



## Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de la violencia escolar

Mauricio Herrera-López\*, Mónica del Rosario Benavides, Gladys Patricia Ortiz y María Alejandra Ramos

Universidad de Nariño (Colombia)

### PALABRAS CLAVE

Violencia  
Crianza  
Pautas de parentalidad  
Familia  
Escuela

### RESUMEN

El estudio de las pautas de crianza es tema de constante interés, pues permite evidenciar la importancia de la familia en la prevención de la violencia en la escuela. El objetivo principal fue analizar las influencias de las pautas de crianza (democrática, autoritaria, negligente y permisiva) sobre la violencia escolar. Además, se validó para Colombia el *Inventario de Pautas de Crianza*. La muestra fue probabilística y estuvo conformada por 490 estudiantes, con edades entre 10 y 20 años ( $M = 13.62$ ;  $DT = 1.86$ ), 52.4% estudiantes masculinos. Se obtuvieron evidencias de validez de contenido y de constructo del inventario IPC; finalmente se analizó un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados sugieren que el rol de agresor está determinado por las pautas de crianza predominantemente antidemocráticas; el rol de víctima es explicado por la pauta autoritaria y antidemocrática. Se encontraron óptimas propiedades psicométricas del inventario IPC. Las conclusiones sugieren promover y fortalecer en los padres/madres, la pauta de crianza democrática y disminuir la presencia de las pautas autoritaria y negligente.

### Effects of parenting guidelines on the roles of school violence

### KEYWORDS

Violence  
Upbringing  
Parenting guidelines  
Family  
School

### ABSTRACT

The study of parenting guidelines is a subject of constant interest, as it provides evidence of the importance of the family in the prevention of violence at school. The main objective was to analyze the influences of parenting patterns (democratic, authoritarian, negligent and permissive) on school violence. In addition, the *Parenting Guidelines Inventory* was validated for Colombia. The sample was probabilistic and consisted of 490 students, aged between 10 and 20 years ( $M = 13.62$ ;  $SD = 1.86$ ), 52.4% male students. Evidence of content and construct validity was obtained for the IPC inventory; finally, a structural equation model was analyzed. The results suggest that the aggressor role is determined by predominantly undemocratic parenting patterns. The role of victimization is explained by exposure to an authoritarian and undemocratic pattern; the role of victimization is explained by authoritarian and undemocratic guidelines. Optimal psychometric properties of the IPC inventory were found. The conclusions suggest promoting and strengthening democratic parenting guidelines in parents and reducing the presence of authoritarian and negligent guidelines.

La violencia relacional es definida como toda acción intencionalmente dañina ejercida sobre uno o varios miembros de una comunidad, que tiene como consecuencias probables traumatismos o daños físicos, emocionales, sociales y problemas del desarrollo, que pone en riesgo la integridad, dignidad y la vida misma (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2002). Esta violencia

no es ajena a la escuela, donde asume la nominación de violencia escolar. La literatura científica destaca la diferencia entre violencia escolar y acoso escolar (*bullying*): la primera hace referencia a un conjunto variado de actos intimidatorios y de agresión que involucra diversos actores de un centro escolar (docentes, estudiantes, directivos, cabezas de familia); mientras que el

\* Autor de correspondencia: Mauricio Herrera-López. Calle 18 Carrera 50 Ciudad Universitaria de Torobajo, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. 520002. [mherrera@udenar.edu.co](mailto:mherrera@udenar.edu.co)

Cómo citar: Herrera-López, M., Benavides, M. R., Ortiz, G. P., y Ramos, M. A. (2022). Efectos de las pautas de crianza sobre los roles de la violencia escolar. *Psychology, Society & Education*, 14(1), 23-34. <https://doi.org/10.21071/psyc.v14i1.14181>

Recibido: 23 de mayo de 2021. Aceptado: 26 de enero de 2022.

ISSN 1989-709X | © 2022. Psy, Soc & Educ.

segundo alude a un tipo de violencia compleja que se desarrolla entre los escolares o pares y cumple tres criterios simultáneos: intencionalidad, sistematicidad y desbalance de poder (García y Ascensio, 2015; Ortega, 2010). En la violencia escolar se reconocen al menos tres roles de implicación: el agresor (quien ejecuta el acto intimidatorio), la víctima (quien recibe la intimidación o la agresión) y el testigo del acto violento (Del Rey y Ortega, 2007). Estos actos intencionales pueden ser de tipo físico, verbal y social (Cano-Echeverri y Vargas-González, 2018; Gutiérrez, 2018), pudiendo presentarse de manera directa, indirecta (p. ej., daño a pertenencias, inventar rumores) o simultánea (García y Ascensio, 2015), provocando impactos negativos como dificultades en el aprendizaje y en la socialización, ausentismo escolar y deserción, bajo rendimiento escolar, déficit de habilidades sociales, consumo de sustancias psicoactivas, trastorno depresivo (Romero-Acosta et al., 2021), estrés, ansiedad, trastorno de conducta alimentaria y suicidio (Aguirre-Flórez et al., 2015; Buendía et al., 2016; Dervishi et al., 2019).

La violencia escolar es un fenómeno multicausal que se ha estudiado desde diferentes miradas y en diferentes niveles de educación; no obstante, en la literatura científica se encuentran factores relevantes como la edad, el desarrollo evolutivo y cognitivo, la historia e interacción familiar y las condiciones de vida en los contextos socioeconómicos y culturales en los cuales se encuentra la institución educativa (Del Rey y Ortega, 2007). En lo referente a la interacción familiar, cobran notoria relevancia las denominadas pautas de crianza.

### Las pautas de crianza

Las pautas de crianza se definen como el conjunto de acciones (patrones, normas y costumbres), estilos comunicativos y relacionales que se despliegan por parte de los progenitores sobre sus descendientes (Darling y Steinberg, 1993). Estas prácticas aluden a pautas específicas en el marco de la crianza, que implican el cuidado, la educación y el apego afectivo y filial que se establece generalmente entre progenitores y descendientes (Maccoby y Martin, 1983). Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2008), las pautas de crianza están directamente, relacionadas con el proceso de socialización y de desarrollo humano, pues agrupan el conjunto de acciones que las personas adultas de una cultura realizan para orientar el desarrollo de los menores del grupo; acciones que obedecen a sistemas de creencias que se han legitimado en pautas de comportamiento y tienen un carácter orientativo del desarrollo. En esta línea se constituyen en sistemas de códigos, valores, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la conciencia colectiva, la cual se rige de manera normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades del actuar social (Unicef, 2008).

Si bien resaltan dos enfoques tradicionales para conceptualizar las pautas de crianza (el estilo de afectividad positivo o negativo y el enfoque de apoyo, castigo y protección), se reconoce con fuerza una teoría de base que integra las anteriores en cuatro categorías: a) pauta autoritaria: define las acciones de crianza rudas, duras y exigentes, caracterizadas

por baja sensibilidad, empatía, apego y confianza; b) pauta permisiva: pauta excesivamente sensible a las demandas de los descendientes con un bajo nivel de exigencia y obediencia; c) pauta democrática: caracterizada por un alto nivel de confianza, involucramiento e interés por los menores, lo cual facilita una comunicación asertiva con sensibilidad que beneficia el desarrollo de autonomía y autoconfianza; y d) pauta negligente: abarca las prácticas de crianza poco comprometidas, con bajos niveles de interés, de exigencia y calidez comunicativa y afectiva (Baumrind, 1966; Jorge y Gonzáles, 2017; Maccoby y Martin, 1983).

