

# Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional

María Jesús Cava, Gonzalo Musitu y Sergio Murgui  
Universidad de Valencia

En este trabajo se analiza la influencia de la comunicación familiar y de la valoración parental de la escuela en las conductas violentas de los adolescentes en el ámbito escolar. Mediante la aplicación de un modelo de ecuaciones estructurales se analiza tanto su influencia directa como indirecta a través de la autoestima escolar y familiar del adolescente y su actitud hacia la autoridad escolar. La muestra está constituida por 665 adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Los resultados confirman que hay una influencia indirecta, y no directa, de la familia en la violencia escolar. La actitud del adolescente hacia la autoridad escolar es la variable mediadora que muestra un efecto directo más fuerte en la violencia escolar. También las dos dimensiones de la autoestima consideradas constituyen variables intermedias significativas. Estos resultados y sus implicaciones son analizados.

*Family and school violence: The mediator role of self-esteem and attitudes towards institutional authority.* This study analyses the influence of family communication and parental valuation of school on adolescent violent behaviour at school. By means of a structural equation model, both its direct and indirect influence through school and family self-esteem of the adolescent and his attitude towards school authority are analysed. The sample is composed of 665 adolescents whose ages range from 12 to 16 years old. The results confirm the existence of an indirect relationship but not direct influence of the family on school violence. The attitude of the adolescent towards school authority is the mediator variable which shows the strongest direct effect on school violence. Also, the two dimensions of self-esteem considered are significant intermediate variables. These results and their implications are analysed.

En las últimas décadas se ha constatado una creciente preocupación por la violencia escolar, un tipo de conducta transgresora que tiene lugar en escuelas e institutos. Estas conductas impiden el normal desarrollo de la enseñanza y afectan gravemente a las relaciones interpersonales de profesores y alumnos (Olweus, 1998; Smith y Brain, 2000; Trianes, 2000). Su elevada incidencia (Cerezo, 1999; Ortega y Mora-Merchán, 2000; Solberg y Olweus, 2003), así como las consecuencias negativas que tienen tanto para las víctimas como para los agresores (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Guterman, Hahn y Cameron, 2002), ha propiciado el incremento de los estudios dirigidos a analizar qué factores influyen en su desarrollo, fundamentalmente durante la etapa de la adolescencia en la que estas conductas resultan más graves y problemáticas. A este respecto, en muchos estudios se ha dirigido la atención hacia la familia como un factor explicativo y, de hecho, son numerosos los estudios en los que se constata la influencia que la familia sigue ejerciendo en los hijos adolescentes, tanto en su adecuado ajuste psicosocial como en su implicación en conductas problemáticas tales como el consumo de sustancias o las conductas violentas (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Martínez,

Fuertes, Ramos y Hernández, 2003; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001).

Las relaciones familiares, por tanto, continúan siendo un elemento relevante en el análisis de la conducta y estilo de vida del adolescente (Rodrigo et al, 2004). Una constatación que, sin embargo, contrasta con nuestro menor conocimiento sobre los mecanismos concretos a través de los cuales esta influencia se produce. Así, por ejemplo, una de las variables que con mayor frecuencia suele relacionarse con el ajuste psicosocial de los adolescentes es la comunicación familiar (Musitu et al, 2001; Rodrigo et al, 2004) y, sin embargo, son escasos los estudios en los que se analiza de manera específica la existencia de posibles variables mediadoras en esta relación. En el ámbito de investigación de la violencia escolar son igualmente escasos los trabajos que analizan el papel desempeñado por variables mediadoras en la relación entre familia y conductas agresivas del adolescente, aún cuando existen estudios que señalan la influencia que en el desarrollo de estas conductas ejercen variables individuales como la baja autoestima o la actitud negativa del adolescente ante la autoridad institucional (Molpece-res, Lucas y Pons, 2000; O'Moore, 1997), que podrían tener su origen en el contexto familiar. En este sentido, el análisis de la relación entre estas variables individuales y el contexto familiar del adolescente nos permitiría un conocimiento más amplio sobre el modo en que la familia influye en la violencia escolar manifestada por algunos adolescentes. Éste es, precisamente, el objetivo que nos planteamos en nuestra investigación, en la que vinculamos los trabajos previos sobre la importancia de la comunicación familiar

durante la etapa de la adolescencia con aquellos otros relativos a la influencia de determinadas variables individuales como la autoestima y las actitudes del adolescente en su implicación en conductas violentas en el contexto escolar.

