



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO  
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**Relación entre Percepción del Clima Escolar, Percepción del  
Clima Familiar y la Manifestación de Conductas Violentas en la  
Escuela**

Trabajo de Investigación presentado por:

María A. ARAYA CONTRERAS

Y

Lorena C. SANCHEZ PACHECO

A la Escuela de Psicología

Como parte de los requisitos para optar al título de  
Licenciado en Psicología

Profesor Guía:

Janet GUERRA RENDÓN

Caracas, Junio 2012

*A todas las voces silenciadas...*  
*Por el eterno sueño de la libertad.*

## Agradecimientos

A mis padres. A ti mamá, por regalarme la constancia a través de tu ejemplo, siempre con una sonrisa en el rostro. A ti papá, por luchar día tras día, por ti y por mí: cumpliste la meta papi, y la cumpliste con creces.

A Marco y a Sandra, mis segundos padres. Ustedes son cómplices de este reto y esta alegría también es suya.

A mi compañera de tesis, y amiga incondicional, Lore: soñamos con esto tantas veces y finalmente lo hicimos realidad. Nunca dejaré de admirarte como persona, mil gracias por tanto.

A Oswiely, por su infinita calidad humana y por quererme desde siempre como a una hermana.

A ti Fred, por creer en mí y acompañarme en este camino de baldosas amarillas. Este trayecto no hubiera sido lo mismo sin ti.

Y a nuestra tutora, Janet Guerra, por convertir nuestras ideas en algo real y digno de ser defendido.

María Alejandra Araya

## Agradecimientos

Quisiera agradecer en primer lugar a mi Familia, por el amor, apoyo y protección, a mi mamá y mi papá, por enseñarme el valor de la responsabilidad, el trabajo y la perseverancia, y a mi hermano por su compañía y lealtad. A Sam por cuidarme, guiarme, creer en mí, motivarme siempre, por su humildad, por soportarme tantos años y no dejarme. Gracias por permitirme ser parte de tu vida, y ser el mejor de modelo de constancia, talento y profesionalismo. A la china-chilena-María Alejandra Araya, por su amistad, originalidad, sinceridad, por acompañarme desde el primer día durante estos 5 años, gracias por permitirme aprender de ti, has sido mejor profesora que muchos. Gracias Ale por tu paciencia, confianza y el apoyo que siempre me has dado.

A Nani Casal, por su espontaneidad, sinceridad, confianza, por su compañía en el lab, sin ti jamás lo hubiese logrado como beca. A las Ckats, por animarme siempre. A Jenny por su objetividad y su firmeza. A Roger Rondón, por su confianza y su cariño.

A Gaby Rotondo por ser tan incondicional, por cuidarme, motivarme y apoyarme. A Jason Castro, por siempre tener un comentario acertado, por hacerme reír tanto y jamás abandonarme. A Ana González, por su calidez humana, por ser un ejemplo de perseverancia y valentía para mí. Chicos esta tesis también es de ustedes. Leomar Villarroel por su confianza, soportar mis crisis y decirme que sí podía. A Delimar Pérez por ser un ejemplo de humildad, bondad y sencillez para mí. A Laura Urtecho por su honestidad y amistad. A Eiry, Edrys, Ender Javi y Janet por no dejarme de hablar a pesar de todas las veces que no los vi porque tenía que estudiar; gracias ustedes han sido el mejor grupo de apoyo.

A los Ingenieros del Lab, por cuidarme, ayudarme, hacerme reír, y dejarme dormir; ustedes sin saberlo me han ayudado. A nuestra tutora Janet Guerra, por su paciencia, su entrega y profesionalismo; sin su apoyo no lo hubiésemos logrado

Lorena Sánchez

# Índice de Contenido

	Págs
Introducción.....	10
Marco Teórico.....	14
Método.....	53
Problema de Investigación.....	53
Hipótesis.....	53
Definición de Variables.....	54
Manifestación de Conductas Violentas, variable endógena.....	54
Percepción del Clima Familiar, variable endógena.....	55
Percepción del Clima Escolar, variable endógena.....	56
Actitud hacia la Escuela, variable endógena.....	56
Sexo, variable exógena.....	57
Estructura Familiar, variable exógena.....	58
Tipo de Institución, variable controlada.....	58
Edad, variable controlada.....	59
Tipo de Investigación.....	59
Diseño de Investigación.....	60
Población y Muestra.....	61
Instrumentos.....	62
Hoja de Datos de Identificación.....	62
Escala de Conducta Violenta en la Escuela.....	62
Escala de Clima Social Familiar.....	64
Escala de Clima Social en el Aula Escolar.....	66
Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional.....	68
Procedimiento.....	70
Resultados.....	71
Discusión.....	95
Conclusiones y Recomendaciones.....	104
Referencias Bibliográficas.....	107
ANEXO A. Encuesta Modelo.....	115
ANEXO B. Supuestos para el Análisis.....	121

ANEXO C. Descriptivos de la Muestra.....	125
ANEXO D. Regresiones.....	129
ANEXO E. Prueba No Paramétrica.....	151

## Índice de Tablas

	Págs
Tabla 1. Estadísticos de Fiabilidad: Escala de Violencia Escolar.....	71
Tabla 2. Estadísticos de Fiabilidad: Escala de Clima Social Familiar.....	72
Tabla 3. Estadísticos de Fiabilidad: Escala de Clima Social en el Aula Escolar.....	72
Tabla 4. Estadísticos de Fiabilidad: Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional.....	72
Tabla 5. Estadísticos Descriptivos: Edad, Grado Escolar, Sexo, Estructura Familiar y Tipo de Institución.....	85
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos: Percepción del Clima Escolar, Percepción del Clima Familiar, Manifestación de Conductas Violentas y Actitud hacia la Autoridad Institucional.....	86
Tabla 7. Efectos del Sexo sobre Conflicto, Percepción del Clima Escolar, Agresión Manifiesta Instrumental, Agresión Manifiesta Pura y Manifestación de Conductas Violentas.....	89
Tabla 8. Efectos de la Estructura Familiar sobre la Percepción del Clima Familiar, Cohesión, Expresividad, Agresión Manifiesta Pura y Agresión Manifiesta Instrumental.....	91

## Índice de Figuras

	Págs
Figura 1. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1987.....	25
Figura 2. Diagrama de Rutas Propuesto.....	53
Figura 3. Histograma. Frecuencia de la variable Edad.....	73
Figura 4. Histograma. Frecuencia de la variable Manifestación de Conductas Violentas.....	75
Figura 5. Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Manifiesta Instrumental.....	76
Figura 6. Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Manifiesta Pura.....	76
Figura 7. Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Manifiesta Reactiva.....	77
Figura 8. Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Relacional Instrumental.....	78
Figura 9. Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Relacional Pura.....	78
Figura 10. Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Relacional Reactiva.....	79
Figura 11. Histograma. Frecuencia de la variable Percepción del Clima Familiar.....	80
Figura 12. Histograma. Frecuencia de la dimensión Cohesión.....	80
Figura 13. Histograma. Frecuencia de la dimensión Expresividad.....	81
Figura 14. Histograma. Frecuencia de la dimensión Conflicto.....	82
Figura 15. Histograma. Frecuencia de la variable Percepción Escolar.....	82
Figura 16. Histograma. Frecuencia de la dimensión Amistad y Ayuda entre los Alumnos.....	83
Figura 17. Histograma. Frecuencia de la dimensión Ayuda al Profesor.....	84
Figura 18. Histograma. Variable Actitud hacia la Escuela.....	85
Figura 19. Diagrama de Rutas Resultante.....	87

## Resumen

La siguiente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre la percepción del clima escolar, la percepción del clima familiar y la manifestación de conductas violentas en la escuela. La muestra estuvo conformada por adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 12 y 17 años, estudiantes de los tres primeros años de Educación Media en instituciones públicas y privadas del área Metropolitana de Caracas, Venezuela, a quienes se les aplicaron diversas escalas que permitieron la recolección de datos en relación a sus percepciones sobre estos contextos, considerando variables como el sexo y la estructura familiar. A través de un análisis de rutas se calcularon las regresiones entre las variables endógenas y exógenas. Se obtuvieron modelos significativos ( $p < 0.05$ ) entre el sexo y la dimensión conflicto y la percepción del clima escolar; igualmente para la variable estructura familiar con la percepción del clima familiar y sus dimensiones cohesión y expresividad; y para las dimensiones cohesión, conflicto y expresividad con agresión manifiesta pura e instrumental. Las dimensiones del clima escolar (amistad y ayuda entre los alumnos y el profesor) también resultaron explicativas para la manifestación de conductas violentas; en general, el clima familiar y el escolar predicen la manifestación de conductas violentas en el ámbito escolar. La variable actitud hacia la escuela no resultó explicativas sobre la violencia escolar ( $p > 0.05$ ). Se concluyó que el sexo y la actitud hacia la escuela no predicen o determinan directamente las manifestaciones de conductas violentas.

**PALABRAS CLAVE:** Manifestación de Conductas Violentas. Clima escolar. Clima familiar. Estructura familiar.

## Introducción

La violencia es un fenómeno que aqueja a la población mundial, siendo un problema del cual Venezuela no se haya exento. Entre las múltiples manifestaciones de la violencia, la manifestación de conductas violentas constituye un foco importante de atención, razón por la cual el objeto de esta investigación se centra en determinar la relación entre la aparición de conductas violentas y la actitud hacia la escuela, la percepción del clima escolar, la percepción del clima familiar, la estructura familiar y el sexo de estudiantes adolescentes, todo esto en respuesta al fenómeno concreto de la violencia en el sistema educativo, problema que le atañe a la Psicología Escolar, rama aplicada de la Psicología que pretende explicar y dar comprensión a las demandas del contexto educativo y sus interacciones con otros medios.

La violencia constituye, desde los albores de la humanidad, uno de los tantos comportamientos que el hombre es capaz de producir, y que a su vez representa una forma de interacción empleada para la consecución de metas que, mediante el uso de la fuerza, produce daños a otros (Franco, citado en Acero, Escobar-Córdoba, Castellanos, 2007). La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) conceptualiza la violencia como el uso intencional de la fuerza física o poder, hecho o amenaza, contra uno mismo, otra persona, o contra un grupo o una comunidad, que produce o tiene gran probabilidad de producir lesión, muerte, daño psicológico, perturbación del desarrollo o privaciones.

Kornblit (2008) establece que uno de los fenómenos institucionales percibidos como un problema central y creciente en escuelas de secundaria, es la violencia. Los significados atribuidos a la violencia en la escuela, marcan un amplio abanico que va desde los actos directos de agresión física y/o verbal (que son los primeros que generan la alarma institucional) hasta diversas formas cotidianas de agresión atribuidas a las relaciones interpersonales como discriminación, falta de respeto, abuso o crisis de autoridad, falta de contención, entre otras (Abramovay et al., 2006; Míguez y Noel, 2006; Noel, 2006a; 2007; Kaplan, 2006; citado en Kornblit, 2008).

En Venezuela, los datos de investigaciones realizadas por los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP, 2009) arrojan que de los 3.231 casos de niños, niñas y adolescentes víctimas de algún tipo de violencia, 47.42% es víctima de violencia social, mientras que el 26.25% es víctima de la violencia escolar; así mismo, de los 848 casos de violencia escolar, el 60% de las víctimas son niñas y niños mayores de 6 años, lo que señala que las escuelas ya no representan un lugar seguro para los estudiantes.

En base a estas ideas, el estilo de las conductas violentas podría ser enmarcado dentro del área de la Psicología Social. Según Doise (1985), la Psicología Social es la ciencia de los fenómenos de la ideología (cogniciones y representaciones sociales) y de los fenómenos de comunicación, en los diversos niveles de las relaciones humanas, para los cuales se dispone de un conjunto más o menos desarrollado de conocimientos, teorías o experiencias, que aunadas, permiten comprender las actividades mentales superiores y ciertos aspectos psíquicos de la vida social de los grupos.

Desde una perspectiva sistémica, el modelo ecológico plantea que un individuo está inmerso en una serie de sistemas en el que interactúa, constituyendo de este modo, una visión útil para el análisis de la violencia (Gómez, 2009). Específicamente, la teoría ecológica de Bronfenbrenner ilustra cómo se producen las conductas violentas debido a una deficiente socialización de los individuos y cómo el papel de la familia, la escuela, la comunidad y las amistades favorecen o interfieren este proceso (Navas y Muñoz, 2005).

Diversos investigadores, enmarcados precisamente en este modelo ecológico (Moreno et al., 2009; Rosales y Espinoza, 2008), aseveran que existe una influencia directa y positiva del clima familiar en la actitud del adolescente hacia la autoridad formal, la cual se relaciona a su vez positivamente con el clima escolar. Establecen, así mismo, que un clima escolar fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre los compañeros y profesores contribuye a que los estudiantes se sientan cómodos, valorados y aceptados; la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela.

Por lo tanto, el comportamiento violento en los adolescentes es el resultado de las influencias multifactoriales, multicontextuales y del aprendizaje imitativo de los valores e ideales de los pares y adultos. Como expone Silva (2006):

... los adolescentes en general copian hábitos y conductas de sus pares e ídolos. Las acciones violentas de los jóvenes son reproducciones de patrones de conductas y de ideas de los adultos y están acordes en las soluciones que ellos ven a los problemas cotidianos. Cualquier manifestación de tipo violento, es aprendida socialmente, es un reflejo de nuestra sociedad (p. 276),

que coincide con Funes (1998) quien afirma que “ellos y ellas a menudo no harán otra cosa que reproducir la conducta de la sociedad sin ningún miramiento o control” (p. 97).

De esta manera, el objetivo fundamental de esta investigación, está orientado a analizar algunas de las variables que pueden explicar, en cierta medida, el origen y mantenimiento de la conducta violenta en la adolescencia, de forma que para la comprensión de los problemas del comportamiento violento en la escuela se consideran las características propias de los implicados, incluyendo la percepción de los principales contextos sociales inmediatos a la persona, que en el caso del adolescente, son principalmente la familia y la escuela (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Ahora bien en las investigaciones con adolescentes, así como con cualquier persona, es importante considerar los lineamientos deontológicos de la disciplina, a fin de no perjudicar física o psicológicamente a los participantes (Escuela de Psicología, 2002).

Del mismo modo, se trata de una investigación que implica una mínima cantidad de riesgo, un máximo respeto y una alta consideración del bienestar y la dignidad de los participantes involucrados: los alumnos conocerán el objetivo principal de la investigación, con la posibilidad de elegir si participar o no, y con la posibilidad de poder abandonar el estudio en cualquier momento, sin penalización ni repercusión alguna, lo que constituye el

cumplimiento del requisito del consentimiento informado (American Psychological Association, 1973; cp. Kerlinger y Lee, 2002)

Debido a que el principio de la protección del participante contra el daño incluye la confidencialidad, la información obtenida del participante no será revelada al público de manera que se le pueda identificar; únicamente se mostrarán aquellos resultados que sean útiles y valiosos para el estudio (American Psychological Association, 1973; cp. Kerlinger y Lee, 2002).

En cuanto a la interacción que tendrán los investigadores con los participantes, durante la realización del estudio se conservará el propósito original de la investigación y los límites acordados en el consentimiento otorgado por los docentes; es decir, se evitará cualquier tipo de relación interpersonal hasta que la investigación haya terminado (Escuela de Psicología, 2002).

Por último la investigación, tal como ha sido planteada, es plausible: podría ofrecer evidencia empírica que enriquezca el estudio existente de la manifestación de conductas violentas en el ámbito escolar de nuestro país, aportando de esta manera conocimiento y explicaciones, pues las estadísticas y los registros disponibles en las diferentes instituciones nacionales están desactualizados y son de difícil acceso; para ello se adopta un enfoque teórico basado en un conjunto de modelos y teorías, a partir de las cuales se desarrolla y fundamenta la investigación.

## Marco Teórico

La violencia ha existido desde siempre: violencia para sobrevivir, violencia para controlar el poder, violencia para sublevarse contra la dominación, violencia física, psíquica entre otras (Montoya, 2005).

En los últimos 5.000 años de la historia, la humanidad ha experimentado miles de guerras, donde el más fuerte se impone al más débil. En las últimas décadas, la violencia se ha convertido en un problema significativo debido a la magnitud que ha alcanzado: millones de personas mueren cada año por causas atribuibles a la violencia, y la mortalidad representa solo la parte más visible, ya que por cada muerte violenta se producen decenas o cientos de lesiones de diversa gravedad (Montoya, 2005).

De manera que la violencia constituye un fenómeno que crece en intensidad y frecuencia: cada año más de 1,6 millones de personas pierden la vida y muchas más sufren lesiones no mortales como resultado de la violencia autoinfligida, interpersonal o colectiva; en conjunto, la violencia es una de las principales causas de muerte en todo el mundo para la población entre 15 y 44 años de edad (OMS: Informe Mundial sobre la violencia en el mundo, 2003).

Específicamente, la tasa de violencia en Venezuela se ha elevado de modo desproporcionado: para 1998 se contabilizaron alrededor de 4.550 homicidios en todo el país, y nueve años más tarde, la cifra ascendió a 13.157 (Briceño, Ávila y Camardiel, 2009).

Ante esta problemática, la 49ª Asamblea Mundial de la Salud (1996) adoptó la resolución WHA49.25 (OMS: Informe Mundial sobre la violencia en el mundo, 2003) en la que se declaró que la violencia es un problema de salud pública fundamental y creciente en todo el mundo, resaltando las graves consecuencias tanto a corto como a largo plazo, para los individuos, las familias, las comunidades y los países.

De esta forma, en la declaración emitida por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el año 2003, la violencia fue definida como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o una comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones, atentando contra el derecho a la salud y la vida de la población.

Para Kalbermatter (2006) el carácter polimorfo y complejo de la violencia dificulta su definición: entre las tendencias teóricas que profundizan en el fenómeno, se sitúan aquellas que lo visualizan en el marco individual, con lo cual se abre la discusión acerca de las bases biológicas, en oposición con las que destacan el aspecto interaccional y específicamente social.

Lo anteriormente expuesto resulta consistente con la visión de Alarcón y Trujillo (1997; citado en Sierra y Sanabria, 2003), quienes coincidieron que definir la violencia constituye una tarea compleja; sin embargo, un esbozo general del tema, ha enfocado el concepto como un tipo de conducta individual o colectiva que, practicada intencional, impulsiva o deliberadamente, causa daño físico, mental o emocional tanto al propio individuo como a los que la ejecutan, sea en un ambiente mediato o inmediato.

De este modo, Reiss y Roth (citado en Kalbermatter, 2006), definieron el fenómeno de la violencia como todas aquellas conductas que intentan, amenazan o infringen daño físico o de otro tipo, lo cual coincide con Allan (citado en Kalbermatter, 2006), para quien la violencia está constituida por las conductas de personas contra otras personas, que intencionalmente amenazan o intentan efectivamente causar daño físico.

Ravazzola (citado en Kalbermatter, 2006), por su parte, afirmó que existe violencia cuando una persona físicamente más débil que otra es víctima de abuso, físico o psíquico, de manera que el acto violento es definido desde la víctima e implica una dimensión ética.

Caireta y Barbeito (2005), delimitaron el fenómeno de la violencia a las actitudes o los comportamientos que constituye una privación al ser humano de algún aspecto que le es esencial como persona, a saber: integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades, entre otras, que puede ser ejercida por una persona, una institución (cárceles, escuelas, fábricas) o una situación estructural (explotación laboral, injusticia social, etnocentrismo cultural).

Al respecto, Kalbematter (2006) subrayó que “tales definiciones ponen el foco de atención en la acción del ejecutor e impresionan como referidas a relaciones uno a uno” (p. 13), observación que resulta consistente con lo que plantearon Serrano e Iborra (2005), quienes afirmaron que un gran número de definiciones incorporan la idea de intencionalidad y daño consecuente en las conductas definidas como violencia, pero que no son claras al respecto.

Al hablar de intencionalidad, de acuerdo a la OMS (2003), resulta necesario establecer la distinción entre la intención de lesionar y la intención de usar la violencia. La violencia, según Walters y Parke (1964), está determinada por la cultura, ya que algunas personas tienen la intención de dañar a otros pero, por sus antecedentes culturales y sus creencias, no consideran que sus actos sean violentos. No obstante la OMS define la violencia teniendo en cuenta su relación con la salud o el bienestar de las personas, de forma que ciertos comportamientos pueden ser considerados por algunas personas como prácticas culturales admisibles, pero se consideran actos de violencia por sus importantes efectos en la salud de la persona.

Definiciones como las de Walters y Parke (1964) y otras como las de Doménech e Iñiguez (2002), D'Aubeterre (2009) o Molas (2000), por citar algunas, colocan el acento en el ámbito social de la violencia y su manifestación, no sólo en cuanto a conductas, sino como procesos, a la vez que hacen un juicio valorativo del fenómeno, como en la definición anterior.

En este sentido, una línea clásica de investigación es la propuesta por Buhlan Husseis (citado en Kalbermatter, 2006), que enunció la violencia como cualquier proceso, relación o condición, por el cual un individuo o grupo viola la integridad física y/o social, y/o psicológica de otra persona o grupo, generando una forma de interacción en la que este proceso se reproduce.

Tras estas consideraciones, Kalbermatter (2006) expresó que:

Si alguien daña intencionalmente a otra persona o grupo, es porque puede hacerlo, lo que nos remite desde la perspectiva de la víctima, a que la violencia debe ser definida considerando la intención y sus consecuencias, la dimensión del poder y su uso o su abuso, por cuanto transgrede los límites legítimos del otro, la víctima (p. 14).

Estas ideas coinciden con Corsi (2003), quien definió la violencia en sus múltiples manifestaciones, como una forma de ejercer el poder mediante el empleo de la fuerza (física, psicológica, económica, política) e implica la existencia de un “arriba” y un “abajo”, reales o simbólicos, que asumen roles complementarios: padre - hijo, hombre - mujer, maestro - alumno, patrón - empleado, joven- viejo.

De manera que la violencia es un fenómeno específicamente humano, ya que se instala con el apoyo de nuestra capacidad de conocer y conocerse racionalmente, elegir responsablemente entre diversas alternativas y comprometerse a realizar voluntariamente el proyecto elegido (Kalbermatter, 2006).

Así, las concepciones contemporáneas reflejan el reconocimiento cada vez mayor, por parte de los investigadores y los profesionales, de la necesidad de incluir los actos de violencia que no causan necesariamente lesiones o la muerte, pero que a pesar de todo, imponen una carga sustancial a los individuos, las familias, las comunidades y los sistemas de asistencia sanitaria en todo el mundo (OMS: Informe Mundial sobre la violencia en el mundo, 2003).

Ahora bien, desde un punto de vista taxonómico, se reconocen tres tipos de violencia, que se perfilan atravesando el tiempo histórico-social (Kalbermatter, 2006):

1. La violencia personal, es una violencia encerrada, es decir, que no trasciende (al menos en forma inmediata) al plano social.
2. La violencia interpersonal, aquella que es expresada con el otro cultural o social, con el semejante inmediato, o con un referente externo respecto de la sociedad.
3. La violencia institucionalizada, que es así porque es aceptada socialmente, no es un sujeto el que imparte violencia sino la propia sociedad. Es la sociedad la que construye esas instituciones que ejercerán la violencia, y a su vez, es la sociedad la que absorbe o rechaza su propia obra.

Por otro lado, Briceño et al. (2009), establecieron los siguientes tipos de violencia en función de las acciones o comportamientos ejecutados:

1. Maltrato físico: entendido como acciones que, voluntariamente realizadas, provocan o pueden provocar daño o lesiones físicas.
2. Maltrato emocional: es decir, acciones (normalmente de carácter verbal) o actitudes que provocan o pueden provocar daños psicológicos.
3. Negligencia: que es el abandono o dejación de las obligaciones en los cuidados de una persona.
4. Abuso sexual: que es cualquier comportamiento en el que una persona es utilizada como medio para obtener estimulación o gratificación sexual.
5. Maltrato económico: el cual es la utilización ilegal o no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de una persona.
6. Vandalismo: que es la violencia dirigida a propiedades con la intención de provocar su deterioro o destrucción.

Así mismo, es posible clasificar este fenómeno de acuerdo al contexto en el que se produce y las víctimas contra las que se dirige. En este sentido, según Briceño et al. (2009) puede existir:

1. Violencia doméstica, producida en el ámbito familiar. Puede adoptar distintas formas: entre padres e hijos, entre hermanos, entre los miembros de la pareja, etc., y puede confundirse con la violencia perpetrada por la pareja o la ex pareja contra la mujer.
2. Violencia política, producida contra la población civil por fines políticos, contra la clase política, o perpetrada por el estado. Cuando la finalidad de este tipo de violencia es infundir terror a una audiencia lo más amplia posible, recibe el nombre de "terrorismo".
3. Violencia escolar, producida en el sistema escolar, que puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares.

Al respecto, diversas teorías han cuestionado el origen de la violencia en los humanos. Los filósofos y los investigadores han debatido acerca de la naturaleza "noble" o "salvaje" de las personas (citado en Frías, López y Díaz, 2003). Freud y otros psicoanalistas aseguraron que la agresión es el producto de un primitivo y poderoso deseo por la muerte al cual ellos llaman *Tánatos*, mientras que Lorenz, por ejemplo, (citado en Frías et al., 2003) argumentó que la violencia es instintiva.

En este sentido, Postigo et al. (2009), establecieron que "los conceptos de agresión y violencia son ambiguos, siendo definidos por el contexto cultural" (p. 453). La agresividad, sea visible o no, está presente constantemente en las relaciones humanas (Ortega y Mora-Merchán, citado en Zegarra et al., 2009), de manera que un acto agresivo lo es por sus efectos y su intención, mientras que la violencia se reconoce más por sus consecuencias que por sus antecedentes, existiendo tanto agresiones violentas como no violentas (Del Barrio et al., 2003; citado en Zegarra et al., 2009).

En la actualidad, la información proveniente de los estudios científicos aclara que las causas de la violencia son múltiples, e incluyen factores biológicos, conductuales, mentales cognitivos y sociales (American Psychological Association's Commission on Youth

Violence, 1993; National Research Council, 1993; Ollendick, 1996; citado en Frías et al., 2009).

Específicamente, las teorías biológicas han complementado la comprensión del fenómeno con explicaciones biológicas en el sujeto que puedan estar dando cuenta de la conducta agresiva. De esta forma, las primeras aproximaciones explicaron la conducta agresiva señalando que un organismo, al ser amenazado o atacado, puede disminuir su eficacia biológica respondiendo agresivamente (lo que puede afectar su sobrevivencia o reproducción) (Wilson, 1980; Beltrami et al., 2007, citado en Varela y Tijmes, 2007).

Una perspectiva biológica de la violencia, que conciba las conductas antisociales como comportamiento con evidente base evolucionista y que considere que la sociedad ha reaccionado contra las conductas que la amenazan y subvierten, favoreciendo las actitudes altruistas y castigando las tácticas desintegradoras, necesariamente conducirá a admitir que la violencia tiene primordialmente una base genética (Jara y Ferrer, 2005).

Igualmente, aquellos que hablan de agresión, asumieron que se manifiesta de forma diferente según la etapa de desarrollo de la persona, es decir, según el ciclo vital por el cual esté transitando. Se puede incluso apreciar una correlación entre la edad y el control de la misma agresión. Es decir, que a menor edad hay menos control de la agresión (Cerezo, 1999; Ortega y Monks, 2005).

Con esto en mente, la adolescencia está caracterizada por la presencia de numerosos cambios físicos, cognitivos y sociales. Algunos de estos cambios se han asociado con la probabilidad de incurrir en conductas de riesgo y desarrollar problemas de ajuste psicosocial. Entonces, como establecieron las perspectivas biológicas, en esta etapa, parece ser característica la aparición o incluso el incremento de problemas externalizantes, tales como el comportamiento antisocial y la conducta violenta (Marín, citado en Torregrosa et al., 2011).

En este sentido, la selección de estudiantes entre 11 y 15 años para llevar a cabo este estudio, está justificada por las particularidades de esta etapa: es un período de lucha por la independencia y madurez, y un tiempo de separación del control adulto. Por lo tanto, las conductas pueden adoptarse como formas de expresar un estatus parecido al de los adultos o una rebelión contra los valores establecidos social y culturalmente, y la consecuente expresión de diversas conductas violentas hacia sus pares (Mendoza, 1998).

Del mismo modo, tanto la psicología del desarrollo como la psicología social, pusieron de manifiesto que la adolescencia es un momento de experimentación en todos los sentidos, así como de desafío de las normas socialmente establecidas y, por ende, de mayor implicación en comportamientos que podemos catalogar de desviados en un contexto determinado (Estévez, Jiménez y Musitu, citado en Torregrosa et al., 2011).

La perspectiva evolutiva señaló, de la misma manera, diferencias entre sexo en relación al tipo de agresión que se lleva a cabo, de forma que los varones pelean por cuestiones de autoestima, mientras que la agresión femenina defiende los recursos socio-afectivos, tendiendo a implicar menor peligro físico y tomando formas más encubiertas (Campbell, citado en Postigo et al., 2009).

En todas las edades son más frecuentes las agresiones verbales (Defensor del Pueblo, 2007; citado en Postigo et al., 2009), pero los chicos refieren más agresiones físicas, y las chicas más indirectas (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, citado en Postigo et al., 2009). Gran parte del acoso femenino se da en amistades exclusivas, propiciando agresiones relacionales e indirectas (Remillard y Lamb, 2005; citado en Postigo et al., 2009), mientras que entre los chicos, las relaciones de amistad protegen del maltrato cuando surgen motivos de filiación, funcionando como factores de riesgo cuando los amigos son víctimas o agresores (Güroglu et al., 2007; Lamarche et al., 2007; citado Postigo et al., 2009). La incidencia es mayor en chicos, principalmente como agresor (Ortega y Monks, 2005; Veenstra et al., 2007; Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; citado en Postigo et al., 2009).