### Las pautas de crianza y la violencia escolar

El estudio de la influencia de las pautas de crianza sobre la violencia escolar es un tema de amplio recorrido que, aunque no es nuevo, aún refiere interés investigativo y se justifica por la importancia que tiene la familia como primer escenario de socialización y por los estilos de las relaciones que en ella se gestan; pues es allí donde se configuran algunos sistemas de poder y de comunicación que luego se despliegan en otros contextos, como la escuela (Mendoza, 2017; Tatiani, 2021). Algunos estudios que analizan las pautas de crianza y su papel en la violencia escolar reconocen que las pautas caracterizadas por el autoritarismo –de baja calidad afectiva y comunicativa– se relacionan con el rol de agresor, y que pautas consideradas positivas (democráticas) protegen de la implicación en acoso escolar (Mendoza, 2017). En esta misma línea se encuentran investigaciones que reconocen la asociación entre acoso escolar y algunas variables familiares, como la supervisión parental y los episodios de agresión entre los miembros de la familia, reportándose que el déficit de supervisión parental se relaciona con la participación en episodios de acoso escolar, especialmente con el rol de acosador (De Oliveira et al., 2016). Otros trabajos sugieren, a partir de intervenciones en crianza positiva, que son las familias los principales agentes de cambio para disminuir el comportamiento de acoso escolar (Mendoza, 2015). En general, los meta-análisis y revisiones sistemáticas sugieren seguir estudiando esta relación en contextos con características culturales, sociales y económicas particulares, como es el caso de los países latinoamericanos (Tatiani, 2021).

### Medición de las pautas de crianza en el contexto latinoamericano

Otra necesidad que se suma al esfuerzo de estudiar la participación de la familia en la violencia escolar es la de ofrecer pertinentes escalas de medida de las pautas de crianza para el contexto colombiano, pues se reconoce una limitada disposición de instrumentos adaptados que incluyan los diferentes matices del constructo y que aporten mayor claridad y precisión. Al respecto, a nivel latinoamericano, destacan escalas como el *Inventario de Pautas de Crianza* (Brussino y Alderete, 2002), diseñado en Argentina, con 33 ítems (tipo Likert) distribuidos en 3 dimensiones (apoyo, coercitiva, indiferente). Este inventario fue ajustado por Córdoba (2014), reorganizando 32 ítems en cuatro dimensiones (pautas democráticas, autoritarias, negligentes y

permisivas). Otro instrumento es la *Escala de Percepción de los Padres Sobre la Crianza de los Hijos* (García-Méndez et al., 2014), diseñada en México (tipo Likert) y compuesta por 24 ítems que configuran 5 factores: castigo, permisivo, emocional negativo, control conductual y cognición negativa; y finalmente, la *Escala de Percepción de Pautas de Crianza* (Casais et al., 2017) desarrollada en México y compuesta por 63 ítems (tipo Likert), distribuidos en 3 dimensiones: afectividad, control y apoyo, que presenta análisis estructurales que dan cuenta de su validez. En Colombia destaca el diseño y validación de la *Escala de Actitudes hacia la Paternidad para Muestras Colombianas* (Camacho-Reyes et al., 2018), validada con 240 hombres y compuesta por 20 ítems (tipo Likert) factorizados en 3 dimensiones: evaluación generalmente positiva, evaluación generalmente negativa y evaluación hacia otros niños y niñas.

### El presente estudio

En coherencia con lo expuesto, estudiar desde una metodología empírico-analítica el papel de las pautas de crianza sobre la violencia escolar (en el contexto surcolombiano, donde no hay reporte de estudios sobre el tema desde esta perspectiva), se constituye en una oportunidad para recoger evidencias importantes y ofrecer algunas claves referidas a la participación de la familia en el despliegue de conductas violentas y agresivas, que podrían beneficiar la implementación de estrategias o programas de prevención o intervención de este fenómeno en este contexto escolar particular. Así pues, el primer objetivo buscó analizar la participación de algunas variables sociodemográficas (edad, género, escolaridad, composición familiar, ocupación de los padres/madres) en las pautas de crianza. Un segundo objetivo fue validar el *Inventario de Pautas de Crianza* en una muestra de estudiantes colombianos. Finalmente, un tercer objetivo pretendió identificar las influencias de las pautas de crianza (democrática, autoritaria, permisiva y negligente) sobre los roles de violencia escolar (agresión y victimización). Las hipótesis de partida, desde los antecedentes teóricos, fueron: 1) variables sociodemográficas como el género, la edad, la escolaridad, la composición familiar y la ocupación de los padres/madres determinarán la implementación de pautas de crianza; 2) el *Inventario de Pautas de Crianza* presentará una buena confiabilidad y adecuadas evidencias de validez de contenido y constructo; 3) las pautas de crianza autoritaria y negligente predecirán la implicación en conductas de violencia en la escuela; 4) la pauta democrática se configurará como factor protector frente a la violencia escolar.

## Método

### Participantes

Se desarrolló un muestreo probabilístico, de tipo aleatorio sistematizado y ponderado, del que resultó una muestra de 490 estudiantes con edades entre 10 y 20 años ( $M = 13.62$ ;  $DT = 1.86$ ), distribuidos en 3 instituciones educativas del sector urbano de los municipios de Pasto y Chachagui. El 52.4%

( $n = 257$ ) eran estudiantes masculinos. En cuanto a los grados de escolaridad, 95 cursaban sexto grado (19.4%), 104 séptimo (21.2%), 94 octavo (19.2%), 80 noveno (16.3%), 63 estudiantes estaban en décimo (12.9%) y 54 en grado once (11%). La mayoría de los estudiantes pertenecen a estratos socioeconómicos bajos: 181 estudiantes en estrato 1 (36.9%), 215 en estrato 2 (43.9%), 7 en estrato 4 (1.4%) y 2 en estrato 5 (0.4%). La estratificación socioeconómica en Colombia va de 1 a 6, siendo una clasificación en niveles jerárquicos de los inmuebles residenciales que reciben los servicios públicos, para asignar subsidios, cobrar sobrecostos, contribuciones e impuestos; atiende a la necesidad de establecer categorías que agrupan diferentes condiciones socioeconómicas de las personas y familias, para lo cual considera clasificar objetivamente los diferentes hábitats (vivienda y entorno). En este sentido, cuanto más bajo el estrato, más precarios o críticos son los ingresos económicos, la calidad de la vivienda, el acceso a servicios públicos o los servicios de salud, entre otros.

### Procedimiento

El estudio tiene un enfoque empírico-analítico, de tipo explicativo, un grupo, múltiples medidas; se incluyeron además análisis de tipo instrumental (Ato et al., 2013).

Inicialmente se presentaron los objetivos de la investigación en las tres instituciones educativas, obteniendo los permisos respectivos. Luego se firmaron los consentimientos informados por parte de los padres/madres o responsables de cada participante, así mismo se firmó el asentimiento de los estudiantes, en cumplimiento de los requerimientos éticos del Código Deontológico y Bioético de la Psicología en Colombia (Ley 1090, 2006) y la Resolución 8430 de 1993, que regula y establece procedimientos referidos a la investigación en salud en Colombia. Posteriormente, se visitaron las instituciones para la aplicación de los instrumentos, en los horarios escolares programados previamente. Se resaltó siempre el carácter anónimo, confidencial y voluntario de la participación. La investigación contó con el aval del Comité Curricular y de Investigaciones del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Nariño.