Estos dos ámbitos de investigación, aunque previsiblemente complementarios, no han sido suficientemente relacionados. Así, en el caso de las actitudes de rechazo a la autoridad escolar del adolescente, unas actitudes frecuentemente relacionadas con su implicación en conductas de tipo transgresor (Molpeceres, Lucas y Pons, 2000), desconocemos en gran medida el papel que la familia desempeña en la formación de estas actitudes. Esta influencia, no obstante, es probable que sea significativa, si tenemos en cuenta los estudios previos que han relacionado las actitudes positivas de los padres hacia la escuela y su alto grado de implicación en la vida académica de sus hijos con un mayor rendimiento académico e integración social de éstos (Martínez y Corral, 1991; Wentzel, 1998).

El interés por analizar las variables familiares se derivaría, por tanto, no sólo de su posible influencia directa en la violencia escolar, sino también del hecho de que la familia puede incidir en determinadas variables individuales directamente relacionadas con estas conductas. En esta misma línea, podemos incluir otra segunda variable que es habitual encontrar en los estudios sobre violencia escolar, como es la autoestima. A este respecto, es indudable que la familia constituye un contexto decisivo en el desarrollo de la autoestima de sus integrantes, en todas sus etapas evolutivas (Alonso y Román, 2005; Musitu et al, 2001). Generalmente, una elevada autoestima durante la adolescencia se ha señalado como un importante factor de protección frente a problemas emocionales y dificultades comportamentales (Cava, Musitu y Vera, 2000; Harter, 1990). Sin embargo, su relación no está del todo clara en el caso de las conductas violentas en la adolescencia (O'Moore y Kirkham, 2001), puesto que algunos autores señalan que los adolescentes agresivos presentan una autoestima más baja (O'Moore, 1997), mientras otros afirman que los agresores suelen valorarse positivamente a sí mismos (Olweus, 1998).

Sobre esta cuestión, Estévez, Martínez y Musitu (en prensa) señalan que la aparente contradicción podría atribuirse al tipo de instrumento utilizado, constatándose una autoestima más baja en los adolescentes agresores cuando la medida utilizada es global, y siendo en algunas dimensiones más baja y en otras más alta cuando la medida utilizada es multidimensional. Estos autores, en su estudio, constatan una autoestima familiar y académica más baja en los ado-

lescentes implicados en conductas agresivas. Estas dos dimensiones de la autoestima son también señaladas por Wild, Flisher, Bhana y Lombard (2004) como las variables predictoras más adecuadas en el análisis de las conductas de riesgo, incluida la violencia escolar durante la adolescencia, puesto que, a diferencia de otras dimensiones, ambas se relacionan claramente con una menor implicación de los adolescentes en conductas de riesgo. Además, éstas son probablemente las dos dimensiones de la autoestima en las que la familia mantiene una mayor influencia durante la adolescencia de los hijos y, por tanto, son las dos dimensiones que incluiremos en nuestro estudio tratando de analizar su posible papel mediador entre las variables familiares y la violencia escolar.

Con la finalidad de conocer el papel mediador que tanto estas dos dimensiones de la autoestima como la actitud del adolescente ante la autoridad escolar pueden tener, hemos planteado el modelo que se muestra en la figura 1. Nuestro objetivo es analizar cómo se relacionan variables familiares y personales en la explicación de la violencia escolar, considerando tanto posibles efectos directos como indirectos del contexto familiar del adolescente. En concreto, analizaremos la influencia directa e indirecta que la comunicación familiar y la valoración parental de la escuela pueden tener en el desarrollo de conductas violentas en este contexto.

## Método

### Participantes

La muestra de esta investigación está constituida por 665 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 16 años (edad media, 13.86 años). Se trata de chicos (n= 341) y chicas (n= 324) estudiantes de Educación Secundaria, tanto en centros públicos (53.3%) como privados (46.7%). Los centros fueron informados sobre la investigación que se iba a realizar y se solicitó su colaboración, informando también a los padres de los alumnos sobre este estudio. A los adolescentes se les indicó que su participación era voluntaria y que sus respuestas a los cuestionarios serían totalmente anónimas. Al menos un investigador estuvo presente en el centro durante la administración de los cuestionarios.