El fenómeno de la violencia también puede ser enmarcado desde un enfoque conductual que, en términos operacionales, planteó una gama de actividades infractoras de reglas sociales (ataques, huídas de casa, robos, exhibiciones obscenas, etc.) reducidas, para el efecto, a actos contra el entorno, incluyendo personas y propiedades (Kazdin y Buela-Casal, 1994; citado en Montgomery, 1998). Subyace a esto el tema de la agresión como la manifestación de conductas violentas cuya topografía causa un daño físico o psicológico de intensidad dolorosa, y cuyos efectos atentan contra los derechos ajenos, siendo de naturaleza intencional (Bandura, 1980; Montgomery, 1998). Desde este punto de vista, la agresión ha sido explicada como una reacción activada por el castigo, por estados frustrantes o aprendida por imitación.

Otros autores (Magendzo, Toledo y Rosenfield, 2004) propusieron teorías basadas en la habilidad de los individuos de atribuir estados mentales así mismos y a los otros, es decir, teorías sustentadas en las habilidades mentales, de tal forma que las personas explican y predicen la conducta.

De esta manera, los niños poseen la capacidad de alcanzar el complejo proceso de comprensión de la mente durante su niñez, lo que le permite ir comprendiendo su mundo social. En la intimidación habría algunas habilidades que se basan en las destrezas para comprender o manipular la mente de los otros; lo que se podría entender entonces como teoría de la mente o cognición social (Magendzo, Toledo y Rosenfield, 2004).

La perspectiva social de Tremblay (2004) y Lecannelier (2006), concibió la agresión como un fenómeno que se “des-aprende”, en especial en los primeros años de la vida. Estos estudios enfatizan la determinación del fenómeno según el estilo de apego y la capacidad de contención de los padres en los primeros años de vida. Será entonces por medio de la socialización con el medio que los niños mediarán esa violencia. La conducta agresiva es un rasgo que se mantiene en el tiempo, a lo largo de muchas situaciones distintas, y que puede durar varios años (Olweus, 1998; Lecannelier, 2006).

Magendzo, Toledo y Rosenfield (2004), afirmaron que la intimidación se entiende en grupos de jóvenes donde hay una desigualdad de poder entre las partes involucradas. Por eso, hay grupos con una mayor fuerza que imposibilita que los más débiles se puedan defender; esto define dos posiciones desiguales y complementarias: una violenta y fuerte, la otra sumisa y débil, una de victimario y la otra de víctima. Señalaron, por lo tanto, que lo central de la intimidación es el control y el poder, donde los agresores tendrían un intenso deseo de someter a los otros.

De esta forma, la agresión se transforma en una estrategia usada por algunos para relacionarse en un grupo con el fin de lograr el poder y, por ende, obtener el control de ciertos recursos o beneficios. A pesar de poder ser víctimas también de agresión, tienen una posición social validada por sus pares que soporta su conducta agresiva. De hecho estas agresiones tienden a tener pares, observadores, “ayudadores” (helpers) y “animadores” (encouragers) (Farmer et al., 2007).

Otro grupo de teorías, también basadas en el aprendizaje social (por ejemplo: Ramos, Nieto y Chaux, citado en Lecannelier, 2006), definieron la violencia como un comportamiento aprendido socialmente, que va más allá de un deseo de querer dominar a otros. Lo que se ha estudiado es el aprendizaje que los niños tienen en su contexto familiar y su relación con futuros patrones de comportamiento agresivos.

Cuando niños y niñas crecen expuestos a violencia en el interior de sus familias, en sus barrios, las escuelas e incluso a través de los medios de comunicación, pueden generar una conducta violenta de forma aprendida. Como lo han demostrado diversos estudios (desde los clásicos de Bandura hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos y emocionales), aquellos niños que están expuestos a violencia tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos. Si no se interviene, se ha visto que quienes son más agresivos en la niñez seguirán siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo interminable de violencia (Ramos, Nieto & Chaux, 2005; citado en Lecannelier, 2006).

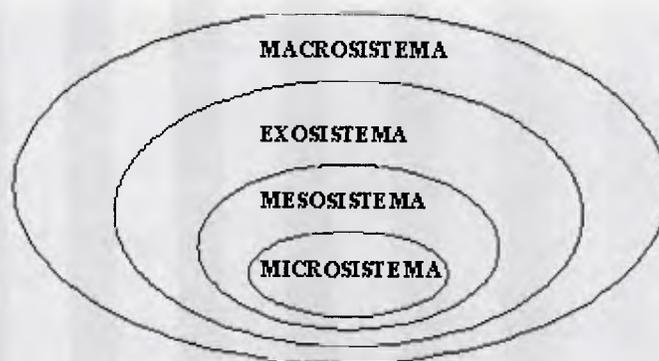
Específicamente, Bronfenbrenner (citado en Frías, López y Díaz, 2003) propuso una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana que permitiría una comprensión más amplia del comportamiento violento. Esta perspectiva concibió al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denominó a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El microsistema es el nivel más interno del modelo, constituyendo el contexto más inmediato y reducido al que tiene acceso el individuo y en el cual se desarrolla: se refiere a las relaciones más próximas de la persona y la familia. Este nivel puede funcionar como contexto efectivo y positivo del desarrollo humano, o puede desempeñar un papel destructivo o disruptor de este desarrollo (Bronfenbrenner, 1987; citado en Villalba, 2003).

El exosistema es el segundo nivel y está compuesto por la comunidad más próxima después del grupo familiar. Ésta incluye las instituciones mediadoras entre los niveles de la cultura y el individual: la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, las instituciones recreativas y los organismos de seguridad. La escuela constituye un lugar preponderante en el ambiente de los jóvenes; ellos permanecen una gran parte de su tiempo en este lugar, el que contribuye a su desarrollo intelectual, emocional y social (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987; citado en Villalba, 2003).

El mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987; citado en Villalba, 2003).

Con respecto al macrosistema, está configurado por los valores y los sistemas de creencia de la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad; dado que comprende al ambiente ecológico que abarca mucho más allá de la situación inmediata que afecta a la persona, es el contexto más amplio (Belsky, 1980; Bronfenbrenner, 1987; citado en Villalba, 2003).



*Figura 1.* Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, 1987 (citado en Frías et al., 2003).

Finalmente, Bronfenbrenner (citado en Frías et al., 2003) argumentó que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

Para efectos de esta investigación, la perspectiva ecológica propuesta por Bronfenbrenner será el modelo teórico, pues constituye un punto de vista desde el cual se conceptualiza a la persona en un proceso de cambio y maduración, en relación a un entorno cambiante social, física y psicológicamente (Tudge, Shanahan y Valsiner, 1997).

De forma que, partiendo del supuesto que la familia constituye el núcleo principal del microsistema (Bronfenbrenner, citado en Frías, et al., 2003), Rosales y Espinosa (2008), plantearon como objetivo general analizar la percepción del clima familiar de 118 adolescentes entre 12 y 16 años de edad, pertenecientes a diferentes tipos de familia: (a) nucleares, (b) uniparentales, (c) extensas y (d) reconstruidas. Así mismo se propusieron como objetivos específicos: (a) conocer los tipos de familia a la que pertenecían los alumnos participantes del estudio y (b) explorar las dimensiones del clima social familiar de estos alumnos.

La estructura familiar, representada por el tipo de familia a la que pertenecían los adolescentes evaluados, fue categorizada en: (a) familia nuclear: unidad básica compuesta

por el esposo (padre), esposa (madre) e hijos, tanto si la descendencia es biológica o son miembros adoptados; (b) familia uniparental o monoparental: entendida como una familia en que los padres decidieron divorciarse o no vivir juntos, la madre o el padre es soltera/o, o el fallecimiento de uno de los cónyuges; (c) familias extensas: incluye más de tres generaciones u otros parientes que viven en el mismo hogar; (d) familia reorganizada o reconstituida: los padres han tenido matrimonios previos o cohabitan personas que tuvieron hijos con otras parejas (Minuchin, 1996; Pittman, 1995; citado en Rosales y Espinosa, 2008). Esta información se obtuvo a través de un cuestionario demográfico, junto con los datos referentes al nombre, edad y grado escolar del adolescente.

El clima familiar contempló las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes de la familia, lo que involucra aspectos del desarrollo, comunicación, interacción y crecimiento personal, lo cual puede ser fomentado por la vida en común; también consideró la estructura y el grado de control que regularmente ejercen unos miembros sobre los otros (Minuchin, 1996; Pittman, 1995; citado en Rosales y Espinosa, 2008).

De esta forma, el clima familiar fue medido a través de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Clima Social en la Familia (FES) de Moos, Moos y Trickett (1995), que consideraba tres dimensiones con sus respectivas áreas de evaluación; para cada frase los adolescentes debían seleccionar V para verdadero o F para falso, según fuera el caso.

La dimensión de relaciones medía el grado de comunicación y la libre expresión al interior de la familia, así como el grado de interacción conflictiva que la caracteriza, a través de las subescalas cohesión, expresividad y conflictos; (a) la cohesión constituye el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan entre sí; (b) la expresividad es el grado en que se permite y se anima a los miembros de la familia a actuar libremente y a expresar directamente sus sentimientos; (c) el conflicto es el grado en que se expresan libremente y abiertamente la cólera, agresividad y conflicto entre los miembros de la familia (Moos, 1974).

La dimensión de desarrollo evaluaba la importancia de ciertos procesos de desarrollo personal dentro de la familia, que pueden ser fomentados o no, por la vida en común. Esta dimensión comprendía cinco subescalas: (a) autonomía, entendida como el grado en que los miembros de la familia están seguros de sí mismos, son autosuficientes y toman sus propias decisiones; (b) actuación, que es el grado en que las actividades (tal como escuela o trabajo) se enmarcan en una estructura orientada a la acción competitiva; (c) intelectual-cultural, que es el grado de interés en las actividades políticas, sociales, intelectuales y culturales; (d) social-recreativo, que es el grado de participación en este tipo de actividades; (e) moralidad-religiosidad, que es la importancia que se da a las prácticas y valores de tipo ético y religioso (Moos, 1974).

Finalmente la dimensión estabilidad proporcionó información sobre la estructura y la organización de la familia sobre otros. La forman dos subescalas: (a) organización, que es la importancia que se da a una clara organización y estructura para planificar las actividades y responsabilidades de la familia; y (b) control, que es el grado en que la dirección de la vida familiar se atiene a las reglas y procedimientos establecidos (Moos, 1974).

Todos estos datos se analizaron a través de estadísticos descriptivos e inferenciales, obteniéndose que un 33% de la muestra pertenecían a familias nucleares, otro 33% a familias uniparentales, 27% a familias extensas y 7% a familias reconstruidas.

Los resultados derivados de la prueba ANOVA, aplicada en las tres dimensiones de la escala y sus respectivas subescalas, no arrojó diferencias significativas entre el tipo de familia a la que pertenecen los adolescentes y los puntajes que obtienen en las dimensiones que mide la Escala del Clima Social Familiar, lo cual proporcionó información para contrastar la hipótesis planteada, en el sentido que el tipo de familia a la que pertenece el adolescente, no es determinante en su percepción del clima social familiar. Por otro lado se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión de relaciones ( $F=2,615$ ;  $p<0,05$ ), en los puntajes obtenidos en la subescala cohesión, ya que los adolescentes pertenecientes a familias reconstruidas percibían menor cohesión (4,48) en comparación con aquellos

provenientes de familias nucleares (6,68); esta falta de pertenencia, podría deberse que al conformar una nueva familia se pierde identidad de la familia de origen.

En contraste, si bien se halló que en la subescala de expresión hay menos expresividad en las familias uniparentales (4,33) que en las nucleares (5,23), estas diferencias no resultaron significativas. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas en la dimensión estabilidad ni en sus respectivas subescalas, y la media de los puntajes obtenidos por los grupos de los diferentes tipos de familia fueron homogéneos (Minuchin, 1996; Pittman, 1995; citado en Rosales y Espinosa, 2008).

De las conclusiones se derivó el impacto que ejerce el clima social familiar en las actitudes, sentimientos, conductas, salud y bienestar general del individuo, así como su desarrollo social, personal e intelectual, factores que a su vez son relevantes al predecir posibles problemas en el adolescente (Tyerman, y Humphrey, citado en Rosales y Espinoza, 2008).

Por lo tanto, podría esperarse que a mayor cohesión familiar, a mayor posibilidad de actuar libremente y de expresar directamente los sentimientos, y a menor conflicto percibido en la familia, mayor percepción positiva del clima familiar.

Es por este motivo que actualmente se le concede un papel fundamental a la familia en la génesis, persistencia y disminución de los problemas relacionados con desórdenes psicológicos, las adicciones y los problemas escolares, y he ahí la importancia de estudiar el clima familiar de los adolescentes y el tipo de familia al que pertenezcan (Acero, Escobar-Córdoba, Castellanos, 2007).

Así, diversos autores (por ejemplo, Farrington, y Loeber, 2009; Snyder, Sickmund, 1999; Tarolla, Wagner, TubmanRabinowitz, 2002; citado en Acero, Escobar-Córdoba, Castellanos, 2007) señalan que hay que considerar que ciertos factores familiares como: (a) la criminalidad en los padres, (b) el maltrato infantil, (c) las familias disfuncionales, (d) las familias uniparentales, (e) las malas técnicas de crianza, (f) las familias numerosas

(reconstruidas) y (g) la baja cohesión familiar, predisponen a los jóvenes tanto a incurrir en acciones violentas como a ser testigos de violencia intrafamiliar o de actos violentos por parte de los padres, y posiblemente convertirse en víctima, victimario o ambas.

Es por ello que en un trabajo llevado a cabo por Arvelo (2002) se realizó un estudio retrospectivo para analizar el vínculo entre un conjunto de síntomas presentados en una muestra de adolescentes y el sistema de relaciones familiares, a partir de la categoría de análisis: "Función Paterna".

La muestra estuvo constituida por 28 casos entre púberes y adolescentes con edades entre 12 y 19 años, de los cuales 20 correspondían al sexo masculino y 8 al sexo femenino, pertenecientes a la ciudad de Mérida, Venezuela. La información perteneciente a estos casos fue recogida en un lapso de 4 años y 8 meses, desde enero de 1996 hasta septiembre del año 2000 (Arvelo, 2002).

Entre los motivos de consulta a destacar, referidos por los padres, se hallaron: problemas escolares, conductas transgresoras, depresión, problemas en las relaciones interpersonales, mentiras frecuentes, rebeldía, agresividad, angustia e inseguridad.

Entre los antecedentes y rasgos característicos del sistema relacional encontrados en las familias de estos púberes y adolescentes, se halló que la mayoría son familias fracturadas por separaciones y divorcios, abandono del hogar por la figura paterna, poca presencia de la figura paterna, importantes dificultades comunicacionales, padres con rasgos narcisistas, madres sobre protectoras, duelos por muerte y por separaciones del núcleo familiar (Arvelo, 2002).

El análisis de datos arrojó que la mayor incidencia de conductas transgresoras y de violencia en adolescentes proviene del sexo masculino: 11 casos (91.6%) son del sexo masculino y sólo 1 (9.4%) es del sexo femenino. Ahora bien, al relacionar los motivos de consulta y los síntomas de la muestra con las alteraciones de la Función Paterna, se encontró que este predominio de lo masculino confirma que las separaciones de las parejas,

y específicamente el abandono del padre, estaba asociado a mayores problemas emocionales, cognoscitivos y del lenguaje en los hijos varones (Arvelo, 2002).

En lo correspondiente a las conductas transgresoras encontradas (robo, consumo de drogas, jubilarse y agresiones físicas), un 42.8% de los casos estaban asociados a mentiras frecuentes y rebeldía, con un 21.4% presente en la muestra investigada. Las conductas transgresoras se hallaron, salvo en un caso, en adolescentes de 14 años en adelante (Arvelo, 2002).

De esta manera, la violencia se halla presente en los vínculos establecidos entre los miembros de una familia, ya que tal como lo plantea Junger (citado en Moreno, Vacas y Roa, 2006), los niños agresores provienen de familias con problemas y con padres erráticos que emplean métodos disciplinarios duros y broncos, aunado a la recién demostrada implicación negativa de la falta de cohesión familiar y de la ausencia de figura paterna sobre los comportamientos de los niños victimizadores (Arvelo, 2002; Berdondini, 1996; Gibss y Sinclair, 1999; citado en Moreno, Vacas y Roa, 2006).

En consistencia con estas ideas, Moreno, Vacas y Roa (2006), hallaron que cuando existe una baja cohesión familiar (entendida como una pobre compenetración y ayuda entre la familia), las puntuaciones en conductas victimizadoras y maltrato en el colegio y en la casa son altas; cuando se presentan niveles altos de conflicto (es decir, una expresión descontrolada de la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia), las puntuaciones en las conductas victimizadoras y maltrato en la casa y en el colegio también son altas; y cuando hay una baja expresividad (actuación y expresión controlada de los sentimientos), los niveles en conductas victimizadoras, así como el maltrato en la casa y en el colegio, son altos.

Del mismo modo, los hijos de padres emocionalmente inmaduros o desequilibrados aprenderán una serie de modelos de comportamientos igualmente inmaduros o descompensados. Estos aprendizajes se producen en los primeros años de vida, y por tanto, en la convivencia familiar, y supondrán la generalización de la agresividad a otras

situaciones, impidiendo el desarrollo de una adecuada relación social (Moreno, Vacas y Roa, 2006).

Estos hallazgos coinciden con los resultados obtenidos en un estudio realizado por Hooven y Gottman (1997), quienes demostraron que aquellos hijos que mantenían una relación afectiva positiva con sus padres eran más aptos socialmente, y por el contrario, aquellos hijos de padres con una inmadurez emocional eran menos hábiles en sus relaciones sociales; estos últimos conocían menos sus propias emociones, tenían menos autocontrol, sufrían más altibajos emocionales.

Ahora bien, al igual que la familia, la escuela constituye uno de los contextos más relevantes de socialización, y el marco que genera las interacciones más significativas con los grupos de pares (Coleman y Hendry, citado en Jiménez, Larrañaga y Blanco, 2007); en ella, los jóvenes invierten gran parte de su tiempo en realizar distintas actividades que ejercen un importante impacto en su desarrollo social (King, Wold, Tudor-Smith y Harel, citado en Jiménez, Larrañaga y Blanco, 2007). Siguiendo el modelo de Bronfenbrenner la escuela formaría parte del exosistema.

Claramente, los centros educativos no están exentos de problemas relativos a las relaciones interpersonales, conductas disruptivas en el aula de clases, los conflictos de los alumnos/as con el profesorado y las conductas de vandalismo al dañar la propia institución. Esto constituye una manifestación de conductas violentas, enmarcadas en la violencia escolar (Ortega, citado en Jiménez, et al., 2007).

La violencia escolar es un fenómeno muy antiguo que se refleja en las historias y experiencias personales de muchos adultos, por lo que se puede afirmar que los problemas de convivencia en la escuela han existido desde que se tiene conocimiento de esta institución. A lo largo del tiempo los estudios se han centrado en analizar diferentes aspectos que han ido, desde el estudio de la naturaleza y definición del problema en base a las variables que influyen en él, hasta el diseño de modelos de acción (Soriando, 2009).

Para Contreras (2008) la violencia escolar es entendida como:

... un comportamiento de prepotencia o abuso injustificado que unos ejercen sobre otros, afectando el clima de convivencia de la escuela y de la sala de clases, dañando el desarrollo de los alumnos y alumnas y, a su vez, perjudicando el desempeño profesional de los docentes (p.21).

Por otro lado, Heinemman (citado en Soriano, 2009) definió el problema como la agresión en un grupo de alumnos a uno de sus miembros, interrumpiendo las actividades ordinarias del grupo; cuando la agresión termina, los miembros del grupo vuelven a sus actividades cotidianas.

La noción de violencia escolar, de acuerdo a Osorio (2006), es una construcción social. Es un concepto construido desde el imaginario colectivo e impuesto por la opinión pública a partir de una realidad cotidiana violenta.

Los avances realizados en esta problemática han supuesto la transformación progresiva de esta definición, por lo que en este proceso han sido varios los aspectos que, en diferentes momentos, se han ido añadiendo a este concepto: agresiones protagonizadas por un solo agresor, inclusión de diferentes formas de agresión, consideración de la frecuencia como aspecto necesario, intencionalidad del agresor, autopercepción diferencial de la víctima, desigualdad de poder entre víctima y agresor, efectos que estas conductas tienen en quienes participan en ellas (Orteg, del Rey, Mora- Merchán 2000; citado en Soriano, 2009).

Algunos estudios sobre la manifestación de conductas violentas (Anderson y Bushman, 2002; Ovejero, 1998; Trianes, 2000) diferencian este tipo de comportamiento en función de su dimensión conductual, es decir, la forma de expresarse y su dimensión intencional, a saber, la finalidad u objetivo que se pretende conseguir. Sin embargo, Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), delimitan la manifestación de conductas violentas en torno a dos categorías principales: formas y funciones.

Las formas de conductas violentas se pueden clasificar en manifiesta versus relacional; la agresión manifiesta se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros, con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...), mientras que la agresión relacional no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades del individuo o en su percepción de pertenencia a un grupo: exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, entre otros (Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995).

En relación a las funciones de las conductas violentas, se pueden clasificar como defensiva (reactiva) versus ofensiva (pura e instrumental). La agresión defensiva hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta en reacción a alguna provocación; esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol, y con un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás. Por otro lado, la agresión ofensiva pura se refiere a conductas agresivas que desencadenan sin necesidad de un estímulo agresivo; en su función instrumental, la agresión ofensiva, supone una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este último tipo de agresión se ha relacionado con problemas posteriores de delincuencia, así como altos niveles de competencia social y habilidades de liderazgo (Carroll, et al., 1999; Emler y Reicher, 1995).

En este sentido, lejos de ser un fenómeno inevitable frente al cual la sociedad, y en concreto las instituciones educativas, no tienen más que responder con medidas duras de choque para reducir sus efectos, hay que orientarse a la prevención como una de las mejores formas de solución, no sólo centrándose en las consecuencias del fenómeno, sino en sus causas (Soriano, 2009).

Autores como Soriano (2009), propusieron que dicha problemática debe ser estudiada a partir de una perspectiva ecológica que sea a la vez global y sistemática,

comenzando en la familia, continuando en los centros docentes y apoyándose en acciones en el ámbito socio-comunitario.

Siguiendo esta línea, Moreno, Vacas y Roa (2006) plantearon que los factores familiares que guardan una relación positiva con la violencia escolar, son los siguientes:

1. Los estilos punitivos y hostiles, el bajo apoyo emocional, la escasa previsión de futuro y el descontrol respecto al aprendizaje de conductas, normalmente evidenciado en las figuras paterna y materna, representa un factor que probablemente altera la unión y el apoyo con los padres y compañeros, y puede provocar un aprendizaje instrumental mediante modelaje de conductas y actitudes agresivas que, posteriormente, se pueden utilizar con los pares.
2. El aumento desmesurado de la tasa de separaciones y divorcios, junto a los conflictos y las alteraciones (tanto en el ámbito familiar como escolar) asociadas a este tipo de situaciones.
3. La estructura familiar, o el caso de familias con un gran número de hijos donde se potencia la presencia de un mínimo control sobre sus miembros, podría ser considerado un factor de riesgo en el despliegue de conductas violentas hacia padres, profesores y compañeros.

De esta forma, Salamanca y Guichá (2011), realizaron un estudio descriptivo con el objeto de analizar los factores asociados a la violencia interpersonal en estudiantes de nivel socioeconómico bajo, con edades comprendidas entre 6 y 16 años, provenientes de diversas estructuras familiares.

Para la evaluación de la violencia interpersonal los autores tomaron en cuenta: (a) la violencia familiar, en la que se incluyeron variables relacionadas con negligencia, maltrato físico, maltrato psicológico, violencia sexual y violencia conyugal; y (b) la violencia comunitaria, donde se contemplaba la violencia escolar, evaluando aspectos como bajo rendimiento académico, dificultades de interacción social, indisciplina y ausentismo escolar; además, tuvieron en cuenta variables propias del sujeto asociadas a la edad, el

género, la escolaridad y el tipo de familia. Todo esto fue estudiado a través de listas de chequeos, entrevistas clínicas individuales y entrevistas a padres y profesores

Respecto al tipo de familia y su relación con las variables de violencia intrafamiliar, los resultados arrojaron que existe una mayor manifestación de conductas violentas en el tipo de familia compuesta (extensas), siendo más frecuentes el maltrato psicológico (19%) y el maltrato físico (13%); en el tipo de familia nuclear, también es más evidente el maltrato físico y el psicológico en un porcentaje equitativo del 10% para cada uno; sin embargo, en el tipo de familia uniparental, se evidencia en mayor porcentaje el maltrato psicológico (12%).

En cuanto a las comparaciones entre los tipos de familia y las variables escolares, en el tipo de familia nuclear se manifestó mayor violencia escolar, seguida del tipo de familia compuesta, en la cual resultaron más frecuentes las dificultades de interacción social, en un 21% y 19% respectivamente.

Finalmente Salamanca y Guichá (2011) concluyen que, si bien los datos obtenidos en su investigación podrían sugerir una relación directa entre las características de la familia de origen y la violencia escolar, no hay que ser determinantes al respecto, puesto que resulta necesario considerar que en la violencia escolar convergen una multitud de factores personales, familiares, culturales y sociales, responsables del matiz multidimensional característico de este fenómeno.

Ahora bien, con el objetivo de describir y analizar la violencia escolar entre pares y su relación con el clima socio-familiar, Moreno, Vacas y Roa (2006) llevaron a cabo un estudio transversal ex post facto, donde plantearon como hipótesis que los comportamientos, tanto de los victimizadores como de los victimizados, están relacionados con un conjunto de variables familiares (como el control, la cohesión, el conflicto, la expresividad, el interés cultural y la organización), y con otras variables como la edad y el sexo.

Para ello recolectaron una muestra de 1.119 individuos entre 8 y 17 años, todos escolarizados desde 4º curso de Primaria hasta 2º curso de Bachillerato, con un 62.5% de varones y 37.1% de mujeres. La extracción de los sujetos se realizó de forma no probabilística casual, en 8 colegios pertenecientes a diferentes ciudades andaluzas (tres de Granada, dos de Jaén, dos de Málaga y uno de Almería).

El sexo, la edad y algunos aspectos sobre violencia escolar fueron medidas a partir del cuestionario descriptivo "Abuso entre Compañeros", elaborada por Fernández y Ortega (1999); la variable violencia escolar se midió a través del cuestionario valorativo desarrollado por Moreno et al. (2006); finalmente, la variable clima familiar fue medida por medio de la Escala de Clima Social en la Familia (FES) de Moos, Moos y Trickett (1995); se apreciaron diez características socio-ambientales de la familia, las cuales se definieron en tres dimensiones fundamentales: relaciones (grado de comunicación y libre expresión dentro de la familia, y el grado de interacción conflictiva que la caracteriza); desarrollo (importancia que tienen dentro de la familia ciertos procesos de desarrollo personal, que pueden ser fomentados o no por la vida en común); y estabilidad (información sobre la estructura y organización de la familia y el grado de control que normalmente ejercen unos miembros de la familia sobre otros).

La hipótesis planteada fue confirmada por los investigadores, pues se halló relación entre el clima socio-familiar, la edad, el sexo y la violencia escolar. En este sentido, los resultados mostraron que los menores de 12 años (Primaria) indicaron ser más victimizadores (3.4%) y victimizados (29,6%) que sus compañeros mayores de 12 años (Secundaria) (2,9% victimizadores y 19,7% victimizados). En relación al sexo, los varones manifestaron ser más victimizadores y peor tratados en casa y en el colegio, mientras que las mujeres aparecen menos involucradas en problemas de victimización. A pesar de esto, resulta fundamental tener presente que las chicas utilizan comportamientos de victimización indirecta, tales como insultos, rumores falsos, exclusión social, entre otros, razón por la cual son más difíciles de detectar, y por consiguiente, de cuantificar (Sourander, Helstelg, Helenius y Piha, 2000; Moretti y Odgers, 2002; citado en Moreno et al., 2006).

En cuanto a las variables familiares, se encontró que cuando la vida familiar se rige por estrechas reglas, o las familias son conflictivas, el trato percibido, tanto de la familia como en la escuela, por los niños y adolescentes, es deficiente, además de aumentar la probabilidad de comportamientos sociales desadaptados por parte de los hijos, confirmándose de este modo, los estudios de Junger (1996). Cuando en la familia existían, por el contrario, vías para la expresión de los sentimientos y se animaba a que sus miembros actuaran libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos eran cultivados, cuando se organizaban las responsabilidades familiares y cuando había cohesión, es decir, ayuda, compenetración y apoyo entre los miembros, la probabilidad de comportamientos victimizadores, o sufrir mal trato en la escuela y en la casa, era baja o nula (Moreno et al., 2006).

Estos hallazgos parecen ser consistentes con la investigación realizada por Povedano, Hendry, Ramos y Varela (2011), orientado a analizar las relaciones entre la percepción del clima escolar y la victimización por los pares en la escuela, teniendo en cuenta la autoestima, la satisfacción con la vida y el género de los estudiantes evaluados.

La muestra estuvo constituida por 1884 adolescentes españoles de ambos sexos (52% varones y 48% mujeres), con edades comprendidas entre los 11 y 17 años, procedentes de diversos centros educativos (públicos y concertados), ubicados en entornos rurales y urbanos.

La evaluación se realizó a través de diversas escalas, a saber: (a) la Escala de Clima Familiar (FES; Moos y Moos, 1981; versión española de Fernández-Ballesteros y Sierra, 1989), de la cual se emplearon únicamente las tres subescalas que componen la dimensión de relaciones interpersonales (cohesión, expresividad y conflicto), puesto que el interés de la investigación se centraba específicamente en las relaciones entre padres e hijos adolescentes; (b) la Escala de Autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1989; versión española de Echeburua, 1995), compuesta por 10 ítems relacionados con sentimientos de autoaprecio y valía personal; (c) la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener, Emmons, Larsen y Griffinm 1985; versión española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita,

2000), conformada por 5 ítems que proporcionan un índice general de satisfacción con la vida referido al bienestar subjetivo percibido por el adolescente; y (d) la Escala de Victimización en la escuela (Mynard y Joseph, 2000), compuesta por 20 ítems tipo Likert del 1 al 4 (1=nunca, 4=muchas veces) en los que debe indicar la frecuencia con la que ha vivenciado alguna de las experiencias de victimización descritas en el instrumento.