### Instrumentos

Para medir violencia escolar se utilizó el cuestionario *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q), versión castellana (Ortega-Ruiz et al., 2016) adaptado y validado en Colombia (Herrera-López et al., 2017). Este cuestionario está compuesto por 14 ítems (7 de victimización y 7 de agresión) y evalúa el *bullying* y también la violencia escolar dependiendo de la configuración de las respuestas. Para ambas dimensiones los ítems hacen referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores. Todos los ítems tienen un diseño tipo Likert, con una puntuación entre 0 y 4 (0 = *nunca* a 4 = *siempre*).

Para medir las pautas de crianza se utilizó el *Inventario de Pautas de Crianza* (Brussino y Alderete, 2002; Córdoba, 2014), compuesto por 32 ítems (10 de democrático, 11 de autoritario, 7

de negligente y 4 de permisivo) de tipo Likert, con cinco opciones de respuesta desde 1 a 5 (1 = *nunca* a 5 = *siempre*). Algunos de los ítems son: *A mi mamá/papá (algunos de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa, Después de hablar con mi mamá/papá sobre mis problemas, me siento mucho mejor*. Este instrumento fue adoptado debido a que: a) su referente teórico es multidimensional y holista, pues incluye elementos relacionados con la teoría del apego, los estilos parentales, además de incluir mecanismos de interacción y comunicación, todos considerados relevantes para fortalecer el análisis desde una mirada ecológica-social; b) fue construido en el contexto de colegios estatales (públicos) con condiciones sociodemográficas sensibles, muy similares a las reconocidas en los colegios participantes en este estudio; y c) dada la semejanza cultural entre Argentina (donde fue diseñado) y Colombia.

Las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados en el estudio se presentarán en el apartado de resultados.

### Análisis de datos

Inicialmente se realizaron análisis descriptivos de los puntajes de las escalas utilizadas. Se calculó el coeficiente de *Mardia* para el análisis de normalidad multivariante de los datos; este se calculó con el programa R (R, *Development Core Team*, 2008) usando la librería MVN (Korkmaz et al., 2014). Para analizar asociaciones y diferencias significativas de las escalas respecto a las variables sociodemográficas, se realizaron pruebas de contraste de proporciones ( $\chi^2$ ), teniendo en cuenta los valores de los residuos tipificados corregidos superiores a  $\pm 1.96$  (intervalo de confianza del 95%) y  $\pm 2.58$  (intervalo de confianza del 99%). Se incluyó el coeficiente de contingencia de acuerdo con el número de variables cruzadas: *Phi* para  $2 \times 2$  y coeficiente de contingencia para  $2 \times 3$  o más. Estos análisis se realizaron con el programa SPSS 23. Para obtener evidencias de validez de contenido, se determinó el coeficiente *V de Aiken* ( $V\text{-Aiken} \geq .70$ ), que permite evaluar el grado de acuerdo y concordancia entre los 5 jueces expertos; posterior a esta validación se realizó una prueba piloto para valorar el grado de comprensión de los ítems. Las evidencias de validez de constructo del *Inventario de Pautas de Crianza* se realizaron por medio de un Análisis Factorial Confirmatorio (en adelante AFC) utilizando el método de estimación *Mínimos cuadrados no ponderados* (LS). Se usaron las correlaciones policóricas por ser datos ordinales, por asumirse como categóricos y por mostrar ausencia de normalidad multi-

variante (Morata-Ramírez y Holgado-Tello, 2013). Los índices de ajuste adoptados fueron: el chi-cuadrado ( $\chi^2_{S-B}$ ) de Satorra y Bentler (2001), chi-cuadrado partido por los grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ) ( $\leq 3$ : óptimos), el (CFI) índice de ajuste comparativo ( $\geq 0.95$ ), el (NNFI) índice de ajuste de no normalidad ( $\geq 0.95$ ), el (RMSEA) error de aproximación cuadrático medio ( $\leq 0.08$ ) y el (SRMR) valor medio cuadrático de los residuos de las covarianzas ( $\leq 0.08$ ). Los análisis en mención se realizaron con el programa estadístico EQS 6.2 (Bentler y Wu, 2012).

Para determinar y analizar la influencia de los estilos parentales democrático, autoritario, negligente y permisivo sobre los roles de victimización y agresión de la violencia escolar, se realizó un análisis multivariante a través de modelos de ecuaciones estructurales (SEM), cuyos parámetros e índices fueron los mismos que se utilizaron para el desarrollo del análisis factorial confirmatorio CFA.

El análisis de consistencia interna se hizo a través del Omega de McDonald ( $\omega$ ) sugerido para datos con ausencia de normalidad multivariante (Elosua-Oliden y Zumbo, 2008); este fue calculado con el Programa Factor 9.2 (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006). Complementariamente se calculó la consistencia interna por medio del coeficiente de alfa de Cronbach ( $\alpha$ ). Como regla general, las confiabilidades no deben ser inferiores a .70.

## Resultados

Inicialmente, el análisis de coeficientes de *Mardia* refirió coeficientes de asimetría ( $A_s = 293.121$ ,  $p < .001$ ) y curtosis ( $C_r = 48.820$ ,  $p < .001$ ) que indican ausencia de normalidad multivariante. En la Tabla 1 se presentan los descriptivos generales de cada dimensión de las escalas aplicadas.

Respecto al primer objetivo, los resultados muestran que, en cuanto a las diferencias significativas respecto a los roles de la violencia escolar a partir del género, existen diferencias significativas en el rol de victimización  $\chi^2_{(1, 490)} = 5.727$ ;  $p < .05$  ( $Phi = 0.11$ ;  $p < .05$ ), y rol mixto (agresor-victimizado)  $\chi^2_{(1, 490)} = 4.365$ ;  $p < .05$  ( $Phi = -0.09$ ;  $p < .05$ ), siendo las mujeres las más victimizadas en comparación con los hombres; y los hombres, los que más se han visto implicados en rol mixto de agresor-victimizado. En el caso del rol de agresión no hay diferencias entre las mujeres y los hombres.

Al analizar las asociaciones significativas entre las variables sociodemográficas con cada dimensión de las pautas de

