

Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica

Brenda Mendoza González
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El acoso escolar es un subtipo del comportamiento agresivo, cuyo origen es multicausal. Existe amplia evidencia científica que señala que el contexto familiar, influye en el aprendizaje de comportamiento agresivo, por lo que, el objetivo es conocer las diferencias significativas entre grupos de alumnos que participan en violencia y acoso escolar y los que no se involucran, en función de las prácticas de crianza que reciben de sus padres, identificando si existe mayor riesgo de participación en episodios de acoso escolar en función del género y nivel escolar. En el estudio participaron 557 alumnos de educación básica, de cinco escuelas públicas. El alumnado contestó dos instrumentos de evaluación, que miden las variables de investigación. El estudio es descriptivo, con diseño transversal. Los resultados identifican diferencias en las prácticas de crianza empleadas por los padres según el rol de participación en acoso escolar (víctima, víctima/agresor y no involucrado). Con respecto al sexo, hombres y mujeres se encuentran en igual riesgo, asimismo en relación a la escolaridad, el alumnado de primaria se encuentra en mayor riesgo de participar en acoso escolar que el de secundaria.

Palabras clave

Acoso escolar, agresión, crianza, educación familiar, familia

Upbringing and bullying: a description of students at the basic education level

Abstract

Bullying is a subtype of aggressive behavior with a multi-causal origin. There is much scientific evidence indicating that the family context influences the learning of aggressive behavior; therefore, the objective of this paper is to identify the important differences between groups of students who participate in violence and bullying and those who do not participate, in relation to the kind of upbringing they received from their parents, in order to identify if there is greater risk of participation in episodes of bullying with regard to gender and academic level. Five hundred fifty-seven students at the basic education level participated in the study, from five public schools. The students answer two evaluation instruments, measuring the research variables. The study is descriptive, with a transversal design. The results identify differences in the kind of upbringing

Keywords

Bullying, aggression, family, family education, upbringing.

Recibido: 23/05/2016

Aceptado: 31/08/2016

exercised by the parents in relation to the role of participation in bullying (i.e. victim, victim/aggressor, or no involvement). The risks are the same for males and females; and with regard to educational level, primary school students are at higher risk of participating in bullying than secondary school students.

Introducción

El comportamiento agresivo en el contexto escolar se clasifica en violencia escolar y acoso escolar, también identificado como *bullying*, siendo las características distintivas de éste último, la frecuencia de ocurrencia y la elección de un alumno como víctima a quien se le dirigen agresiones cotidianas, (Olweus, 1993), el comportamiento de acoso escolar forma parte de la violencia escolar (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2017) y por consenso científico su traducción al castellano es acoso escolar (Mendoza, 2014a).

Se ha estudiado el acoso escolar desde los niveles de educación básica hasta educación media superior y superior, describiéndose como un fenómeno multicausal asociado a diversos factores individuales de riesgo como enseguida se menciona. El déficit en habilidades sociales –dificultades en auto control de emociones y desarrollo de empatía–, déficits conductuales o comportamiento disruptivo, agresivo y déficit en el desarrollo de comportamiento pro social, (Schokman, *et al.*, 2014; Khamis, 2015); factores de riesgo escolares, actitud negativa hacia la escuela, hacia el proceso educativo (de Oliveira, Silva, da Silva, de Mello, do Prado y Malta, 2016), hacia el profesorado (Mendoza, 2011), así como la percepción negativa del alumnado que participa en acoso escolar hacia el clima escolar, (Beaudoin y Roberge, 2015; Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou y Georgiadi, 2010). Todo esto determina la necesaria participación del profesorado, padres de familia y autoridades escolares para detener el acoso escolar, ya que participan como agente de cambio en los programas para mejorar la convivencia, enseñándoles estrategias en habilidades sociales, auto control, solución no violenta de conflictos y la interacción positiva con sus pares (Mendoza y Pedroza, 2015; Repetti, Sears y Bai, 2015; Ruggieri, Friemel, Sticca, Perren y Alsaker, 2013).

Antecedentes: influencia del contexto familiar en el aprendizaje del comportamiento agresivo

Desde la perspectiva del Análisis Conductual Aplicado, disciplina cuya estrategia formal de investigación es la experimentación, identificando para su estudio problemáticas socialmente relevantes,

se ha contribuido al identificar diversas variables que influyen en el desarrollo de comportamiento agresivo, desobediencia y berinches en edades tempranas, señalando como factores de riesgo familiares: la calidad de las interacciones sociales entre padres e hijos, el ambiente familiar, el maltrato infantil y las prácticas de crianza empleadas para educarlos (Ayala, *et al.* 2001; Belsky, 1980; González, Vargas, Galván y Ayala, 1998). Así, se reconocen las estrategias inefectivas de crianza como el castigo físico para educar que se asocia con el comportamiento agresivo en la infancia (Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014). Desde esta perspectiva se han diseñado programas específicos para padres (*Parent Management Training*), que han permitido disminuir la conducta de desobediencia, la disruptiva, la agresiva, el acoso escolar y la antisocial en niños (Ayala, *et al.*, 2001; Kazdin, 1997, Mendoza, 2015), teniendo como base programas de entrenamiento en análisis experimental de la conducta dirigida a los padres (Ayala, 1991).