Para analizar las relaciones entre los datos se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). El modelo calculado tenía los siguientes factores latentes: (a) clima familiar, compuesto por tres indicadores o variables observables: cohesión, expresividad y conflicto; (b) autoestima general, compuesto por un único indicador; (c) Satisfacción con la vida, compuesto por un único indicador; y (d) victimización, compuesto por tres variables observables, a saber, verbal, física y relacional.

Como parte del modelo estructural, se encontró que el clima familiar se relacionaba de forma directa y positiva con la autoestima general ( $\beta=0.32$ ;  $p<0.001$ ) y con la satisfacción con la vida ( $\beta=0.38$ ;  $p<0.001$ ). A su vez, la autoestima y la satisfacción con la vida estaban asociadas de forma significativa y negativa con la victimización escolar ( $\beta=-0.14$ ;  $p<0.001$ ; y  $\beta=-0.23$ ,  $p<0.001$ ; respectivamente) y mostraban una fuerte relación positiva entre ambas ( $\beta=0.40$ ;  $p<0.001$ ). Por último, el clima familiar se asociaba de forma directa, negativa y significativa con la victimización escolar ( $\beta=-0.10$ ;  $p<0.01$ ).

En síntesis, los autores señalan que aquellos adolescentes que pertenecen a familias con un clima familiar positivo parecen desarrollar más recursos personales como una mayor estima y más satisfacción con la vida (García y Gracia, 2010; citado en Povedano et al. 2011), y esta circunstancia podría contribuir a que sean menos vulnerables ante la victimización de sus iguales en la escuela. Es decir, los adolescentes que perciben que en sus familias son escuchados y que pueden expresar sus sentimientos y pensamientos sin restricciones, tienen más probabilidad de sentirse más felices con la percepción que tienen de ellos mismos y de sus vidas, mostrando una seguridad en sí mismos que podría protegerles de las agresiones de sus compañeros en la escuela (Estévez, Jiménez y Musitu, 2007; citado en Povedano et al. 2011).

Así como se hace énfasis en el estudio del clima familiar y la violencia escolar, algunos autores como Cere (citado en Cornejo y Redondo, 2001) colocan el acento en el estudio de las percepciones del clima escolar, pues su comprensión aporta información sobre las características psicosociales de un centro educativo, las cuales están determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez, de los distintos procesos educativos.

Al respecto, Cornejo y Redondo (2001) hacen una aclaración al explicar que son las personas las que le otorgan un significado personal a las características psicosociales del centro educativo; en otras palabras, según estos autores, lo que define el clima social de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (ya sea a nivel de aula o a nivel de institución en general) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan.

Del mismo modo, Cornejo y Redondo (2001) acotan que, si el clima escolar se define a partir de las percepciones de los sujetos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos: alumnos, profesores, padres o representantes, pues si bien los efectos del clima escolar se hacen sentir en todos los miembros de una institución, y en general, el concepto o la percepción que se tiene del clima escolar tiende a tener elementos compartidos por todas las personas que pertenecen a un curso o establecimiento educacional, también es común que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, ya que éstas se construyen sobre la base de las experiencias interpersonales que se hayan tenido en la institución escolar, de tal forma que la percepción que tienen los profesores no necesariamente coinciden con la percepción que tengan los alumnos de las características psicosociales de una institución o de las relaciones que se establezcan en el aula de clases.

De esta forma, el clima escolar o el conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula, influye en el comportamiento de los alumnos. El clima escolar incluye tres

dimensiones: (a) grado de implicación, es decir el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado, incorporando tareas complementarias; (b) amistad, nivel de afiliación entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; y (c) ayuda entre alumnos y ayuda al profesor, que se refiere al grado de ayuda y preocupación del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas), y entre ellos (Cava y Musitu, 2001).

Así, cuando el clima es positivo el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos, y entre iguales (Moos, 1974; citado en Moreno et al. 2009). Estudios han demostrado que la interacción negativa entre profesores y alumnos puede traducirse en conductas antisociales y violentas en la escuela (Blankemeyer, Flannery y Vazsonyi, 2002; Reinke y Herman, 2002).

La investigación de Sánchez, Pizza y Rojas (2009) ilustra claramente estas ideas: estos autores elaboraron un estudio enfocado en dos objetivos básicos: (a) evaluar las percepciones escolares de un grupo de estudiantes de secundaria en situación de violencia escolar, y (b) analizar la relación entre violencia escolar y el bienestar del grupo.

Para ello seleccionaron 40 adolescentes con una edad media de 11 años, estudiantes de un curso de secundaria del IED Gabriel Betancourt Mejía de la ciudad de Bogotá, Colombia.

A estos estudiantes se les aplicó una encuesta modificada de la Encuesta del Clima Escolar y Seguridad de la Escuela de California (CSCSS) creada por Furlong, Morrison y Boles (1991), que constituye un cuestionario de autoinformes para estudiantes, que mide el clima escolar general y la seguridad personal en relación a la experiencia. La escala utilizada en este estudio estuvo compuesta por tres grandes secciones: la percepción de peligro en la escuela, la percepción del clima escolar y los informes de victimización.

Además, es una escala que contiene elementos de respuesta y comprobación de validez de los ítems en relación a la deseabilidad social.

Los resultados demuestran que la percepción que tienen los estudiantes sobre la escuela no es favorable ya que la violencia escolar experimentada afecta la percepción de bienestar, y por lo tanto, el clima escolar en general; al respecto, los datos señalan que el 22.5% de los adolescentes experimentan preocupación significativa por la violencia presente en la institución: en cuanto a la victimización, el 25% afirmó haber recibido golpes por parte de sus compañeros y el 75% dijo haber recibido amenazas; en relación a las agresiones cotidianas y la solidaridad, el 60% dijo haber sentido desprecio por otros compañeros; y finalmente, el 60% aseguró haber sido alguna vez víctima de robo de sus útiles escolares.

Estos datos resultan consistentes con el sustento teórico recién expuesto, pues el que los estudiantes perciban de manera negativa el entorno educativo o consideren que hay trato injusto dentro de la institución, genera en el individuo cierto malestar que afecta su percepción general de bienestar y seguridad dentro de la escuela. Cuando el estudiante percibe un entorno donde no puede expresar sus sentimientos, participar, opinar activamente, convivir de forma sana y segura, no consigue obtener confianza frente a su grupo de iguales, no desarrolla capacidades y no siente satisfacción por el estudio y la escuela, puesto que sólo el ambiente escolar agradable, amplio, comprensivo y estimulante, facilita en el estudiante la satisfacción de ciertas necesidades básicas relacionadas con la edad, la habilidad y sus responsabilidades; favorece la motivación, la cultura y la socialización (De Giraldo y Mera, 2000; citado en Sánchez, Pizza y Rojas, 2009)

Del mismo modo, el 67% de los estudiantes reportó que no cuenta con los profesores para hablar de los problemas personales o grupales, lo que indica que los profesores en el aula son un punto de apoyo para la academia, pero no son accesibles en cuanto a problemas personales. A menudo los profesores ignoran, no intencionalmente, las actitudes de los estudiantes que evidencian maltrato social en la escuela o fuera de ella (Córdova, 2004; citado en Sánchez, Pizza y Rojas, 2009)

En este sentido, el concepto de actitud es uno de los temas estudiados por los psicólogos sociales, y ha tenido tantas definiciones como investigadores o especialistas han trabajado en el tema, haciendo realidad la frase de Allport (citado en Pérez, 2008) “actualmente se pueden medir las actitudes mejor de lo que se las puede definir”.

En el campo de la Psicología el autor más influyente es, sin lugar a dudas Allport, quien define la actitud como el estado mental y neural de disposición para responder, organizado por la experiencia, directiva o dinámica, sobre la conducta respecto a todos los objetos y situaciones con los que se relaciona (Pérez, 2008).

Para Pérez (2008), las definiciones de actitudes pueden ser enmarcadas en varias categorías: por un lado las definiciones de carácter social, resaltando como autores más característicos Thomas y Znaniecki, para quienes las actitudes serían el reflejo a nivel individual de los valores sociales de su grupo, reflejándose a su vez en patrones conductuales propios de los miembros de un grupo y las interacciones entre ellos.

A partir de los trabajos de Allport, el conductismo entra con fuerza en la Psicología Social, razón por la cual, las definiciones conductuales serían otra categoría. En ella se plantea la actitud como la predisposición a actuar o responder de una forma determinada ante un estímulo u objeto actitudinal. Dentro de esta perspectiva, se destaca a Bem (citado en Pérez, 2008), quien define la actitud como un estilo particular de respuesta verbal en la cual el sujeto no describe su ambiente privado interno, sino su respuesta pública habitual, accesible a observadores externos.

Por otro lado, Staats (1987) define la actitud como una respuesta emocional a un estímulo, mientras que para Doob (1947) constituye una respuesta implícita capaz de producir tensión considerada socialmente significativa en el entorno del individuo; estas definiciones resultan consistentes con la de Krech y Crutchfield (1948), autotes que la conceptualizan como un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorable o desfavorable respecto a objetos sociales, idea que resulta similar a la de Katz (1960), quien establece que la actitud es la

disposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo; las actitudes incluyen el núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado, y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos (citado en Pérez, 2008).

De estas definiciones, se evidencia una noción de actitud relativamente consensuada, en la que predomina la característica social y la evaluación del objeto por parte del individuo. Para esta investigación en particular se adoptará la definición planteada por Katz (1960), pues partiendo de su concepto, podría decirse que la escuela constituye uno de los aspectos del mundo social hacia el cual se pueden realizar valoraciones favorables o desfavorables, y en base al cual se construyen diversas actitudes.

Según Guitart (2002) las actitudes tienen características y funciones diversas:

1. Se forman a partir de factores internos y externos del individuo.
2. Son relativamente estables (especialmente las sociales).
3. Son internas, individuales y adquiridas
4. Tienen posibilidades de cambio, es decir son flexibles.
5. Normalmente son específicas y contextualizadas, a pesar de que se producen actitudes de carácter general.
6. Incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivos, afectivos y/o comportamentales.
7. Suelen organizarse en conjunto con otras actitudes y sistemas de actitudes (aunque pueden presentarse de forma aislada), proporcionando de esta forma coherencia e integridad a la personalidad del individuo.
8. Son concreciones de valores. Actitudes y valores se incluyen en el marco moral del individuo.
9. Condicionan otros procesos psicológicos: formación de juicios sociales, procesamiento de la información, aprendizaje, entre otros, factores que facilitan la adaptación en el contexto.

Este mismo autor menciona que las actitudes sirven para ordenar y dotar de significado aspectos del medio social en el que la persona se mueve, para dirigir su percepción sobre aquellos con lo que se relaciona. Esto implica que de acuerdo a las actitudes la persona escoge ciertos estímulos de su entorno o realiza interpretaciones de aquello que le rodea en una dirección determinada. Esta interpretación selectiva puede influir en la clasificación y etiquetado de la información, en la interpretación de las asociaciones y a las predicción de los comportamientos futuros y que finalmente tienen consonancia con las actitudes de la persona. Son estas las ideas que han llevado a concluir que las actitudes tienen efectos profundos en la percepción que los individuos tienen de su mundo social.

En la formación de las actitudes influyen aspectos familiares, siendo este el primer grupo donde se relacionan las personas, la dependencia, la afectividad y las interacciones que se mantienen con el núcleo familiar, así como el contacto directo en espacio y tiempo, que en él se establecen, son fuentes importantes; así mismo los patrones familiares asumidos por los padres y las características concretas de cada familia, influyen de manera importante en el desarrollo de las actitudes (Guitart, 2002).

Ahora bien, para Pérez (2008), una fuente importante de actitudes corresponde al proceso de aprendizaje social, es decir, al proceso a través del cual adquirimos nueva información, formas de comportarnos o juicios hacia personas u objetos, conocidos o no. La formación de actitudes se da de manera rápida y sin esfuerzo; somos capaces de evaluar los objetos a partir de relativamente poca información y sin deliberación.

En general el proceso de adquisición actitudinal se basa en la interacción, que básicamente es social, pero que también puede referirse a la que establece la persona con el objeto actitudinal. Aquí entran en juego factores externos del individuo, por ejemplo las presiones sociales o la persona o personas concretas que intervienen en el proceso actitudinal, y factores internos, como por ejemplo su desarrollo intelectual o moral, las necesidades de equilibrio personal, los conocimientos previos aportados por las

experiencias anteriores o la propia motivación que se tiene hacia el aprendizaje actitudinal concreto (Guitart, 2002).

Basándose precisamente en esos planteamientos, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2007), constataron la estrecha asociación existente entre los problemas de comportamiento violento en la adolescencia, la actitud hacia la autoridad institucional y la presencia de frecuentes conflictos familiares, el rechazo y la carencia de apoyo parental, así como el autoconcepto familiar negativo.

Tal como lo plantearon Moreno et al. (2007), en el caso de las variables escolares se ha observado que estos jóvenes mostraban interacciones más negativas con sus profesores, quienes tenían expectativas menos favorables hacia estos alumnos, los cuales además solían presentar un autoconcepto escolar negativo y actitudes más desfavorables hacia la autoridad institucional. Entonces un aspecto importante es que posiblemente ciertos factores familiares y escolares se estén relacionando entre sí para contribuir conjuntamente, en la explicación de la conducta violenta en adolescentes, por lo cual es probable que los problemas de comunicación con el padre y la madre como principal figuras de autoridad informal influyan en el desarrollo de una actitud negativa hacia otras figuras de autoridad formal.

Para evaluar estas consideraciones, los autores aplicaron una batería de pruebas de cinco escalas, a 1049 adolescentes (53% de sexo femenino y 47% de sexo masculino) con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años y escolarizados en cuatro escuelas públicas de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana. El 88% de los adolescentes pertenecían a familias nucleares constituidas por el padre y la madre biológicos. Para el análisis por grupos de edad se establecieron dos grupos que se corresponden con la adolescencia temprana (11- 13 años; 45%) y con la adolescencia media (14- 16 años; 55%).

Las escalas fueron las siguientes: (a) la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes (PACS), de Barnes y Olson (1982) compuesta por 20 ítems que informan del

estilo de comunicación familiar entre padres e hijos adolescentes con un rango de respuestas de 1 (nunca) a 5 (siempre); (b) la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AFA), de García y Gutiérrez (1994) de esta se utilizaron dos de sus subescalas, aquellas que proporcionaban información sobre la autopercepción del adolescente en el ámbito familiar (6 ítems) y en el ámbito escolar (6 ítems); (c) la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional, de Reicher y Emler (1985) compuesta por 14 ítems que medían la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado; (d) la Escala de Conducta Violenta, de Emler y Reicher (1995), indicaba la frecuencia de implicación en 19 conductas de carácter violento en la escuela durante los últimos 12 meses; y (e) la Escala de Percepción del Alumno por el Profesor, que constaba de 3 ítems que aportan información sobre: la calidad de la relación entre el alumno y el profesor, la integración social del alumno en la escuela, y el rendimiento académico del alumno.

Se calcularon correlaciones de Pearson entre las variables objeto de estudio y un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 para analizar la relación entre factores latentes, resultando correlaciones significativas al 1%, entre las variables madre y padre, tanto para los distintos tipos de comunicaciones, abierta, ofensiva y a evitativa (factores latentes); entre las variables del profesor, en cuanto a relación profesor- alumno, integración social en la escuela y rendimiento académico (factores latentes), y entre conducta violenta en la escuela, actitud hacia la escuela y profesorado, percepción de la injusticia, y autoconcepto tanto familiar como escolar. Este modelo explicó el 34% de la varianza de la conducta violenta en la escuela.

Se observaron distintas relaciones de influencia directa, una estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento ( $\beta=-0.20$ ;  $p<0.001$ ), así como entre las expectativas que el profesor tiene del alumno y la actitud del adolescente hacia la autoridad institucional ( $\beta=-0.18$ ;  $p<0.001$ ). La actitud positiva hacia la autoridad institucional mostró una fuerte relación negativa con el comportamiento violento en la escuela ( $\beta=-0.52$ ;  $p<0.001$ ). También se dieron relaciones indirectas: por un lado, la comunicación abierta con el padre y con la madre influye positivamente en el autoconcepto familiar del adolescente ( $\beta=0.12$ ;  $p<0.001$  y  $\beta=-0.53$ ;  $p<0.001$ , respectivamente); por otro

lado, el autoconcepto familiar y las expectativas positivas del profesor influyen en el grado de autoconcepto escolar del alumno ( $\beta=0.25$ ;  $p<0.001$  y  $\beta=0.47$ ;  $p<0.001$ ). Se realizó por último un análisis de multigrupo, que indicó que el modelo propuesto es estadísticamente equivalente para chicos y chicas y para ambos grupos de edades.

Finalmente, los resultados obtenidos sugirieron una estrecha asociación entre la calidad de la comunicación con el padre y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar. También apuntaron a la existencia de un vínculo importante entre la comunicación familiar funcional y el autoconcepto positivo del hijo, constituyendo la comunicación un relevante factor protector. Por otro lado, se obtuvo que las expectativas del profesor respecto del alumno pueden influir en su autopercepción en el contexto escolar y en la actitud que desarrolla hacia la autoridad institucional como la escuela y el profesorado.

En otro estudio, estos mismos autores analizaron la relación entre el clima familiar y el clima escolar percibidos por el adolescente, examinando el rol desempeñado por determinados factores individuales (capacidad empática, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta en la escuela) en dicha asociación (Moreno et al. 2009).

En esta investigación, el clima familiar positivo fue definido como un ambiente fundamentado en la cohesión afectiva entre padres e hijos, el apoyo, la confianza e intimidad y la comunicación familiar abierta y empática; se constataron que estas dimensiones potencian el ajuste conductual y psicológico de los hijos (Moreno et al., 2009).

Por el contrario, un clima familiar negativo carente de los elementos ya mencionados, hacía referencia al desarrollo de problemas de comportamiento en niños y adolescentes, dificultando el desarrollo de determinadas habilidades sociales en los hijos que resultan fundamentales para la interacción social, tales como la capacidad de identificar soluciones no violentas a problemas interpersonales o la capacidad empática. Ésta última entendida como una respuesta afectiva caracterizada por la aprehensión o comprensión del

estado emocional de otra persona y que es muy similar a lo que otra persona está sintiendo o sería esperable que sintiera (Eisenberg y Fabes, citado en Moreno et al., 2009).

De manera esta manera, Moreno et al. (2009), administraron una batería de cuestionarios a todos los alumnos escolarizados en los cuatro cursos de E.S.O., de la Comunidad Valenciana, constituyendo una muestra de 1.319 adolescentes. Las escalas aplicadas fueron las siguientes: (a) la Escala de Clima Social Familiar (FES), de Moos, Moos y Trickett (1989). Esta escala se compuso de 27 ítems que informaban sobre el clima social y las relaciones interpersonales existentes en la familia, con alternativas de respuestas formuladas en verdadero o falso. El instrumento medía tres dimensiones: cohesión, expresividad y conflicto; (b) Escala de Clima Social Escolar (CES), de los mismos autores, compuesta de 27 ítems que informaba acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento medía tres dimensiones: implicación, ayuda del profesor y afiliación; (c) el Índice de Empatía para Niños y Adolescentes (IECA) de Bryant (1982), compuesto de 22 ítems, a través de los cuales se obtenía una medida general del grado de empatía experimentado por el adolescente en distintas situaciones planteadas; (d) la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional, adaptada de Reicher y Emler (1995), la cual se compuso de 10 ítems que medía la actitud del adolescente hacia la escuela y el profesorado como institución y figuras de autoridad formal; (e) la Escala de Conducta Violenta, adaptada de Little, Henrich, Jones y Hawley (2003), de la que se utilizó una escala de violencia manifiesta que medía con 12 ítems, comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros, como empujar, pegar, amenazar o insultar.

Se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variable. Se mostraron relaciones significativas ( $p < 0.001$ ) entre las dimensiones del clima familiar, la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad, la conducta violenta y el clima escolar. Las tres dimensiones referidas a la conducta violenta presentaron correlaciones negativas con el resto de variables consideradas en este estudio, mientras que la empatía, la actitud positiva hacia la autoridad y las dimensiones que hacen referencia a la familia y a la escuela correlacionaron positivamente entre sí. En segundo lugar, se calcularon dos modelos de

ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995). En un primer modelo, se examinó la relación directa entre ambos climas. Los resultados mostraron una relación directa y significativa entre clima familiar y clima escolar ( $\beta=0.40$ ;  $p<0.001$ ) y una varianza explicada del 13.3% para el clima escolar. Se puso a prueba un segundo modelo de ecuaciones estructurales para analizar la relación entre ambos.

Así, las conclusiones demostraron una relación no directa entre el clima familiar y el clima escolar, por medio del rol desempeñado por determinados factores individuales (como la capacidad empática, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta). En cuanto al clima familiar percibido por el adolescente, los datos indicaron una estrecha asociación entre dicho clima y el comportamiento violento del hijo en el contexto escolar, lo cual resulta consistente con los estudios previos, donde se ha destacado el vínculo existente entre la calidad de las relaciones familiares y la implicación en conductas violentas (Estévez et al., 2007; Gerard y Buehler, 1999; Musitu et al., 2006). De hecho, cuando el clima familiar del hogar de donde procede o en el que convive el adolescente es negativo, es más probable que éste adopte la violencia incluso como estilo comportamental.

El clima familiar también se relacionó indirectamente con la conducta violenta a través de la empatía y de la actitud que el hijo manifiesta hacia la autoridad institucional: un bajo nivel de empatía y de actitudes negativas hacia la escuela y el profesorado, parecían constituir dos relevantes factores de riesgo frente el desarrollo de comportamientos violentos en la escuela.

Por último, el modelo resaltó la estrecha relación entre la actitud hacia la autoridad y el clima escolar: un clima familiar negativo, en el que predominan los problemas de comunicación y las carencias afectivas entre los miembros, puede influir negativamente en el desarrollo psicosocial del adolescente y colabora a configurar una imagen negativa tanto de los adultos que conforman su núcleo familiar, como de los profesores y la escuela como figuras de autoridad formal. Es una actitud desajustada que puede traducirse en, por ejemplo, una falta de respeto hacia la autoridad escolar y generar efectivamente un clima nocivo en clase.

Ahora bien, en el estudio llevado a cabo por Martínez, Murgui, Musitu y Monreal (2008) se planteó como objetivo principal el análisis de la relación existente entre las variables: (a) familiares (autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre), y (b) escolares (autoestima escolar, percepción de injusticia hacia la escuela y minusvalorización de los estudios), con la violencia escolar.

Tal como lo reporta Martínez et al. (2008), la muestra consistía en 1.068 adolescentes (513 chicos y 555 chicas) de entre 11 y 16 años, que cursaban estudios de enseñanza media en cuatro centros públicos de la Comunidad Valenciana (España), seleccionados de forma aleatoria. El 88% de los adolescentes de familias nucleares con el padre y la madre. Para los análisis por grupos de edad se establecieron dos grupos que se corresponden con la adolescencia temprana (11-13 años: 45%) y con la adolescencia media (14-16 años: 55%).

Para evaluar la actitud hacia la escuela se utilizó una adaptación de la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985). Para autoestima familiar y escolar se utilizaron dos subescalas de la Escala Multidimensional de Autoconcepto (AFA) de Musitu, García y Gutiérrez (1994), que proporcionaban información sobre la autovaloración del adolescente en el ámbito familiar. Para estudiar el apoyo parental se utilizó una adaptación al español del Relational Support Inventory (RSI) (Scholte, van Lieshout y van Aken, 2001). Por último en el caso de la violencia escolar se utilizó la Escala de Conducta Violenta (Herrero, Estévez y Musitu, 2006; Estévez, Herrero et al., 2006; Musitu et al., 2006). Esta escala se fundamenta en la Escala de Conducta Delictiva de Emler y Reicher (1995). La Escala de Conducta Violenta medía la frecuencia con que los sujetos habían participado en 13 comportamientos de carácter violento en la escuela (violencia física, violencia verbal y conducta disruptiva en la escuela) en los últimos 12 meses (Martínez et al., 2008).

Los resultados señalaron la existencia de correlaciones significativas entre todas las variables ( $p < 0.001$ ): la violencia escolar (entendida como agresión física, agresión verbal y conducta disruptiva en la escuela) mostró una relación positiva con la percepción de

injusticia en la escuela ( $r=0.25$ ; 0.30 y 0.27 respectivamente) y con la minusvaloración de los estudios ( $r=0.19$ ; 0.14 y 0.29 respectivamente).

Por el contrario, la violencia escolar evidenció una correlación negativa con el apoyo de la madre ( $r=-0.16$ ; -0.28 y -0.27), el apoyo del padre ( $r=-0.16$ ; -0.27 y -0.21 respectivamente), la autoestima escolar ( $r=-0.26$  -0.31; -0.27 respectivamente) y la autoestima familiar ( $r=-0.10$ ; -0.28 y -0.19 respectivamente).

Estos hallazgos permitieron confirmar la primera hipótesis, es decir, la percepción del clima escolar como un entorno injusto para el adolescente y la indiferencia hacia los estudios parecían funcionar como antecedentes que favorecían la implicación en actos violentos. Así mismo, los adolescentes que se valoraban de un modo negativo en el ámbito escolar tienden también a percibir la escuela como un sistema injusto y a rechazar los estudios, lo cual se relaciona con una mayor expresión de comportamientos violentos, subrayando el papel de la autoestima escolar tanto en la conducta violenta como en la conformación de la actitud hacia la escuela (Martínez et al., 2008).

Para analizar la relación entre las variables observables (apoyo del padre, apoyo de la madre, autoestima escolar, autoestima familiar, percepción de injusticia en la escuela y minusvaloración de los estudios) y el factor latente que constituyen el modelo, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.1 (Martínez et al., 2008). Se obtuvo una correlación significativa entre el apoyo proveniente del padre y de la madre ( $r=0.50$ ;  $p<0.001$ ), las autoestimas escolar y familiar ( $r=0.24$ ;  $p<0.001$ ) y la percepción de injusticia y la minusvaloración de los estudios ( $r=0.15$ ;  $p<0.001$ ), de forma que se confirma la segunda hipótesis, las variables familiares se relacionan con la violencia, pero también con la actitud hacia la escuela y la autoestima escolar, variables que a su vez se relacionan con la violencia escolar. Más aún, el apoyo del padre, además de asociarse directamente con la violencia escolar, pareció contribuir a la percepción de mayores recursos en el adolescente, como la autoestima familiar y escolar, que a su vez se relacionan con la violencia. Por último, se llevó a cabo análisis multigrupo para comprobar si las relaciones observadas en el modelo difieren en función del sexo y la edad de los adolescentes

(Martínez et al., 2008). Solo se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a sexo ( $\chi^2=46.65; p<0.01$ ).

En definitiva, los resultados de esta investigación mostraron la interrelación y la continuidad entre la estructura familiar y el clima escolar en la explicación de la conducta violenta: las relaciones entre padres e hijos, en particular los recursos familiares que tiene el adolescente, influyen en variables relativas al ámbito escolar, que también se relacionan con la violencia, es decir, adolescentes agresivos (en cualquiera de sus manifestaciones, pura, reactiva o instrumental) tienen un peor ajuste psicosocial. Así mismo, la percepción de injusticia y la minusvalorización de los estudios se relacionan con la violencia escolar, mientras que la autoestima escolar y la actitud positiva hacia la escuela constituyen recursos en el ámbito escolar.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede precisar que la violencia constituye un fenómeno complejo y ampliamente expandido dentro de la cultura, por cuanto es susceptible de manifestarse en casi cualquier contexto, los cuales incluyen hasta los ámbitos sociales que acogen al individuo durante las primeras etapas de su desarrollo personal, como en el caso de la familia y escuela.

Dichos contextos, desde un enfoque ecológico constituirían el microsistema y el exosistema, en los cuales se pueden generar estructuras, dinámicas y climas que fomenten el desarrollo de conductas violentas, que además pueden generalizarse de un ambiente a otro. Es desde esta perspectiva que el siguiente estudio se plantea el objetivo de determinar cómo la actitud hacia la escuela, percepción del clima escolar y percepción del clima familiar, el tipo de familia y el sexo se relacionan sobre la aparición de conductas violentas en la escuela entre adolescentes.

## Método

### Problema de Investigación

¿La actitud hacia la escuela, percepción del clima escolar y familiar, la estructura familiar y sexo se relacionan entre sí e influyen sobre la manifestación de conductas violentas en la escuela en adolescentes de 11 y 15 años de edad, pertenecientes a instituciones públicas y privadas?