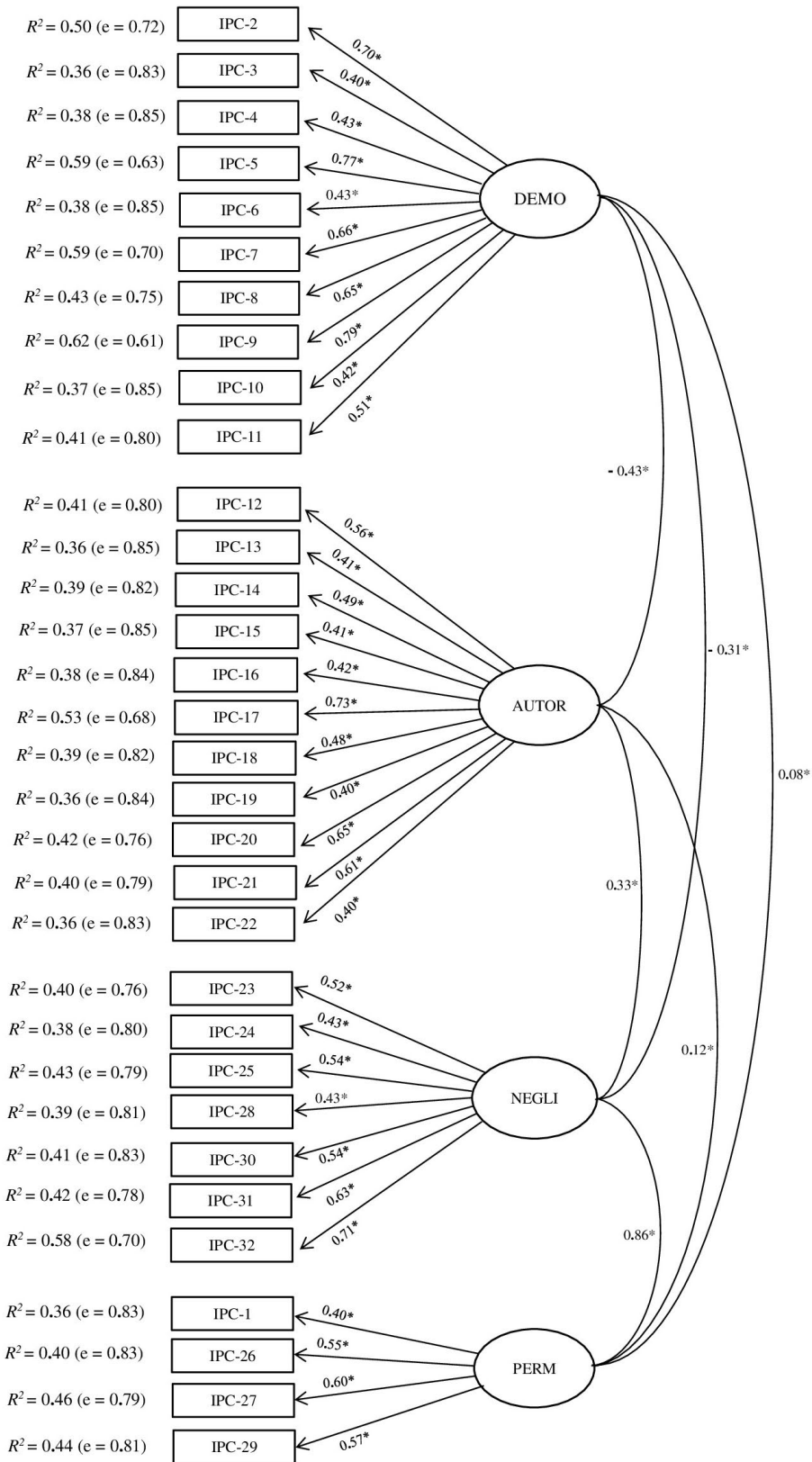
**Tabla 1**

Resultados descriptivos de la escalas

Escala /Dimensión	<i>M</i>	<i>DT</i>	$A_s$	$C_r$	Mínimo	Máximo	
IPC	Democrático	3.82	0.70	-0.73	0.05	1	5
	Autoritario	2.68	0.70	0.26	-0.30	1	5
	Negligente	2.65	0.88	0.07	-0.82	1	5
	Permisivo	2.41	0.82	0.66	0.04	1	5
EBIP-Q	Victimización	0.83	0.67	1.23	1.76	0	4
	Agresión	0.39	0.40	1.85	5.42	0	4

**Tabla 2***V-Aiken para claridad, pertinencia y relevancia*

Ítem	V-Aiken claridad	V-Aiken pertinencia	V-Aiken relevancia
IPC-1: A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que mis amigos vengan a casa.	0.81	0.81	0.79
IPC-2: Después de hablar con mi mamá/papá (alguno de los dos) sobre mis problemas, me siento mucho mejor.	0.82	0.81	0.76
IPC-3: Mi mamá/papá (alguno de los dos) habla con otra gente de las cosas buenas que yo hago.	0.92	0.88	0.86
IPC-4: Cuando estamos haciendo un trabajo en la casa o de la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me deja decidir cómo hacerlo.	0.93	0.88	0.72
IPC-5: Mi mamá/papá (alguno de los dos) me consuela cuando estoy preocupado o tengo miedo o estoy triste.	0.88	0.84	0.84
IPC-6: A mamá/papá (alguno de los dos) le gusta que ayude en las tareas de la casa.	0.83	0.80	0.87
IPC-7: Mi mamá/papá (alguno de los dos) me abraza y besa con frecuencia, y me dice que me quiere mucho.	0.87	0.80	0.83
IPC-8: Cuando regreso de la escuela o de la casa de algún amigo, mamá /papá (algunos de los dos) se alegra de verme.	0.88	0.82	0.83
IPC-9: Mi mamá/papá (alguno de los dos) entiende mis problemas y mis preocupaciones.	0.86	0.88	0.89
IPC-10: Mamá/papá (alguno de los dos) me pregunta por lo que aprendo en la escuela y se encarga de revisar mis tareas, para realizarlas.	0.85	0.90	0.87
IPC-11: A mi mamá/papá (alguno de los dos) le gusta salir de viaje, paseos o visita, conmigo.	0.88	0.91	0.88
IPC-12: Si me porto mal en la escuela, mamá/papá (alguno de los dos) me castiga con golpes, empujones, insultos o malas palabras, cuando llego a casa.	0.89	0.82	0.84
IPC-13: A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le gusta cómo me porto en casa y en el colegio.	0.75	0.76	0.77
IPC-14: Mi mamá/papá (alguno de los dos) se enoja mucho cuando no ayudo en casa.	0.73	0.88	0.67
IPC-15: Cuando me porto mal, mamá/papá (alguno de los dos) siempre me castiga de acuerdo a la gravedad de la falta.	0.85	0.83	0.85
IPC-16: Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre está diciéndome como debo portarme.	0.85	0.85	0.85
IPC-17: Mi mamá/papá (alguno de los dos) siempre se queja de lo que hago; nada le gusta.	0.88	0.85	0.88
IPC-18: Mamá/papá (algunos de los dos) me recuerda todo el tiempo las cosas que no puedo hacer.	0.89	0.88	0.89
IPC-19: Mi mamá/papá (alguno de los dos) insiste en que debo hacer las cosas sin oponerme, porque es por mi bien.	0.75	0.89	0.85
IPC-20: Cuando mamá/papá (alguno de los dos) me castiga, se enoja demasiado.	0.85	0.82	0.85
IPC-21: Mamá/papá (alguno de los dos) se enoja conmigo por poca cosa y me dice que la(o) pongo muy nerviosa(o).	0.85	0.80	0.88
IPC-22: A veces mi mamá/papá (alguno de los dos) me dice que soy un(a) tonto(a).	0.86	0.81	0.89
IPC-23: Mi mamá/papá (alguno de los dos) está muy poco tiempo conmigo.	0.89	0.92	0.75
IPC-24: Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me pregunta cómo voy en la escuela, o si tengo tarea para hacer.	0.75	0.85	0.73
IPC-25: A mamá/papá (alguno de los dos) no le interesa hablar mucho conmigo	0.73	0.85	0.81
IPC-26: Mi mamá/papá (alguno de los dos) no me castiga cuando hago algo malo, e incluso ni se da cuenta de mi mal comportamiento.	0.85	0.88	0.81
IPC-27: Mi mamá/papá (alguno de los dos) no insiste en que haga las cosas.	0.71	0.79	0.70
IPC-28: Mi mamá/papá (alguno de los dos) se olvida ayudarme cuando lo necesito.	0.72	0.75	0.81
IPC-29: A mi mamá/papá (algunos de los dos) no le importa mi comportamiento, me deja hacer lo que yo quiera.	0.85	0.77	0.72
IPC-30: A mi mamá/papá (alguno de los dos) no le preocupa como estoy vestido(a).	0.84	0.85	0.85
IPC-31: Mi mamá/papá (alguno de los dos) ni se entera si me porto mal.	0.88	0.81	0.76
IPC-32: A mí me parece mamá/papá (alguno de los dos) no piensa mucho en mí.	0.87	0.71	0.78
Total criterio	0.84	0.83	0.81
Total escala	0.83		