### Instrumentos

Para la medición de la comunicación entre padres e hijos se utilizó el *Cuestionario de Comunicación Familiar* de Barnes y Olson

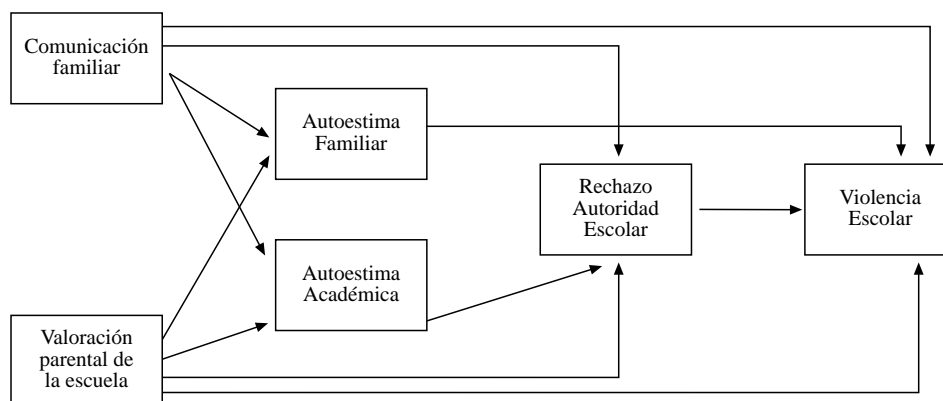


Figura 1. Modelo estructural analizado

(1982). Este cuestionario consta de 20 ítems a los que se responde mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces y siempre). El cuestionario consta de dos escalas: una referida a la comunicación con la madre y otra a la comunicación con el padre. Cada una de ellas se divide en dos subescalas: Apertura a la comunicación y Problemas en la comunicación. La subescala de Apertura (tanto con la madre como con el padre) analiza la existencia de comunicación fluida entre hijo y madre/padre en la expresión de opiniones («me presta atención cuando le hablo») y sentimientos («le muestro con facilidad afecto»). En nuestro estudio el coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach, en ambas escalas, es de .89. La subescala de Problemas (con la madre y el padre) hace referencia a la existencia de dificultades en la expresión de sentimientos entre hijo y madre/padre, respectivamente («me dice cosas que me hacen daño», «tengo mucho cuidado con lo que digo»). El coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach que hemos obtenido en estas escalas es de .64 y .66, respectivamente. Para la realización de los análisis que se presentan a continuación, estos cuatro factores se agruparon en un único factor de comunicación familiar. Para ello, en primer lugar se invirtieron las puntuaciones relativas a los dos factores de problemas en la comunicación y, a continuación, se sumaron las puntuaciones tipificadas de los cuatro factores, obteniéndose así una puntuación global.

Para la medición de la *Valoración parental de la escuela* se elaboró una escala de 6 ítems que hacen referencia a la percepción que el adolescente tiene sobre el grado en que su familia considera importante la escuela. Algunos ejemplos de ítems son: «a mis padres no les preocupa lo que haga en la escuela» o «mis padres quieren que me ponga a trabajar lo antes posible». Se responde mediante escala tipo Likert de 1 a 4 (nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo). La fiabilidad de la escala,  $\alpha$  de Cronbach, es de .61.

La medición de la autoestima académica y la autoestima familiar de los adolescentes se realizó utilizando dos factores del *Cuestionario de Autoestima* de García y Musitu (1999). Este cuestionario consta de 30 ítems a los que se responde mediante escala tipo Likert de 1 a 5 (desde «nunca» a «siempre») e incluye cinco factores: autoestima académica, autoestima social, autoestima emocional, autoestima familiar y autoestima física. El porcentaje de varianza explicada en el análisis factorial realizado en este estudio, tras rotación OBLMIN, es del 50,20% y la fiabilidad total del cuestionario es de .82. La autoestima académica explica el 18,3% de la varianza y su coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach es de .74. Los ítems que integran este factor hacen referencia a la opinión que el adolescente tiene de sus aptitudes académicas («trabajo mucho en clase», «soy un buen estudiante»). La segunda dimensión considerada, autoestima familiar, explica el 6,9% de la varianza y su coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach es de .80. Los ítems que incluye aluden a la valoración que el adolescente realiza de sus relaciones familiares y de la valoración que de él se hace en el contexto familiar («mis padres me dan confianza», «me siento feliz en casa»).