### Hipótesis

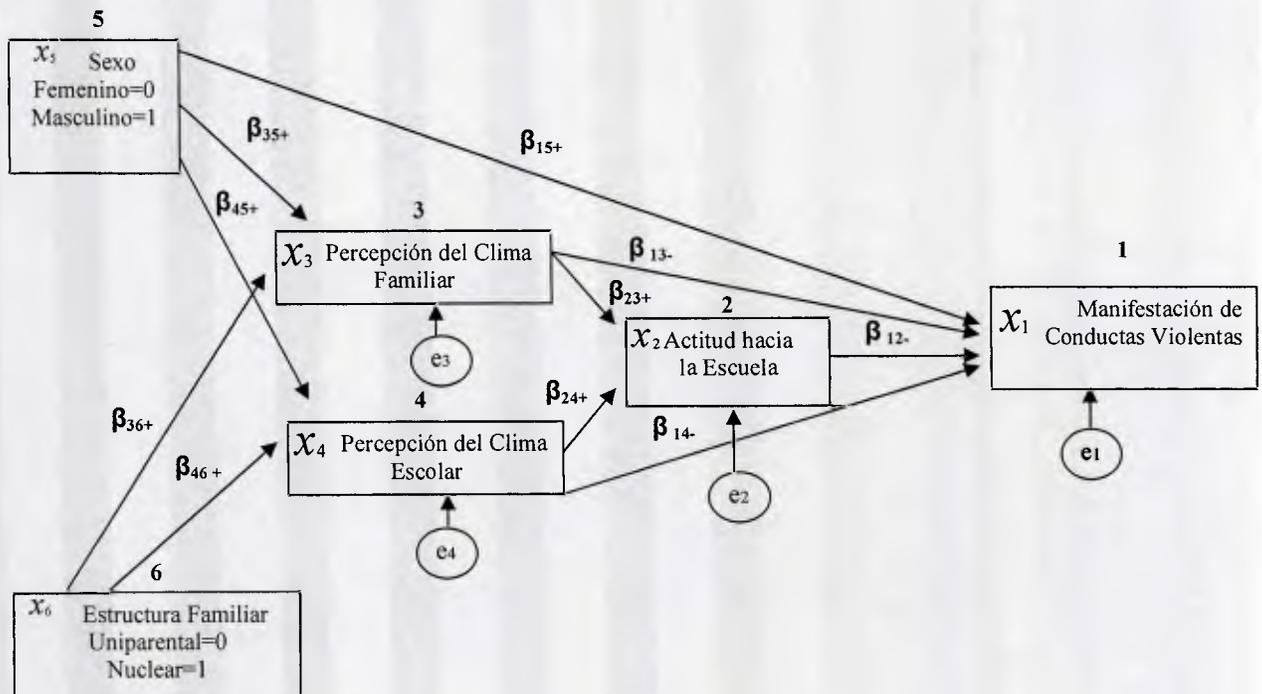


Figura 2. Diagrama de Rutas Propuesto

## Definición de Variables

### Manifestación de Conductas Violentas, variable endógena

- **Definición Conceptual:** tipo de conducta trasgresora que tiene lugar en escuelas o institutos (Cava, Musitu y Murgui, 2006). Incluye las siguientes dimensiones: (a) agresión manifiesta pura, referida a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...); (b) agresión manifiesta reactiva, entendida como comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación; (c) agresión manifiesta instrumental, que hace referencia a conductas agresivas que se desencadenan sin mediar un estímulo agresivo; (d) agresión relacional pura, que no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima, y que se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.); (e) agresión relacional reactiva, relacionada con problemas de impulsividad y autocontrol, y con un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás; (f) agresión relacional instrumental, entendida como una anticipación a los beneficios, que es deliberada y está controlada por refuerzos externos; es un tipo de agresión que está relacionada con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de liderazgo (Moreno et al., 2009).
- **Definición Operacional:** puntaje obtenido en la Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; citado en Ramos, 2007), que consta de 24 ítems de tipo Likert del 1 al 4 (1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces, 4=siempre), totalizando la puntuación a través de una suma algebraica, según la opción seleccionada por los sujetos. Esta escala mide seis dimensiones: agresión manifiesta pura (Max=24, Min=6), agresión manifiesta reactiva (Max=20, Min=5), agresión manifiesta instrumental (Max=12, Min=3), agresión relacional pura

(Max=20, Min=5), agresión relacional reactiva (Max=8, Min=2) y agresión relacional instrumental (Max=24, Min=6). El rango de puntajes en esta escala sería Max=96 y Min=24. Obteniéndose un puntaje para cada dimensión, donde a mayor puntaje, mayor es la expresión del tipo de agresión particular; así como un puntaje total, indicando mayor presencia de agresión.

### Percepción del Clima Familiar, variable endógena

- Definición conceptual: contempla las relaciones interpersonales que se establecen entre los integrantes de la familia, lo que involucra aspectos de desarrollo, comunicación, interacción y crecimiento personal, lo cual puede ser fomentado por la vida en común (Rosales y Espinoza, 2008). Incluye tres dimensiones: (a) cohesión, que indica el grado en que los miembros de la familia están compenetrados y se ayudan entre sí; (b) expresividad, que es el grado en que se permite y anima a actuar libremente y expresar abiertamente los sentimientos; y (c) conflicto, que indica el grado en que se expresan la cólera y la agresividad entre los integrantes de la familia (Robert. et al. 2004).
- Definición Operacional: puntaje obtenido en la Escala de Clima Social Familiar (Moos, Moos y Trickett, 1984), que consta de 19 ítems de selección simple, verdadero y falso, mide las siguientes dimensiones: cohesión (Max=20, Min=10) y expresividad (Max=14, Min=7). El puntaje total (Max=38, Min=19) y en cada dimensión se obtiene a partir de la suma algebraica de las respuestas seleccionadas como falsas y las verdaderas; interpretándose estas puntuaciones de la siguiente manera: a mayor puntuación mayor cohesión, expresividad y conflicto percibido. Se calcula un puntaje total que indica una percepción positiva o negativa del clima familiar, según el grado de acuerdo o desacuerdo de los sujetos en cada una de las afirmaciones.

## Percepción del Clima Escolar, variable endógena

- **Definición conceptual:** se entiende como la valoración acerca de las relaciones sociales que el adolescente tiene con profesores y compañeros (Cava y Musitu, 2001). Incluye tres dimensiones: (a) grado de implicación, es decir el grado en que los alumnos muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado, incorporando tareas complementarias; (b) amistad, nivel de afiliación entre los alumnos y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos; y (c) ayuda entre alumnos y ayuda al profesor, que se refiere al grado de ayuda y preocupación del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas), y entre ellos (Cava y Musitu, 2001).
- **Definición Operacional:** puntaje obtenido en la Escala de Clima Social en el Aula Escolar (Class Environment Scale, Moos, Moss y Trickett, 1984; adaptación Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984), que consta de 18 ítems de selección simple, verdadero y falso y mide tres dimensiones: grado de implicación (Max=24, Min=12), amistad y ayuda entre alumnos (Max=6, Min=3), y ayuda al profesor (Max=6, Min=3). El puntaje total (Max=36, Min=18) en cada dimensión se obtiene mediante la suma algebraica de las respuestas seleccionadas como falsas y las verdaderas; las puntuaciones se interpretan de la siguiente manera: a mayor puntuación, mayor grado de implicación, mayor nivel de afiliación y amistad entre los alumnos, y mayor grado de ayuda percibido, tanto entre los alumnos como con los profesores. Se calcula un puntaje total que indica una percepción positiva o negativa del clima escolar, según el grado de acuerdo o desacuerdo de los sujetos en cada una de las afirmaciones.

## Actitud hacia la Escuela, variable endógena

- **Definición Conceptual:** es la disposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de este mundo. Incluyen el

núcleo afectivo o sensible de agrado o desagrado y los elementos cognoscitivos o de creencias que describen el efecto de la actitud, sus características y sus relaciones con otros objetos (Katz, 1960; citado en Pérez, 2008). Se entenderá ese objeto o aspecto del mundo, a ser valorado, como la escuela. Incluye las siguientes dimensiones: (a) actitud positiva hacia la trasgresión, como el grado de acuerdo hacia las trasgresiones de las normas institucionales; (b) actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela, entendida como el grado de acuerdo hacia las figuras de autoridad y hacia la institución escolar en general; (c) percepción de injusticia, haciendo referencia al nivel de injusticia percibido en la institución y (d) indiferencia hacia los estudios, entendida como el nivel de desinterés hacia lo académico.

- Definición Operacional: puntaje obtenido en el Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emsler, 1985; adaptación Equipo LISIS. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología), que consta de 14 ítems tipo Likert de 1 a 4 (1=nada de acuerdo, 2=algo de acuerdo, 3=bastante de acuerdo y 4=totalmente de acuerdo), donde a mayor puntaje, mayor será la actitud hacia las trasgresión, hacia la autoridad escolar y la escuela, mayor percepción de injusticia y mayor indiferencia hacia los estudios. Específicamente mide las siguientes dimensiones: (a) actitud positiva hacia la trasgresión (Max=20, Min=5); (b) actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela (Max=8, Min=2); (c) percepción de injusticia (Max=8, Min=4), haciendo referencia al nivel de injusticia percibido en la institución y (d) indiferencia hacia los estudios (Max=20, Min=5).

### Sexo, variable exógena

- Definición conceptual: entendido como las características biológicas y físicas que definen a un ser humano como hombre o mujer (Papalia, Wendkos y Duskin, 2002).

- Definición operacional: medida a través del reporte del tipo de sexo de cada adolescente. En la escala el sujeto marca F=femenino o M=masculino, y estos son codificados como 0 ó 1, respectivamente.

### Estructura Familiar, variable exógena

- Definición Conceptual: entidad universal y básica de una sociedad, que se manifiesta de muy diversas maneras y con distintas funciones de acuerdo a la cultura (Rosales y Espinos, 2008). Los tipos de familias son: (a) familia nuclear, es la unidad familiar básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos. Estos últimos pueden ser la descendencia biológica de la pareja o miembros adoptados por la familia; y (b) familia uniparentales, puede tener diversos orígenes, ya sea porque los padres se han divorciado, el abandono o decisión de no vivir juntos o el fallecimiento de uno de los padres (Rosales y Espinosa, 2008).
- Definición Operacional: será medida a través del reporte del número de personas con las cuales vive el adolescente y el parentesco de los distintos miembros de la familia, vínculos directos (padres, hermanos) o indirectos (tíos, primos u otros) y serán categorizados en familias nucleares o uniparentales, según el caso.

### Tipo de Institución, variable controlada

- Definición Conceptual: hace referencia a la categoría, pública o privada, a la cual pertenece la institución en la que estudia el adolescente. Entendiendo la primera categoría, institución pública, como ente territorial que compete a la administración educativa del estado, y privada, como ente educativo que compete a la administración privada (Muñoz, 2011). Esta variable es indicada por los estudiantes en el instrumento y controlada a través de la igualación de las proporciones de ambos tipos de institución.

## Edad, variable controlada

- Definición Conceptual: edad cronológica del sujeto, comprendida entre los 11 y 15 años (Adolescencia Temprana) (Papalia, Wendkos y Duskin, 2002).
- La edad es indicada por los sujetos en la hoja de datos de identificación. Esta variable se controla manteniéndola constante y seleccionando los mismos grados en cada colegio, a saber, los tres primeros años de Educación Básica, a los que se espera pertenezcan los adolescentes con dichas edades.

## Tipo de Investigación

Esta investigación, según la metodología de control de variables utilizada, es de tipo no experimental o ex post facto, debido a que no hay control directo de las variables independientes, ya que sus manifestaciones han ocurrido o son inherentemente no manipulables, y no se emplea la aleatorización (Kerlinger y Lee, 2002), lo que quiere decir que los cambios en la variable independiente ya ocurrieron y el investigador se limita a la observación de situaciones ya existentes, dada la incapacidad de influir sobre las variables y sus efectos; en este caso, el clima en el aula escolar, la familia y las conductas violentas, ya han ocurrido.

Asimismo, es un estudio de tipo descriptivo porque se dirige a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada, y correlacional, debido al interés en determinar en qué medida dos o más variables están relacionadas entre sí y de qué manera los cambios de una variable influyen en los valores de otra (Kerlinger y Lee, 2002); en este caso, el interés está en hallar o aclarar el efecto existente entre la actitud hacia la escuela, la percepción del clima familiar y escolar, el tipo de familia y el sexo en la aparición de conductas violentas en adolescente.

Con respecto al momento de recolección de datos, esta investigación se enmarca en un diseño transversal, implica la obtención de datos en un solo corte en el tiempo

(Checkoway, Pearce y Kriebel, 2004). El diseño utilizado sugiere el estudio de causalidad, ya que el objetivo es hallar las razones o causas que ocasionan cierto fenómeno, con el fin último de explicar por qué ocurre y en qué condiciones se produce (Vázquez, 2005); este estudio pretende encontrar las causas de la violencia escolar.

## Diseño de Investigación

El diseño de investigación es un diseño de rutas que consiste en un método gráfico empleado para estudiar las supuestas influencias directas e indirectas entre las variables exógenas (sexo y tipo de familia), sobre las variables endógenas (violencia escolar, percepción del clima escolar, percepción del clima familiar y actitud hacia la escuela). Dichas influencias se reflejan en los llamados coeficientes de ruta, que en realidad son coeficientes de regresión (Beta), que permiten el estudio de las magnitudes de los efectos de más de una variable exógena sobre la endógena, así como la predicción de estas variables.

En este sentido, se plantearon cuatro regresiones para la predicción de las hipótesis, a saber: (a) la percepción del clima familiar a partir del sexo y la estructura familiar, (b) la percepción del clima escolar a partir del tipo de familia y el sexo, (c) la actitud hacia la escuela a partir de la percepción del clima familiar y del clima escolar; y (d) la violencia escolar a partir de la actitud hacia la escuela.

Así mismo, se realizó la comparación entre instituciones públicas y privadas a fin de determinar diferencias significativas entre éstas, en cuanto a la aparición de conductas violentas.

## Población y muestra

Esta investigación se orientó al estudio de adolescentes de ambos sexos, estudiantes de los tres primeros años de Educación Media (Primer, Segundo y Tercer año) de instituciones escolares, públicas y privadas, de la ciudad de Caracas.

En base a esta población se seleccionaron, tanto la muestra para el estudio piloto de los instrumentos, como la muestra para el estudio definitivo. El muestreo utilizado para la selección de los sujetos fue propositivo, “caracterizado por el uso de juicios e intenciones deliberadas para obtener muestras representativas al incluir áreas o grupos que se presume son típicos en la muestra” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 160), y la participación fue voluntaria y anónima.

Para la selección de las instituciones también se realizó un muestreo propositivo: en primer lugar se adquirió una base de datos de la población de interés (colegios públicos y privados del área metropolitana de Caracas), obtenida a través de fuentes de investigación nacional, como los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, eligiendo aquellos colegios que fueran de fácil acceso en términos geográficos.

En relación al estudio piloto, se seleccionaron 105 adolescentes de ambos sexos, con edades entre 12 y 15 años (adolescencia temprana), pertenecientes a instituciones públicas y privadas del área Metropolitana de Caracas.

Para el estudio definitivo, se pretendía una muestra total de 300 adolescentes (según lo recomendado en los supuestos de los diseños de rutas, y de acuerdo a lo señalado en el diseño), y una proporción igual de instituciones, 50% de instituciones públicas y 50% de privadas.

El resultado fue una muestra conformada por 250 adolescentes de ambos sexos, con edades comprendidas entre 12 y 17 años (adolescencia temprana), pertenecientes a instituciones públicas y privadas de Caracas.

## Instrumentos

### Hoja de Datos de Identificación

Consistía en una hoja que recolectaba información acerca de:

1. Edad: indicando la edad en años que tiene el sujeto.
2. Sexo: marcando con una "X" el sexo al que pertenece F=femenino o M=masculino (F=0 y M=1).
3. Tipo de institución: marcando con una "X" el tipo de institución a la que pertenece el sujeto, pública o privada (pública=0 y privada=1).
4. Estructura familiar: reporte por parte del sujeto del número de personas con las cuales vive y de la selección de las distintas opciones acerca del parentesco con estos individuos (madre, padre, tíos, abuelos, entre otros), estableciendo así el tipo de familia al cual pertenece, a saber: uniparental o nuclear (uniparental=0 y nuclear=1).

### Escala de Conducta Violenta en la Escuela

La variable manifestación de conductas violentas fue medida a través de la Escala de Conducta Violenta en la Escuela (Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003).

Esta escala de tipo Likert (1=nunca, 2=pocas veces, 3=muchas veces, 4=siempre), proporciona información sobre la frecuencia con que el adolescente realiza la conducta de agresión especificada en la afirmación que, a su vez, se relaciona con los distintos tipos de agresión, correspondientes a las seis dimensiones de agresión (agresión manifiesta pura, agresión manifiesta reactiva, agresión manifiesta instrumental, agresión relacional pura, agresión relacional reactiva, agresión relacional instrumental).

De este modo, la puntuación obtenida en cada dimensión indica que, a mayor puntaje, mayor expresión del tipo de agresión particular, mientras que el puntaje total proporciona información sobre la presencia de agresión.

Según Moreno et al. (2009), este instrumento ha demostrado una elevada confiabilidad para poblaciones en edad escolar; específicamente, para la agresión manifiesta pura un Alpha de Cronbach de 0.79, para la agresión manifiesta reactiva un Alpha de Cronbach de 0.84, para la agresión manifiesta instrumental un Alpha de Cronbach de 0.62, para la agresión relación pura 0.62, para la agresión manifiesta reactiva 0.63 y 0.78 para la agresión relacional instrumental.

Con respecto a la validez, esta escala presenta correlaciones positivas con medidas de sintomatología depresiva, sentimiento de soledad y autoestima en las víctimas. Además, los resultados en base a la agresión manifiesta y relacional, parecen diferir según sexos, en el sentido de que los chicos utilizan con mayor frecuencia la agresión manifiesta y las chicas la relacional. Por otro lado, la agresión reactiva, en comparación con la instrumental, está más estrechamente relacionada con ciertos problemas de ajuste en la adolescencia, tales como la excesiva impulsividad o la baja tolerancia a la frustración (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; Prinstein, Boergers y Vernber, 2000; citado en Ramos, 2007).

Si bien esta escala ha sido aplicada en población adolescente, los estudios han sido llevados a cabo con alumnos españoles, por lo que se consideró necesaria la realización de un estudio piloto para determinar su adecuación a la población de adolescentes venezolanos.

En el estudio piloto, la escala fue aplicada de forma colectiva y en su versión original, la cual constaba de 25 ítems. Tras el análisis factorial de los datos se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.813, eliminándose el ítem 24 y obteniéndose una escala definitiva con 24 ítems en total; las dimensiones quedaron de este modo: (a) agresión manifiesta pura (AMP) (ítems 11, 15, 16, 17, 18 y 23), (b) agresión manifiesta reactiva (AMR) (ítems 3, 4, 7, 12 y 19), (c) agresión manifiesta instrumental (AMI) (ítems 2, 13 y 24), (d) agresión relacional pura (ARP) (ítems 1, 5, 9, 14 y 20), (e) agresión relacional reactiva (ARR) (ítems 10 y 21) y (f) agresión relacional instrumental (ARI) (ítems 1, 6, 8, 14, 21). Así,

puntuaciones altas en esta escala indicaron que la persona llevaba a cabo conductas violentas en el ámbito escolar.

Esta escala presentó una elevada confiabilidad tras el estudio piloto y ha demostrado una validez comprobada por diversos autores (Little, Brauner, Jones y Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones y Hawley, 2003; Prinstein, Boergers y Vernber, 2000; citado en Ramos, 2007; Moreno et al. 2009), razón por la cual se tomó como parte de los instrumentos a aplicar en la muestra final (Ver Anexo A).

Escala de Clima Social Familiar (Adaptación Fernández- Ballesteros y Sierra, 1984).

La variable percepción de clima familiar fue medida a través de la Escala de Clima Social Familiar (Moos, Moos y Trickett, 1984).

En esta escala los sujetos deben seleccionar verdadero o falso, según su grado de acuerdo con la afirmación planteada. Las afirmaciones seleccionadas proporcionan información sobre características de la familia del adolescente, en función de si se presentaba o no la situación planteada en su convivencia familiar y si corresponde con la mayoría de sus miembros.

Para las poblaciones de jóvenes a partir de los 11 años, esta escala cuenta con una confiabilidad de las subescalas test-retest de 0.86 para cohesión, 0.73 para expresividad y 0.85 para conflicto. La consistencia interna de la escala original es de 0.78, 0.69 y 0.75, respectivamente (Moos, Moos y Trickett, 1989; citado en Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

En cuanto a la validez, en la adaptación realizada por Fernández-Ballesteros y Sierra (1984) se realizaron análisis diferenciales para la Escala FES con variables como: grado de parentesco (padre, madre, hijo, otros), número de miembros examinados en la misma familia, edad media de la entidad familiar y sexo. En relación al análisis factorial

desarrollado en la adaptación española, se pudieron definir las siguientes dimensiones: Factor 1: se podría definir como Relaciones Internas exigidas para un buen clima en la familia; para ello intervienen las subescalas de Cohesión, Expresividad, Inexistencia de Conflicto, Organización, Moralidad y Actuación. Factor 2: apunta a una estabilidad de la familia y se subraya la inclusión de Organización, Control, Actuación, Moralidad y un pequeño peso de inexistencia de conflicto. Factor 3: parece ser una dimensión de Relaciones Externas, apuntando a 18 entidades externas a la misma familia, tales como lo Intelectual-Cultural y lo Social Recreativo (Cassullo, 2006).

Si bien esta escala ha sido aplicada en población adolescente, los estudios han sido llevados a cabo con alumnos españoles, por lo que se consideró necesaria la realización de un estudio piloto para determinar su adecuación a la población de adolescentes venezolanos.

En el estudio piloto, la escala fue aplicada de forma colectiva y en su versión original, la cual constaba de 27 ítems. Tras el análisis factorial de los datos, se disminuyó el número de ítems, eliminándose las afirmaciones 2, 3, 12, 15, 18, 21, 23 y 24 que no contribuían a la confiabilidad (Alpha de Cronbach de 0.305). La escala final resultó con un total de 19 ítems y un Alpha de Cronbach de 0.743.

Del mismo modo, en el análisis factorial se determinaron las siguientes dimensiones acerca del clima familiar: (a) cohesión (CO) (ítems 1, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 15, 16 y 17) y (b) expresividad (EXP) (ítems, 2, 4, 5, 7, 10, 13 y 14); los ítems 1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17 y 18 son directos (FALSO = 1, VERDADERO = 2), mientras los ítems 2, 4, 6, 10, 13, 14 y 19 son invertidos (VERDADERO = 1, FALSO = 2). Para obtener una puntuación total en cada dimensión se realizó una suma algebraica de las respuestas que coinciden con el FALSO en los ítems directos y de las respuestas que coinciden con el VERDADERO en los ítems invertidos.

Esta escala presentó una confiabilidad alta tras el estudio piloto y ha demostrado una validez comprobada por diversos autores (Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984;

Casullo, 2006), razón por la cual se tomó como parte de los instrumentos a aplicar en la muestra final (Ver Anexo A).

Escala de Clima Social en el Aula Escolar (Class Environment Scale. Adaptación Fernández-Ballesteros y Sierra, 1984).

La variable percepción del clima en el aula escolar fue medida por la Escala de Clima Social en el Aula Escolar de Moos, Moss y Trickett (1984).

En esta escala los sujetos deben seleccionar verdadero o falso, según su grado de acuerdo con la afirmación planteada. Las afirmaciones seleccionadas indican que dicha información representa una característica de su aula, en función de si se presenta o no la situación planteada en la convivencia con sus pares, profesores o directivos, haciendo referencia al grado en que los alumnos se perciben integrados en clase y la existencia de apoyo y ayuda entre ellos, y el profesor.

Se ha demostrado que la confiabilidad de las subescalas de este instrumento, para poblaciones jóvenes a partir de 11 años, son de 0.84, 0.79 y 0.89 respectivamente, según el Alpha de Cronbach, La consistencia interna es de 0.85 para la dimensión implicación, 0.74 para la dimensión amistad y 0.84 para la dimensión ayuda, y una fiabilidad test-retest de 0.87, 0.73 y 0.89 respectivamente (Moos, Moos y Trickett, 1989; citado en Moreno et al. 2009).

Estudios realizados por Moos (citado en Cassullo, 1998) indican que la Escala de Clima Social en el Aula Escolar tiene validez de contenido y concurrente. Para obtener la validez concurrente se llevaron a cabo observaciones de las clases y se mantuvieron entrevistas con los docentes de 38 clases. A partir de un análisis factorial realizado por Trickett y Quinlan (citado en Cassullo, 1998) obtuvieron seis factores básicamente semejantes a seis de las nueve subescalas (“afiliación”, “amistad”, “apoyo al profesor”,

“competitividad”, “énfasis en las normas” y “claridad en las expectativas” y “organización” y ‘énfasis en lo innovador’).

En la adaptación española se ha analizado la estructura interna de los rasgos medidos mediante el análisis factorial. Por su parte, Fernández-Ballesteros y Sierra (1984), hallaron ocho de las nueve subescalas propuestas por el autor. Si bien hay semejanza con los resultados originales de Moos y colaboradores, los factores encontrados en la Escala CES apuntan a una estructura matemática de vectores con algunas diferencias en relación a la agrupación en subescalas que proponen los autores. En la versión española no se ha alterado dicha agrupación en subescalas o rasgos del clima social (Moos, Moos y Trickett, 1989; citado en Cassullo, 1998).

Si bien esta escala ha sido aplicada en población adolescente, los estudios han sido llevados a cabo con alumnos españoles, por lo que se consideró necesaria la realización de un estudio piloto para determinar su adecuación a la población de adolescentes venezolanos.

En el estudio piloto, la escala fue aplicada de forma colectiva y en su versión original, la cual constaba de 30 ítems. Tras el análisis factorial de los datos se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.573, es decir, una confiabilidad media. Para el aumento de esta confiabilidad, se procedió a la eliminación de los ítems 2, 3, 5, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 26, 29 y 30, dado que no contribuían a la confiabilidad del instrumento. La escala definitiva resultó con un total de 18 ítems y un Alpha de Cronbach de 0.685.

Así mismo, a partir del análisis factorial, se determinaron tres dimensiones del clima en el aula: (a) grado de implicación (IMP) (ítems 1, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16 y 18), (b) amistad (AMIS) y ayuda entre alumnos (ítems 2, 5 y 17), y (c) ayuda al profesor (AYU) (ítems 4, 10 y 14). Los ítems, 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 15, 16 y 18 son directos (FALSO=1, VERDADERO=2) y los ítems, 2, 4, 10, 12, 14 y 17 son invertidos (FALSO=2, VERDADERO=1). Para obtener una puntuación total en cada dimensión se realizó una

suma algebraica de las respuestas que coincidían con el FALSO en los ítems directos y de las respuestas que coincidían con el VERDADERO en los ítems invertidos.

Esta escala presentó una confiabilidad media alta tras el estudio piloto y ha demostrado una validez de contenido y concurrente por diversos autores (Casullo, 1998), razón por la cual se tomó como parte de los instrumentos a aplicar en la muestra final (Ver Anexo A).

### Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (Adaptación grupo LISIS, 2005)

La variable actitud hacia la escuela fue medida a través del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985).

Esta escala de tipo Likert (1=nada de acuerdo, 2=algo de acuerdo, 3=bastante de acuerdo y 4=totalmente de acuerdo), proporciona información sobre el conjunto de creencias, expectativas y actitudes del adolescente hacia el clima escolar.

La confiabilidad de estas subescalas es de 0.77 para actitud positiva hacia la transgresión, 0.73 para actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela, 0.72 para percepción de injusticia y 0.71 para indiferencia hacia los estudios. La consistencia interna de la escala original es de 0,84 (Estévez, 2005).

Con respecto a la validez del cuestionario, esta escala ha sido empleada en estudios anteriores (García, 2004; Estévez, 2005; Martínez, et al., 2008) sobre la violencia escolar, ya que algunos de sus ítems informan acerca de la actitud hacia la escuela. De esta forma, se ha encontrado que las dimensiones actitud positiva hacia la trasgresión, percepción de injusticia y la dimensión indiferenciada hacia los estudios (excepto la actitud positiva hacia la escuela) muestran correlaciones positivas con la implicación en conductas disruptivas y violentas, y negativas con medidas de integración escolar y rendimiento académico. Además, este instrumento discrimina entre sexos en la medida en que los chicos suelen

presentar puntuaciones más elevadas que las chicas en actitud positiva hacia la transgresión de normas, percepción de injusticia e indiferencia hacia los estudios (Estévez, 2005).

Si bien esta escala ha sido aplicada en población adolescente, los estudios han sido llevados a cabo con alumnos españoles, por lo que se consideró necesaria la realización de un estudio piloto para determinar su adecuación a la población de adolescentes venezolanos.

En el estudio piloto, la escala fue aplicada de forma colectiva y en su versión original, que constaba de 20 ítems. Dado que el análisis factorial arrojó una confiabilidad baja, Alpha de Cronbach de 0.39, se procedió a la eliminación de los ítems 1, 2, 3, 6, 8 y 16 que no contribuían a la confiabilidad. La escala final resultó con un total de 14 ítems y una confiabilidad de 0.516.

Así mismo, tras el análisis factorial, se lograron determinar las siguientes dimensiones (en función de las cargas de los ítems en cada componente): (a) actitud positiva hacia la transgresión (APT) (ítems 6+7+10+12+14); (b) actitud positiva hacia la autoridad escolar y la escuela (APAE) (ítems 5+ 11); (c) percepción de injusticia (PI) ((ítems 2 + 9 + 13 + 14); y (d) la dimensión indiferencia hacia los estudios (IE) ((ítems 1+3+4+7+8). Para obtener una puntuación en cada dimensión se realizó las sumas algebraicas de las respuestas dadas a los ítems correspondientes.

Esta escala presentó una confiabilidad media tras el estudio piloto y ha demostrado una validez comprobada por diversos autores (García, 2004; Estévez, 2005; Martínez, et al., 2008), razón por la cual se tomó como parte de los instrumentos a aplicar en la muestra final (Ver Anexo A).

## Procedimiento

Durante la investigación se obtuvo una base de datos de la población de interés, que en este caso, consistió en información sobre colegios públicos y privados del área metropolitana de Caracas. Seguidamente se contactó el personal directivo de las instituciones a través de llamadas telefónicas o visitas personales. Por último, se redactaron cartas explicativas para los directivos de estas escuelas a fin de exponerles los objetivos de la investigación y solicitar el permiso para ingresar en el recinto y administrar las escalas, así como el permiso de padres y representantes de los adolescentes.

Se tomó parte de estas instituciones, públicas y privadas, para el estudio piloto. Una vez seleccionadas se aplicaron los instrumentos a la muestra piloto de adolescentes, se les dieron las instrucciones pertinentes.

Con los datos obtenidos se construyó una base, con el uso del programa SPSS (versión 17.0, en español), donde se vaciaron los mismos, para proceder al cálculo de la validez y de la confiabilidad de las escalas empleadas, con el fin de observar el comportamiento psicométrico en la muestra y determinar si son medidas apropiadas.

Posteriormente se recolectaron los datos de la muestra original de adolescentes a estudiar y se procedió a la construcción y vaciado de la base de datos. Se realizaron los cálculos requeridos para probar las hipótesis de estudio, para todas las variables y sus dimensiones. Se interpretaron y analizaron las salidas estadísticas de los datos derivados de esta muestra final, se contrastaron las hipótesis planteadas al inicio, se discutieron los resultados a la luz de las bases teóricas y estudios anteriores.