**Figura 1**

*CFA Inventario de Pautas de Crianza-IPC*

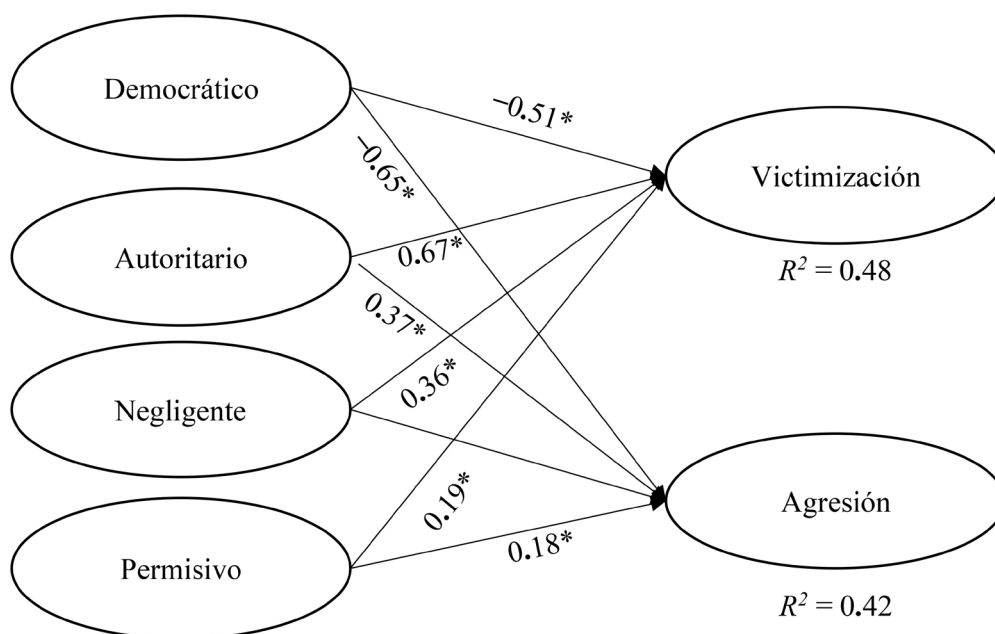
Nota. DEMO = democrático; AUTOR = autoritario; NEGLI = negligente; PERM = permisivo.

\* $p \leq .05$

**Tabla 3**

Valores de consistencia interna de las medidas

Escala	Dimensión	Alfa de Cronbach ( $\alpha$ )	Omega de Mc'Donald ( $\omega$ )	N.º de ítems
IPC	Democrático	.778	.781	10
	Autoritario	.763	.775	11
	Negligente	.710	.727	7
	Permisivo	.701	.713	4
	Total	.705	.712	32
EBIP-Q	Victimización	.759	.763	7
	Agresión	.713	.727	7
	Total	.784	.789	14



**Figura 2**

Modelo SEM. Pautas de crianza sobre/hacia los roles de violencia escolar

Nota. R<sup>2</sup> = coeficiente de determinación.

\*  $p \leq .05$

crianza, se encontró que el estilo democrático se asocia significativamente con un mayor grado de escolaridad, especialmente con el grado 11:  $\chi^2(165, 490) = 207.551; p < .05$  (Coeficiente Contingencia = 0.55;  $p < .05$ ); con el convivir con 3 a 5 personas en el hogar:  $\chi^2(396, 490) = 489.018; p < .001$  (Coeficiente Contingencia = 0.71;  $p < .001$ ) y con el ser tutelado por una madre jubilada o ama de casa:  $\chi^2(132, 490) = 167.735; p < .05$  (Coeficiente Contingencia = .51;  $p < .05$ ). Por otra parte, se reconoce que el estilo negligente se asocia con tener una edad entre 10 y 13 años:  $\chi^2(270, 490) = 319.062; p < .05$  (Coeficiente Contingencia = 0.63;  $p < .05$ ), y el vivir en la zona urbana de la ciudad:  $\chi^2(54, 490) = 89.051; p < .01$  (Coeficiente Contingencia = 0.39;  $p < .01$ ).

En cuanto al segundo objetivo, los valores obtenidos para la validez de contenido del IPC (*V-Aiken* para cada ítem, por criterio y para la escala total del IPC) fueron óptimos: *V-Aiken* claridad = 0.86; *V-Aiken* pertinencia = 0.88; *V-Aiken* relevancia = 0.85; *V-Aiken* total = 0.86 (ver Tabla 2). Los 40 participantes de la prueba piloto reportaron total comprensión de los ítems sin realizarse ninguna observación. Igualmente, el CFA de la estructura de 4 factores originales del IPC mostró ajustes óptimos, además de pesos factoriales ( $\lambda$ ) y errores ( $e$ ) de medida adecuados:  $\chi^2_{S-B}(458) = 3.366; p < .001; NNFI = .984; CFI = .985; RMSEA = .023$  (90% CI [.016, .028]); SRMR = .080 (ver Figura 1). Un aspecto que merece mención es que se encontró

una correlación directa, alta y significativa entre la pauta permisiva y negligente ( $PCC = .86; p \leq .05$ ); si bien esto sugiere que las dimensiones pueden evaluar similares aspectos, se reconoce necesario mantener la estructura factorial original del inventario (4 factores), toda vez que existen sólidos antecedentes teóricos, además de amplia evidencia previa, que sugieren diferencias conceptuales y empíricas entre estas dimensiones.

La consistencia interna del *Inventario de Pautas de Crianza* y de Violencia escolar (EBIP-Q) fue adecuada, tanto para la prueba total como para las dimensiones que las componen (ver Tabla 3).

Respecto al tercer objetivo, los índices de ajuste del modelo hipotetizado SEM que analiza las influencias de las pautas de crianza sobre los roles de violencia escolar, fueron óptimos:  $\chi^2_{S-B} = 3248.354$ ;  $\chi^2_{S-B} (975) = 3.383$ ;  $p < .001$ ; NNFI = .962; CFI = .964; RMSEA = .031 (90% CI [.027, .034]); SRMR = .081. Estos resultados indican que este modelo multivariante es adecuado, por lo que se debe proceder a profundizar su análisis (ver Figura 2).

Los resultados sugieren que el rol de victimización se explica de manera directa (positiva), con influencia media-alta, por la pauta de crianza autoritaria ( $\beta = 0.67$ ;  $p = .02$ ); inversamente, con influencia de valor medio, por la pauta de crianza democrática ( $\beta = -0.51$ ;  $p = .03$ ); luego de manera directa por la pauta negligente, con influencia de valor medio-bajo ( $\beta = 0.36$ ;  $p = .02$ ), y finalmente de manera directa, con influencia baja, por la pauta permisiva ( $\beta = 0.19$ ;  $p = .04$ ). Dichos efectos o influencias arrojan un coeficiente de determinación ( $R^2$ ) de .48; es decir, explican el 48% del rol de victimización en la violencia escolar.