Otras variables familiares asociadas al comportamiento agresivo infantil es la insatisfacción de la crianza y la falta de autonomía para criar (Pino y Herruzo, 2009), particularmente la pobre percepción que los padres perciben de sí mismos al criar a sus hijos y la falta de habilidades para educarlos (Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002; Mendoza, *et al.*, 2014), demostrándose que los ambientes familiares que se caracterizan por déficits en la comunicación entre sus integrantes, así como el uso de agresión física y emocional para educar, son los primeros factores que contribuyen al desarrollo de comportamiento negativo en los niños (Ticusan, 2015).

La descripción de las diferentes prácticas de crianza utilizadas por las familias, se clasifican en: sobreprotección, autoritario/agresivo, simulador/permisivo y el positivo/adaptativo, lo que permite identificar con mayor precisión la conducta parental dirigida hacia los hijos (Mendoza, 2015). De esta forma se identifica que el empleo de prácticas de crianza positiva empleada por los padres como monitorear, establecimiento de hábitos y límites y la comunicación constante con profesores y otros instructores, genera condiciones favorables para que los niños exhiban valores y normas (Cabrera y González, 2010; Voicu, Anghel y Savu-Cristescu, 2015), contribuyendo a la disminución del acoso escolar (Mendoza, *et al.*, 2014). Lo anterior se fortalece con el anuncio que recientemente hizo la Comisión Nacional de Derechos Humanos al señalar que para erradicar la violencia en las escuelas, una de las estrategias es enseñar a los padres a emplear prácticas de crianza positivas en la educación de sus hijos (Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH, 2017), lo que se complementa con el contenido del artículo 33 de la Ley General de Educación, en el cual invita a las autoridades escolares a crear la “Escuelas para padres” con el objetivo de disminuir el comportamiento agresivo en el ámbito escolar (Ley General de Educación, 2015).

Los estudios descritos anteriormente, que asocian el comportamiento agresivo en la infancia con el tipo prácticas de crianza usado por los padres, son antecedentes del estudio que aquí se presenta, toda vez que el acoso escolar es un subtipo de la agresión. Con respecto a las variables del presente estudio, se identificó que las investigaciones que exploran ambas variables –prácticas de crianza y acoso escolar– son escasos. Por ejemplo, en Brasil se describe la asociación entre acoso escolar y algunas variables familiares como la supervisión parental y los episodios de agresión entre los miembros de la familia, reportándose que el déficit de supervisión parental, se relaciona con la participación en episodios de acoso escolar, especialmente con el rol de acosador (de Oliveira, *et al.*, 2016). En España se detalla que el alumnado adolescente que participa como víctima y acosador, son educados por familias que emplean prácticas de crianza inconsistentes, sin monitoreo y combinando la sobreprotección materna con prácticas autoritarias paternas (Cerezo, Sánchez, Ruíz y Areense, 2015). En México, se comprobó a través de intervenciones en crianza positiva, que son ellos, los principales agentes de cambio para disminuir el comportamiento de acoso escolar (Mendoza, 2015; Mendoza, *et al.*, 2014).

La participación de la familia en la disminución del comportamiento agresivo en el contexto del acoso escolar, sin duda alguna se hace necesaria, ya que es una institución socializadora que tiene entre algunas de sus funciones la protección, la socialización y la educación de cada uno de sus integrantes que brindan un soporte social (Mendoza, 2015; Papanikolaou, Chatzikosma y Kleio, 2011; Pulido, Castro-Osorio, Peña y Ariza-Ramírez, 2013). A través de la formación de valores y el establecimiento de límites se logra la disminución de comportamiento negativo del alumnado, como el uso de mentiras, exhibición de comportamiento disruptivo y poca disposición hacia las tareas académicas (Clipa y Iorga, 2013; Shokoohi-Yektaa y Alimohammadi, 2015).

El objetivo de este estudio es conocer diferencias significativas entre grupos de alumnos que participan en violencia escolar, acoso escolar y los que no se involucran, en función de las prácticas de crianza que reciben de sus padres, identificando si existe mayor riesgo de participación en episodios de acoso escolar en función del género y nivel escolar, dicho objetivo principal del estudio permitirá contestar la siguiente pregunta de investigación. ¿Existe alguna asociación entre las prácticas de crianza con el rol que desempeña el alumnado en episodios de acoso escolar?

Método

La investigación es cuantitativa con estudio descriptivo, ya que permite identificar a grupos de alumnos con características similares,

con base en la variable del instrumento que mide acoso y violencia escolar tiene un diseño transversal, que considera los datos en un mismo ciclo escolar, evaluando a varios grados escolares de educación primaria y secundaria.

Participantes

Participaron 557 alumnos (272 alumnas y 285 alumnos) inscritos en cinco escuelas de educación básica pertenecientes al Estado de México. De los 557 participantes, 228 fueron alumnos de educación primaria (139 mujeres y 143 hombres), y 275 alumnos de educación secundaria (133 mujeres y 142 hombres). El rango de edad de los participantes fue de 8 años a 16 años de edad ($\bar{x}=11.44$; $\sigma=1.7$). La participación de los escolares fue autorizada por los padres de familia y autoridades de la institución escolar. Se protegió la identidad y la confidencialidad de la información proporcionada. La muestra fue no-probabilística, intencionada, teniendo como criterio de inclusión: tener una denuncia de acoso escolar en su institución –denuncia notificada por los padres de familia al gobierno municipal–.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos psicométricos, el Inventario de Dimensiones de Disciplina, la Escala de Sobreprotección Parental y el Cuestionario de Acoso Escolar, los tres fueron contestados por el alumnado participante. El Inventario de Dimensiones de Disciplina (DDI; Straus y Fauchier, 2007), es un cuestionario dirigido a niños y adolescentes para identificar los comportamientos de disciplina llevados a cabo por las figuras parentales, cuenta con Alpha de Cronbach de .90. Está compuesto por un total de 26 ítems. Los participantes responden sobre la frecuencia aproximada con que cada figura parental empleó diferentes comportamientos disciplinarios en un formato de respuesta tipo Likert desde 0 (nunca) hasta 10 (dos o más veces al día).