En función de la discusión se plantearon las conclusiones pertinentes. Finalmente, se sugirieron recomendaciones basadas en las debilidades que se generaron en este estudio y los objetivos que se podrían plantear en un estudio posterior.

## Resultados

Se realizaron los análisis de datos de las variables endógenas con respecto a la variable predicha, específicamente: (a) análisis psicométrico de las escalas utilizadas para la recolección de los datos, (b) análisis descriptivos de todas las variables, (c) análisis de regresión simple y (d) la prueba no paramétrica para muestras independientes; a partir del uso del programa Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences), SPSS, versión 18.0. Los análisis señalados son descritos a continuación.

Se procedió al cálculo de la confiabilidad de cada una de las escalas, con los datos de la muestra final recolectada, obteniéndose los siguientes resultados:

La Escala de Violencia Escolar en la Escuela arrojó un Alpha de Cronbach de 0.813, es decir, una confiabilidad alta. Este índice de consistencia interna indica que se trata de un instrumento fiable con el que se pueden obtener mediciones estables y consistentes (Ver Tabla 1).

Tabla 1. *Estadísticos de Fiabilidad:*  
*Escala de Violencia Escolar*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.813	24

Igualmente, el cálculo de confiabilidad para la Escala de Clima Social Familiar, arrojó un Alpha de Cronbach de 0.743, es decir un índice de consistencia interna alto, que indica que se trata de un instrumento fiable a partir del cual se pueden obtener mediciones estables y consistentes (Ver Tabla 2).

Tabla 2. *Estadísticos de Fiabilidad:*  
*Escala de Clima Social Familiar*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.743	19

La Escala de Clima Social en el Aula Escolar arrojó un Alpha de Cronbach de 0.685, es decir una confiabilidad alta. Este índice de consistencia interna indica entonces que se trata de un instrumento fiable con el que se pueden obtener mediciones estables y consistentes (Ver Tabla 3).

Tabla 3. *Estadísticos de Fiabilidad:*  
*Escala de Clima Social en el Aula*  
*Escolar*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.685	18

Así mismo, en el caso de la Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional se obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.516, lo cual se considera un índice de consistencia interna medio, es decir, se trata de un instrumento fiable con el cual se pueden obtener mediciones estables y consistentes (Ver Tabla 4).

Tabla 4. *Estadísticos de*  
*Fiabilidad: Escala de Actitud*  
*hacia la Autoridad Institucional*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.516	15

Además, se pudo observar cómo cada uno de los ítems de todas las escalas contribuyen a los índices de confiabilidad reportados ya que en el cálculo del Alpha, eliminando cualquiera de los elementos que conforman los instrumentos, en ningún caso la consistencia interna se incrementaba.

Al llevar a cabo el análisis de los descriptivos, a través del cálculo de medias, mediana, desviación, varianza, curtosis y asimetría, se obtuvieron los siguientes resultados (ver tabla 5):

La edad de los sujetos encuestados iba desde los 12 hasta los 17 años, con una media de 14 años ( $S= 0.925$ ). La forma de la distribución tendió a platicúrtica (Kurtosis= $-0.085$ ), con una distribución aproximadamente simétrica (Asimetría= $0.008$ ) y con un coeficiente de variación homogéneo ( $CV= 6.60$ ); los datos se agruparon principalmente en las categorías medias de la distribución, sin presentar alta dispersión entre ellos, lo que significa que la mayor proporción de los adolescentes encuestados tenían edades alrededor de los 14 años.

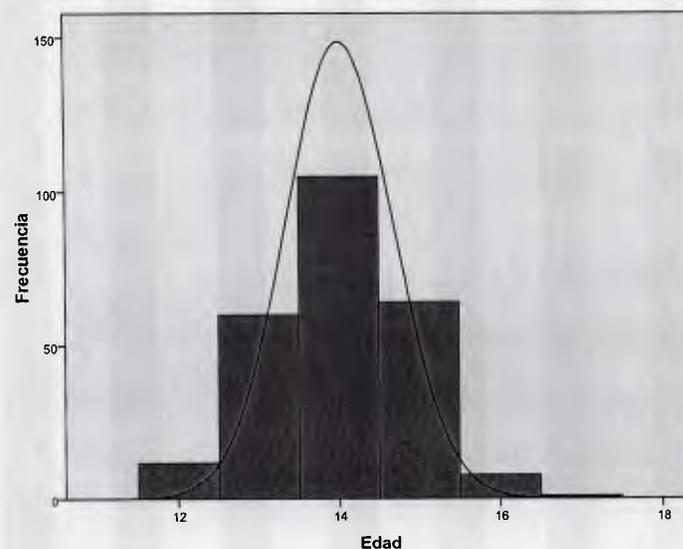


Figura 3. Histograma. Frecuencia de la variable Edad

En relación al grado escolar, la muestra estuvo constituida por un 28.0% de estudiantes de primer año, un 36.4% de estudiantes pertenecientes a segundo año y un 35.6% de estudiantes cursantes de tercer año de Educación Media. La forma de la distribución tendió a platicúrtica (Kurtosis= -1.406) con una distribución asimétricamente negativa, coleada hacia la izquierda (Asimetría= -0.137) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 38.22), es decir, los datos se agruparon en su mayoría en los puntajes altos, con una baja dispersión entre ellos; estos puntajes representan los años escolares superiores considerados en este estudio, a saber, octavo y noveno, a los cuales pertenecían la mayor proporción de estudiantes encuestados.

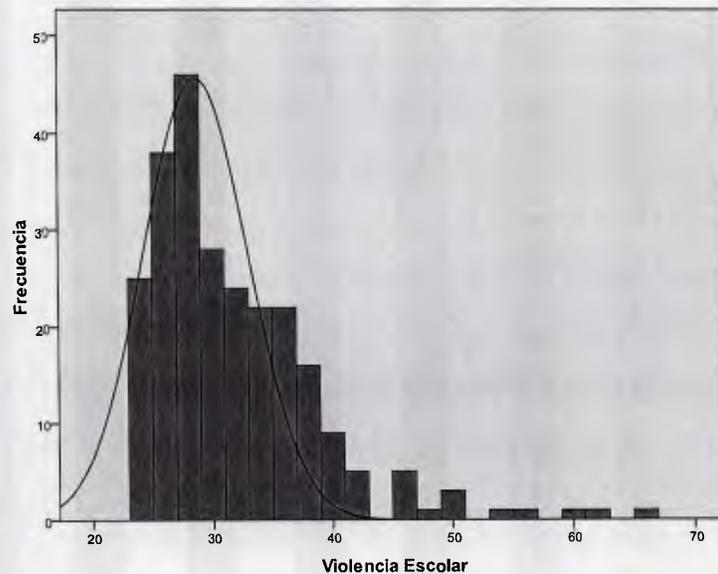
Del mismo modo, el 58.8% de los estudiantes de la muestra se hallaban inscritos en instituciones privadas ( $f= 147$  sujetos), mientras que el 41.2% estaban inscritos en instituciones públicas ( $f= 103$ ). La forma de la distribución del tipo de institución tendió a platicúrtica (Kurtosis= -1.886) con una distribución asimétricamente negativa, coleada hacia la izquierda (Asimetría= -0.360) y un coeficiente de variación muy elevado que indicaba un alto grado de heterogeneidad (CV= 83.55); esto refleja que un alto porcentaje de la muestra estuvo formada por estudiantes pertenecientes a instituciones privadas del área metropolitana de Caracas.

En cuanto al sexo, el 55.2% de la muestra estuvo representada por el sexo femenino ( $f= 138$  sujetos), mientras que el 44.8% estuvo conformada por el sexo masculino ( $f= 112$ ), con una forma de la distribución que tendía a platicúrtica (Kurtosis= -1.972), una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 0.210) y un coeficiente de variación con un alto grado de heterogeneidad (CV= 110.66) que refleja que el mayor porcentaje de la muestra estuvo representado por mujeres.

Ahora bien, en relación a la estructura familiar, un 34.4% de los adolescentes pertenecían a familias nucleares ( $f= 86$  sujetos), y un 65.6% a familias uniparentales ( $f= 164$  sujetos). La forma de la distribución tendió a platicúrtica (Kurtosis= -1.576), con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 0.66) y un

coeficiente de variación con un alto grado de heterogeneidad ( $CV= 138,65$ ), es decir que el mayor porcentaje de los sujetos de la muestra pertenecían a familias uniparentales.

En cuanto a la manifestación de conductas violentas (ver tabla 6), las puntuaciones obtenidas en la Escala de Conducta Violenta en la Escuela mostraron una media de 31.38 puntos ( $S= 6.919$ ), lo que señala una expresión mínima de los diversos tipos de agresiones. La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 4.463), con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 1.759) y un coeficiente de variación homogéneo ( $CV= 22.04$ ), por lo que podría decirse que en su mayoría los datos se ubicaron en los puntajes bajos y no presentaron alta dispersión entre ellos; esto indica que la manifestación de conductas violentas, en general, fue baja entre los adolescentes encuestados.

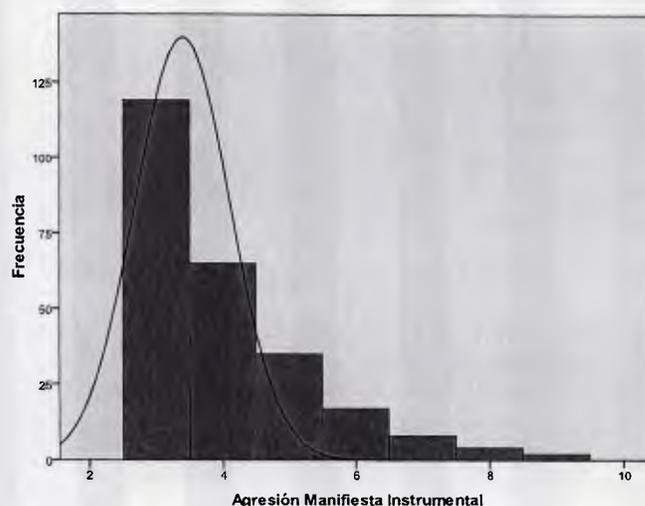


*Figura 4.* Histograma. Frecuencia de la variable Manifestación de Conductas Violentas

La variable manifestación de conductas violentas, a su vez, estuvo conformada por seis dimensiones:

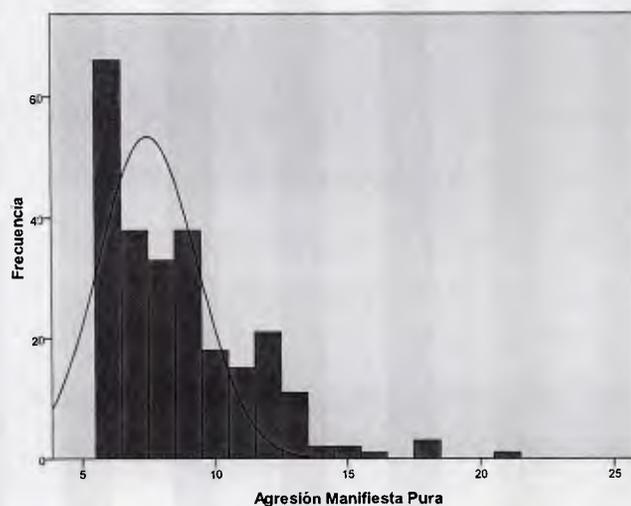
1. La primera de ellas, agresión manifiesta instrumental, evidenció una media de 4 puntos ( $S= 1.280$ ). La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis=

2.094) con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 1.494) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 32).



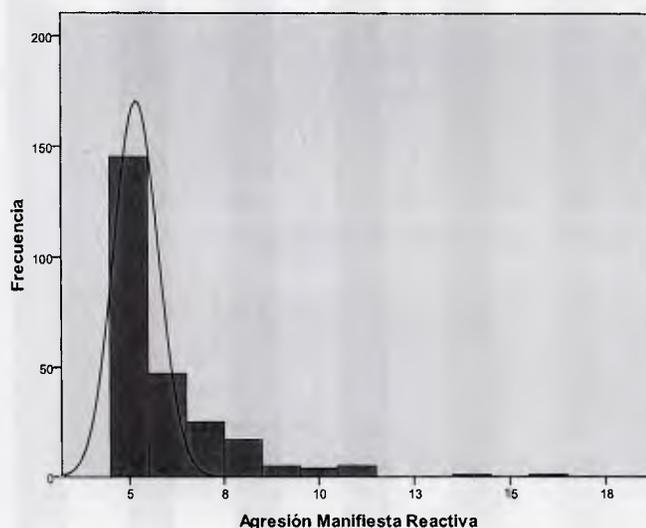
*Figura 5.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Manifiesta Instrumental

2. Las puntuaciones obtenidas en la dimensión agresión manifiesta pura mostraron una media de 8.66 puntos ( $S= 2.658$ ). La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 2.291) con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 1.302) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 30.69); dichos datos se encontraron, en su mayoría, agrupados en los puntaje bajos y sin alta dispersión entre ellos.



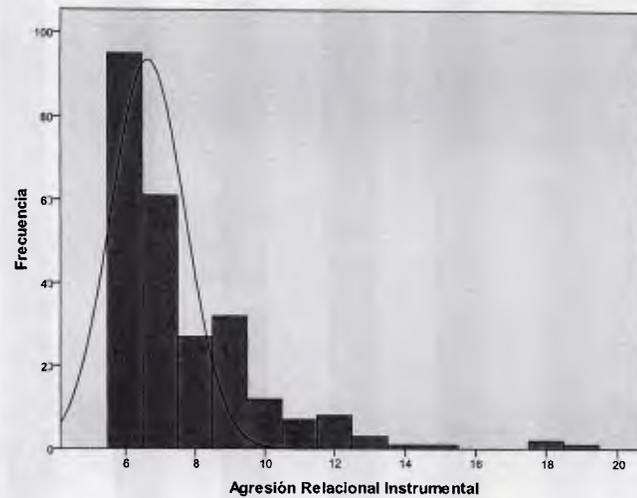
*Figura 6.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Manifiesta Pura

3. En la dimensión agresión manifiesta reactiva las puntuaciones obtenidas indicaron una media de 5.95 puntos ( $S= 1.597$ ). La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 9.339) con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 2.617) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 26.84).



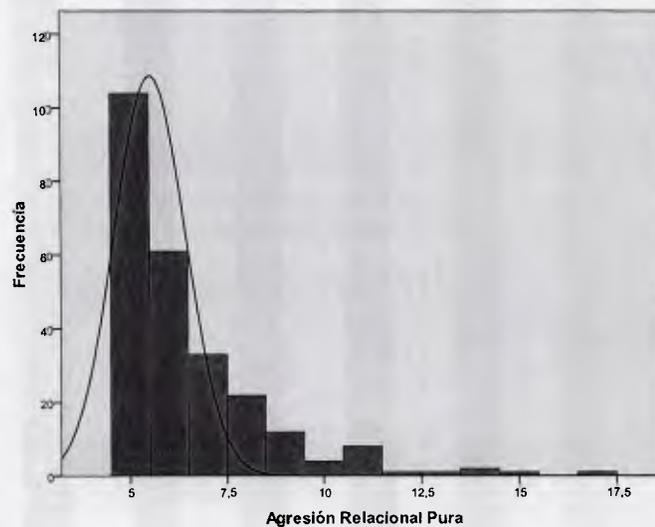
*Figura 7.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Manifiesta Reactiva

4. La dimensión agresión relacional instrumental evidenció una media de 7.67 puntos ( $S= 2.163$ ). La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 6.557) con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 2.176) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 28.20).



*Figura 8.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Relacional Instrumental

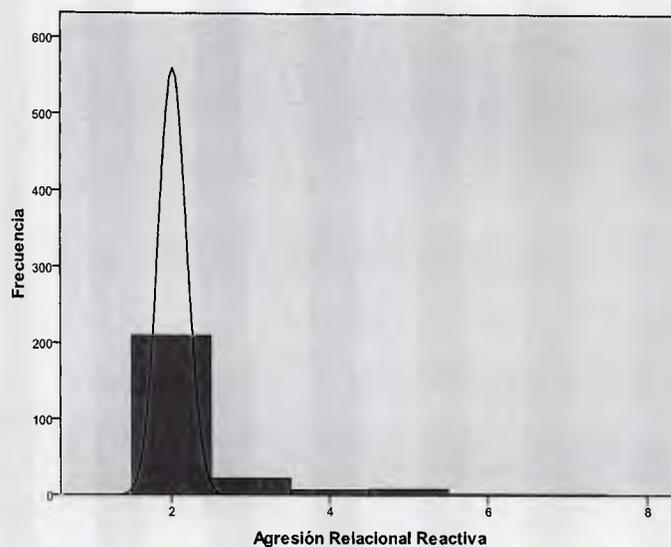
5. Las puntuaciones de la dimensión agresión relacional pura arrojaron una media de 6.46 puntos ( $S = 1.964$ ). La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis = 5.844) con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría = 2.134) y un coeficiente de variación homogéneo ( $CV = 30.40$ ).



*Figura 9.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Relacional Pura

6. Finalmente, la dimensión agresión relacional reactiva mostró una media de 2.31 puntos ( $S = 0.849$ ). La forma de la distribución tendió a leptocúrtica (Kurtosis =

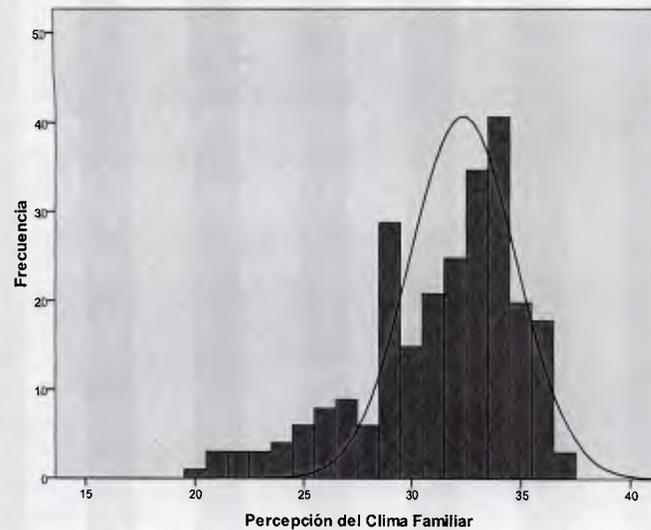
11.325) con una distribución asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 3.278) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 36.75).



*Figura 10.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Agresión Relacional Reactiva

De esta forma, se obtuvo que en las dimensiones de la manifestación de conductas violentas, la mayoría de los datos se agruparon en los puntajes bajos de las distribuciones y no se observaron altos niveles de dispersión entre ellos; esto significa que la manifestación de conductas violentas, en su forma pura, instrumental y relacional, se presentaron en niveles bajos en la muestra de adolescentes encuestados, es decir, estos jóvenes no solían expresar o llevar a cabo este tipo de comportamientos.

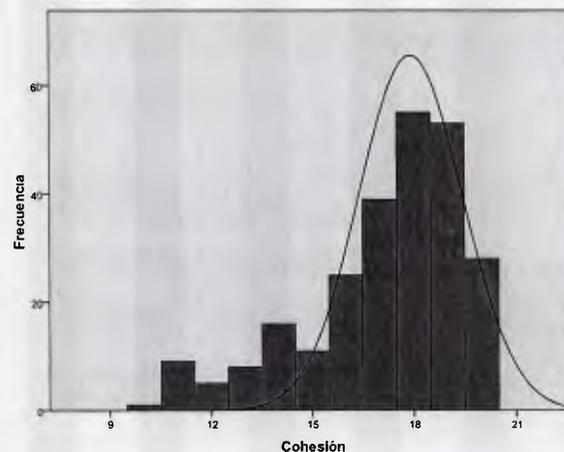
Con respecto a la percepción del clima familiar (ver tabla 6), las puntuaciones en la Escala de Clima Social Familiar arrojaron una media de 31.33 puntos ( $S= 3.574$ ), lo cual indica una percepción elevada del clima familiar. La forma de la distribución de la variable tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 0.441) con una tendencia asimétricamente negativa, coleada hacia la izquierda (Asimetría= -0.9113) y un coeficiente de variación homogéneo (CV= 11.40), por lo que la mayoría de los datos se encontraron ubicados en los puntajes altos y no presentaron una alta dispersión entre ellos, esto significa que los adolescentes encuestados percibieron de forma positiva el clima familiar del cual provienen.



*Figura 11.* Histograma. Frecuencia de la variable Percepción del Clima Familiar

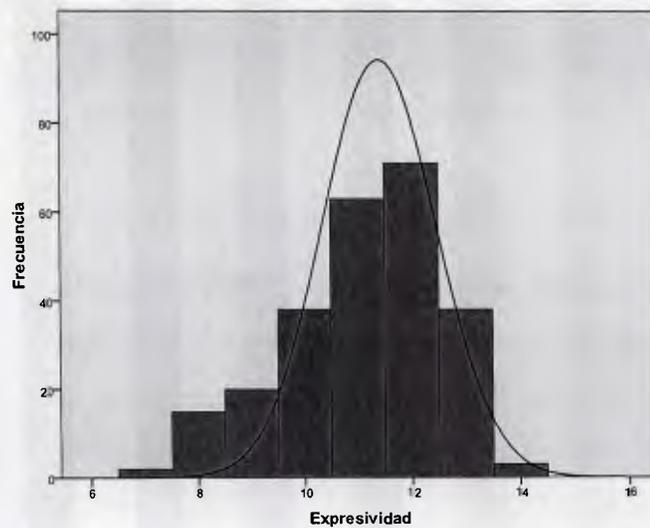
La variable percepción del clima familiar estuvo constituida por tres dimensiones:

1. La dimensión cohesión evidenció una media de 17.13 puntos ( $S= 2.332$ ). La forma de la distribución de la variable tendió a leptocúrtica ( $Kurtosis= 0.503$ ) con una tendencia asimétricamente negativa, coleada hacia la izquierda ( $Asimetría= -1.039$ ) y un coeficiente de variación homogéneo ( $CV= 13.61$ ); los datos en esta dimensión se agruparon mayormente en los puntajes altos y no mostraron alta dispersión entre ellos, es decir, los adolescentes percibieron altos niveles de unión o cohesión familiar en relación al clima familiar.



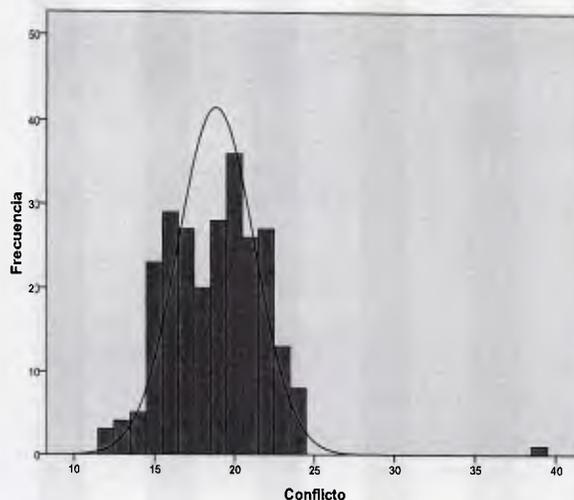
*Figura 12.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Cohesión

2. La dimensión expresividad arrojó una media de 11.10 puntos ( $S=1.46$ ), que demostró niveles medios de percepción en relación a esta variable. Se trata de una distribución asimétricamente negativa (Asimetría=  $-0.563$ ), coleada hacia la izquierda y con un coeficiente de variación homogéneo ( $CV=13,15$ ), es decir que la mayor parte de los datos se agrupó en las puntuaciones altas y sin alta dispersión entre ellos, lo cual indica que los adolescentes percibieron altos niveles y posibilidades para la expresión libre de sus emociones y sentimientos dentro de la dinámica familiar.



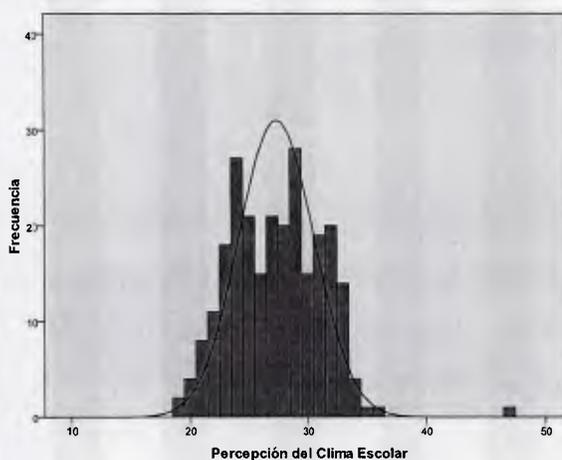
*Figura 13.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Expresividad.

3. Por último, la dimensión conflicto arrojó una media de 18.83 puntos ( $S= 3.077$ ), que refleja niveles medios en la percepción de esta dimensión. Esta distribución asimétricamente positiva (Asimetría=  $0.971$ ), coleada hacia la derecha y con un coeficiente de variación homogéneo ( $CV=16,34$ ), mostró una agrupación de datos principalmente en los puntajes bajos, sin alta dispersión entre ellos; es decir que los adolescentes encuestados percibieron un grado de expresión de la cólera y la agresividad bajo entre los miembros de su grupo familiar.



*Figura 14.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Conflicto

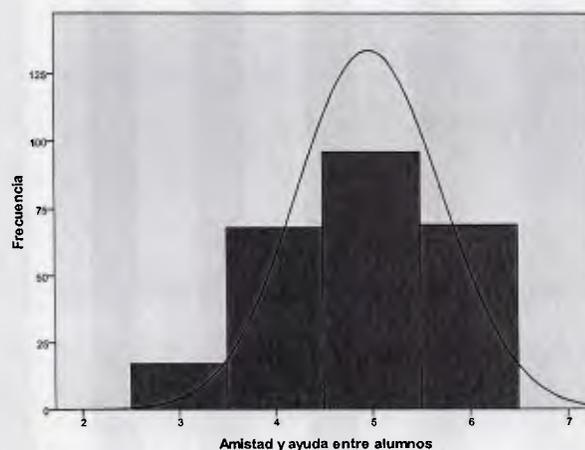
En la percepción del clima escolar (ver tabla 6), las puntuaciones obtenidas en la Escala de Clima Social en el Aula Escolar (Class Environment Scale) arrojaron una media de 27.36 puntos ( $S= 3.907$ ), lo que refleja una percepción moderada del clima escolar. La forma de la distribución de esta variable tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 1.335) con una tendencia asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 0.432) y un coeficiente de variación homogéneo ( $CV= 14.27$ ); esto indica que la mayoría de los datos se ubicaron en los puntajes medios bajos y no mostraron alta dispersión entre ellos, es decir que, en general, los adolescentes de la muestra evidenciaron percepciones que tendían hacia los puntajes bajos, o hacia lo negativo, del clima en el aula.



*Figura 15.* Histograma. Frecuencia de la variable Percepción del Clima Escolar

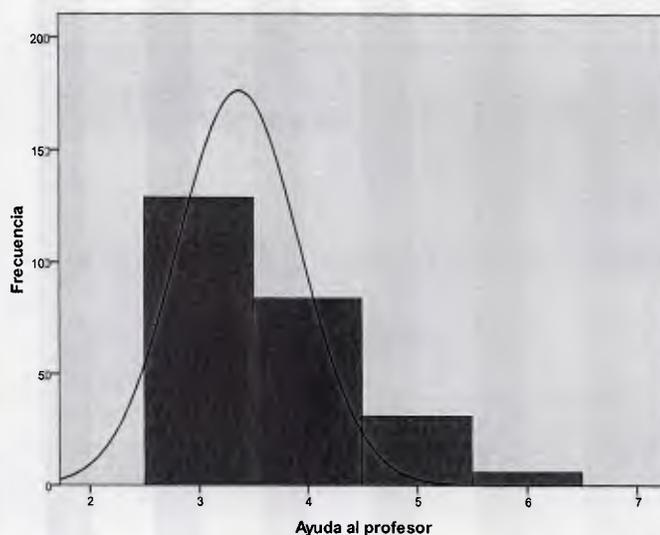
La variable percepción del clima escolar estuvo constituida por dos dimensiones:

1. La primera, amistad y ayuda entre alumnos, obtuvo una media de 4.87 puntos ( $S=0.898$ ), es decir, los adolescentes percibieron niveles medios de amistad y ayuda entre ellos. Fue una distribución asimétricamente negativa (Asimetría=  $-0.308$ ), coleada hacia la izquierda, donde la mayor parte de los datos se ubicaron en los niveles altos, con una distribución aproximadamente homogénea ( $CV=18,43$ ); esto refleja percepciones moderadas acerca de la posibilidad reportada por los estudiantes encuestados de establecer vínculos de amistad con sus compañeros y de ayudarse entre ellos.



*Figura 16.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Amistad y Ayuda entre los Alumnos

2. La dimensión ayuda al profesor obtuvo una media de 3.66 puntos ( $S= 0.787$ ), que indica que los alumnos percibieron niveles bajos de ayuda al profesor. La distribución fue asimétricamente positiva (Asimetría=  $0.991$ ), coleada hacia la derecha, pues la mayoría de los datos se acumularon en los puntajes bajo. Fue una distribución homogénea ( $CV= 21.50$ ) donde la dispersión de los datos resultó baja. Esto muestra que los adolescentes en su mayoría percibieron bajos niveles de ayuda por parte de los profesores, y de interés y preocupación de éstos hacia los alumnos.



*Figura 17.* Histograma. Frecuencia de la dimensión Ayuda al Profesor

Finalmente en la variable actitud hacia la autoridad institucional (ver tabla 6), las puntuaciones del Cuestionario de Actitudes hacia la Autoridad Institucional, revelaron una media de 3.95 puntos ( $S= 0.976$ ). La forma de la distribución de la variable tendió a leptocúrtica (Kurtosis= 0.220) con una tendencia asimétricamente positiva, coleada hacia la derecha (Asimetría= 0.384) y un coeficiente de variación homogéneo ( $CV= 24.70$ ); para esta variable la mayoría de los datos se ubicaron en los puntajes medios bajos, sin alta dispersión entre ellos, lo que señala una actitud media baja hacia la autoridad escolar y la escuela. Así, la mayoría de los adolescentes encuestados presentaron actitudes negativas moderadas hacia la escuela.