Para la medición del *Rechazo a la autoridad escolar* de los adolescentes se utilizó la escala de Actitudes hacia la autoridad de Emler y Reicher (1995). Esta escala consta de 28 ítems, que hacen referencia a la actitud del adolescente ante la escuela, el profesorado, la policía o las leyes. Después de realizar un análisis factorial con rotación VARIMAX a esta escala y obtener tres factores que explicaban en conjunto el 39,3% de la varianza total, se decidió utilizar el primer factor obtenido, relativo precisamente a la ac-

titud del adolescente ante la autoridad escolar y que explicaba por sí solo el 22,9% de la varianza total. Los 12 ítems que componen este factor hacen referencia a las actitudes que el adolescente tiene tanto hacia las reglas escolares («la mayoría de las reglas escolares son estúpidas y sin sentido») como hacia el profesorado («los profesores tratan mejor a los estudiantes de clases sociales superiores») o hacia el propio centro escolar en sí mismo («estar en el colegio es una pérdida de tiempo»). A estos ítems se responde mediante escala tipo Likert de 1 a 4 (nada de acuerdo, algo de acuerdo, bastante de acuerdo y totalmente de acuerdo). El coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach de los 12 ítems incluidos en este estudio es de .80.

La *violencia escolar* fue evaluada mediante la adaptación de la escala de conductas predelictivas de Rubini y Pombeni (1992), realizada por Musitu y colaboradores (2001). Esta adaptación consta de 23 ítems, a los que se responde de forma afirmativa o negativa. En el presente estudio hemos utilizado los ítems de dicha adaptación, aunque en este caso la respuesta a los ítems se realiza mediante una escala tipo Likert de 1 a 5 (nunca, casi nunca, algunas veces, bastantes veces y muchas veces). Los ítems se refieren a distintas conductas que pueden considerarse como agresivas y/o predelictivas («he pegado a alguien dentro del colegio/instituto», «he roto los cristales de las ventanas del colegio/instituto», «he robado objetos de mis compañeros o de la escuela»). El coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach obtenido por Musitu y colaboradores es de .92. En nuestro estudio hemos obtenido un  $\alpha$  de Cronbach de .93.

#### *Análisis de datos*

El ajuste del modelo de ecuaciones estructurales planteado en este trabajo (véase figura 1) fue puesto a prueba utilizando el método de máxima verosimilitud del LISREL 8 (Jöreskog y Sörbom, 1993), método que ha mostrado ser robusto a los criterios de normalidad (Huba y Harlow, 1987). Por otra parte, existe un amplio consenso respecto de la conveniencia de no utilizar una única medida de ajuste global del modelo, sino que, por el contrario, se aconseja utilizar varios índices de diferentes tipos de medidas (Hu y Bentler, 1999). Siguiendo estas recomendaciones hemos considerado los siguientes índices de ajuste: el estadístico chi-cuadrado en comparación con sus grados de libertad, el índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto), el índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (NNFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el índice ajustado de bondad del ajuste (AGFI) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Un modelo propuesto se considera que ajusta bien a los datos observados cuando la ratio entre el estadístico chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a tres, los índices de ajuste son iguales o superiores a .90 y el RMSEA es menor a .05 (Hu y Bentler, 1999; Jöreskog y Sörbom, 1993). Por último, se han estimado los coeficientes de regresión estandarizados incluidos dentro del modelo, analizándose su nivel de significación.

#### Resultados

En la tabla 1 se presenta la matriz de correlaciones de las variables utilizadas en esta investigación y las medias de estas variables, tanto generales como en función del género. En esta tabla podemos apreciar, en primer lugar, la existencia de correlaciones significativas entre todas las variables. Así, podemos resaltar la

correlación positiva y significativa que mantienen tanto la comunicación familiar como la valoración parental de la escuela con las dos dimensiones de autoestima. Estas variables familiares se encuentran también relacionadas significativamente, pero en este caso de forma negativa, con el rechazo del adolescente a la autoridad escolar y con la violencia escolar. Es decir, una comunicación familiar adecuada y una valoración paterna de la escuela en términos positivos se relacionan con menor rechazo del adolescente a las figuras de autoridad en el ámbito educativo y con menor número de conductas violentas. Respecto de la violencia escolar, esta variable correlaciona negativa y significativamente con las dos dimensiones de autoestima consideradas, y positiva y significativamente con el rechazo del adolescente a la autoridad escolar. Por otra parte, y en cuanto a las medias de estas variables, observamos en esta tabla la existencia de diferencias significativas en función del género. En concreto, podemos apreciar que las medias de las chicas son significativamente más altas que las de los chicos en autoestima familiar y académica, así como también en su percepción de la valoración paterna de la escuela; mientras que las me-