Straus y Fauchier (2007) proponen dos formas alternativas de categorizar los comportamientos disciplinarios recogidos en el DDI, organizados en 9 métodos de disciplina con contenido diferenciado: castigo físico, privación de privilegios, agresión psicológica, comportamiento como compensación, distracción, explicar/enseñar, ignorar deliberadamente; recompensa y control, los nueve métodos fueron reducidos en dimensiones a través de un análisis factorial, obteniendo cinco factores generales. *Maltrato*, es el castigo físico y se refiere al comportamiento del padre cuando pega, da una cachetada, nalgada, cuando el hijo rompe una regla. Es una agresión psicológica, cuando el padre

dirige insultos, crítica o agrede emocionalmente a su hijo, por ejemplo al decirle “eres un vago”, “flojo”, “eres un descuidado o inconsciente”. *Crianza positiva*, explicar/enseñar, cuando el niño rompe una regla o realiza un comportamiento indebido, y el padre enseña o muestra la forma correcta de hacer las cosas. *Ignorar deliberadamente*, el padre no presta atención de forma intencionada a su hijo cuando este exhibe un comportamiento inadecuado. *Recompensa*, el padre elogia a su hijo cuando éste deja de realizar un mal comportamiento. *Costo de respuesta*, es la privación de privilegios, debido al rompimiento de una regla del hijo, el padre quita algún privilegio, como retirarles juguetes u otros privilegios. *Comportamiento como compensación*, el padre solicita a su hijo que repare el daño que hizo, por ejemplo que pague una ventana que rompió. *Distracción*, cuando el niño rompe una regla, el padre solicita a su hijo que haga algo diferente, para distraerlo sin enseñarle un comportamiento alterno a su conducta negativa o agresiva. *Control*, cuando el padre vigila o controla todo el tiempo el comportamiento de su hijo.

Escala de sobreprotección parental (Mendoza, 2015) diseñada *ex profeso* para el proyecto. Cuenta con seis reactivos que miden la frecuencia con la que los padres resuelven actividades de sus hijos evitando que sus hijos desarrollen autonomía y aprendan a resolver situaciones cotidianas. Los padres visten a sus hijos, les dan de comer en la boca; los bañan; permiten que sus hijos duerman con ellos. La escala de Likert de cuatro niveles todos los días, dos o tres veces a la semana; dos o tres veces al mes; no ha sucedido en los dos últimos meses, con Alpha de Cronbach de .80.

Cuestionario de acoso escolar, (Mendoza, Cervantes, Pedroza y Aguilera 2015). Se hizo la validación del cuestionario para población mexicana, mide la frecuencia con que ejercen agresión hacia sus compañeros, violencia y acoso escolar, son víctimas o son observadores de ella, también mide la posibilidad o no, de contar con la ayuda de distintos agentes sociales. El Alpha de Cronbach de este instrumento es de .95.

Se subdivide en factores: víctima, agresor y observador, que establecen los niveles de la agresión empleada por el alumno en: exclusión, gravedad media y gravedad extrema. *Victimización*: mide la frecuencia con la que un alumno recibe comportamiento agresivo de sus pares, cuenta con veinte reactivos, de tipo exclusión, por ejemplo, “me ignoran”, gravedad media por ejemplo, “me esconden cosas”, y gravedad extrema, por ejemplo, “me amenazan con armas”. *Agresor*: mide la frecuencia con la que el alumno evaluado acosa a otros pares, cuenta con veinte reactivos, de tipo exclusión, por ejemplo, “yo ignoro”; gravedad media por ejemplo, “yo les escondo sus cosas”; gravedad extrema, por ejemplo “les amenazo con armas”. *Observador*: mide la frecuencia con la que el alumno observa episodios de agresión entre sus com-

pañeros, cuanta con veinte reactivos; exclusión, por ejemplo, “observo que ignoran a compañeros”; gravedad media, por ejemplo, “observo que les esconden sus cosas”; gravedad extrema, por ejemplo, “observo que los amenazan con armas”.

Procedimiento

Se presentó el proyecto de investigación a los directivos de las escuelas participantes, explicándoles el objetivo y la propuesta del estudio. Una vez que los directivos escolares aceptaron la participación en el estudio, se envió a los padres una solicitud para que firmaran la autorización de participación de sus hijos. En coordinación con los directivos escolares, se establecieron los días y horarios para aplicar los instrumentos. Las aplicaciones se desarrollaron en forma grupal, en dos sesiones de 60 minutos cada una; las aulas en las que se llevaron a cabo las aplicaciones tenían ventilación, iluminación y todos los elementos necesarios para contestar los instrumentos. Durante la aplicación se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio de la Facultad de Ciencias de la Conducta y se les invitó a participar de forma voluntaria.