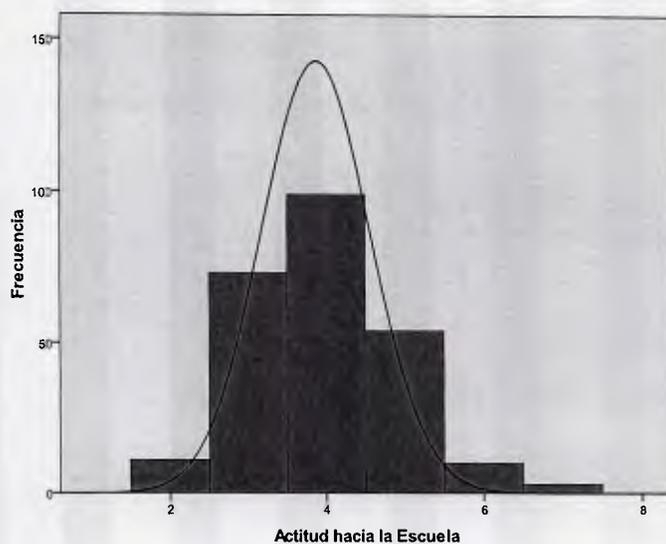


Figura 18. Histograma. Frecuencia de la variable Actitud hacia la Escuela.

Tabla 5. Estadísticos Descriptivos: Edad, Grado Escolar, Sexo, Estructura Familiar y Tipo de Institución

	Edad	Grado escolar	Sexo	Estructura Familiar	Tipo de Institución
<b>N Válidos</b>	250	250	250	250	250
<b>Media</b>	14,00	2,08	,45	,660	,59
<b>Desv. típ.</b>	,925	,795	,498	,476	,493
<b>Varianza</b>	,855	,633	,248	,227	,243
<b>Asimetría</b>	,008	-,137	,210	,661	-,360
<b>Error típ. de asimetría</b>	,154	,154	,154	,154	,154
<b>Curtosis</b>	-,085	-1,406	-1,972	-1,576	-1,886
<b>Error típ. de curtosis</b>	,307	,307	,307	,307	,307
<b>Mínimo</b>	12	1	0	0	0
<b>Máximo</b>	17	3	1	1	1

Tabla 6. Estadísticos Descriptivos: Percepción del Clima Escolar, Percepción del Clima Familiar, Manifestación de Conductas Violentas, Actitud hacia la Autoridad Institucional

	N	Mín	Máx	Media	Desv. Típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
								Error típico		Error típico
Manifestación de Conductas Violentas PT	249	24	65	31,38	6,919	47,866	1,759	,154	4,463	,307
Percepción del Clima Escolar PT	250	19	47	27,36	3,907	15,266	,432	,154	1,335	,307
Percepción del Clima Familiar PT	250	20	37	31,33	3,574	12,777	-,913	,154	,441	,307
Actitud hacia la escuela PT	250	2	7	3,95	,976	,954	,384	,154	,220	,307

Ahora bien, a fin de cumplir con el objetivo de la investigación, a saber, encontrar la influencia del sexo, la estructura familiar, la percepción del clima familiar, la percepción del clima escolar y la actitud hacia la escuela sobre la manifestación de conductas violentas en el ámbito escolar, se examinó la predicción entre dichas variables a través del cálculo de regresiones lineales simples. Se tomó un nivel de significancia de 0.05.

Del mismo modo, se tomó en cuenta el cumplimiento de los supuestos necesarios para el análisis de ruta, entre ellos: (a) la normalidad, para lo cual se observó el gráfico P-P de normalidad de cada una de las variables, y en todos los casos, la línea del diagrama pasó por el origen; (b) la no multicolinealidad, tomando en cuenta los indicadores de tolerancia y el FIV, que debían ser cercanos a 1, resultaron en todos los casos de esta manera; de modo que las variables independientes no están midiendo la misma varianza de las variables dependientes; (c) la no correlación entre los errores, a través del indicador Durbin-Watson, el cual debía ser cercano a 2, siendo así para todos los modelos significativos de regresión arrojados.

En cuanto al cálculo de la prueba Kolmogorov-Smirnov, resultó significativo para todos los casos ( $p < 0.05$ ), es decir que los datos de la muestra en todas las variables no se distribuyen ajustándose a la curva normal. Si bien la distribución normal de los datos

constituye un requisito para el análisis de regresión, según el estudio realizado por Courvoisier y Renaud (2010), en la práctica esta no es una condición estrictamente necesaria. Estos autores plantean que, dada la robustez del análisis de regresión, es posible llevar a cabo los análisis sin el cumplimiento de este supuesto, incluyendo también la importancia de no utilizar métodos (como la eliminación de los datos extremos) para que los datos se ajusten a los requerimientos de los métodos clásicos, sino más bien incluir todos los datos como parte del análisis y como fuentes de información para las interpretaciones posteriores.

Partiendo de estos supuestos, se puede realizar el modelo de regresión para la muestra final (ver Figura 19).

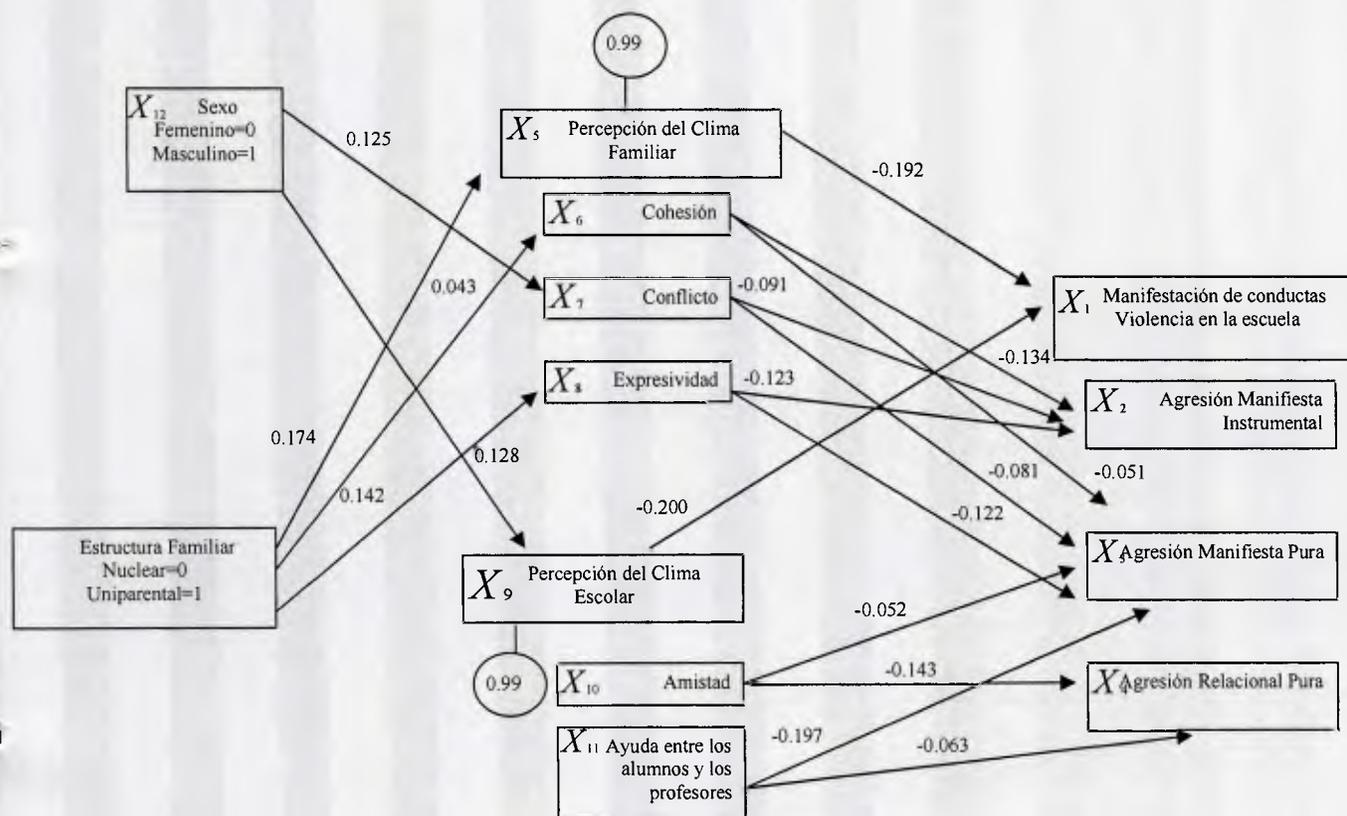


Figura 19. Diagrama de Rutas Resultante

En vista de lo planteado, se procedió al cálculo de las regresiones entre las variables predictoras y de estas sobre la variable predicha, y se determinaron los efectos directos e indirectos, a partir de los coeficientes Beta ( $\beta$ ):

Para la variable sexo con respecto al puntaje total de la variable percepción del clima familiar, el modelo no resultó significativo ( $p > 0.05$ ). Lo cual indica que el pertenecer a un sexo o al otro, no determina de forma directa las percepciones que se tienen acerca del clima familiar.

El modelo resultó significativo para percepción del clima escolar ( $F=4.14$ ;  $p=0.043$ ) de modo que el sexo explica el 1,6% de la varianza, con una correlación parcial positiva y significativa ( $B=0.128$ ) y sin correlación entre los errores ( $DW=1.866$ ). En cuanto a las dimensiones expresión y cohesión de la variable percepción del clima familiar el modelo no fue significativo ( $p > 0.05$ ); sin embargo, para la dimensión conflicto, el modelo resultó significativo ( $F=3.95$ ;  $p=0.048$ ) con lo cual el sexo explica el 1.6% de la varianza, con una correlación parcial positiva y significativa ( $B=0.125$ ) y sin correlación entre los errores ( $DW=1.884$ ).

Finalmente, no se obtuvo un modelo significativo para la influencia directa del sexo con la variable manifestación de conductas violentas. Entonces el pertenecer a un sexo o al otro, no determina la percepción de expresividad y cohesión en la familia, pero si influye en la percepción de conflicto, siendo los chicos quienes perciben mayores posibilidades de expresión de los mismos. Así mismo, el sexo no determina la manifestación de conductas violentas.

Tabla 7. *Efectos del Sexo sobre Conflicto, Percepción del Clima Escolar, Agresión Manifiesta Instrumental, Agresión Manifiesta Pura y Manifestación de Conductas Violentas*

<b>Variables endógenas</b>	<b>Efectos Directos</b>	<b>Efectos Indirectos</b>	<b>Efecto Total</b>
<b>Conflicto</b>	0.125		0.125
<b>Percepción del Clima Escolar</b>	0.128		0.128
<b>Agresión Manifiesta Instrumental</b>		-0.011	-0.011
<b>Agresión Manifiesta Pura</b>		-0.010	-0.010
<b>Manifestación de Conductas Violentas</b>		-0.025	-0.025

También con respecto la variable sexo, se debe destacar que la misma tiene efectos, no solo directos sobre algunas variables, sino también indirectos, por lo cual se procedió al cálculo de estos últimos y de los efectos totales para cada caso. Específicamente, tiene efectos directos sobre la dimensión conflicto del clima familiar (0.125), así como sobre la percepción del clima escolar (0.128). Además, arrojó efectos indirectos, significativos ( $p < 0.05$ ) y negativos, sobre la agresión manifiesta instrumental (-0.011), sobre agresión manifiesta pura (-0.010), pasando por la dimensión conflicto, y sobre la manifestación de conductas violentas (-0.025) pasando por la variable percepción del clima escolar, evidenciándose un efecto total mayor sobre ésta, e influyendo en menor medida sobre la agresión manifiesta instrumental.

Todo esto significa, como ya se indicó anteriormente, que ser un adolescente de sexo masculino determina directamente la percepción del clima escolar y, en el caso del clima familiar, la percepción del conflicto, o de las posibilidades de expresión de la agresividad y la cólera. Entonces, los adolescentes de sexo masculino perciben mayores posibilidades para la expresión del conflicto y un clima escolar positivo, y considerando el efecto indirecto entre estas variables, en menores manifestaciones de conductas agresivas de tipo instrumental y agresión pura, mientras que la percepción positiva del clima escolar, influye en una menor manifestación de conductas violentas. Así, se puede mencionar el

efecto mediador de la dimensión conflicto sobre la manifestación de estos tipos de agresividad, es decir, la dimensión parece disminuir las posibilidades de aparición de dichas conductas.

La variable estructura familiar arrojó un modelo significativo con la variable percepción del clima familiar ( $F=7.707$ ;  $p=0.006$ ), el cual explica 17.4% de la varianza, con una correlación parcial positiva ( $\beta= 0.174$ ) y sin correlación entre los errores ( $DW= 1.877$ ). Así mismo, se obtuvieron modelos significativos con las dimensiones expresividad ( $F=5.098$ ;  $p=0.025$ ) y cohesión ( $F= 5.583$ ;  $p=0.019$ ) de la percepción del clima familiar, explicando 14.2 % y 14.8% de la varianza, con correlaciones parciales positivas de  $\beta= 0.142$  y  $\beta=0.043$ , respectivamente; no se obtuvo un modelo significativo para la dimensión conflicto. A partir de estos resultados puede decirse que la estructura familiar a la cual pertenezca el adolescente influye en sus percepciones, positivas o negativas, hacia su familia, así como en sus percepciones acerca de la posibilidad de libre expresión de las emociones dentro de la dinámica familiar, y la percepción de unión y cohesión que existe entre los miembros de la misma.

De esta forma, el pertenecer a familias de tipo nuclear influye directamente en las percepciones positivas acerca del clima familiar, y en un menor grado de manifestación de conductas violentas; igualmente, este tipo de familias determinan una mayor cohesión y libre expresión, que influye en menores manifestaciones de conductas agresivas de tipo instrumental y pura

Por otro lado este variable no arrojó un modelo significativo para la percepción del clima escolar ( $p>0,05$ ), a partir de lo cual podría decirse que la estructura familiar en la que convive el adolescente no influye en sus percepciones, positivas o negativas, hacia su contexto escolar.

Tabla 8. *Efectos de la Estructura Familiar sobre la Percepción del Clima Familiar, Cohesión, Expresividad, Agresión Manifiesta Pura y Agresión Manifiesta Instrumental*

<b>Variables endógenas</b>	<b>Efectos Directos</b>	<b>Efectos Indirectos</b>	<b>Efecto Total</b>
<b>Percepción del Clima Familiar</b>	0.174		0.174
<b>Expresividad</b>	0.142		0.142
<b>Cohesión</b>	0.043		0.043
<b>Manifestación de Conductas Violentas</b>		-0.033	-0.033
<b>Agresión Manifiesta Instrumental</b>		-0.0057x -0.0174	0,000099
<b>Agresión Manifiesta Pura</b>		-0.0021x-0.0173	0,00003633

Así mismo, se debe destacar que la estructura familiar tiene efectos, no solo directos sobre algunas variables (como percepción del clima familiar y sus dimensiones expresividad y cohesión), sino también efectos indirectos, razón por lo cual se procedió al cálculo de estos y de los efectos totales para cada caso. Se obtuvieron efectos indirectos sobre las dimensiones de la manifestación de conductas violentas, agresión manifiesta instrumental y agresión manifiesta pura, de 0.000099 y 0.00003633, respectivamente, pasando por las dimensiones cohesión y expresividad, en ambos casos. Se puede decir, a partir de estos cálculos, que la estructura familiar tiene un mayor efecto directo y total, sobre la percepción del clima familiar, y un mayor efecto indirecto sobre la manifestación de conductas violentas.

Lo anteriormente expuesto significa que el pertenecer a una familia de tipo nuclear influye de forma directa sobre el clima familiar, las posibilidades de expresividad y la cohesión percibidas, resultando que en estas familias el conjunto de percepciones son más positivas, lo que influye a su vez en la manifestación de conductas violentas, en particular, en una menor agresión manifiesta instrumental y pura. Se debe destacar el efecto mediador de las dimensiones cohesión y expresividad, las cuales disminuyen las posibilidades de manifestación de conductas violentas del tipo mencionadas

Las dimensiones de la variable percepción del clima familiar, cohesión, expresividad y conflicto aportaron resultados significativos con la dimensión agresión

manifiesta instrumental de la variable violencia escolar ( $F=3.033$ ;  $p=0.030$ ), lo cual explica el 3.6% de la varianza, con correlaciones parciales negativas ( $B=-0.034$ ;  $B=-0.091$ ;  $B=-0.123$  respectivamente) y sin correlación entre los errores ( $DW=1.738$ ). Estas dimensiones mostraron un modelo significativo con la dimensión agresión manifiesta pura de la violencia escolar ( $F=3.156$ ;  $p=0.025$ ) que explica 3.7% de la varianza, con correlaciones parciales negativas ( $B=-0.051$ ;  $B=-0.081$ ;  $B=-0.122$  respectivamente) y sin correlación entre los errores ( $DW=1.753$ ). No se obtuvieron modelos de regresión significativos para las dimensiones agresión manifiesta reactiva, agresión relacional instrumental y agresión relacional reactiva ( $p>0.05$ ). Así, la percepción de cohesión, expresividad y conflicto influyen directamente en una menor manifestación de conductas agresivas de tipo manifiesta pura e instrumental.

Los puntajes totales de la variable percepción del clima familiar y sus dimensiones no arrojaron un modelo significativo con la variable actitud hacia la escuela ( $p>0.05$ ). Los puntajes totales de la variable percepción del clima familiar arrojó un modelo significativo con los puntajes totales de la variable violencia escolar ( $F=9.486$ ;  $p=0.002$ ), lo que explica el 3.7% de la varianza, con una correlación parcial negativa de ( $B=-0.192$ ) y sin correlaciones entre los errores ( $DW=1.777$ ). Es decir, que el clima familiar no explica la actitud hacia la escuela, pero si influye directamente en la manifestación de conductas violentas en la escuela.

Con respecto a la variable percepción del clima escolar, específicamente sus dimensiones amistad y ayuda entre los alumnos y el profesor, evidenciaron un modelo significativo con la dimensión agresión manifiesta pura de la variable manifestación de conductas violentas ( $F=6.085$ ;  $p=0.03$ ), explicando el 4.7% de la varianza, con correlaciones parciales negativas ( $B=-0.052$ ;  $B=-0.197$ ) y sin correlaciones entre los errores ( $DW=1.88$ ). Del mismo modo, estas dimensiones mostraron un modelo significativo con la dimensión agresión relacional pura de la variable manifestación de conductas violentas ( $F=3.699$ ;  $p=0.026$ ), lo que explica el 2.9% de la varianza, con correlaciones parciales negativas ( $B=-0.143$ ;  $B=-0.063$ ) y sin correlaciones entre los errores ( $DW=1.863$ ).

Estas dimensiones no arrojaron regresiones significativas con las dimensiones agresión manifiesta instrumental, agresión manifiesta reactiva, agresión relacional instrumental y agresión relacional reactiva ( $p>0.05$ ). Los puntajes totales de la variable percepción del clima escolar, ni sus dimensiones, arrojaron regresiones significativas con la variable actitud hacia la escuela ( $p>0.05$ ).

Los puntajes totales de la variable percepción del clima escolar mostraron un modelo significativo con los puntajes totales de la variable manifestación de conductas violentas ( $F=10.263$ ;  $p=0.002$ ), lo que explica el 4% de la varianza, con una correlación parcial negativa ( $B=-0.200$ ) y sin correlaciones entre los errores ( $DW=1.839$ ). En general, el clima escolar percibido influye sobre la presencia y la manifestación de conductas violentas en la escuela, ya que tener percepciones positivas acerca del clima escolar influye en una menor manifestación de conductas violentas.

Consecuentemente, con los análisis anteriores, se puede decir que la percepción de amistad y de ayuda entre profesores y alumnos, en la escuela, influyen directamente en la manifestación de conductas agresivas de tipo manifiesta pura y relacional pura; pero no explican la actitud de los adolescentes hacia su escuela. Es decir que la percepción de amistad y de ayuda entre profesores y alumnos influye en una menor manifestación de conductas violentas sea menor.

La variable actitud hacia la escuela no arrojó regresiones significativas con las dimensiones de la manifestación de conductas violentas, ni con el puntaje total de la variable violencia escolar ( $p>0.05$ ).

En el diagrama resultante (ver figura 20) se observa que la variable con mayor efecto directo sobre la manifestación de conductas violentas es la percepción del clima escolar, con un efecto significativo y negativo ( $\beta=-0,200$ ,  $p<0,05$ ); y se evidencia un efecto menor por parte de la dimensión cohesión sobre la dimensión agresión manifiesta pura, con un efecto significativo y negativo ( $\beta=-0,051$ ,  $p<0,05$ ). De este modo, el clima escolar percibido negativamente influye de manera determinante sobre la manifestación de

conductas violentas, y la percepción de cohesión en la familia influye en menor grado, en lo que corresponde a conductas que incluyan formas de agresión manifiesta pura.

Finalmente, la Prueba de Mann- Whitney, no resultó significativa ( $p>0.05$ ) para la variable tipo de institución, es decir que no se evidencian diferencias en cuanto a la manifestación de conductas violentas, entre colegios públicos y privados.

## Discusión

Con el propósito de buscar explicaciones y respuestas al fenómeno concreto de la violencia en el sistema educativo, se ha analizado la relación entre la aparición de conductas violentas y la percepción del clima escolar, la percepción del clima familiar, la actitud hacia la escuela, el sexo y la estructura familiar de estudiantes adolescentes.

En esta investigación se considera la relevancia de estudiar múltiples influencias entre los diversos microsistemas en los cuales se desenvuelve el individuo, tal como lo propone Bronfenbrenner (1987) en su teoría ecológica, haciendo especial énfasis en los dos microsistemas más cercanos a los adolescentes venezolanos, el contexto escolar y el familiar, ya que constituyen estructuras que se encuentran en una relación recíproca y continua.

El valor de este estudio radica en la confirmación de la importancia que el clima familiar y el clima escolar pueden tener en la génesis y el mantenimiento de conductas violentas, donde el sexo de los adolescentes (por ejemplo), no constituye un factor que predispone a la aparición de dichos comportamientos.

De esta forma se halló que, para el primer planteamiento esbozado sobre la posible influencia entre la estructura familiar del adolescente y la percepción de su clima familiar, se obtuvo una influencia significativa y positiva entre estas variables, de manera tal que la estructura familiar es un predictor de la percepción del clima familiar.

Aunque estos resultados no son consistentes con el trabajo de Rosales y Espinoza (2009), en el que se plantea que el tipo de familia a la que pertenece el adolescente no es determinante en su percepción del clima familiar, esta discrepancia podría explicarse por el tipo de codificación y la forma de registro de los datos, donde se categorizaron las familias reconstruidas como parte de las familias nucleares, y las familias extensivas como nucleares o uniparentales, según fuera el caso, debido a la baja proporción de estos tipos de familia en la muestra. Esto podría indicar, y permitiría evidenciar, que aquellas familias

donde las figuras paternas o maternas se encuentran presentes o donde prevalece una estructura más estable, podría facilitar la existencia de percepciones más bien positivas acerca del clima familiar.

En el caso particular de Venezuela, la diversidad de estructuras familiares podría estar determinada (en algunos casos) por una estructura matricentrada, en la que la figura paterna no suele ser representativa o estar presente, y donde en ocasiones la cantidad de personas que conviven en un mismo hogar suele ser elevada, sin que esto sea una condición necesaria y suficiente para que los adolescentes desarrollen creencias, expectativas y percepciones negativas hacia su núcleo familiar, ni extrapolen estos esquemas hacia otros ámbitos, en muchos casos logrando desenvolverse de forma adaptativa.

Por otro lado, hay que considerar algunas investigaciones como la que llevaron a cabo Inderpeet, Deepali y Suman (2003), en la que se concluye que los adolescentes de familias nucleares experimentan un mayor grado de cohesión, perciben mayores posibilidades de expresión y de independencia en comparación con los adolescentes de familias uniparentales, por lo que podría decirse que el hecho de pertenecer a una familia nuclear puede constituir un factor protector en el desarrollo del adolescente, lo que promueve su bienestar y la calidad de vida, así como mayor estabilidad y seguridad.

Claramente estos hallazgos podrían relacionarse con las dimensiones conflicto, cohesión y expresividad de la variable percepción del clima familiar, pues los resultados evidencian regresiones significativas y negativas con las dimensiones agresión manifiesta pura y manifiesta instrumental de la variable manifestación de conductas violentas: el efecto directo indica que a menores niveles de conflicto, cohesión y expresividad, la agresión manifiesta pura e instrumental aumentan. Es decir que los adolescentes que perciben un clima familiar donde los miembros de su familia se encuentran escasamente compenetrados, se ayudan poco entre sí, y existe un nivel bajo de expresión y actuación libre de los sentimientos, tenderán a manifestar conductas que impliquen una confrontación directa con otros con la finalidad de hacer daño, así como conductas agresivas físicas o verbales como medio para conseguir un fin. Estos resultados son consistentes con un

conjunto de investigaciones llevadas a cabo a fin de determinar relaciones y efectos de las variables familiares con las conductas violentas en cuanto a las dimensiones expresividad y cohesión (Moreno et al. 2006; Moreno et al. 2007; Moreno et al. 2009).

Del mismo modo, estos resultados sugieren que existe una influencia significativa y negativa entre una baja expresión de la cólera, la agresividad y el conflicto entre los miembros de la familia y la agresión manifiesta pura y agresión manifiesta instrumental, entendiéndose que a menor expresión y actuación libre de los sentimientos, mayor posibilidad de mostrar conductas que generen algún tipo de daño en el otro.

Lo anterior podría entenderse a partir de los postulados y las ideas de Freud (citado en Palomero y Domínguez, 2001) en las que se planteaba la agresividad como una pulsión autónoma, dirigida al exterior, causante de destructividad, hostilidad, agresión e incluso violencia, que a su vez, era el resultado de la frustración o la incapacidad del individuo para canalizar exitosamente sus necesidades; en otras palabras, las pulsiones agresivas debían expresarse, pues de lo contrario, si se reprimían, podían provocar un incremento de las tensiones, del malestar y de las conductas hostiles, lo que pudiera plantear la necesidad de atender o focalizar en la dinámica familiar del adolescente y en el manejo de la comunicación, de la expresión y manejo del conflicto, a fin de generar vías que permitan la canalización y/o reinterpretación de las problemáticas existentes, como una forma preventiva del desarrollo de conductas externalizadoras, y como mejora del bienestar familiar en general.

En otro de los hallazgos de esta investigación se encontró que el sexo constituye una variable predictora de la dimensión conflicto en la percepción del clima familiar, en el sentido que, según el sexo del adolescente, la percepción de posibilidades para la expresión libre de la cólera y los conflictos se percibe de forma distinta, pues los chicos perciben mayores grados de posibilidades que las chicas.

Así, los chicos perciben hogares que le permiten la expresión de sus conflictos, lo que podría entenderse a partir de algunos estereotipos culturales que establecen ciertas

posturas en relación al sexo masculino, favoreciendo y promoviendo la expresión abierta de la agresión en los varones de la familia.

En este orden de ideas, también es importante señalar que desde la perspectiva cultural, la expresión del conflicto suele regularse o controlarse a través de los métodos de crianzas y la disciplina impartida por las figuras significativas en el hogar, pues si bien a los varones se les permite expresar con mayor apertura sus agresiones, usualmente se considera que esta expresión de la ira (como manifestación cotidiana o forma de expresión de los conflictos) no constituye el canal más eficaz para solventar los problemas.

Así mismo, esta relación permite evidenciar el efecto mediador de la dimensión conflicto, de forma que la posibilidad de expresar o manifestar la agresión y la ira de manera regulada en el hogar, podrían permitir que las emociones negativas se canalicen de modo tal que, en otros contextos, mejoren o disminuya el manejo de los comportamientos agresivos.

De manera que, es preciso señalar que la percepción del clima familiar es una variable que predice de forma significativa y negativa la manifestación de conductas violentas, de modo tal que la interacción negativa entre padres e hijos (baja posibilidad para expresar los conflictos, falta de comunicación familiar y de cohesión afectiva) influencia los niveles de relación del adolescente con sus iguales, quizá por la posibilidad de expresar con mayor facilidad y apertura los conflictos típicos de la esfera familiar en un contexto donde no hay figuras de autoridad, y relaciones de poder que coarte las expresiones hostiles.

Este hallazgo es consistente con estudios previos donde se ha remarcado el estrecho vínculo existente entre la calidad de las relaciones familiares y la implicación en conductas violentas, en el sentido que, si el adolescente ve que en su hogar se producen conductas de victimización o son maltratados por sus cuidadores, tendrán más probabilidad de desarrollar o recibir comportamientos agresivos (Estevez et al., 2007; Gerard y Buehler, 1999; Musitu et al., 2006; Moreno et al., 2009); esto podría explicarse por un uso masivo de mecanismos

de defensa y afrontamiento caracterizados por la proyección y el desplazamiento, en los cuales el joven actúa hacia otras personas como realmente quisiera actuar en su hogar, por la imposibilidad de desahogarse o reaccionar a tiempo ante el conflicto. O bien, podría plantearse que estos patrones de comportamiento constituyen conductas que han sido aprendidas a través del modelamiento y la observación de las figuras significativas en el hogar; de cualquier forma, las relaciones familiares representa un asunto vital en el futuro conductual del niño.

En estrecha relación con lo mencionado, y respondiendo a otra de las hipótesis planteada en esta investigación, se evidenció que las dimensiones de la percepción del clima escolar predicen de forma directa y significativa las conductas correspondientes a la agresividad manifiesta pura y relacional pura de la manifestación de conductas violentas.

