancia de la colonia-barrio dentro del entorno escolar, en M. Ramos, L. Ramos y L. Guevara (eds.), *Redes de cultura escolar en pro de la educación para la paz: Experiencias, análisis y propuestas de intervención* (pp. 270-280). Fundación Vivir en Armonía.
- Fabuel, V. S. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas. De primaria a secundaria ¿Traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/43>

- Farrell, A., & Volk, A. (2017). Social ecology and adolescent bullying: Filtering risky environments through antisocial personality. *Children and Youth Services Review*, 83, 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2017.10.033>
- Fregoso, D., Vera, J., Duarte, K. y Peña, M. (2021a). Propiedades psicométricas para las escalas memorias de crianza, prácticas parentales prosociales y FACES III. *PSICUMEX*, 11(1), 1-31. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.413>
- Fregoso, D., Vera, J., Duarte, K. y Velasco, F. (2021b). Factores asociados a la victimización en episodios de violencia escolar. *Informes Psicológicos*, 21(1), 231-245. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v21n1a15>
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 311-318. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.617>
- Garnett, B., & Brion-Meisels, G. (2017). Intersections of victimization among middle and highschool youth: associations between polyvictimization and school climate. *Journal of Child and Adolescents Trauma*, 10(4), 377-384. <https://doi.org/10.1007/s40653-017-0183-7>
- Jain, S., Cohen, A., Paglisotti, T., Subramanyam, M., Chopel, A., & Miller, E. (2018). School climate and physical adolescent relationship abuse: differences by sex, socioeconomic status, and bullying. *Journal of Adolescence*, 66, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.001>
- Lagarda, Á. (2018). *Satisfacción con la vida, bienestar personal y su relación con factores de contexto y personales en adolescentes* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.
- León, B., Castaño, E., Polo, M. y Fajardo, F. (2015). Aceptación, rechazo parental y perfiles de victimización y agresión en situaciones de bullying. *Anales de Psicología*, 31(2), 600-606. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.156391>
- Lesneskie, E., & Block, S. (2016). School violence: the role of parental and community involvement. *Journal of School Violence*, 16(4), 426-444. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1168744>
- López, L. y Ramírez, A. (2017). Estilos educativos familiares y acoso escolar: un estudio en la comunidad autónoma de la Rioja (España). *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-23. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227155>
- Manzano, A. (2017). Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. *Investigación en Educación Médica*, 7(25), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.11.002>
- Mazur, J., Tabak, I., & Zawadzka, D. (2017). Determinants of bullying at school depending on the type of community: ecological analysis of secondary schools in Poland. *School Mental Health*, 9(2), 132-142. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9206-7>
- Mendoza, B., Cervantes, A., Pedroza, F. J. y Aguilera, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del "Cuestionario para medir bullying y violencia escolar". *Humanidades y Ciencia de la Conducta*, 10(1), 6-16. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuat/v10n1/2007-7858-cuat-10-01-00006.pdf>
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 6(2), 115-134. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=70548>
- Navarro, C. (2018). *Convivencia, clima escolar y su influencia en la percepción de violencia entre estudiantes* (tesis de maestría no publicada). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A. C.
- Navarro, C., Fregoso, D., Vera, J. y Bustamante, I. (2021). Panorama de violencia entre adolescentes, clima y convivencia escolar en escuelas secundarias vulnerables en el noroeste de México, en S. Grubits, E. Oliveira y J. Vera (eds.), *Violência, Gênero e Populações Vulneráveis* (pp. 441-470). Universidad Católica Dom Bosco.