dias de los chicos son significativamente más elevadas en las variables de rechazo a la autoridad escolar y violencia escolar. En la variable comunicación familiar no se aprecian, sin embargo, diferencias significativas entre chicas y chicos en ninguna de las dos subescalas consideradas: apertura en la comunicación (con la madre y el padre) y problemas en la comunicación (madre y padre).

Una vez comentados algunos datos descriptivos y analizadas las correlaciones entre las variables consideradas en este estudio, en la figura 2 se muestran tanto los índices de ajuste del modelo propuesto como los valores de los coeficientes de regresión estandarizados. Respecto de los índices de ajuste, podemos observar que, con 4 grados de libertad, la chi-cuadrado tiene un valor de 7.1151. Este resultado indica un buen ajuste, puesto que la ratio entre la chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a 3. El resto de índices considerados también indican un buen ajuste del modelo a los datos.

En cuanto a los coeficientes estimados, en la figura 2 observamos cómo la comunicación familiar tiene una influencia indirecta significativa en la violencia escolar. Un primer efecto indirecto de

*Tabla 1*  
Medias, desviaciones típicas y correlaciones entre las variables consideradas

Variable	Media (d.t.)	1	2	3	4	5	6
1. Comunicación familiar <sup>d</sup>	.00 (.96)	1.000					
2. Valoración paterna escuela	15.37 (2.79)	.191***	1.000				
3. Autoestima familiar	26.62 (3.51)	.619***	.205***	1.000			
4. Autoestima académica	20.78 (4.19)	.317***	.347***	.420***	1.000		
5. Rechazo autoridad escolar	24.17 (6.70)	-.268***	-.411***	-.250***	-.403***	1.000	
6. Violencia escolar	33.85 (11.23)	-.277***	-.256***	-.303***	-.286***	.471***	1.000
Media mujeres/varones <sup>b</sup> (valor t)		38.29/37.53 <sup>c</sup> (-1.90)	16.07/14.69 (-6.56)***	26.98/26.27 (-2.64)**	21.62/19.97 (-5.17)***	23.05/25.23 (4.25)***	30.89/36.68 (6.94)***

\*\*\* p<.001; \*\* p<.01  
<sup>a</sup> Variable tipificada  
<sup>b</sup> Medias utilizadas en la prueba t para el análisis de las diferencias de género  
<sup>c</sup> Medias correspondientes a la subescala de apertura en la comunicación  
<sup>d</sup> Medias correspondientes a la subescala de problemas en la comunicación