Así mismo, se reconoce que el rol de agresión se explica inversamente (negativo), con influencia de valor alto, por la pauta de crianza democrática ( $\beta = -0.65$ ;  $p = .04$ ), de manera directa (positiva), con influencia media-baja, por la pauta autoritaria ( $\beta = 0.37$ ;  $p = .04$ ), luego de manera directa por la pauta negligente, con efecto bajo ( $\beta = 0.26$ ;  $p = .03$ ), y finalmente por la pauta permisiva, con influencia baja ( $\beta = 0.18$ ;  $p = .04$ ). Dichos efectos o influencias arrojan un coeficiente de determinación ( $R^2$ ) de .42, es decir, explican el 42% del rol de agresión en la violencia escolar.

## Discusión

Este estudio tuvo como objetivos: analizar la participación de algunas variables sociodemográficas (edad, género, escolaridad, composición de la familia, ocupación de los padres/madres) en las pautas de crianza; validar el *Inventario de Pautas de Crianza* en una muestra de estudiantes colombianos; identificar las influencias de las pautas de crianza (democrática, autoritaria, permisiva y negligente) sobre los roles de violencia escolar (agresión y victimización).

Respecto al primer propósito, vale la pena destacar que los hallazgos sugieren que las mujeres son las más victimizadas y los hombres los más implicados en el rol mixto (agresión-victimización), además, cualquier estudiante, indistintamente se su género, puede ejercer el rol de agresión; estos resultados,

en general, van en línea con los meta-análisis a nivel mundial (Tatiani, 2021). Así mismo, resalta que el despliegue de una mayor práctica de crianza democrática se asocia con un mayor grado de escolaridad, mayor edad del escolar, de convivir con más de tres personas y con el que la madre sea ama de casa o jubilada. Estos resultados permiten sugerir que en la medida en que los adolescentes avanzan en su desarrollo integral (físico, intelectual, emocional y social), requieren de progenitores con mayor disposición al diálogo, la escucha y la concertación (Gao et al., 2021); así mismo, que la interacción positiva con un mayor número de integrantes de la familia y pasar más tiempo, en este caso, con la madre, beneficiaría significativamente el desarrollo de pautas democráticas. Esto es coherente con estudios que resaltan la importancia de la interacción familiar saludable y el ser tutelados con mayor dedicación por parte de uno de los progenitores (García et al., 2017).

Los resultados también sugieren que la pauta negligente podría ser desplegada con mayor frecuencia en edades de 10 a 13 años. Esto puede ser analizado desde los reportes que subrayan la importancia de dedicar un mayor tiempo y cuidado (que no siempre tienen los progenitores) a esta edad sensible, previa a la adolescencia (Cuervo, 2010). Esta pauta también se asoció con el vivir en el sector rural, lo cual podría estar relacionado con las labores desarrolladas por los progenitores –que podría llevar a un mayor tiempo de ausencia– o por el nivel educativo de los mismos. No obstante, este aspecto merecería un mayor análisis por no encontrarse antecedentes y elementos concluyentes. Así pues, los hallazgos confirman la hipótesis 1, pues variables como la edad, el género, la escolaridad, la composición familiar y la ocupación de padres/madres determinan el tipo de pauta de crianza implementada.

Es importante destacar, a partir de los resultados, que las pautas de crianza más frecuentes son la democrática y autoritaria, le siguen las pautas negligente y permisiva. Al respecto, en la pauta democrática los progenitores parten de una aceptación de los derechos de los hijos/hijas, establecen reglas concertadas y apoyadas en el razonamiento; la comunicación es continua y abierta, escuchan su punto de vista, a la vez que expresan su propia opinión logrando un apego más seguro. Los padres y madres democráticos (también denominados participativos o igualitarios) respetan a sus hijos/hijas y sienten que todos deben tener los mismos derechos (García et al., 2017).

En referencia a la pauta de crianza autoritaria, se caracteriza por un estilo de comunicación e interacción férrea, hostil, impositiva y de control. En esta se reafirma el poder desde una autoridad impuesta, sustentada en el miedo, la comunicación tiende a ser unidireccional (de progenitores a descendientes) y escasa en contenido afectivo, lo que conlleva a una falta de confianza y poca empatía (García et al., 2017). Si bien, por lo general a temprana edad, los hijos cumplen y obedecen las ordenes de los padres y madres, en la adolescencia se percibe una mayor tendencia a expresar conductas desafiantes, de desobediencia y hostilidad. Esto supone, quizás, un limitado beneficio de la implementación de la pauta autoritaria en esta etapa del desarrollo, pues se requiere avanzar hacia estrategias participativas, de diálogo y concertación desde la con-



fianza, en correspondencia con un mayor desarrollo social y emocional (Gao et al., 2021). A pesar de que algunos progenitores argumentan que en ciertas ocasiones es necesario aplicar pautas y acciones de autoridad, su uso marcado o exacerbado no beneficia el desarrollo de las potencialidades socioafectivas de los adolescentes (Cuervo, 2010).

La simultaneidad hallada en el presente estudio entre estas dos pautas de crianza puede entenderse también como un mecanismo compensatorio y de equilibrio que ayuda a mediar la implementación del estilo democrático de la mano de algunas pautas de control. Lo anterior podría ofrecer algunas claves de la influencia del legado histórico intergeneracional, predominantemente patriarcal, característico de las familias del sur de Colombia, aspecto identificable en la cultura nariñense.

En coherencia, es posible sugerir que la pauta de crianza democrática no es opuesta a un modelo de autoridad, pues pueden actuar complementariamente. Varios estudios han reconocido que la democracia establecida dentro del núcleo familiar acude frecuentemente a figura de autoridad, reflejada en liderazgos de los progenitores, aspecto que permite promover habilidades y actitudes positivas para la toma de decisiones de los hijos/hijas, y que pueden servir para una mejor autonomía en su diario vivir (Cano y Casado, 2015).

#### *Adaptación y validación del IPC para Colombia*

En respuesta al segundo objetivo, los resultados corroboran la hipótesis 2, pues se reconocen óptimas propiedades psicométricas en el proceso de adaptación y validación del *Inventario de Pautas de Crianza*. Este logro representa un aporte significativo para los procesos de investigación enfocados en el tema, dejando a disposición una escala debidamente validada en el contexto colombiano. Algunos pesos factoriales que aportan a las dimensiones merecen resalto. Así, en la dimensión “pauta democrática” se reconoce la importancia de los ítems: *Mamá/papá (alguno de los dos) me pregunta por lo que aprendo en la escuela y se encarga de revisar mis tareas, para realizarlas* y *Mi mamá/papá (alguno de los dos) me consuela cuando estoy preocupado o tengo miedo o estoy triste*; estos destacan la importancia de que los progenitores manifiesten interés por las experiencias significativas de sus hijos/hijas en la escuela y que tenga la posibilidad de expresar y compartir sus estados emocionales, especialmente los negativos, para recibir apoyo y orientación parental. En el caso de la dimensión “pauta autoritaria”, resaltan ítems como: *Cuando mamá/papá (alguno de los dos) me castiga, se enoja demasiado* y *Mamá/papá (alguno de los dos) se enoja conmigo por poca cosa y me dice que la(o) pongo muy nerviosa(o)*, estos ítems denotan la importancia que perciben los hijos/hijas frente al castigo y el recibirlo por actos de poca magnitud (Zottis et al., 2014). En la dimensión “pauta negligente”, se destaca el ítem: *A mí me parece mamá/papá (alguno de los dos) no piensa mucho en mí*, y finalmente, en la dimensión pauta permisiva, el ítem: *Mi mamá/papá (alguno de los dos) no insiste en que haga las cosas*, estos reactivos destacan la importancia que le otorgan los hijos e hijas a percibir que son importantes o

especiales para sus padres y madres, y la necesidad de ser motivados a lograr sus metas.

