



ANÁLISIS DEL MALTRATO FÍSICO EN LA FAMILIA Y SU INFLUENCIA EN VARIABLES DEL CONTEXTO EDUCATIVO

Santiago de Ossorno García

Javier Martín Babarro

Elisaveta Georgieva Kostova

Universidad Complutense de Madrid, España

Maria de la Paz Toldos Romero

Tecnológico de Monterrey, Campus Guadalajara, Mexico

RESUMEN

Este estudio analiza la relación entre el maltrato físico en el ámbito familiar y su influencia en variables del contexto educativo (rendimiento académico y conductas sociales). Participaron 2.852 estudiantes con edades comprendidas entre 12 y 17 años. Entre los resultados se destaca que el alumnado maltratado en el ámbito familiar presenta un mayor número de materias reprobadas, menor nivel de aceptación social en el grupo de iguales así como un mayor grado de implicación en las dinámicas de acoso escolar, tanto en el rol de agresor como en el de víctima. Se discuten los resultados en relación con la importancia que tiene el tipo de socialización familiar basado en la coerción y el maltrato y el comportamiento del alumnado en el aula.

Palabras clave

Maltrato parental; Rendimiento académico; Bullying; Sociometría

ABSTRACT

This study analyzes the relationship between physical abuse in the family context and its influence on the educational context variables (academic performance and social behavior). A total of 2.852 students aged between 12 and 17 years participated in the study. The results highlight that the students who were abused in the family have higher numbers of fail marks, a lower level of social acceptance in the peer group as well as a greater involvement in the dynamics of bullying in both, the role of aggressor and as the victim. The results are discussed in relation to the importance of the type of family socialization based on coercion and abuse and behavior of students in the classroom.

Keywords

Parental maltreatment; Academic performance; Bullying; Sociometric

La familia constituye un pilar fundamental para la socialización y el desarrollo de las y los niños y adolescentes, ya que a través de ésta, interpretan las experiencias que acontecen en sus otros contextos de interacción, como por ejemplo, el escolar. La frecuencia de situaciones vitales negativas hace que en muchas ocasiones las estrategias de afrontamiento de los progenitores se vean superadas y por tanto, puedan influir negativamente en las dinámicas intrafamiliares incrementándose la tendencia de éstos a usar el castigo físico, arbitrario e inconsistente (Berlin et al., 2009; Nation, Vieno, Perkins, & Santinello, 2008; Westbrook, Harden, Holmes, Meisch, & Whittaker, 2013).

Los principales indicadores de desajuste que se producen en un clima familiar negativo son provocados por la presencia de frecuentes conflictos (McCoy, Cumming, & Davies, 2009), problemas de comunicación y una falta de cohesión intrafamiliar (Dekovic, Wissink, & Meijer, 2004; Forster et al., 2013). Sin embargo, hay otros muchos factores asociados, como el abuso de sustancias (Alessio, Gianluca, & Santinello, 2011), la relación con la madre (Shomaker & Furman, 2009), la depresión materna y la soledad de los progenitores (Brighi, Guarrini, Melotti, Galli, & Genta, 2012), la personalidad antisocial de los progenitores, los abusos físicos y sexuales, los estilos de crianza (Carpenter & Mendez, 2013), el tipo de funcionamiento familiar (Sturge-Apple, Davies, & Cummings, 2010) y muchos otros que podrían afectar directamente y contribuir a la aparición de episodios de violencia intrafamiliar. Las variables socioeconómicas también son factores de riesgo relevantes que influyen en la perpetuación de este tipo de violencia (Barboza et al., 2009) destacando la influencia de un bajo nivel cultural (Peters et al., 2010) o antecedentes de violencia familiar en los progenitores (Ferguson, San Miguel, & Hartley, 2009).

Diversas investigaciones han encontrado que estar expuesto a un ambiente familiar problemático donde existe maltrato físico influye en variables del contexto educativo como es en el rendimiento académico y en las relaciones entre iguales. Sin embargo, las investigaciones sobre el maltrato en el ámbito familiar en relación con las variables socioafectivas en el contexto educativo han sido limitadas. Es por esto que el propósito de este estudio es analizar qué aspectos del ámbito educativo se relacionan de un modo más significativo en el grupo de adolescentes que han sufrido violencia intrafamiliar, con el rendimiento académico, las relaciones entre iguales y el acoso escolar.