Análisis estadísticos

Se creó una base de datos en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, identificado por sus siglas en inglés como SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), con el objeto de capturar la información con las siguientes variables: nombre, género, edad, nombre de la escuela, grado escolar, así como cada uno de los reactivos de los instrumentos.

1. Se realizó un análisis multivariado, análisis K de medias o análisis de conglomerados para identificar los roles que el alumnado desempeña en episodios de acoso escolar, con base en dos escalas rol de agresor y rol de víctima.
2. Se realizó un contraste de medias (ANOVA), teniendo como factor los grupos identificados a través del conglomerados y como variable dependiente las prácticas de crianza.
3. Para conocer la dependencia entre las variables género y rol de participación y escolaridad y rol de participación se realizó el cálculo Chi cuadrado (χ^2) y para los resultados significativos se calcularon residuos corregidos, así como el cálculo del tamaño del efecto a través de la V de Cramer.

Resultados

Roles de participación

Se realizó un análisis de conglomerados a fin de identificar los roles de participación del alumnado en episodios de acoso escolar. Para el análisis de cluster se emplearon los factores de agresor y víctima del instrumento que mide violencia y acoso escolar. En la tabla 1 se muestran las medias de conglomerados para cada una de las situaciones en las que los alumnos participan en episodios de violencia y acoso escolar.

Como se identifica en la tabla 1, el análisis de conglomerados, permitió diferenciar cuatro grupos de alumnos, tres de ellos describen los roles del alumnado que participa en episodios de violencia y acoso escolar. El primer grupo se define por alumnos que participan con el doble rol en episodios de violencia escolar, víctima/acosador, el segundo grupo se conforma por alumnado víctimas de acoso escolar, el tercer grupo por alumnos que participan con el doble rol en acoso escolar, y el cuarto grupo representa a los alumnos que no se involucran en episodios de violencia escolar y tampoco de acoso escolar. A continuación se describe a cada uno de los grupos identificados.

Grupo 1. Víctima/acosador en violencia escolar

Son alumnos que reciben agresión media de sus compañeros, es decir, les roban, les esconden y les rompen sus cosas, les pegan, les intimidan y, al mismo tiempo, ejercen agresión media hacia sus pares. También excluyen, ignoran, hablan mal de otros, rechazan, impiden participar a otros pares; llaman a sus pares por sobrenombres que ofenden o ridiculizan. Estas conductas se presentan dos o tres veces al mes. El grupo se conforma por 26 alumnos

Tabla 1. Medias de los conglomerados obtenidos.

Factor del Instrumento	Conglomerado			
	1	2	3	4
Víctima de agresión extrema	11.81	11.70	19.89	7.29
Víctima de agresión media	8.44	10.06	12.78	5.17
Víctima de exclusión	14.80	24.24	26.56	10.03
Agresión extrema	14.57	9.52	27.11	9.15
Agresión media	14.47	8.24	20.67	6.89
Agresor de exclusión	8.15	6.48	12.33	4.70
Nota: Factores del cuestionario de acoso escolar. Grupo 1 víctima/agresor violencia escolar; Grupo 2 víctima en acoso escolar; Grupo 3, Víctima/agresor acoso escolar, Grupo 4 No involucrado. Fuente: elaboración propia				

(4.7% del total de alumnos), 9 son mujeres (3.3% del género, y 1.6% del total), 17 son hombres (6% del género y 3.1% del total).

Grupo 2. Víctima de acoso escolar

Este grupo de alumnos son víctimas de exclusión, es decir, son ignorados, rechazados, hablan mal de ellos; les impiden participar y son víctimas de agresión media. Estos alumnos reciben insultos, les llaman con sobrenombres, ofendiéndoles o ridiculizándoles. Las conductas de acoso las reciben cotidianamente. Son 33 alumnos (5.9% del total), 12 son mujeres (4.4% del género, 2.2% de la población total); 21 son hombres (7.4% del género, 3.8% del total).

Grupo 3. Víctima/agresor de acoso escolar

Son alumnos que participan como víctimas y agresores cotidianamente. Al participar como agresores dirigen agresión extrema, es decir, amenaza con armas; obligan con amenazas a situaciones de carácter sexual; obligan a sus pares a hacer cosas que no quiere con amenazas; intimidan con frases o insultos de carácter sexual. Son alumnos que excluyen, ignoran, hablan mal de otros, rechazan, impiden participar a sus pares. Por otra parte, los alumnos que son víctimas son excluidos, ignorados, rechazados, hablan mal de ellos les impiden participar. Reciben agresión media, les roban, rompen y esconden sus cosas; sus pares les pegan e intimidan. Se conforma por 9 alumnos (1.6 % del total), 2 son mujeres (0.7% del género y el 0.4% del total), 7 son hombres (2.5% del género y 1.3% del total).