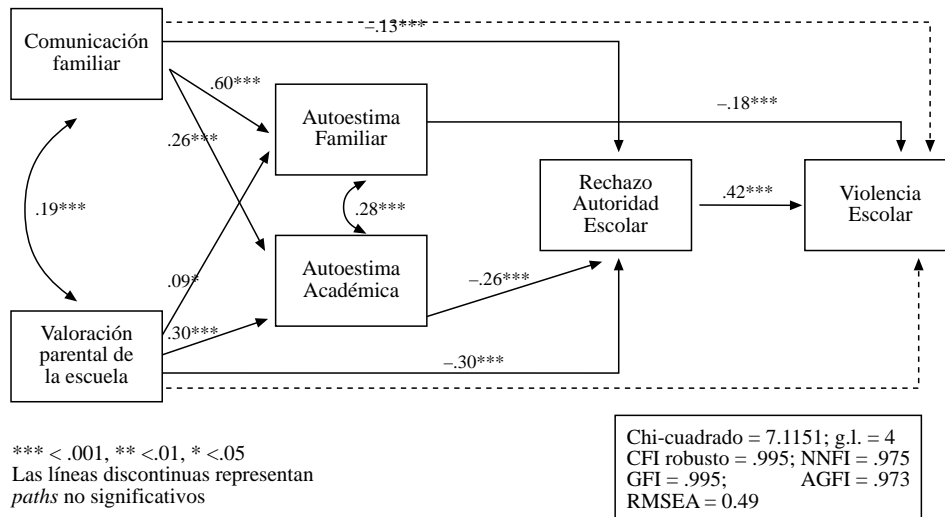


Figura 2. Solución estandarizada del modelo

esta variable es el que se produce a través de la autoestima familiar: la comunicación familiar tiene un efecto directo y positivo en esta dimensión de la autoestima ( $\beta = .60$ ,  $p < .001$ ), la cual, a su vez, incide negativa y significativamente en la violencia escolar ( $\beta = -.18$ ,  $p < .001$ ). Un segundo efecto indirecto es el que se produce a través de la actitud de rechazo del adolescente ante la autoridad escolar. En este sentido, podemos observar cómo la comunicación familiar incide de forma negativa en dicha actitud ( $\beta = -.13$ ,  $p < .001$ ), es decir, una comunicación familiar no problemática, fluida y adecuada influye en una menor actitud de rechazo ante la autoridad escolar. Esta actitud influye significativamente en la violencia escolar ( $\beta = .42$ ,  $p < .001$ ). Por último, un tercer efecto indirecto de la comunicación familiar es el que encontramos a través de su influencia en la autoestima académica. Una comunicación familiar adecuada incide en una autoestima académica más elevada en el adolescente ( $\beta = .26$ ,  $p < .001$ ), variable que a su vez tiene un efecto negativo en la violencia escolar, mediado por las actitudes de rechazo del adolescente ante la autoridad escolar ( $\beta = -.26$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = .42$ ,  $p < .001$ ).

La valoración parental de la escuela muestra también tres efectos indirectos en la violencia escolar de los adolescentes similares a los descritos. Así, nuevamente a través de su influencia directa tanto en la autoestima familiar y académica del adolescente como en su actitud ante la autoridad escolar ( $\beta = .09$ ,  $p < .05$ ;  $\beta = .30$ ,  $p < .001$ ;  $\beta = -.30$ ,  $p < .001$ ), la valoración que la familia realiza de la escuela es una variable que también influye en la violencia escolar. Por último, cabe señalar la existencia de una diferencia entre la autoestima familiar y la académica en relación con su influencia en la violencia escolar. En el caso de la autoestima familiar se aprecia un efecto directo y negativo; mientras que en el caso de la autoestima académica el efecto es también negativo, pero indirecto y mediado por la actitud de rechazo a la autoridad del adolescente; una variable, esta última, que es la que tiene un mayor efecto directo en la violencia escolar de los adolescentes ( $\beta = .42$ ,  $p < .001$ ).

### Discusión

En el presente estudio se ha analizado la influencia de determinadas variables familiares en la violencia escolar de los adolescentes, valorando la existencia de posibles variables mediadoras en esta relación. En este estudio se aportan, además, algunos datos descriptivos sobre la violencia escolar y sobre algunas variables directamente relacionadas con ella. Estos datos confirman la mayor incidencia de estas conductas en adolescentes varones, tal y como se ha señalado en estudios previos (Cerezo, 1999; Olweus, 2005; Ortega y Mora-Merchán, 2000), aunque en este sentido cabe señalar que el cuestionario utilizado recoge principalmente transgresiones de las normas y agresiones de tipo directo, tales como pegar, robar o insultar, y que en estudios recientes se ha señalado la existencia en las chicas de un tipo de agresión más indirecta y sutil, incluyendo conductas tales como el aislamiento o la difusión de rumores (Olweus, 2005). No obstante, no sólo las agresiones directas son más frecuentes en los chicos, sino que también sus actitudes hacia la autoridad escolar parecen ser más negativas que las de las chicas. Las explicaciones a estas diferencias podrían estar relacionadas con diferencias de género en el manejo de determinadas reputaciones. Emler y Reicher (1995) han vinculado las actitudes ante la autoridad con el manejo de la reputación en determinados grupos de adolescentes. En este sentido, ciertas reputaciones relacionadas con la transgresión de las normas po-

drían ser más habituales en grupos de adolescentes varones. En todo caso, ésta es una cuestión que requerirá de mayores investigaciones. En estudios posteriores debería analizarse también el grado en que estas actitudes pueden estar también relacionadas con la menor autoestima familiar y académica de los adolescentes varones, y con su percepción menos favorable sobre la valoración paterna de la escuela.