Maltrato intrafamiliar y rendimiento académico

De acuerdo con Dweck y Elliott (1983), el logro académico se define como las competencias individuales o autodefinidas en el ámbito escolar, deportes y trabajo. Según Bandura (1997) existe una asociación entre el logro académico y las características personales positivas como son la autoestima, autoeficacia y motivación. Por otro lado, Carrell y Hoekstra (2009) encontraron que las y los jóvenes expuestos a ambientes familiares problemáticos muestran un rendimiento académico más bajo que aquellos que no han estado expuestos. Estos mismos autores, también encontraron que en las clases de alumnos y alumnas donde se daba una mayor incidencia de la violencia doméstica se producía un deterioro en el rendimiento académico y un incremento de la conducta disruptiva del resto de la clase.

Otras investigaciones también plantean que el rendimiento académico de los y las adolescentes está vinculado con el clima familiar (Paulson, Marchant, & Rothlisberg, 1998; Masud, Thurasamy, & Ahmad, 2015) y existe una relación latente entre el comportamiento paterno y el rendimiento académico (Davis-Kean, 2005). También se ha encontrado una importante influencia del estilo educativo parental en el logro académico, más concretamente, el estilo parental autoritario se relaciona con peores resultados académicos en la mayor parte de las culturas analizadas (Pong, Johnston, & Chen, 2010).

Maltrato intrafamiliar y relaciones entre iguales

Durante la adolescencia, las y los estudiantes aspiran a estar integrados en redes de amistad, ser aceptados y aceptadas socialmente e incluso ser populares dentro de su grupo de iguales. Habitualmente, las y los estudiantes considerados sociométricamente como populares dentro del grupo, muestran mayores niveles de prosocialidad, comportamiento cooperativo y bajos niveles de agresión. Sin embargo, además de estas cualidades positivas que permiten lograr la aceptación social en el grupo, existen otras estrategias como las conductas violentas y transgresoras. Diversas investigaciones, han encontrado una relación positiva entre las conductas de bullying en el aula y la aceptación social en el grupo (Rodkin, Farmer, Pearl, & Van Acker, 2006; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009) así como con la popularidad percibida (Ahn, Garandeau, & Rodkin, 2010; Vaillancourt, Hymel, & Macdougall, 2003).



La aceptación social, en relación con la victimización en el bullying ha sido ampliamente investigada encontrándose habitualmente que las víctimas suelen tener altas puntuaciones de rechazo dentro del grupo y una puntuación más baja en popularidad (Crick & Bigbee, 1998; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Determinadas características personales y contextuales, también pueden aumentar el riesgo de sufrir maltrato por parte de los iguales. La victimización, se ha relacionado con un amplio rango de problemas tales como la depresión, la ansiedad, una baja autoestima y cierta tendencia a la introversión o el comportamiento solitario (Wang, Nansel, & Iannotti, 2011).

Las investigaciones sobre el maltrato en el ámbito familiar en relación con las variables socioafectivas en el contexto educativo han sido limitadas. Entre ellas, Wang, Iannotti y Nansel, (2009), encuentran que un apoyo parental positivo constituye un factor clave de protección frente a la victimización en el acoso escolar. Por el contrario, los niños y niñas que han sufrido maltrato y aquellos que han presenciado violencia doméstica tienen más probabilidades de comportarse agresivamente en el grupo de iguales (Holt, Buckley, & Whelan, 2008). En consonancia con la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1973), otros autores, han encontrado que la violencia doméstica es relevante a la hora de explicar el comportamiento agresivo del niño en el grupo de iguales como un comportamiento aprendido en los modelos familiares (Levendosky, Huth-Bocks, & Semel, 2002). Las y los niños rechazados, tienden a mostrar un sesgo cognitivo que probablemente media en la relación entre rechazo y agresión. Esto supone, por ejemplo, que niñas y niños rechazados tienen más probabilidades de interpretar los acercamientos para establecer un vínculo social como hostiles y tienden a generar y evaluar como positivas las soluciones agresivas a problemas sociales (Dodge et al., 2003). Ser directa o indirectamente maltratado en el ámbito familiar favorece que el niño/a aprenda este tipo de comportamiento, aumentando la probabilidad de que sean rechazados en el grupo de iguales.

Baldry (2003) encontró que realizar conductas de acoso escolar está asociado a la exposición del niño/a a la violencia intrafamiliar, especialmente con el acoso directo, aunque esto no significa que sea un completo predictor de este tipo de comportamiento en la escuela. En la misma investigación, se encontró que cuando el perpetrador de la agresión hacia el niño/a era el padre, suponía un claro factor de riesgo para ser víctima o acosador. Por lo tanto, el círculo vicioso de la violencia comienza en casa y continúa en la escuela, un ciclo que aparece en el modelo teórico de Widom (1989) corroborado con datos longitudinales (Maxfield & Widom, 1996), el cual plantea que el acoso escolar y el comportamiento antisocial en adolescentes están asociados con la violencia intrafamiliar.