En este sentido, cuando los adolescentes perciben un clima escolar en el que existe ayuda entre los alumnos y los profesores, así como posibilidades para establecer lazos de amistad, hay una disminución de las formas de conductas que implican una confrontación directa con otros, así como actos dirigidos a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores, etc.) (Martínez et al., 2008; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2007, Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

En general, se obtuvo que la percepción del clima escolar es una variable predictora significativa y negativa de la manifestación de conductas violentas, de manera que una baja percepción de amistad, de ayuda entre los iguales, y de ayuda entre los alumnos y el profesor, conlleva a una mayor probabilidad de ser víctima de los abusos de sus compañeros o a desarrollar comportamientos violentos hacia el otro; esto es similar a las investigaciones realizadas por D'Angelo y Fernández, para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011), que revelan que los alumnos que se sienten inseguros en la escuela y que tienen una percepción negativa sobre las dimensiones del clima escolar, son lo que están más propensos a ser víctimas de la manifestación de conductas violentas; este trabajo coloca un énfasis importante en el manejo del clima escolar, debido a su incidencia

directa en el aumento o disminución de las situaciones de conflictividad y violencia, para lo cual recomiendan involucrar directamente la opinión y participación de los jóvenes.

Así, cuando el estudiante se halla inmerso en un ambiente agradable, en el que se siente integrado, comprendido, y en el que puede convivir de forma sana y segura, consigue confianza frente a su grupo de iguales, desarrolla capacidades, siente satisfacción por el estudio y la escuela, y a su vez, le permite satisfacer necesidades básicas relacionadas con la edad, sus habilidades, sus responsabilidades, favoreciendo así la motivación y la socialización.

Ahora bien, en relación a la variable sexo, no se obtuvieron diferencias significativas en cuanto a la variable manifestación de conductas violentas, lo cual indica que el despliegue de conductas violentas ocurre sin importar que el adolescente sea hembra o varón. En este sentido, las diferencias en la participación y gravedad de las conductas de violencia entre iguales tienen su antecedente en los resultados realizados sobre la agresión, en los que se concluía que los chicos eran mucho más agresivos que las chicas (Block, 1983; Parke y Slaby, 1983 citado en Lucas et al., 2010). Sin embargo, a partir de mediados de los 90, Nicki Crick y Jennifer Grotperter (1995) empezaron a sospechar que tal vez estas diferencias de género no eran debido a una mayor tendencia a la agresión por parte de los chicos, sino a que las medidas empleadas estaban sesgadas y sólo tenían en cuenta aquellas formas de agresión directas (como la agresión física), más visibles y mucho más comunes entre los chicos.

Cuando se incluye la agresión o acoso considerando sus múltiples dimensiones, los estudios no han sido concluyentes o no encuentran diferencias significativas (Nansel et. al., 2001; Prinstein, Boergers, Vernberg, 2001; Tapper y Boulton, 2004; Toldos, 2005 citado en Lucas et al, 2010). En este estudio en particular, estos resultados podrían explicarse por el uso de la escala empleada para medir las conductas violentas (Escala de Conducta Violenta en la Escuela), que no sólo considera formas de agresión directas y físicas, sino dimensiones de violencia más pasivas y relacionales, que pudieron no ser consideradas como un tipo de violencia por la población evaluada.

Estos resultados pueden estar indicando, por ejemplo, que las conductas agresivas de las chicas, lejos de ser infrecuentes, pueden estar pasando más desapercibidas por tratarse de agresiones indirectas cuya observación y detección se hace más difícil, a la vez que resultan más difíciles de identificar por el alumnado (Toldos, 2005; Veenstra et al., 2005; González, Postigo, Montoya y Martorell, 2007; citado en Sánchez 2009).

Estas aclaraciones resultan consistentes con los datos expuestos por Cepeda et al. (2008), quienes no encontraron diferencias significativas en relación con el género (femenino, masculino) en ninguna de las situaciones consideradas en la encuesta de Cisneros como herramienta de valoración del bullying, para determinar las características y el nivel de acoso escolar en los colegios de la localidad de Ciudad Bolívar de Bogotá, Colombia.

Al respecto, Postigo et al. (2009) agrega que la investigación sobre maltrato entre iguales suele prescindir de la perspectiva de género, generalizando observaciones realizadas sobre agresiones explícitas, típicas del rol masculino, indicando que las diferencias sexuales en el acoso no son cuantitativas ni personales, sino cualitativas y relacionadas con motivaciones de tipo social (Olthof y Gossens, 2008 citado en Postigo et al. 2009).

Igualmente, se obtuvo que el sexo representa una variable predictora significativa de la percepción del clima escolar y, a ésta a su vez, de la aparición de conductas violentas en la escuela, lo que indica que los adolescentes de sexo masculino perciben el ambiente escolar de forma más favorable, lo que influye en una menor manifestación de conductas violentas, lo que podría ser comprendido a través de las diferencias entre los tipos de vínculos que establecen hembras y varones.

En este sentido, las chicas suelen experimentar un mayor número de cambios emocionales aunado a significativas transformaciones en su apariencia y/o atractivo físico, mostrando frecuentemente inseguridades y miedo al rechazo, tanto hacia sus pares como hacia sus profesores, elementos que probablemente juegan un rol importante en la percepción del clima escolar.

Con respecto a la actitud (positiva o negativa) hacia la escuela, variable que constituye otra medida puesta a prueba en este estudio, los datos reflejan que no predice la aparición o el despliegue de conductas violentas en el ámbito escolar. Este resultado, aparentemente contradictorio y antagónico a la evidencia empírica y teórica sobre el tema, podría ser entendido sobre la base de la escala utilizada para medir dicha variable. En el análisis de validez, los ítems que cargaron en el factor definido como “actitud hacia la escuela”, hacen referencia a la percepción que se tiene acerca de las conductas de los profesores y la forma en que las reglas les favorecen o no, de manera que la no predicción de esta variable sobre la violencia podría ser explicada, por un lado, por el hecho de que estas afirmaciones pueden generar respuestas sesgadas por la deseabilidad social, las normas y la representación de la autoridad del profesor; y por otro lado, porque la actitud debería comprender un mayor número de afirmaciones y consideraciones que abarquen más elementos acerca de la escuela, profesores y alumnos.

Al respecto, Jackson (2001), aporta una impresión general a partir de sus estudios sobre la vida en las aulas, en las que los resultados muestran alumnos relativamente satisfechos con su vida escolar. En opinión de este autor, esta mayoría parece suficientemente amplia para prescindir de posteriores indagaciones sobre la materia; Leipold, por ejemplo (citado en Jackson, 2001), señala que existen numerosos estudios en que los investigadores adoptan precauciones especiales para asegurar que se considerarían confidenciales las respuestas y no las verían los profesores y otros miembros del personal escolar. Se confiaba que estos procedimientos incrementarían la sinceridad de las declaraciones de los alumnos. Esta creencia se basa en la suposición de que la falta de sinceridad, si se produjese, inclinaría los datos en la dirección favorable. A la mayoría de los chicos les agrada complacer a los adultos, y a éstos, en su mayor parte, les gusta oír que los niños disfrutaban la escuela, razón por la cual es probable que el volumen real de descontento en el aula sea algo mayor que el revelado en los trabajos de los estudiantes y en las respuestas a los cuestionarios.

Por otro lado, los resultados no demuestran diferencias significativas con respecto a la variable tipo de institución, lo cual señala que no existe distinción en relación al

fenómeno de la violencia en colegios públicos y privados. Esto es consistente con la información proporcionada por Sánchez en su investigación (2009), quien señala que la incidencia de la manifestación de conductas violentas es la misma para colegios públicos y privados, sin importar localidad y ubicación; la diferencia estriba en la capacidad de respuesta de los docentes y la actitud de los padres, notándose claras discrepancias entre los medios para hacerle frente.

Es importante señalar que, aunque la muestra definitiva para colegios privados es superior a la muestra total de colegios públicos (41.2% y 58.8% respectivamente), la discrepancia es prácticamente despreciable (17.6%), por lo que la indiferenciación hallada en esta investigación no se explica por una desproporción en el muestreo.

Estos resultados son llamativos pues parece existir una tendencia a categorizar los colegios públicos como instituciones en los que se presentan índices elevados de conductas violentas, cuando en realidad, los datos señalan que no existen diferencias significativas al respecto; es decir, el hecho de pertenecer a una institución pública o privada no necesariamente implica que los jóvenes provienen de ambientes familiares carenciados, con dinámicas disfuncionales, entre otros aspectos desfavorables, determinándolos como personas violentas. Igualmente, el estudiar en un colegio privado, no significa que las posibilidades económicas son mejores, que las relaciones familiares son óptimas y que los jóvenes están exentos del fenómeno de la manifestación de conductas violentas.

## Conclusiones y Recomendaciones

El estudio de los diversos ámbitos en los que se desenvuelven los adolescentes, familia y escuela, se enmarca en una serie de sistemas relacionados entre sí que constituyen distintos escenarios de interacción con el ambiente; el adolescente no sólo forma parte de dichos sistemas, sino que representa un personaje activo del proceso, a través de sus percepciones y actitudes hacia las dinámicas y los miembros integrantes de estas estructuras.

En esta investigación se pretendió aportar explicaciones, o nutrir las ya existentes, acerca de la manifestación de conductas violentas, fenómeno que comparte estrecha relación con las dinámicas de los sistemas familiar y escolar. Se llegaron a las siguientes conclusiones:

La importancia de considerar la actual diversidad de estructuras familiares, donde la familia no necesariamente está constituida de forma usual o se caracteriza por una dinámica disfuncional, se basa en el hecho que esta estructura se relaciona de forma directa o causal con la posibilidad de que los adolescentes desarrollen patrones de comportamiento desajustados o violentos en otros contextos, y que independientemente de esto, son capaces de percibir ambientes sociales (como el escolar y el familiar) de forma positiva.

El considerar a la familia en interacción directa con sistemas inmediatos como la escuela (mesosistema), constituye un hecho relevante, en la medida en que este contexto representa un segundo socializador. El conjunto de percepciones que se desarrollen y que se construyan en torno a esta institución, en consideración con las dinámicas, las figuras de autoridad y los pares involucrados, serán determinantes en la percepción del clima que rodea al adolescente y en la posibilidad de manifestar conductas violentas.

Igualmente, se debe destacar que el sexo no es un aspecto que predispone hacia la manifestación de conductas violentas. Adolescentes pertenecientes tanto al sexo masculino como al femenino, son igualmente capaces de llevar a cabo este tipo de conductas. Se

deben considerar entonces entre otros elementos, los estereotipos, las creencias y expectativas sociales, que se han desarrollado alrededor de los hombres como capaces de ser más violentos que las mujeres, y en este sentido considerar las realidades actuales y las dinámicas interpersonales, donde hombres y mujeres pueden llegar expresar niveles y formas similares de violencia.

Así mismo, este estudio pone de manifiesto la importancia de la estructura familiar, la percepción del clima familiar y la percepción del clima escolar en la aparición de conductas violentas en el ámbito escolar, las diferencias en la percepción del clima familiar en función del sexo, y la predicción de las agresiones manifiesta instrumental, manifiesta pura y relacional pura a partir de las dimensiones cohesión, conflicto y expresividad (percepción del clima familiar) y amistad y ayuda entre los compañeros y el profesor (percepción del clima escolar), y el efecto mediador que algunas de estas variables pueden tener, bien sea aumentando o disminuyendo, las posibilidades de manifestar conductas violentas.

En futuras líneas de investigación sería útil profundizar en el efecto mediador de elementos como el conflicto y la percepción del clima escolar en la aparición de conductas violentas, a fin de precisar cómo ocurren estas relaciones en el ambiente escolar, y para lo cual podría considerarse la posibilidad de aumentar el tamaño muestral.

Del mismo modo, podrían incluirse variables de tipo personal como autoestima, características de personalidad, intereses vocacionales (por nombrar algunas), que en combinación con las variables contextuales permitan obtener explicaciones más amplias y ricas en detalles, siempre en consideración de la idiosincrasia y la cultura venezolana, donde el fenómeno de la conducta violenta puede tomar múltiples formas.

Igualmente, sería interesante plantear modificaciones a las escalas empleadas, a fin de adaptarlas con mayor precisión al contexto y a la cultura venezolana, con la opción de incluir indicadores de validez que permitan evaluar y determinar el grado de deseabilidad social presente en los encuestados.

Por último es necesario mencionar que este estudio aporta datos de gran utilidad desde un punto de vista exploratorio, específicamente por su naturaleza transversal, ya que da una mirada a un momento histórico actual que no puede ser considerado independiente al fenómeno de la violencia, permitiendo la explicación del hecho social y educativo que impregna a la cultura venezolana.

## Referencias Bibliográficas

- Acero, A., Escobar-Córdoba, F., & Castellanos, G. (2007). Factores de riesgo para la violencia y homicidio juvenil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. (001), 78-97.
- Angelucci, L., (2007) Análisis de ruta: conceptos básicos. *Analogías del Comportamiento*. 9, 31-59.
- Arvelo, L. (2002). Adolescencia y función paterna: reflexiones a partir del estudio de casos psicoclínicos. *FERMENTUM*. 12(33), 13-45.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*. 4, 263-268.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2005). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista Educación*. 339, 293-315.
- Briceño, R., Ávila, O., & Camardiel, A. (2009). *Inseguridad y violencia en Venezuela*. Caracas: Alfa.
- Cava, M., & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Información Psicológica*. 83, 60-68.
- Cava, M., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*. 18(3), 367-373.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar: aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Checkoway, H., Pearce, N., & Kriebel, D. (2004). *Research Methods in Occupational Epidemiology*. (2° ed). Mexico: Oxford University Press.

- Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El Clima Escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*. 15, 11-52.
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Buenos Aires: Paidós.
- Courvoisier, D., & Renaud, O. (2010). Robust analysis of the central tendency, simple and multiple regresión and ANOVA: A step by step tutorial. *International Journal of Psychological Research*. 3(1), 17-35.
- D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- D'Aubeterre, L. (2009). Violencia social y discurso político presidencial venezolano: un episodio psicosocial. *Psicología & Sociedade*. 21(3), 391-401.
- Doise, W. (1985). *Psicología Social Experimental*. Barcelona: Hispano Europea.
- Doménech, M., & Iñiguez, L. (2002). La construcción social de la violencia. *Athena Digital*. 2, 1-10.
- Escuela de Psicología (2002) *Contribuciones a la deontología de la investigación en psicología*. Publicaciones UCAB: Caracas.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, Victimización y Rechazo Escolar en la Adolescencia*. (Tesis Doctoral publicada) Universitat de València, Valencia, España.
- Farmer, T., Farmer, E., Estell, D., & Hutchins, B. (2007). The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 15(4), 197-208.

- Fernández-Ballesteros, R., & Sierra, J. (1984). CES, *Adaptación española*. Madrid: Sección de Estudios.
- Franzoi, S. (2007). *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.
- Frías, M., López, A., & Díaz, S. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Redalyc*. 8(1), 15-24.
- Funes, J. (1998). Sobre las nuevas formas de violencia juvenil. *Comunicar*. 10, 97-101.
- García, E. (2004). *Conductas Desadaptativas de los Adolescentes en Navarra: El Papel de la Familia y la Escuela* (Tesis Doctoral publicada), Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España.
- Giraldo, L., & Mera, R. (2000). Clima social escolar: percepción del estudiante. *Colombia Médica*. 31(001), 23-27.
- Gómez, H. (2009). *Modelo ecológico de explicación de la violencia*. Recuperado en Abril 01, 2011, de <http://hgomez.blogspot.com/2009/05/modelo-ecologico-de-explicacion-de-la.html>
- Gómez, R. (2005). *¿Otro siglo violento?* España: Díaz Santos.
- Hair, A. (2009). *Análisis Multivariante*. España: Pearson.
- Inderpreet, K., Deepali, S., & Suman V. (2003). Adolescents in single parent families. *The Journal of Family Welfar*. 49(1), 10-20.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2003). *Base de Datos Pisa 2003*. México.

- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Jara, M., & Ferrer, J. (2005). Genética de la violencia. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*. 43(3), 188-200.
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en la escuela: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 8(2), 227-236.
- Jiménez, Y., Larrañaga, E., & Blanco, A. (2007). *Convivir con la violencia: un análisis de la Psicología y la educación de la violencia en nuestra sociedad*. Cuenca: Castilla-La Mancha.
- Kalbermatter, M. (2006). *Violencia ¿Esencia o Construcción? ¿Víctimas o Victimarios?*. Córdoba: Brujas.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Komblit, A. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. (1° ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Lecannelier, F. (2006). *Violencia Escolar entre pares: Aproximaciones a la realidad nacional*. En seminario Ciclo de conferencias sobre violencia escolar, 23 agosto 2006. Universidad Finis Terrae. Chile.
- Little, T., Henrich, C., Jones, S., / Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*. 27, 122-133.
- Magendzo, A., Toledo, M., & Rosenfield, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. Santiago de Chile: LOM.

- Martínez, B., Murgui, S., Musitu, G., & Monreal, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8(3), 679-692.
- Mendoza, J. (1998). *Para adolescentes y padres*. Madrid: Safeliz.
- Molas, A. (2000). *Violencia Familiar*. Montevideo: Creagraf.
- Montgomery, W. (1998). El problema de la violencia juvenil: análisis teórico y de programas de intervención conductual. *Revista de Investigación en Psicología*. 1(1), 133-152.
- Montoya, V. (2005). *Teorías de la violencia humana*. Recuperado en Abril, 01, 2011, de <http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2006100904>.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*. 19(1), 108-113.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 9(1), 123-138.
- Moreno, M., Vacas, C., & Roa, J. (2006). Victimización escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 40(6), 1-20.
- Moretti, M., & Odgers, C. (2002). *Aggressive and violent girls: prevalence, profiles and contributing factors*. Amsterdam: Corrado.

- Muñoz, S. (2011). *La institución educativa*. Recuperado en Noviembre, 20, 2011, de [http://www.investigalog.com/humanidades\\_y\\_ciencias\\_sociales/definicion-de-institucion-educativa/](http://www.investigalog.com/humanidades_y_ciencias_sociales/definicion-de-institucion-educativa/)
- Navas, E., & Muñoz, J. (2005). Conducta antisocial en adolescente: teorías explicativas psicosociales. *Psiquis*. 25(2), 79-89.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington.
- Ortega, R., & Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*. 17(3), 453-458.
- Papalia, D., Wendkos-Olds, S & Duskin-Felman, R. (2008). *Desarrollo Humano* (9° ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pérez, L. (2008). *Actitudes y Rendimiento Académico en Matemáticas de los Estudiantes que Ingresan al Primer Semestre en la Universidad Sergio Arboleda*. (Tesis de Maestría Publicada). Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Colombia.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., & Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*. 21(3), 453-458.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M., & Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*. 20(1), 5-12.

- Robert, A., Escartí, M., García, C., Pérez, V., & Tejedor, C. (2004). Clima familiar en pacientes con trastorno psicótico o afectivo. *Revista Psiquiátrica de la Facultad de Medicina*. 31(5), 260-263.
- Rosales, C., & Espinoza, M. (2008). La percepción del clima familiar en adolescentes miembros de diferentes tipos de familias. *Psicología y Ciencia Social*. 10, 64-71.
- Salamanca, Y., & Guichá, A. (2011). Estudio descriptivo de factores asociados a violencia interpersonal en estudiantes de Tunja. *Psicología: Avances de la Disciplina*. 5(1), 37-46.
- Sánchez, C. (2009). *Nivel de Implicación en Bullying entre Escolares de Educación Primaria. Relación con el Estatus Sociométrico y la Percepción del Clima Social, Familiar y Escolar* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Región de Murcia, España.
- Sánchez, S., Pizza, L., & Rojas, L. (2009). *Evaluación de Actitudes Violentas y Clima Escolar en Situaciones de Agresividad en Alumnos de Sexto Grado en el IED Gabriel Betancourt Mejía* (Trabajo de Grado de Licenciatura). Universidad Nacional de Colombia, Medellín, Colombia.
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Barcelona: Goaprint.
- Sierra, C., & Zanabria, Z. (2003). La violencia familiar y su vinculación con la autoestima del estudiante de educación básica. *Revista de ciencias de la educación*. 22(2), 13-34.
- Silva, A. (2006). La cultura de la violencia: la transgresión y el miedo de los adolescentes. *FERMENTUM*. 47, 664-674.

- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 13(1), 322-334.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence. A longitudinal 8-Year follow up study. *Child Abuse and Neglect*. 24, 873-881.
- Torregrosa, M., Ingles, C., Estévez, E., Musitu, G., & García, J. (2011). Evaluación de la conducta violenta en la adolescencia. Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas en población española. *Aula Abierta*. 39(1), 37- 50.
- Tremblay, R. (2004). Decade of behaviour distinguished lecture: development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*. 25(5), 399-407.
- Tudge, J., Shanahan, M., & Valsiner, J. (1997). *Comparisons in human development*. Massachussets: Cambriddge University Press.
- Varela, J., & Tijmes, C. (2007). *Convivencia escolar: recopilación de experiencias nacionales*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Vazquez, I. (2005). *Tipos de estudios*. Recuperado en Junio, 25, 2011, de <http://www.gestiopolis.com/canales5/eco/tiposestu.htm>.
- Villalba, C. (1993). Redes sociales: un concepto con importantes implicaciones en la intervención comunitaria. *Revista sobre igualdad y calidad de vida*. 2, 8-9.

**ANEXO A**  
**Encuesta Modelo**

Esta encuesta tiene la finalidad de ayudarnos a conocer algunos aspectos sobre tu vida en el colegio y en la familia, cómo te sientes con las cosas que te rodean, así como tu estado de ánimo.

Debes saber que **TODA LA INFORMACIÓN DADA POR TI ES ANÓNIMA**, por eso no te pedimos tu nombre. Es muy importante que sepas que ni tus profesores ni tu familia van a saber lo que has contestado. **ES FUNDAMENTAL**, por tanto, que **CONTESTES CON SINCERIDAD A TODAS LAS PREGUNTAS**.

**RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN**, así que no hay respuestas correctas o incorrectas, tan sólo queremos saber tu opinión.

Marca con una "X"

<b>SEXO</b>	Femenino	
	Masculino	

Marca con una "X"

<b>TIPO DE INSTITUCIÓN EN LA QUE ESTUDIAS</b>	Pública	
	Privada	

Edad: \_\_\_\_\_ Grado que cursas: \_\_\_\_\_

Sin contarte a ti, ¿Cuántas personas viven en tu hogar? (Indica el número de personas)

\_\_\_\_\_

Marca con una "X" el parentesco que tienes con las personas que **VIVEN** contigo

Madre		Abuelos	
Padre		Tíos	
Hermanos		Amigos	
Primos		Otros	

A continuación se presentan una serie de afirmaciones. Marca en cada una la opción que mejor describa lo que piensas, indicando el grado de acuerdo con lo que plantean las afirmaciones.

Por favor contesta **TODAS** las afirmaciones, **PENSANDO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA A LA QUE PERTENECES.**

Las opciones son las siguientes:

**Nada de acuerdo**    **Algo de acuerdo**    **Bastante de acuerdo**    **Totalmente de acuerdo**  
**1**                      **2**                                      **3**    **4**

**VERIFICA** que has contestado a todas las afirmaciones.

<b>AFIRMACIONES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
1. Ir bien en la escuela ayuda a tener éxito en la vida.				
2. En el colegio no me valoran como persona.				
3. Mis padres quieren que saque buenas notas.				
4. Los estudios no sirven para nada.				
5. Estoy de acuerdo con lo que hacen y dicen la mayoría de los profesores.				
6. Es normal desobedecer a los profesores si no hay castigos.				
7. Da igual no cumplir las reglas escolares si después no hay castigos.				
8. Mis padres quieren que estudie en la universidad.				
9. Si una regla escolar no te gusta, lo mejor es no cumplirla.				
10. Mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible.				
11. Las reglas escolares sólo favorecen a los profesores.				
12. La mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido.				
13. Estar en el colegio es una pérdida de tiempo.				
14. En el colegio sólo cuentan los que sacan buenas notas.				

Ahora vas a leer algunas frases que describen **SITUACIONES QUE PUEDEN OCURRIR EN LA FAMILIA.**

Piensa si estas frases describen o no a tu familia y rodea con un círculo la letra **V(VERDADERO)** si la frase refleja lo que sucede en tu familia o la letra **F(FALSO)** si la frase no refleja lo que sucede en tu familia.

**POR EJEMPLO:**

<i>En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros.</i>	V	F
--	---	---

Si crees que esto ocurre mucho en tu familia y que, por tanto, la frase es verdadera siempre o casi siempre, señala la opción **V**. Si crees que esto no pasa en tu familia, marca la **F**. Si es verdadera para unos miembros de la familia pero no para otros, **MARCA LA RESPUESTA QUE CORRESPONDA A LA MAYORÍA.**

**VERIFICA** que has contestado a todas las afirmaciones.

<b>FRASES</b>		
1. En mi familia nos apoyamos y ayudamos realmente unos a otros.	V	F
2. Muchas veces da la impresión de que en casa sólo estamos “pasando el rato.”	V	F
3. En casa hablamos abiertamente de lo que nos parece o queremos.	V	F
4. En mi familia casi nunca mostramos abiertamente nuestras molestias.	V	F
5. Todos nos esforzamos mucho en lo que hacemos en casa.	V	F
6. En mi familia es difícil “desahogarse” sin molestar a todo el mundo.	V	F
7. En mi familia a veces nos molestamos tanto que golpeamos o rompemos algo.	V	F
8. En mi familia hay un fuerte sentimiento de unión.	V	F
9. En mi casa comentamos nuestros problemas personales.	V	F
10. Cuando hay que hacer algo en casa es raro que se ofrezca alguien como voluntario.	V	F
11. En casa, si a alguien le ocurre de momento hacer algo, lo hace sin pensarlo más.	V	F
12. Las personas de mi familia nos apoyamos de verdad unas a otras.	V	F
13. En mi casa cuando uno se queja siempre hay otro que se siente afectado.	V	F
14. En mi familia hay poco espíritu de grupo.	V	F
15. En mi familia los temas de pagos y dinero se tratan abiertamente.	V	F
16. Realmente en mi familia nos llevamos bien unos con otros.	V	F
17. En mi familia se presta mucha atención y tiempo a cada uno de nosotros.	V	F
18. En mi familia expresamos nuestras opiniones de modo frecuente y espontáneo.	V	F
19. En mi familia creemos que no se consigue mucho levantando la voz.	V	F



En esta página vas a encontrar algunas frases que describen **SITUACIONES QUE PUEDEN SUCEDER EN TU COLEGIO O INSTITUTO.**



**POR EJEMPLO:**

<i>Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase.</i>	V	F
---	---	---

Si crees que estas frases describen bien lo que pasa en tu colegio o instituto, marca **V(VERDADERO)**. Si crees que las frases no reflejan lo que normalmente pasa en tu colegio o instituto, marca **F(FALSO)**.