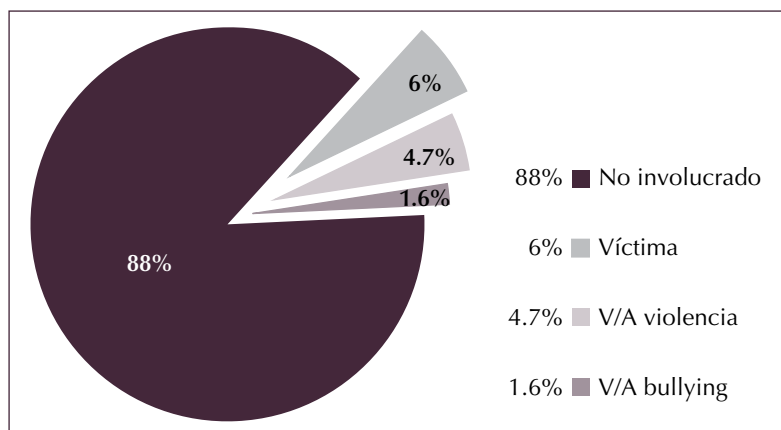
Grupo 4. No involucrados

El grupo está compuesto por 489 alumnos que no participan en violencia o acoso escolar, ni como víctimas ni como agresores, representan el 88% del total de la población, de ellos 249 son mujeres (91.5% del género, 45% del total), 240 son hombres (84% del género y 43% del total). A continuación en la figura 1, se representa el porcentaje de participación en cada uno de los roles identificados.

En la figura 1, se observa que la mayoría del alumnado no participa en episodios de violencia o de acoso escolar (88% del total). Se identificaron tres roles de alumnos que participan en episodios de agresión, el 6% de los alumnos son víctimas de acoso escolar, el 4.7% de los alumnos desempeñan el doble rol víctima/acosador, el 1.6% desempeña el rol de víctima/agresor.

Acoso escolar y prácticas de crianza

Para dar cumplimiento al objetivo del estudio, se calcularon análisis de varianza para contrastar las medias de los grupos de alumnos identificados.

Figura 1. Porcentaje del alumnado que participa en los roles identificados.

- ▶ *Maltrato o castigo físico y agresión psicológica.* El análisis de varianza realizado demostró que para el factor “Castigo físico y agresión psicológica, existen diferencias significativas $F(3 \text{ y } 515) = (33.951) < .001$; entre los no-involucrados ($\bar{x} = 12.15$ y $\sigma = 3.53$) quien tienen media menor en castigo físico y agresión psicológica, que los grupos Víctima/acosador en violencia escolar ($\bar{x} = 17.29$, $\sigma = 6.60$), víctima de acoso escolar ($\bar{x} = 17.33$, $\sigma = 7.58$) y víctima/acosador en acoso escolar ($\bar{x} = 21.50$, $\sigma = 6.88$).
- ▶ *Crianza positiva,* es cuando el padre explica al niño como quiere que se comporte, explica las consecuencias si se rompen reglas, enseña el comportamiento deseado; recompensa o elogia su buen comportamiento, ignora deliberadamente retirando cualquier tipo de reforzamiento cuando exhibe comportamiento inapropiado. El análisis de varianza realizado indica que para el factor crianza positiva existen diferencias estadísticamente significativas $F(3 \text{ y } 525) = (3.976) p < .05$; teniendo una media mayor el grupo víctima de acoso escolar ($\bar{x} = 13.96$, $\sigma = 3.81$) que la del grupo no involucrado ($\bar{x} = 11.72$, $\sigma = 3.70$).
- ▶ *Distracción* (cuando el niño rompe una regla, el padre distrae a su hijo sin enseñar el comportamiento alternativo a su conducta negativa). El análisis de varianza realizado indica que para el factor “istracción” existen diferencias estadísticamente significativas con $F(3 \text{ y } 529) = (5.389) p < .05$ entre el grupo víctima en acoso escolar ($\bar{x} = 8.13$, $\sigma = 2.83$) quienes perciben mayor práctica de crianza denominado distracción, que el grupo no involucrados ($\bar{x} = 6.62$, $\sigma = 2.42$).
- ▶ *Sobreprotección,* se identificó que existen diferencias estadísticamente significativos entre el grupo de alumnos identificados $F(3 \text{ y } 534) = (18.952) < .001$, por lo que se rechaza

la hipótesis de igualdad de medias y varianzas entre el grupo no involucrados ($\bar{x}=7.56$, $\sigma=2.14$) cuya media es menor que la del grupo víctima/acosador en violencia escolar ($\bar{x}=8.88$, $\sigma=3.97$), que la del grupo víctima en acoso escolar ($\bar{x}=9.43$, $\sigma=3.47$) y que la del grupo Víctima/acosador en acoso escolar ($\bar{x}=12.62$, $\sigma=3.77$).

- *Para las variables control y costo de respuesta*, se acepta la hipótesis de igualdad de varianzas con $F(3 \text{ y } 535)=(3.854)$ $p=.07$ y $F(3 \text{ y } 524)=(3.425)$ $p=.08$, respectivamente, puesto que los 4 grupos no presentan diferencias estadísticamente significativas entre sus medias.

Género y acoso escolar

Se utilizó el estadístico χ^2 para conocer la dependencia entre el variable género y la tipología –víctima, víctima/agresor y no involucrado). El análisis estadístico indica que las dos variables no son dependientes, es decir, el participar en situaciones de violencia o acoso escolar no se relaciona con el género ($\chi^2(3 \text{ g. l.})=7.560^a$ con $p=.056$) y un valor coeficiente de V de Cramer de $V=.117$ $p=.056$

Escolaridad y acoso escolar

Para conocer la dependencia entre las variables escolaridad y acoso escolar, se hizo el cálculo del estadístico χ^2 , identificándose que las variables sí son dependientes, con valor de $\chi^2=10.293^a$, $p<.05$ y un valor coeficiente de V de Cramer de $V=.136$ $p<.01$. En la siguiente tabla se muestra el cálculo de residuos corregidos, que permiten ubicar la asociación entre escolaridad y acoso escolar.