Por otra parte, y además de estos datos relativos a las diferencias de género, los resultados de nuestro trabajo resaltan la influencia de las variables familiares consideradas (comunicación familiar y valoración parental de la escuela) en la violencia escolar de los adolescentes, aunque su influencia no es directa, sino indirecta. Estos resultados, además de confirmar estudios previos sobre el papel relevante que la familia sigue desempeñando en la etapa de la adolescencia de los hijos (Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Rodrigo et al, 2004), señalan la importancia que en el estudio de la influencia de la familia en la violencia escolar desempeñan variables mediadoras tales como la autoestima o la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar. Estas variables, directamente relacionadas con la violencia escolar, están influidas tanto por la calidad de la comunicación familiar como por la percepción que los adolescentes tienen sobre el grado en que sus padres valoran la escuela, los estudios y el profesorado. Esta última variable apenas ha sido considerada en los estudios sobre violencia escolar y creemos que sería interesante concederle una mayor atención.

La valoración paterna de la escuela incide de manera directa no sólo en la actitud del adolescente hacia la escuela, sino también en su autoestima académica. En este sentido, mejorar la percepción que algunos padres tienen de la institución educativa y de los profesores, incrementando la comunicación y la mutua colaboración entre padres y profesores, podría facilitar la integración de los alumnos y favorecer así en ellos una actitud más favorable hacia la institución escolar. La potenciación de la relación y colaboración mutua entre padres y profesores podría integrarse como objetivo en los programas de intervención elaborados con la finalidad de reducir la violencia escolar. De hecho, aunque observamos que cada vez se presta mayor atención a la prevención de la violencia escolar desde el contexto familiar (Díaz-Aguado, 2004), creemos que es importante mantener en estas intervenciones un enfoque ecológico, tanto en relación con los múltiples determinantes que inciden en la conducta parental (Lila y Gracia, 2005), como sobre la necesidad de mantener una adecuada conexión entre ambos contextos de desarrollo, el familiar y el escolar.

Por otra parte, y centrándonos ahora en las variables intermedias y directamente relacionadas con la violencia escolar, los resultados de este trabajo aportan algunos datos de interés. En primer lugar, y respecto de la autoestima, aunque esta variable generalmente es considerada como un factor protector ante problemas emocionales y conductuales (Harter, 1990), en el caso de las conductas violentas, no en todos los estudios se constata que los adolescentes implicados en estas conductas tienen una autoestima más baja. Estévez, Martínez y Musitu (en prensa) señalan que los adolescentes agresivos tienen una percepción de sí mismos alta en las dimensiones de autoestima social y emocional, y baja en las dimensiones académica y familiar. Los resultados de nuestro trabajo vendrían a confirmar la existencia de una relación negativa entre la autoestima familiar y académica y la violencia escolar, resaltándose así la relevancia que tienen estas dos dimensiones concretas de la autoestima en el adecuado ajuste psicosocial de los adolescentes. Esta influencia favorable no está, sin embargo, tan

clara en el caso de otras dimensiones de la autoestima, lo que ha llevado a Wild y colaboradores (2004) a señalar la utilidad de centrar los programas de prevención de conductas de riesgo en la adolescencia precisamente en estas dos dimensiones. Aunque nuestro estudio no aporta datos sobre otras dimensiones de la autoestima, sí que confirma la relación negativa entre autoestima familiar y académica y violencia escolar, lo que puede ser de utilidad en el diseño de programas de prevención. Estos programas probablemente no deberían dirigirse a potenciar la autoestima de los adolescentes en general, puesto que algunas de sus dimensiones parecen relacionarse positivamente con su mayor implicación en conductas de riesgo (Estevez et al, en prensa; Wild et al, 2004).