- Navarro-Pérez, J., Pérez-Cosín, J. V., & Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes postmodernos: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 25, 143-170. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4911360>
- Oliva, A., Antolín, L., & López, A. (2012). Development and validation of scale for the measurement of adolescents' developmental assets in the neighborhood. *Social Indicators Research*, 106, 563-576. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9822-9>
- Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20). The Guilford Press.
- Orozco, A., & Mercado, M. (2019). Multifactorial impact of family environment in bullying among boys and girls. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019012847>
- Papachristos, A. V. (2013). The importance of cohesion for gang research, policy and practice. *Criminology & Public Policy*, 12(1), 49-58. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12006>
- Pérez, E., Medrano, L. A. y Sánchez-Rosas, J. (2013). El path analysis: conceptos básicos y ejemplos de aplicación. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 5(1), 52-66. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v5.n1.5160>
- Pérez, K., Romero, K., Robles, J. y Flórez, M. (2019). Prácticas parentales y su relación con conductas prosociales y agresivas en niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas. *Espacios*, 40(31). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n31/a19v40n31p08.pdf>
- Postigo, S., González, R., Montoya, I., & Ordoñez, A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: A review. *Anales de Psicología*, 29(2), 413-425. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.148251>
- Rodríguez, A. (2007). Principales modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, 5(9), 91-97. <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/184>
- Rollero, C., & De Piccoli, N. (2010). Does place attachment affect social well-being? *Revue européenne de Psychologie Appliquée*, 60(4), 233-238. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2010.05.001>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53(4), 286-292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Sañudo, T., Vera, J., y Santiago, J. (2019). Evaluación del clima escolar, convivencia, enfrentamiento y bienestar en educación básica para el estado de Sonora, en L. Chehaibar (ed.), *Memoria en extenso del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Schmidt, V., Maglio, A., Messoulam, N., Molina, M. y González, A. (2010). La comunicación del adolescente con sus padres: Construcción y validación de una escala desde el enfoque mixto. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(2), 299-311. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3954175>
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). *Código ético del psicólogo* (cuarta ed.). Ciudad de México: Trillas.
- Suárez, P. y Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173-198. <https://doi.org/10.25057/21452776.1046>

- Valdés, Á., Vera, A. y Siqueiros, P. (2013). Percepción de estudiantes acerca de las estrategias que utilizan los docentes para el manejo de la violencia entre pares, en M. Barrón (ed.), *Memoria en extenso del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-11). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vera, J., Duarte, K., Fregoso, D. y Rodríguez, C. (2020a). Socialización en las colonias y su relación con la violencia escolar en escuelas secundarias, en L. Ramos, J. Cohen, A. Furlán, L. Ramos, T. Spitzer, R. Vázquez y L. Velázquez (eds.), *La construcción de la paz en la escuela: Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas* (pp. 1-12). Fundación Vivir en Armonía.
- Vera, J., Fregoso, D. y Duarte, K. (2020b). Violencia en escuelas secundarias, prácticas de crianza y funcionamiento familiar, en L. Ramos, J. Cohen, A. Furlán, L. Ramos, T. Spitzer, R. Vázquez y L. Velázquez (Ed.), *La construcción de la paz en la escuela: Múltiples miradas desde la investigación, las intervenciones y las políticas públicas* (pp. 233-235). Fundación Vivir en Armonía.
- Zacarias-Salinas, X. y Andrade-Palos, P. (2014). Una escala para evaluar prácticas parentales que promueven la conducta prosocial en preadolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(38), 117-135. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6474670>
- Zhu, Y., Chan, K., & Chen, J. (2015). Bullying victimization among Chinese middle school students: the role of family violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 33(12), 1958-1977. <https://doi.org/10.1177/0886260515621082>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, 188-198. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>



Disponible en: <https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/20888>

Cómo citar el artículo:

Fregoso Borrego, D., Vera Noriega, J. Á. y Tánori Quintana, J. (2025). Familia, comunidad y escuela relacionadas con la agresión entre pares. *CIENCIA ergo-sum*, 32. <https://doi.org/10.30878/ces.v32n0a13>

DOI: <https://doi.org/10.30878/ces.v32n0a13>



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

Jose Ángel Vera Noriega: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, software, supervisión, validación, visualización, redacción-borrador original, redacción-revisión y edición.

Daniel Fregoso Borrego: curación de datos, análisis formal, metodología, validación, visualización, redacción-borrador original.

Jesus Tánori Quintana: investigación, metodología, administración de proyecto, software, supervisión y redacción-borrador original.