La tabla 2, refiere que el alumnado de primaria se encuentra en mayor riesgo de ser víctima de acoso escolar, valor de residuo corregido 2.3, más que el alumnado de secundaria.

Tabla 2. Residuos corregidos de las variables roles de participación y escolaridad.

	Conglomerado			
	1 Víctima/agresor violencia escolar	2 Víctima de acoso escolar	3 Víctima/agresor acoso escolar	4 No involucrado
Primaria	-1.7	2.3	1.6	-1.2
Secundaria	1.7	-2.3	-1.6	1.2

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El objetivo de este estudio fue conocer diferencias significativas entre grupos de alumnos que participan en violencia escolar, acoso escolar y los que no se involucran, en función de las prácticas de crianza que reciben de sus padres, género y escolaridad. Con respecto a la asociación entre nivel escolar y rol de participación, se concluye que el alumnado de educación primaria se encuentra en mayor riesgo de ser victimizado en episodios de acoso escolar más que el alumnado de secundaria, lo que permite fortalecer lo encontrado por Félix, Soriano y Godoy (2009), quienes identifican que en la adolescencia temprana existe un superior riesgo de violencia que en edades posteriores, así como de conductas riesgo. Asimismo, esta investigación enriquece lo encontrado por Quesada (2010) quien menciona que en el alumnado de segundo y tercer grado de secundaria se disminuye significativamente el riesgo de participar en episodios de acoso escolar, lo anterior fortalece la hipótesis de investigadores nacionales que determinan que la descripción del acoso escolar en México difiere del contexto escolar europeo, en los cuales, se muestra mayor incidencia de acoso escolar en el nivel de secundaria (Mendoza, 2014a).

Acerca de la relación entre acoso escolar y género, se concluyó que hombres y mujeres se encuentran en el mismo riesgo de participar en episodios de acoso escolar, resultados que difieren con lo reportado en la mayoría de las investigaciones en *bullying* en las que se reporta que los hombres ejercen mayor agresión física y las mujeres mayor agresión verbal, estas diferencias pueden explicarse debido a los altos índices de violencia criminal en México que crean un escenario que favorece la violencia en la escuela ejercida tanto por alumnos como por alumnas (Vega, González, Valle, Flores y Vega, 2013).

Para responder al propósito central del estudio, fue necesario primero identificar los diferentes roles de participación en acoso escolar, que desempeña el alumnado, concluyendo que hay cuatro grupos de alumnos: víctima/acosador en violencia escolar, víctima/acosador en acoso escolar, víctima de acoso escolar y el alumno que no se involucra en episodios agresivos, lo que fortalece lo reportado en otros estudios en los cuales se ha identificado al alumnado que desempeña el doble rol tanto en episodios de violencia escolar como de acoso escolar diferenciándole del rol de víctima y acosador (Mendoza, Cervantes y Pedroza, 2016; Mendoza, Morales y Arriaga, 2015; Spriggs, Iannotti, Nansel y Haynie, 2007).

Derivado de los resultados del estudio, es posible responder a la pregunta de investigación planteada, argumentándose que sí existe relación significativa entre las prácticas de crianza y el rol que desempeña el alumnado en episodios de acoso escolar, por lo que a continuación se especifica dicha asociación. Con respecto al alumnado que desempeña el doble rol víctima/acosador en *acoso*

escolar, se concluye que son los niños que reciben más golpes de sus padres, siendo que las prácticas de crianza empleadas por sus padres se caracterizan por usar maltrato, es decir, sus padres emplean prácticas de crianza poco efectivas al hacer uso de castigo físico, psicológico, destacando que además, las combinan con sobreprotección. Estos datos son consistentes con lo reportado por estudios en España, que describen las prácticas empleadas por los padres de los niños víctimas/acosadores son inconsistentes, describiendo las diferencias entre los estilos que usan la madre y el padre hacia el mismo hijo, alumno víctima/acosador, (Cerezo, *et al.*, 2015). Los resultados del presente estudio complementan a otros que determinan que los padres del alumnado víctima/acosador, se involucran muy poco en las actividades escolares (Spriggs, *et al.*, 2007).

Respecto al rol de víctima, se concluye que los padres del alumnado con este perfil, son padres que sí tienen conocimiento y usan las prácticas de crianza positiva; por ejemplo, explicar/enseñar el comportamiento adecuada, usar el elogio, ignorar deliberadamente comportamiento negativo, monitorear. Sin embargo, las combinan con prácticas de crianza poco efectivas como la sobreprotección y el uso de agresión física, psicológica, empleando otra estrategia poco efectiva para educar como la denominada “distracción”, es decir, cuando los niños rompen alguna regla, los padres le solicitan que haga “algo diferente” para distraerlo evitando así enseñar el comportamiento alterno a su conducta negativa. Por lo que los resultados demuestran que los padres de niños víctimas emplean la combinación de diversas prácticas de crianza como la sobreprotección, la crianza positiva y el maltrato, caracterizándose por la inconsistencia que emplean en la educación de sus hijos. Estos resultados coinciden con lo reportado en otras investigaciones internacionales en las que se identifican que los alumnos víctimas tienen padres que emplean prácticas de crianza caracterizadas por la inconsistencia. Esto significa que muestran negligencia al no tener participación activa en la educación de sus hijos, por lo que no se comunican con ellos y tampoco participan en sus actividades escolares, (Ayas, 2012; Papanikolaou, *et al.*, 2011), son autoritarios –incluyendo agresión física– combinando con la sobreprotección (Mendoza, 2015) especialmente exhibida por la madre (Cerezo, *et al.*, 2015), evidenciando deficiencias en la cantidad y calidad de la comunicación con sus hijos (Spriggs, *et al.*, 2007).