Por último, este trabajo resalta también la importancia de la actitud del adolescente hacia la autoridad escolar como un factor decisivo en la explicación de la violencia en los centros escolares. En algunos estudios previos se ha señalado la relación existente entre una actitud de rechazo a la autoridad institucional y la implicación de los adolescentes en conductas transgresoras (Molpeceres et al, 2000). Nuestros resultados, por una parte, confirman dicha relación y, por otra, nos aportan un mayor conocimiento sobre las variables familiares que están incidiendo en el desarrollo de estas actitudes, un aspecto apenas analizado. En concreto, este trabajo muestra el papel que en la conformación de dichas actitudes desempeñan la valoración paterna de la escuela, la calidad de la comunicación entre padres e hijos y la autoestima académica del adolescente. Estas actitudes negativas hacia la autoridad institucional parecen desempeñar un papel crucial en la implicación en conductas violentas de los adolescentes y, por tanto, sería conveniente en futuras investigaciones seguir analizando la influencia que estas y otras variables desempeñan en su desarrollo y mante-

nimiento. Las intervenciones dirigidas a mejorar las actitudes de los adolescentes hacia el profesorado y hacia la institución escolar pueden ser un medio útil para reducir la elevada incidencia de la violencia escolar.

Este trabajo, en definitiva, creemos que aporta datos sugerentes sobre algunas variables mediadoras que pueden ayudarnos a entender mejor la relación existente entre relaciones familiares y violencia escolar. Sin embargo, somos también conscientes de la existencia de ciertas limitaciones. Otras variables, como las relativas a las relaciones con profesores y compañeros, pueden estar también incidiendo en la violencia escolar y deberían analizarse en futuros trabajos. Otra limitación es la derivada de los instrumentos utilizados, puesto que al tratarse de medidas de autoinforme pueden tener ciertos sesgos derivados del hecho de ser el propio sujeto el informador. En este sentido, sería conveniente en futuras investigaciones incluir la percepción de los padres sobre la comunicación con sus hijos y sobre sus actitudes hacia la escuela, así como también la percepción que el profesor tiene del alumno en relación con su conducta, actitudes y grado de integración escolar. Por último, es necesario señalar que se trata de un diseño transversal, lo que nos obliga a mantener cierta cautela respecto a las inferencias causales. Una mayor profundización en la relación entre estas variables requeriría la realización de estudios longitudinales.

#### Agradecimientos

Este artículo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación SEJ2004-01742 «Violencia en la escuela e integración escolar: aplicación y evaluación de un programa de intervención», subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

#### Referencias

- Alonso, J. y Román, J.M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Barnes, H.L. y Olson, D.H. (1982). Parent-adolescent communication scale. En H.D. Olson (ed.): *Family inventories: inventories used in a national survey of families across the family life cycle* (pp. 33-48). St. Paul: Family Social Science, University of Minnesota.
- Cava, M.J., Musitu, G. y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17, 151-161.
- Cerezo, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Dekovic, M., Wissink, I.B. y Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 27, 497-514.
- Díaz-Aguado, M.J. (2004). *Intervención a través de la familia*. Tercer volumen de la serie. *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Emler, N. y Reicher, S. (1995). *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (en prensa). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Guterman, N.B., Hahn, H.C. y Cameron, M. (2002). Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services. *Journal of Adolescent Health*, 30, 336-345.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. En J. Kolligian y R. Sternberg (eds.): *Perceptions of competence and incompetence across the life-span* (pp. 67-98). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huba, G.J. y Harlow, L.L. (1987). Robust structural equation models: implications for developmental psychology. *Child Development*, 58, 147-166.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8. Structural equation modelling with the Simplis command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Lila, M. y Gracia, E. (2005). Determinantes de la aceptación-rechazo parental. *Psicothema*, 17(1), 107-111.
- Martínez, J.L., Fuertes, A., Ramos, M. y Hernández, A. (2003). Substance use in adolescence: importance of parental warmth and supervision. *Psicothema*, 15, 161-166.
- Martínez, R.A. y Corral, N. (1991). Parent and children: academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 163-169.
- Molpeceres, M.A., Lucas, A. y Pons, D. (2000). Experiencia escolar y orientación hacia la autoridad institucional en la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 15(2), 87-105.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. y Cava, M.J. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- O'Moore, M. (1997). What do teachers need to know? En M. Elliot (ed.): *Bullying: a practical guide to coping for schools* (pp. 151-166). Londres: Pitman/Kidscape.

- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2005). Bullying en la escuela: datos e intervención. En J. Sanmartín (ed.): *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Rodrigo, M.J., Máiquez, M.L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. y Martín, J.C. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16(2), 203-210.
- Rubini, M. y Pombeni, M.L. (1992). *Cuestionario de conductas delictivas*. Mimeo. Universidad de Bolonia. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Smith, P. K. y Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
- Wild, L.G., Flisher, A.J., Bhana, A. y Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1.454-1.467.