#### *Las pautas de crianza y su influencia en la violencia escolar*

En el marco del tercer objetivo, el análisis del modelo SEM permitió reconocer que un estudiante puede asumir el rol de agresor en la escuela cuando ha sido expuesto a una pauta de crianza predominantemente autoritaria, antidemocrática y en cierto grado negligente. Esto, además de corroborar la hipótesis 3, sugiere que aquellos adolescentes que no han tenido un modelo de diálogo, respeto, tolerancia y concertación familiar podrían replicar dicho modelo en la interacción con sus compañeros y compañeras en la escuela (Gómez-Ortiz et al., 2016). De igual manera, se podría deber a que algunos adolescentes reconocen en las interacciones con sus iguales la oportunidad para desahogar o expresar aquellas conductas de hostilidad, enfrenamiento y desafiantes acumuladas que probablemente no pueden expresar en la relación con los padres y madres. Esta configuración de un agresor en la escuela se ve complementada por la presencia de una pauta de negligencia, lo que impide al adolescente adoptar un modelo de conducta que oriente o apoye su toma de decisiones y la gestión saludable de sus emociones (Taillieu y Brownridge, 2013).

En la pauta de crianza autoritaria predominan las expresiones y relaciones de dominancia hacia los hijos/hijas, pues se trata de una forma de disciplina firme, dura y estricta, que limita y restringe casi todo comportamiento del menor. Esto podría provocar que los adolescentes sean más insensibles y ofensivos con sus compañeros y no puedan desarrollar relaciones sociales positivas (Gómez-Ortiz et al., 2014). Esta influencia de la pauta de crianza autoritaria sugiere que el uso de estrategias coercitivas e impositivas por parte de las familias sobre los adolescentes, probablemente precipitaría el despliegue de ciertas conductas de intimidación sobre sus iguales en la escuela (Gómez-Ortiz et al., 2016). En este punto, también es importante resaltar que las tendencias agresivas de algunos adolescentes, suelen ser crónicas y son el resultado de una exposición constante a relaciones autoritarias y hostiles que se ha venido ejerciendo en el hogar, provocando un desajuste social grave (Yubero et al., 2013).

Los resultados del modelo también permiten sugerir que un estudiante se puede ver implicado en el rol de victimización escolar por estar predominantemente expuesto a la pauta de crianza autoritaria. Esto permite reconocer que el estar constantemente bajo el control de los padres y madres, sometido a la obediencia, al amedrentamiento y quizás al temor, impide que el adolescente aprenda algunos mecanismos de expresión y comunicación asertiva de sus emociones que podrían servirle de mecanismos de afrontamiento frente a episodios de agresión por parte de otras personas en la escuela. Así mismo, los análisis sugieren que ser víctima de violencia escolar puede estar explicado por la exposición a pautas de crianza antidemocráticas; esto reafirma el valor de la comunicación asertiva, el diálogo concertado, el apego afectivo positivo y la escucha activa entre progenitores y descendencia, pues benefician el desarrollo

de sus potencialidades y competencias socioemocionales, que impedirán que sea sometido por un atacante, inclusive en escenarios virtuales (Martín-Criado et al., 2021). De esta manera, la pauta de crianza democrática posibilita que el adolescente reconozca, valore y defienda su dignidad y sus derechos, fortaleciendo la noción de que ser víctima de violencia escolar no se justifica bajo ningún punto de vista. Merece la pena resaltar que una ventaja anexa de la pauta democrática es que se acompaña de niveles altos de apoyo afectivo, configurándose como un factor protector frente a la violencia escolar (Georgiou et al., 2018; Gómez-Ortiz et al., 2014). Probablemente, el apoyo que los progenitores brindan a sus hijos e hijas permite el surgimiento de pensamientos de seguridad, autoconfianza y autovaloración, favoreciendo mejores mecanismos de respuesta ante los eventos de violencia escolar en las instituciones; esto puede reducir la posibilidad de que los estudiantes se involucren en situaciones de violencia escolar. Algunas investigaciones destacan que las personas que han sido expuestas a pautas de crianza democráticas se caracterizan por estar orientados bajo el respeto, autodirección, asertividad y valores prosociales (Yubero et al., 2013).

Complementariamente, se reconoce que el rol de victimización puede verse explicado por la pauta de crianza negligente; esto reafirma el valor de un modelo paterno que se interesa por sus hijos/hijas y que sea cercano y filial, apoyando la adquisición de conductas de respeto por los demás, en coherencia con los estudios que otorgan a los padres un importante papel en la adquisición de conductas prosociales y de solidaridad (Noor y Darolia, 2021).

En el modelo de análisis, la pauta de crianza permisiva evidencia menor poder explicativo de los roles de agresión y victimización; esto sugiere que los estudiantes que están expuestos a esta pauta pueden implicarse en cualquiera de los dos roles; lo anterior se debe quizás a que, al no contar con los recursos suficientes para generar contextos de regulación, control y exigencia, podrían predisponerse de similar manera a ser agresores o víctimas (Noor y Darolia, 2021).

A partir de los análisis, se confirma la hipótesis 4 (en coherencia con los meta-análisis y revisiones sistemáticas), haciendo posible sugerir que un menor necesita ser criado con una pauta predominantemente democrática, pues se convierte en un factor protector y de prevención ante la violencia escolar (Tatiani, 2021). Esto implica que los padres y madres deben estar dispuestos a escuchar sus necesidades, generar confianza, empatía, y poner límites o reglas con afecto, con refuerzos positivos y con control conductual regulado, pero ante todo, sin violencia física, emocional o social (Gao et al., 2021).

#### *Limitaciones y líneas futuras de investigación*

Existen algunas limitaciones relacionadas con el diseño transversal del estudio, el tamaño de la muestra y la deseabilidad social, fenómeno asociado a las escalas auto-aplicadas. Se sugiere ampliar la muestra del estudio, analizar con mayor detenimiento la implicación de la edad y el género, además de procurar estudios comparados con muestras de distintas regio-

nes o países, incluyendo rangos de edad, nivel educativo de las familias; toda vez que existen estudios que refieren que algunos factores sociales y cultura pueden determinar el tipo de pautas de crianza implementadas.

### **Conclusiones**

Los hallazgos de este estudio son relevantes porque ofrecen evidencia empírica que da cuenta de la importancia de la pauta de crianza democrática como pauta protectora ante la implicación en violencia escolar. Así mismo, el estudio evidencia que la pauta autoritaria actúa como predictora de las conductas agresivas en los estudiantes; además, deja manifiesta la necesidad de diseñar, desarrollar e implementar estrategias, planes de acción preventiva (p. ej., en escuela de padres) o programas encaminados a orientar y educar a los progenitores para que eviten o disminuyan la práctica de las pautas autoritaria y negligente, e incrementen el despliegue de la pauta de crianza democrática, que favorece la salud emocional y psicológica de sus hijos e hijas; disminuyendo así la probabilidad de que se impliquen en conductas agresivas con sus iguales en la escuela.