En esta investigación no se identificó el rol de acosador, sin embargo, los resultados del estudio complementan la evidencia de otros investigaciones en las que se identifica el uso de agresión física y negligencia en la educación de alumnado acosador o *bully* (Cerezo, *et al.*, 2015), describiendo que sus padres no se involucran emocionalmente con sus hijos y no monitorean sus actividades (Mendoza, *et al.*, 2014), señalándose que entre menos vigilancia tienen los niños, existe mayor riesgo de desarrollar el

perfil acosador o *bully*, así como el del doble rol (víctima/acosador) que se relaciona con comportamiento antisocial (Mendoza, *et al.*, 2014; Mendoza, 2015).

Además de la identificación de las prácticas de crianza que sitúan en mayor riesgo al alumnado para participar como víctimas y víctima/acosador en episodios de *bullying*, el estudio permitió identificar las prácticas de crianza que usan los padres para proteger a sus hijos del riesgo de involucrarse en *bullying*, están son las prácticas denominadas crianza positiva: establecer límites, explicar y enseñar lo que esperan que sus hijos realicen o aprendan, supervisar cotidianamente el comportamiento de sus hijos, e ignorar deliberadamente el comportamiento negativo, al educar no dirigen maltrato –agresión física y psicológica- y tampoco sobreprotección. Estas conclusiones completan lo reportado en otros estudios que describen que las prácticas de crianza positiva son empleadas por los padres de niños que no exhiben comportamiento disruptivo en el contexto escolar (Ison y Morelato, 2002) y que no se involucran en episodios de agresión (Zottis, Salum, Isolan, Manfro y Heldt, 2014), combinando dichas prácticas, con la participación frecuente de los padres en las actividades escolares de sus hijos (Ayas, 2012). Específicamente se ha identificado que el alumnado que no participa en episodios de acoso escolar, convive con sus padres y hermanos, mostrándose afecto, apoyo emocional (Mendoza, *et al.*, 2014; Mestre, Tur, Samper, Nácher y Cortés, 2007), reportándose que educar desde edades tempranas ayudando a que los niños se relacionen armónicamente con sus pares, a través del establecimiento de normas de convivencia permite la educación para la paz (Lira, Vela-Álvarez y Vela-Lira, 2014).

Esta investigación permitió demostrar que en el desarrollo del comportamiento de *bullying*, las prácticas de crianza influyen notablemente, especialmente en la participación como víctima y como víctima/acosador en episodios de acoso escolar. Se consideran limitantes del estudio el contar con una muestra representativa de alumnos del Estado de México, así como no haber empleado un instrumento que midiera la percepción de los padres de los niños participantes, lo que hubiera dado mayor información acerca de la propia percepción que los padres tienen de las prácticas de crianza usadas para educar, por lo que se sugiere se desarrolle en futuras investigaciones. Otra sugerencia para futuras investigaciones es la de obtener información acerca de los motivos económicos, culturales o sociales asociados al delegar la tarea de educar a sus hijos a cuidadores o familiares.

Agradecimientos

Se agradece a la Secretaría de Educación el financiamiento para el desarrollo del presente estudio (proyecto 4131/2016SF “Clima

Escolar y comportamiento agresivo: descripción de aulas de educación básica”, Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México), así como la gestión del equipo del Proyecto “Se Tolerante Piensa DIFerente. No permitas el acoso escolar”, del DIF Municipal Atizapán de Zaragoza convenio con Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM.

Referencias

- Ayala, H. (1991). El resurgimiento del Análisis Funcional en el tratamiento conductual. Procedimientos vs Resultados. *Revista Mexicana de Análisis Experimental de la Conducta* 17(1), 119-140.
- Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F. J., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E. y Barragán, N. (2001). Tratamiento de agresión infantil: Desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27(1), 1-34.
- Ayala E., Pedroza F., Morales S., Chaparro A. y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Ayas, T. (2012). The Effect of Parental Attitudes on and victimizing levels of secondary school students. *Social and Behavioral Sciences*, 55, 226-231.
- Belsky, J. (1980). Mother-infant interaction at home and in the laboratory: a comparative study. *Journal of Genetic Psychology*, 137, 37-47
- Beaudoin, H. y Roberge, G. (2015). Student perceptions of school climate and lived bullying behaviors. *Social and behavioral sciences*, 174, 321-330.
- Cabrera, V.E. y González, M.R. (2010). Estrés Parental, Trato Rudo y Monitoreo como Factores Asociados a la Conducta Agresiva. *Universitas Psychologica*, 11(1), 241-254.
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C. y Arense, J.J. (2015). Roles en acoso escolar de adolescentes y preadolescentes y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista Psicodidáctica*, 20(1), 139-155.
- Clipa O. y Iorga, A.M. (2013). The role of school-family partnership on moral development. *Social and Behavioral Sciences*, 76, 197-203.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2017). Exige CNDH respetar los derechos de niñas, niños, adolescentes y de la comunidad escolar en las medidas de Prevención y erradicación de la violencia en los centros Escolares. Comunicado de Prensa DGC/032/17. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Comunicados/2017/Com_2017_032.pdf
- De Oliveira W.A., Silva M.A., da Silva J.L., de Mello F.C., do Prado R.R. y Malta D.C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Journal de Pediatria*, 92 (1), 32-39.
- Domínguez, F. y Manzo, M. D. (2011). Las manifestaciones del acoso escolar. *Revista de Psicología*, 8(17), 19-33.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, H., Mitsopoulou, E. y Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behaviour in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Behavioural and Social Sciences Journal*, 5, 2208-2215.
- González, J., Vargas, E., Galván, E. y Ayala, H. (1998). Intervenciones para mejorar la calidad de las interacciones madres-hijos: Evaluación analítico conductual del