**VERIFICA** que has contestado a todas las afirmaciones.

<b>FRASES</b>		
1. Los alumnos/as ponen mucho interés en lo que hacen en clase.	V	F
2. Los alumnos/as de esta clase están en las nubes.	V	F
3. Los profesores/as muestran interés personal por los alumnos/as.	V	F
4. A menudo los alumnos/as pasan el tiempo deseando que la clase termine.	V	F
5. En esta clase se hacen muchas amistades.	V	F
6. Los profesores/as parecen amigos más que una autoridad.	V	F
7. En esta clase casi todos/as ponen realmente atención a lo que dicen los profesores/as.	V	F
8. En esta clase se forman grupos para realizar proyectos o tareas con facilidad.	V	F
9. Los profesores/as hacen más de lo que deben para ayudar a los alumnos/as.	V	F
10. Muy pocos alumnos/as toman parte en las discusiones o actividades de clase.	V	F
11. en esta clase a los alumnos/as les agrada colaborar en los trabajos.	V	F
12. A veces, los profesores/as "avergüenzan" al alumno por no saber las respuestas.	V	F
13. A los alumnos/as les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.	V	F
14. En esta clase muchos de los alumnos/as parecen estar medio dormidos.	V	F
15. Los profesores/as quieren saber qué es lo que les interesa saber a los alumnos/as.	V	F
16. En clase, a veces, los alumnos/as hacen trabajos extra por su cuenta.	V	F
17. Los profesores no confían en los alumnos/as.	V	F
18. A los alumnos/as realmente les agrada esta clase.	V	F



**ANEXO B**

**Supuestos para el Análisis**

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

	Sexo	Edad	Tipo de Familia	Grado escolar	Tipo de Institución
Z de Kolmogorov-Smirnov	5,814	3,379	4,709	3,689	6,107
Sig. asintót. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

**Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra**

	Percepción del Clima Escolar PT	Percepción del Clima Familiar PT	Actitud hacia la Autoridad Institucional PT	Manifestación de Conductas Violentas PT
Z de Kolmogorov-Smirnov	1,435	2,334	3,358	2,257
Sig. asintót. (bilateral)	,033	,000	,000	,000

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

Gráfico P-P Normal de Sexo

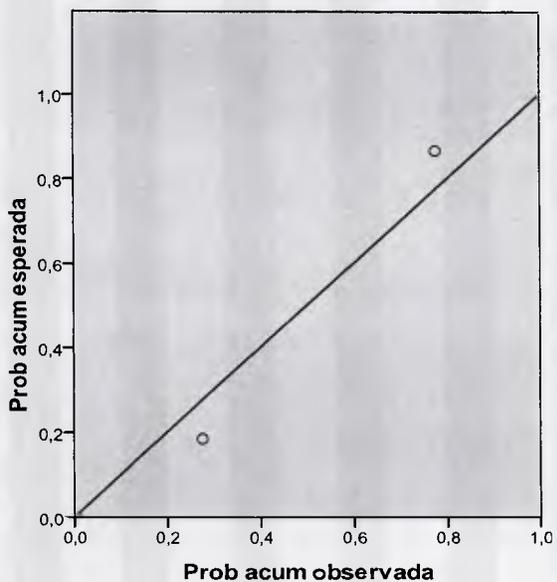


Gráfico P-P Normal de Grado escolar

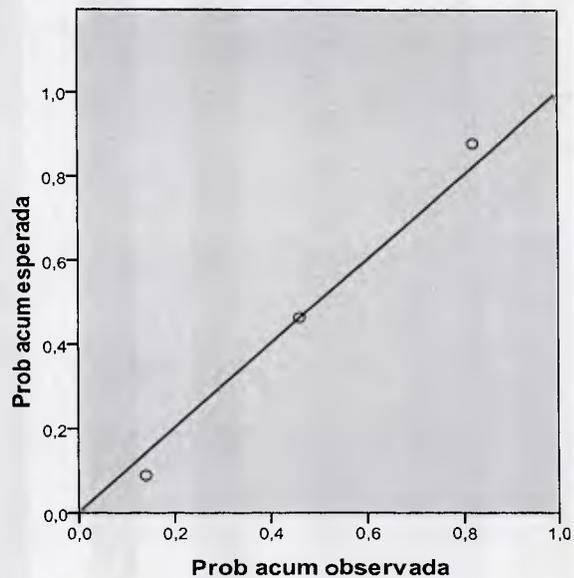


Gráfico P-P Normal de Edad

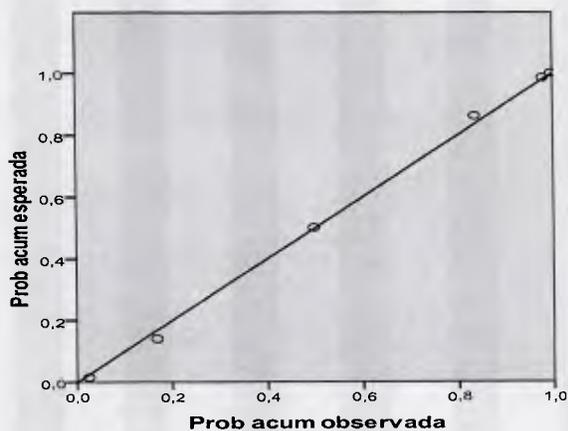


Gráfico P-P Normal de Actitud hacia la Autoridad Institucional PT

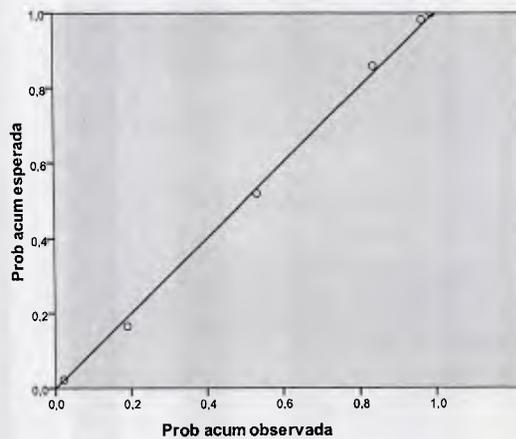


Gráfico P-P Normal de Percepción del Clima Escolar  
PT

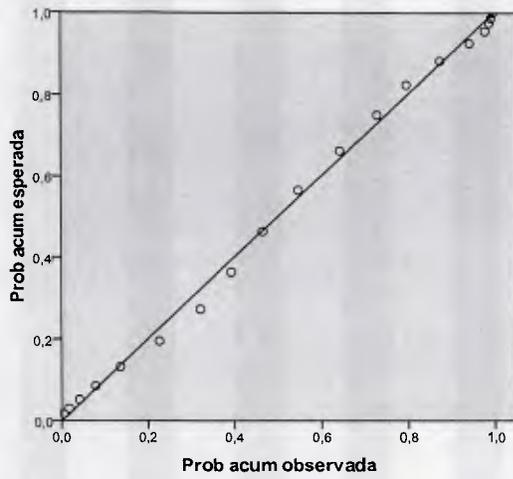


Gráfico P-P Normal de Percepción del Clima Familiar  
PT

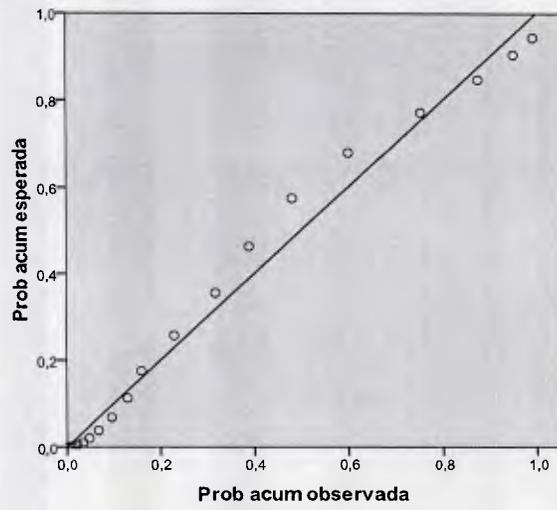


Gráfico P-P Normal de Violencia Escolar PT

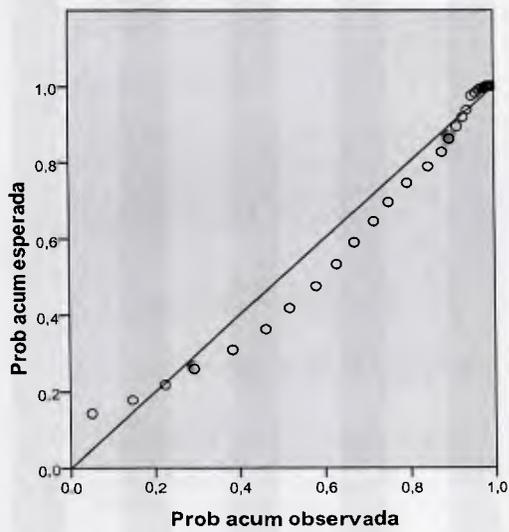
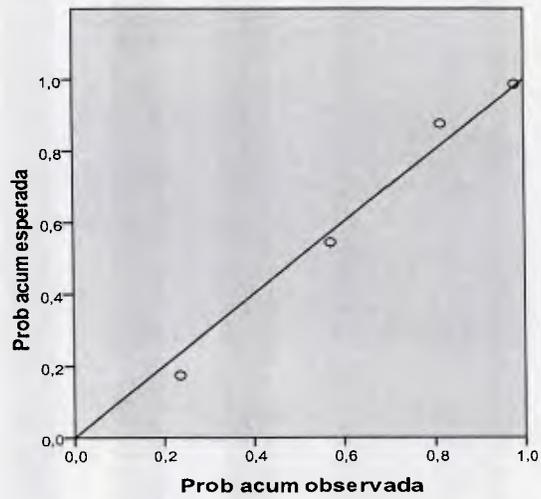


Gráfico P-P Normal de Tipo de Familia



**ANEXO C**  
**Descriptivos de la Muestra**

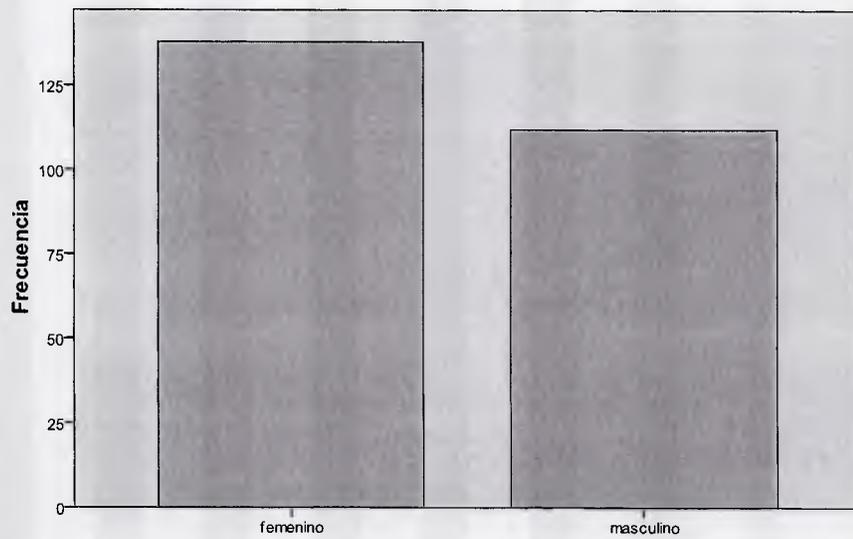
## Estadísticos descriptivos

	N	Mín	Máx	Media	Desv. típ.	Varianza	Asimetría		Curtosis	
							Estadístico	Error típico	Estadístico	Error típico
Percepción del Clima Escolar PT	250	19	47	27,36	3,907	15,266	,432	,154	1,335	,307
Percepción del Clima Familiar PT	250	20	37	31,33	3,574	12,777	-,913	,154	,441	,307
Manifestación de Conductas Violentas PT	249	24	65	31,38	6,919	47,866	1,759	,154	4,463	,307
Actitud hacia la Autoridad Institucional PT	250	2	7	3,95	,976	,954	,384	,154	,220	,307
N válido (según lista)	249									

## Estadísticos descriptivos

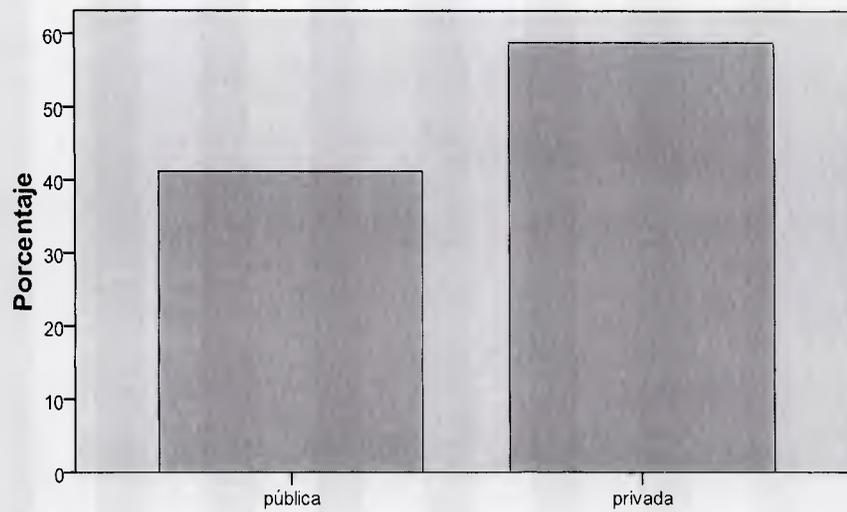
		Edad	Grado escolar	Sexo	Estructura Familiar	Tipo de Institución
N	Válidos	250	250	250	250	250
	Perdidos	40	40	40	40	40
Media		14,00	2,08	,45	,330	,59
Desv. típ.		,925	,795	,498	,471	,493
Varianza		,855	,633	,248	,222	,243
Asimetría		,008	-,137	,210	,729	-,360
Error típ. de asimetría		,154	,154	,154	,172	,154
Curtosis		-,085	-1,406	-1,972	-1,484	-1,886
Error típ. de curtosis		,307	,307	,307	,342	,307
Mínimo		12	1	0	0	0
Máximo		17	3	1	1	1

Sexo



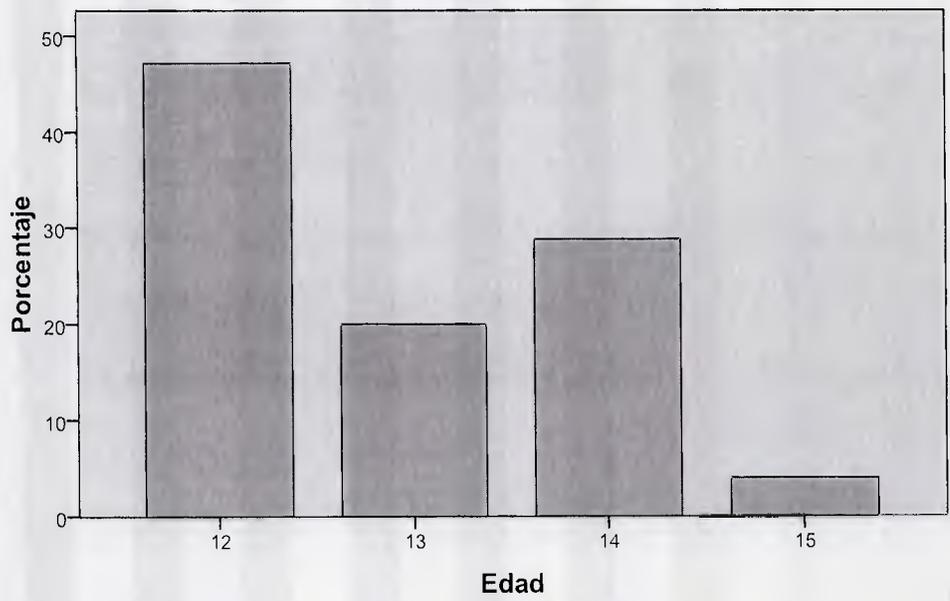
Sexo

Tipo de Institución

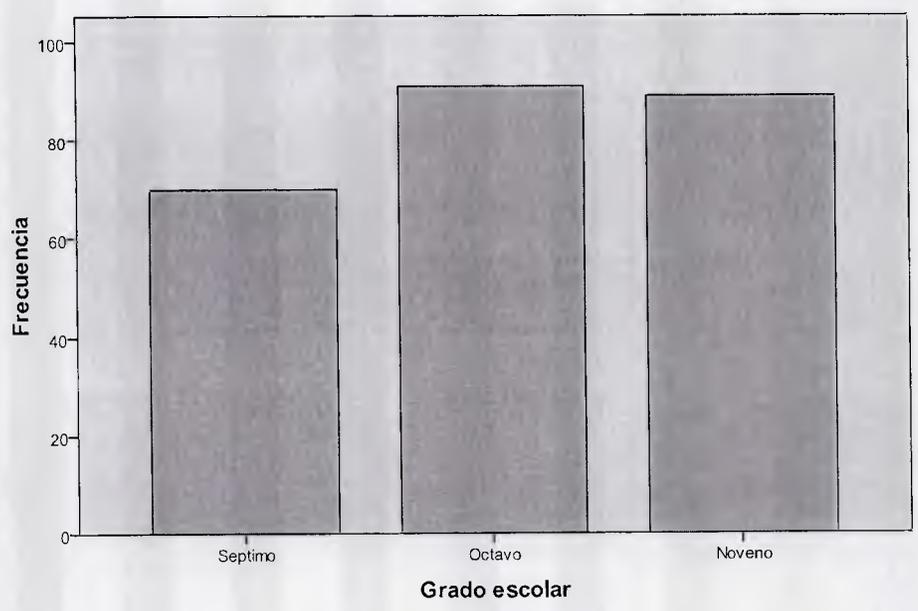


Tipo de Institución

**Edad**



**Grado escolar**



## **ANEXO D**

### **Regresiones**

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,200 <sup>a</sup>	,040	,036	6,793	,040	10,263	1	247	,002	1,839

a. Variables predictoras: (Constante), Percepción del Clima Escolar PT

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	473,542	1	473,542	10,263	,002 <sup>a</sup>
	Residual	11397,213	247	46,143		
	Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Percepción del Clima Escolar PT

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados		t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta				Tolerancia	FIV
1 (Constante)	41,038	3,045			13,478	,000		
Percepción del Clima Escolar PT	-,353	,110	-,200		-3,204	,002	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Percepción del Clima Escolar PT
1	1	1,990	1,000	,01	,01
	2	,010	14,075	,99	,99

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	24,44	34,33	31,38	1,382	249
Residual	-10,329	35,614	,000	6,779	249
Valor pronosticado tip.	-5,021	2,133	,000	1,000	249
Residuo tip.	-1,521	5,243	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,192 <sup>a</sup>	,037	,033	6,803	,037	9,486	1	247	,002	1,777

a. Variables predictoras: (Constante), Percepción del Clima Familiar PT

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	439,037	1	439,037	9,486	,002 <sup>a</sup>
	Residual	11431,718	247	46,282		
	Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Percepción del Clima Familiar PT

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	43,030	3,807		11,304	,000		
Percepción del Clima Familiar PT	-,372	,121	-,192	-3,080	,002	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Percepción del Clima Familiar PT
1	1	1,994	1,000	,00	,00
	2	,006	17,601	1,00	1,00

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	29,27	35,59	31,38	1,331	249
Residual	-11,220	34,615	,000	6,789	249
Valor pronosticado tip.	-1,587	3,164	,000	1,000	249
Residuo tip.	-1,649	5,088	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,164 <sup>a</sup>	,027	,023	6,839	,027	6,796	1	247	,010	1,787

a. Variables predictoras: (Constante), Cohesión

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	317,860	1	317,860	6,796	,010 <sup>a</sup>
	Residual	11552,895	247	46,773		
	Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Cohesión

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

**Coefficientes<sup>a</sup>**

Modelo	Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	39,681	3,213		12,350	,000		
Cohesión	-,485	,186	-,164	-2,607	,010	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

**Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>**

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Cohesión
1	1	1,991	1,000	,00	,00
	2	,009	14,760	1,00	1,00

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

**Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>**

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	29,99	34,83	31,38	1,132	249
Residual	-10,835	34,527	,000	6,825	249
Valor pronosticado típ.	-1,231	3,050	,000	1,000	249
Residuo típ.	-1,584	5,049	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,144 <sup>a</sup>	,021	,017	6,860	,021	5,259	1	247	,023	1,788

a. Variables predictoras: (Constante), Expresividad

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	247,471	1	247,471	5,259	,023 <sup>a</sup>
	Residual	11623,284	247	47,058		
	Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Expresividad

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	38,969	3,337		11,677	,000		
Expresividad	-,684	,298	-,144	-2,293	,023	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Expresividad
1	1	1,991	1,000	,00	,00
	2	,009	15,288	1,00	1,00

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	29,39	34,18	31,38	,999	249
Residual	-9,497	34,239	,000	6,846	249
Valor pronosticado típ.	-1,991	2,802	,000	1,000	249
Residuo típ.	-1,384	4,991	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,167 <sup>a</sup>	,028	,024	6,836	,028	7,045	1	247	,008	1,812

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	329,196	1	329,196	7,045	,008 <sup>a</sup>
	Residual	11541,559	247	46,727		
	Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	38,420	2,687		14,299	,000		
	Implicación	-,374	,141	-,167	-2,654	,008	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Implicación
1	1	1,987	1,000	,01	,01
	2	,013	12,324	,99	,99

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	23,84	33,93	31,38	1,152	249
Residual	-9,934	35,178	,000	6,822	249
Valor pronosticado tip.	-6,545	2,215	,000	1,000	249
Residuo tip.	-1,453	5,146	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,155 <sup>a</sup>	,024	,020	6,848	,024	6,111	1	247	,014	1,873

a. Variables predictoras: (Constante), Amistad y ayuda entre alumnos

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	286,593	1	286,593	6,111	,014 <sup>a</sup>
Residual	11584,162	247	46,899		
Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Amistad y ayuda entre alumnos

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
	B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1 (Constante)	37,213	2,399		15,515	,000		
Amistad y ayuda entre alumnos	-1,199	,485	-,155	-2,472	,014	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Amistad y ayuda entre alumnos
1	1	1,983	1,000	,01	,01
	2	,017	10,962	,99	,99

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	30,02	33,62	31,38	1,075	249
Residual	-9,616	34,981	,000	6,834	249
Valor pronosticado típ.	-1,268	2,078	,000	1,000	249
Residuo típ.	-1,404	5,108	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,164 <sup>a</sup>	,027	,023	6,839	,027	6,817	1	247	,010	1,844

a. Variables predictoras: (Constante), Ayuda al profesor

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	318,822	1	318,822	6,817	,010 <sup>a</sup>
	Residual	11551,934	247	46,769		
	Total	11870,755	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Ayuda al profesor

b. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	36,646	2,062		17,769	,000		
	Ayuda al profesor	-1,439	,551	-,164	-2,611	,010	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Ayuda al profesor
1	1	1,978	1,000	,01	,01
	2	,022	9,411	,99	,99

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	28,01	32,33	31,38	1,134	249
Residual	-8,329	34,110	,000	6,825	249
Valor pronosticado tip.	-2,971	,836	,000	1,000	249
Residuo tip.	-1,218	4,988	,000	,998	249

a. Variable dependiente: Manifestación de Conductas Violentas PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,189 <sup>a</sup>	,036	,024	1,265	,036	3,033	3	246	,030	1,738

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación, Expresividad, Cohesión

b. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Instrumental

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	14,553	3	4,851	3,033	,030 <sup>a</sup>
	Residual	393,447	246	1,599		
	Total	408,000	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación, Expresividad, Cohesión

b. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Instrumental

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	6,165	,748		8,238	,000		
	Cohesión	-,019	,042	-,034	-,450	,653	,680	1,471
	Expresividad	-,080	,064	-,091	-1,236	,218	,723	1,383
	Implicación	-,051	,028	-,123	-1,841	,067	,885	1,130

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Instrumental

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza			
				(Constante)	Cohesión	Expresividad	Implicación
1	1	3,965	1,000	,00	,00	,00	,00
	2	,018	14,671	,01	,05	,13	,89
	3	,009	21,005	,56	,73	,03	,02
	4	,008	22,520	,43	,22	,84	,10

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Instrumental

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	2,87	4,73	4,00	,242	250
Residual	-1,729	4,836	,000	1,257	250
Valor pronosticado típ.	-4,694	3,015	,000	1,000	250
Residuo típ.	-1,367	3,824	,000	,994	250

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Instrumental

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,193 <sup>a</sup>	,037	,025	2,624	,037	3,156	3	245	,025	1,753

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación, Expresividad, Cohesión

b. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	65,183	3	21,728	3,156	,025 <sup>a</sup>
	Residual	1686,480	245	6,884		
	Total	1751,663	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación, Expresividad, Cohesión

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	65,183	3	21,728	3,156	,025 <sup>a</sup>
	Residual	1686,480	245	6,884		
	Total	1751,663	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Implicación, Expresividad, Cohesión

b. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	13,283	1,555		8,542	,000		
	Cohesión	-,058	,087	-,051	-,672	,502	,680	1,471
	Expresividad	-,148	,134	-,081	-	,270	,723	1,383
	Implicación	-,105	,057	-,122	-	,068	,885	1,130

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza			
				(Constante)	Cohesión	Expresividad	Implicación
1	1	3,965	1,000	,00	,00	,00	,00
	2	,018	14,640	,01	,05	,13	,89
	3	,009	20,961	,56	,73	,03	,02
	4	,008	22,539	,43	,21	,84	,10

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	6,30	10,25	8,66	,513	249
Residual	-4,254	11,738	,000	2,608	249
Valor pronosticado tip.	-4,615	3,103	,000	1,000	249
Residuo tip.	-1,621	4,474	,000	,994	249

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,217 <sup>a</sup>	,047	,039	2,605	,047	6,085	2	246	,003	1,880

a. Variables predictoras: (Constante), Ayuda al profesor, Amistad y ayuda entre alumnos

b. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	82,578	2	41,289	6,085	,003 <sup>a</sup>
	Residual	1669,085	246	6,785		
	Total	1751,663	248			

a. Variables predictoras: (Constante), Ayuda al profesor, Amistad y ayuda entre alumnos

b. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	11,849	1,063		11,147	,000		
	Amistad y ayuda entre alumnos	-,155	,192	-,052	-,811	,418	,927	1,079
	Ayuda al profesor	-,664	,218	-,197	-3,047	,003	,927	1,079

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				(Constante)	Amistad y ayuda entre alumnos	Ayuda al profesor
1	1	2,955	1,000	,00	,00	,00
	2	,029	10,082	,04	,35	,88
	3	,016	13,766	,96	,65	,12

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	6,93	9,39	8,66	,577	249
Residual	-3,390	11,921	,000	2,594	249
Valor pronosticado tip.	-3,002	1,260	,000	1,000	249
Residuo tip.	-1,301	4,577	,000	,996	249

a. Variable dependiente: Agresión Manifiesta Pura

**Resumen del modelo<sup>b</sup>**

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,171 <sup>a</sup>	,029	,021	1,943	,029	3,699	2	247	,026	1,863

a. Variables predictoras: (Constante), Ayuda al profesor, Amistad y ayuda entre alumnos

b. Variable dependiente: Agresión Relacional Pura

**ANOVA<sup>b</sup>**

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	27,921	2	13,960	3,699	,026 <sup>a</sup>
	Residual	932,095	247	3,774		
	Total	960,016	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Ayuda al profesor, Amistad y ayuda entre alumnos

b. Variable dependiente: Agresión Relacional Pura

**Coefficientes<sup>a</sup>**

Modelo		Coefficients no estandarizados		Coefficients tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	8,549	,793		10,786	,000		
	Amistad y ayuda entre alumnos	-,312	,142	-,143	-2,195	,029	,930	1,076
	Ayuda al profesor	-,157	,162	-,063	-,968	,334	,930	1,076

a. Variable dependiente: Agresión Relacional Pura

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza		
				(Constante)	Amistad y ayuda entre alumnos	Ayuda al profesor
1	1	2,955	1,000	,00	,00	,00
	2	,029	10,047	,03	,35	,87
	3	,016	13,785	,96	,65	,12

a. Variable dependiente: Agresión Relacional Pura

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,125 <sup>a</sup>	,016	,012	3,059	,016	3,953	1	248	,048	1,884

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo

b. Variable dependiente: Implicación

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	36,982	1	36,982	3,953	,048 <sup>a</sup>
	Residual	2319,962	248	9,355		
	Total	2356,944	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo

b. Variable dependiente: Implicación

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	18,486	,260		71,000	,000		
	Sexo	,773	,389	,125	1,988	,048	1,000	1,000

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error típ.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	18,486	,260		71,000	,000		
	Sexo	,773	,389	,125	1,988	,048	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Implicación

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Sexo
1	1	1,669	1,000	,17	,17
	2	,331	2,247	,83	,83

a. Variable dependiente: Implicación

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	18,49	19,26	18,83	,385	250
Residual	-7,259	19,741	,000	3,052	250
Valor pronosticado tip.	-,899	1,108	,000	1,000	250
Residuo tip.	-2,373	6,454	,000	,998	250

a. Variable dependiente: Implicación

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio				Sig. Cambio en F	Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2		
1	,128 <sup>a</sup>	,016	,012	3,883	,016	4,141	1	248	,043	1,866

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo

b. Variable dependiente: Percepción del Clima Escolar PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	62,433	1	62,433	4,141	,043 <sup>a</sup>
	Residual	3738,883	248	15,076		
	Total	3801,316	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Sexo

b. Variable dependiente: Percepción del Clima Escolar PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.	Estadísticos de colinealidad	
		B	Error tip.	Beta			Tolerancia	FIV
1	(Constante)	26,906	,331		81,403	,000		
	Sexo	1,005	,494	,128	2,035	,043	1,000	1,000

a. Variable dependiente: Percepción del Clima Escolar PT

Diagnósticos de colinealidad<sup>a</sup>

Modelo	Dimensión	Autovalores	Índice de condición	Proporciones de la varianza	
				(Constante)	Sexo
1	1	1,669	1,000	,17	,17
	2	,331	2,247	,83	,83

a. Variable dependiente: Percepción del Clima Escolar PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	26,91	27,91	27,36	,501	250
Residual	-8,911	19,089	,000	3,875	250
Valor pronosticado tip.	-,899	1,108	,000	1,000	250
Residuo tip.	-2,295	4,916	,000	,998	250

a. Variable dependiente: Percepción del Clima Escolar PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,174 <sup>a</sup>	,030	,026	3,527	1,877

a. Variables predictoras: (Constante), Tipo de Familia

b. Variable dependiente: Percepción del Clima Familiar PT

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	95,893	1	95,893	7,707	,006 <sup>a</sup>
	Residual	3085,551	248	12,442		
	Total	3181,444	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Tipo de Familia

b. Variable dependiente: Percepción del Clima Familiar PT

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	31,780	,275		115,383	,000
	Tipo de Familia	-1,304	,470	-,174	-2,776	,006

a. Variable dependiente: Percepción del Clima Familiar PT

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	30,48	31,78	31,33	,621	250
Residual	-10,477	6,523	,000	3,520	250
Valor pronosticado tip.	-1,378	,723	,000	1,000	250
Residuo típ.	-2,970	1,849	,000	,998	250

a. Variable dependiente: Percepción del Clima Familiar PT

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Durbin-Watson
1	,148 <sup>a</sup>	,022	,018	2,311	1,979

a. Variables predictoras: (Constante), Tipo de Familia

b. Variable dependiente: Cohesión

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	29,808	1	29,808	5,583	,019 <sup>a</sup>
	Residual	1324,096	248	5,339		
	Total	1353,904	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Tipo de Familia

b. Variable dependiente: Cohesión

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta		
1	(Constante)	17,378	,180		96,314	,000
	Tipo de Familia	-,727	,308	-,148	-2,363	,019

a. Variable dependiente: Cohesión

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	16,65	17,38	17,13	,346	250
Residual	-6,651	3,349	,000	2,306	250
Valor pronosticado tip.	-1,378	,723	,000	1,000	250
Residuo tip.	-2,878	1,449	,000	,998	250

a. Variable dependiente: Cohesión

Resumen del modelo<sup>b</sup>

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error tip. de la estimación	Durbin-Watson
1	,142 <sup>a</sup>	,020	,016	1,450	1,789

a. Variables predictoras: (Constante), Tipo de Familia

b. Variable dependiente: Expresividad

ANOVA<sup>b</sup>

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	10,727	1	10,727	5,098	,025 <sup>a</sup>
	Residual	521,773	248	2,104		
	Total	532,500	249			

a. Variables predictoras: (Constante), Tipo de Familia

b. Variable dependiente: Expresividad

Coeficientes<sup>a</sup>

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes tipificados	t	Sig.
		B	Error tip.	Beta		
1	(Constante)	11,250	,113		99,325	,000
	Tipo de Familia	-,436	,193	-,142	-2,258	,025

a. Variable dependiente: Expresividad

Estadísticos sobre los residuos<sup>a</sup>

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	N
Valor pronosticado	10,81	11,25	11,10	,208	250
Residual	-3,814	3,186	,000	1,448	250
Valor pronosticado tip.	-1,378	,723	,000	1,000	250
Residuo típ.	-2,629	2,197	,000	,998	250

a. Variable dependiente: Expresividad

## **ANEXO E**

### **Prueba No Paramétrica**

## Prueba de Mann-Whitney

Rangos

Tipo de Institución	N	Rango promedio	Suma de rangos
Manifestación de Conductas Violentas PT pública	102	129,40	13198,50
privada	147	121,95	17926,50
Total	249		

Estadísticos de contraste<sup>a</sup>

	Manifestación de Conductas Violentas PT
U de Mann-Whitney	7048,500
W de Wilcoxon	17926,500
Z	-,804
Sig. asintót. (bilateral)	,421

a. Variable de agrupación: Tipo de Institución