Por otra parte, el estudio corrobora que el *Inventario de Pautas de Crianza* (Brussino y Alderete, 2002; Córdoba, 2014) es un instrumento de medida con óptimas propiedades psicométricas, confiable y válido para el contexto colombiano.

### **Conflicto de intereses**

Los autores de este artículo declaran que no tienen conflicto de intereses.

### **Referencias**

- Aguirre-Flórez, D. C., Cataño-Castrillón, J. J., Cañón, S. C., Marín-Sánchez, D. F., Rodríguez-Pabón, J. T., Rosero-Pantoja, L. Á., ... Vélez-Restrepo, J. (2015). Riesgo suicida y factores asociados en adolescentes de tres colegios de la ciudad de Manizales (Colombia), 2013. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 419-429. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3.44205>
- Ato, M., López-García, J. J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Bentler, R. M., y Wu, E. J. (2012). *EQS*. [Statistical Program for Windows]. Encino.
- Brussino, S., y Alderete, A. M. (2002). Inventario de pautas de crianza: Estudio de la consistencia. *Evaluar*, 2(1), 67-77.
- Buendía, N. I., Castaño, J. J., Constanza, S., Giraldo, J. A., Marín, L., Sánchez, S., y Suárez, F. A. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios públicos. *Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.2.7278>
- Cano-Echeverri, M. M., y Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 23(1), 60-66.
- Cano, R., y Casado, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.224771>
- Casais, D., Flores, M., y Domínguez, A. (2017). Percepción de prácticas de crianza: análisis confirmatorio de una escala para adolescentes. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2717-2726. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.06.001>
- Córdoba, J. (2014). *Estilos de crianza vinculados a comportamientos problemáticos de niñas, niños y adolescentes* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina] [http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba\\_julia.pdf](http://lildbi.fcm.unc.edu.ar/lildbi/tesis/cordoba_julia.pdf)
- Cuervo, M. Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio afectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.08>
- Darling, N., y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- De Oliveira, W. A., Silva, M. A., Da Silva, J. L., De Mello, F. C., Do Prado, R. R., y Malta, D. C. (2016). Associations between the practice of bullying and individual and contextual variables from the aggressors' perspective. *Jornal de Pediatria*, 92(1), 32-39. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2015.04.003>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta: Revista de Investigación Educativa*, 10, 77-89.
- Dervishi, E., Lala, M., y Ibrahim, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 21(2), 48-55. <http://dx.doi.org/10.12740/APP/103658>
- Elosua-Oliden, P., y Zumbo, B. D. (2008). Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada. *Psicothema*, 20(4), 896-901.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (2018). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*.
- Gao, Q., Bian, R., Wan, X., Wei, H., y Qiu, H. (2021). The influence of paternal and maternal parenting styles on adolescents' regulatory focus: A longitudinal study. *Current Psychology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01569-y>
- García, M. V., y Ascenso, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38.
- García, N., Rodríguez, E., Duarte, L., y Bermúdez-Jaimes, M. (2017). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113-124.
- García-Méndez, M., Rivera, S., y Reyes-Lagunes, I. (2014). La percepción de los padres sobre la crianza de los hijos. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 133-141. <http://dx.doi.org/10.14718/ACP.2014.17.2.14>
- Georgiou, S. N., Ioannou, M., y Stavrínides, P. (2018). Cultural values as mediators between parenting styles and bullying behavior at school. *Social Psychology of Education*, 21(1), 27-50. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-017-9413-y>
- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2014). Parenting styles and bullying involvement / Estilos parentales e implicación en bullying. *Cultura y Educación*, 26(1), 132-158. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.908665>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Parenting styles and bullying. The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect*, 51, 132-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025>
- Gutiérrez, N. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181-189.
- Herrera-López, M., Romera, E., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Jorge, E., y González, M. C. (2017). Estilos de crianza parental: Una revisión teórica. *Informes Psicológicos*, 17(2), 39-66. <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v17n2a02>
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., y Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *R Journal*, 6(2), 151-162. <http://dx.doi.org/10.32614/rj-2014-031>
- Lorenzo-Seva, U., y Ferrando, P. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers*, 38(1), 88-91. <http://dx.doi.org/10.3758/bf03192753>
- Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, Personality and Social Development* (4ª ed., pp. 1-101). Wiley.
- Martín-Criado, J. M., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2021). Parental supervision and victims of cyberbullying: Influence of the use of social networks and online extimacy. *Revista de Psicodidáctica*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.04.002>
- Mendoza, B. (2015). *Acoso escolar. Familia y Escuela. Protegiendo juntos. Programa de atención*. Pax México.
- Mendoza, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: Descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 17(74), 125-141.
- Morata-Ramírez, M. Á., y Holgado-Tello, F. P. (2013). Construct validity of Likert scales through confirmatory factor analysis: A simulation study comparing different methods of estimation based on Pearson and polychoric correlations. *International Journal of Social Science Studies*, 1(1), 54-61. <http://dx.doi.org/10.11114/ijsss.v1i1.27>
- Noor, G., y Darolia, C. R. (2021). Styles of parenting as a predictor in behavioral problems among school children. *IASSI-Quarterly*, 40(1), 141-161.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (1 de abril de 2002). *Informe Mundial Sobre la Violencia y la Salud*.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (10ª ed.). Alianza Editorial.
- R Development Core Team (2008). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Reyes, D. C., Rodríguez, M. C., Rojas, D. G., Cervera, I. P. R., Arizabaleta, M. A. Z., y Munévar, F. R. (2018). Diseño y validación de una escala de actitudes hacia la paternidad para muestras colombianas. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 12(2), 87-99. <https://doi.org/10.21500/19002386.3424>
- Romero-Acosta, K., Gómez-de-Regil, L., Lowe, G. A., Garth, L., y Gibson, R. C. (2021). Parenting styles, anxiety and depressive symptoms in child/adolescent. *International Journal of Psychological Research*, 14(1), 12-32. <https://doi.org/10.21500/20112084.4704>
- Satorra, A., y Bentler, P. M. (2001). A scaled difference chi-square test statistic for momento structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. <https://doi.org/10.1007/BF02296192>

- Taillieu, T. L., y Brownridge, D. A. (2013). Aggressive parental discipline experienced in childhood and internalizing problems in early adulthood. *Journal of Family Violence*, 28, 445-458. <https://doi.org/10.1007/s10896-013-9513-1>
- Tatiani, G. (2021). The influence of parental style and socioeconomic circumstances on school bullying: A systematic review. *Journal of Educational Research and Reviews*, 9(1), 1-5. [https://doi.org/10.33495/jerr\\_v9i1.20.163](https://doi.org/10.33495/jerr_v9i1.20.163)
- Yubero, S., Larrañaga, E., y Martínez, I. (2013). Familia, comunicación y conductas de acoso. En A. Ovejero, P. K. Smith y S. Yubero (Eds.), *El Acoso Escolar y su Prevención: Perspectivas Internacionales*. Biblioteca Nueva.
- Zottis G. A., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., y Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Jornal de Pediatria*, 90(4),408-414. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpdp.2013.12.007>