- impacto social, validez externa y validez interna. *Psicología Conductual*, 6(3), 473-499.
- Félix, V.; Soriano, M. y Godoy, C. (2009). Un estudio descriptivo sobre el acoso y violencia escolar en la educación obligatoria. *Escritos de Psicología*, 2(2), 43-51.
- Ison, M.S. y Morelato, G.S. (2002). Contexto Familiar y desarrollo de Habilidades Cognitivas para la Resolución de Problemas Interpersonales en niños, *Psike*, 11(1), 149-157.
- Kazdin, A. (1997). Practitioner Review: Psychosocial Treatments for Conduct Disorder in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(2), 161-178.
- Khamis, V. (2015). Neglect bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse y Neglect*, 39, 137-146.
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, DF, 20 de abril de 2015 (última reforma). Recuperado de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/leyes.php>.
- Lira, Y., Vela-Álvarez, H.A. y Vela-Lira, H.A., (2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Innovación Educativa*, 14(64), 123-144.
- Mendoza, B. (2011). Acoso escolar entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación Profesor-Alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mendoza, B. (2014a). *Acoso escolar: Los múltiples rostros del acoso escolar* (2da Ed). Ciudad de México, México: Pax México.
- Mendoza, B (2015). *Acoso escolar. Familia y Escuela. Protegiendo juntos. Programa de atención*. Ciudad de México, MX: Pax México
- Mendoza, B. Cervantes, A., Pedroza, F.J. y Aguilera, S.J (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir Acoso escolar y Violencia Escolar. *Revista Ciencia UAT*, 10(1), 06-16.
- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F.J, (2016). Acoso Escolar: Diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 24(67), 60-70.
- Mendoza, B, Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Acoso escolar en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education Journal*, 7(2), 74-88.
- Mendoza, B. y Pedroza, F.J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir conducta disruptiva y Acoso Escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Mendoza, B, Pedroza, F. y Martinez, K.. (2014). Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir el Acoso escolar. *Acta de Investigacion Psicologica*, 4(3), 1793-1808.
- Mestre, M.V., Tur, A.M., Samper, P., Nácher, M.J. y Cortés, M.T. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento pro-social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 211-225.
- Olweus, D. (1993) *Bullying at School: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. France: UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Papanikolaou, M., Chatzikosma, T. y Kleio, K., (2011). Bullying at School: The role of family. *Social and behavioral sciences*, 29, 433-442.
- Pino, M. y Herruzo, J. (2009). La agresividad en la infancia: El estilo de crianza parental como factor relacionado. *European Journal of Education and Psychology*, 2(3), 211-222.
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. y Ariza-Ramírez, D. P. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259.

- Quesada, C. (2010). Acoso escolar. "Terror en las Aulas". *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 31, 147-156. Recuperado de http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_31.pdf
- Repetti, R., Sears, M. y Bai, S. (2015). Social and emotional development in the context of the family. En DJ. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social y Behavioral Sciences* (pp. 156-161). Orlando, FL: Elsevier.
- Ruggieri, S., Friemel, T., Sticca, F., Perren, S. y Alsaker, F. (2013). Selection and influence effects in defending a victim of bullying. The moderating effects of school context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 79, 117-126.
- Schokman, Ch., Downey, L.A., Lomas, J. , Wellham, D. , Wheaton, A., Simmons, N. y Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200.
- Shokoohi-Yektaa, M. y Alimohammadi, A. (2015). Effects of Advanced Parenting Training on Children's Behavioral Problems and Family Problem Solving. *Social and Behavioral Sciences*, 205, 676-680. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.106.
- Spriggs, A., Iannotti, R.J., Nansel, T.R. y Haynie, D.L., (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283-293.
- Straus, M.A. y Fauchier, A. (2007). *Manual for the Dimensions of Discipline Inventory (DDI)*. Durham, NH: Family Research Laboratory, University of New Hampshire.
- Ticusan, M. (2015). The role of parents in integrating their own children in society. *Social and Behavioral Sciences*, 180, 1680-1685.
- Vega, M., González, G., Valle, M., Flores, M. y Vega, A. (2013). Acoso escolar en la zona metropolitana de Guadalajara, México: prevalencia y factores asociados. *Salud Colectiva*, 9(2), 183-194.
- Voicu, C., Anghel, A. y Savu-Cristescu, M. (2015). Parental Education for Children's Rights. *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1707-1712.
- Zottis G.A.; Salum G.A., Isolan L.R., Manfro G.G. y Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Journal de Pediatría*, 90(4), 408-414.