Para poder desarrollar estrategias de detección e intervención en las y los jóvenes en situación de riesgo, es importante analizar cómo influye el contexto familiar en el ámbito educativo. Teniendo esto en cuenta, en este estudio, se analizan qué aspectos del ámbito educativo se relacionan de un modo más significativo en el grupo de adolescentes que han sufrido violencia intrafamiliar, con el rendimiento académico, las relaciones entre iguales y el acoso escolar. Basándonos en las investigaciones previas, se espera encontrar en el alumnado que recibe maltrato físico en el ámbito familiar, un peor rendimiento académico en comparación con el resto de estudiantes que no presentan esta característica. Este desempeño académico se pone de manifiesto a través de la repetición de uno o más cursos académicos (hipótesis 1) y de un mayor número de materias reprobadas durante la última evaluación (hipótesis 2). En relación a los aspectos socioafectivos en el contexto educativo, se propusieron dos hipótesis orientadas a confirmar que el maltrato intrafamiliar se relaciona con una mayor conflictividad en las relaciones entre iguales que se producen en el centro educativo. Se espera encontrar que las y los alumnos maltratados en el ámbito familiar muestren más dificultades para interactuar y ser aceptados en los grupos de iguales, por lo que presentarían un mayor nivel de rechazo frente al resto de las y los compañeros del aula (hipótesis 3). Se espera también una mayor tendencia del alumnado maltratado en el ámbito familiar a estar implicado en episodios de bullying, tanto a través de un rol de victimización como de un rol de agresor (hipótesis 4).

Método

Participantes

Se obtuvo una muestra de 3.012 estudiantes pertenecientes a 25 centros educativos de educación secundaria de la Comunidad de Madrid (España). Una vez eliminados los cuestionarios incompletos o poco veraces se mantuvo una muestra final de 2.852 participantes. El rango de edad de los participantes

comprendió entre 12 y los 17 años ($M = 13.87$, $DT = .95$). El sexo mostró una distribución bastante similar; el porcentaje de chicas fue de 46.95% y el de chicos fue un 53.05%.

Instrumentos y variables

Victimización física en el ámbito familiar. Para esta medida, se utilizó el siguiente ítem: 'Mis padres me pegan para castigarme cuando he hecho algo mal'. Los porcentajes de las respuestas a las cinco categorías de respuesta utilizadas fueron; nunca (70.8%), muy pocas veces (18.1%), a veces (6.9%), bastantes veces (2.2%) y muchas veces (2%). Para realizar los análisis estadísticos, esta variable se dicotomizó, tomando en consideración únicamente a aquellos participantes que habían puntuado en los grados de respuesta 'bastantes veces' o 'muchas veces' a dicha pregunta, frente al resto de respuestas.

Rendimiento académico. Esta variable se midió a través de dos ítems: '¿Has repetido algún curso académico?', '¿Cuántas materias has reprobado durante la última evaluación?'.

Aceptación y rechazo social. La aceptación social se basa en el número de nominaciones recibidas dentro del grupo, mientras que el rechazo social representa el número de nominaciones negativas recibidas. Para el cálculo de estas medidas, se utilizaron dos cuestiones sociométricas, a las que el estudiante respondió nombrando a compañeros o compañeras de su clase. 'Elige a los compañeros y/o compañeras con los que te gustaría trabajar en clase' para las elecciones positivas y 'Elige a los compañeros y/o compañeras con los que no te gustaría trabajar en clase' para las nominaciones negativas. El número de elecciones máximo en cada pregunta estaba limitado a 12 elecciones. Para cada pregunta, se obtuvo una puntuación corregida dividiendo el número de nominaciones recibidas por cada alumno entre el número máximo de estudiantes que habían contestado en cada grupo de clase, tal como se indica en otras investigaciones con medidas similares (Garandau, Ahn, & Rodkin, 2011; Zwaan, Dijkstra, & Veenstra, 2013).

Roles en el acoso escolar. Se utilizó un cuestionario compuesto por 18 ítems respondido a través de heteroinforme y que ha sido validado previamente (Martín-Babarro, 2014). Proporciona información sobre la conducta de un y una estudiante y sobre el modo en que es percibida por el resto de compañeros y compañeras de la clase. Permite obtener tres tipos de roles relacionados con el acoso entre iguales: un rol relacionado con el riesgo de sufrir acoso escolar y comprende características relacionadas con el retraimiento social o la timidez (ejemplo, 'elige a aquellos compañeros o compañeras que suelen estar solos') ($\alpha = .93$), un rol relacionado con el riesgo de realizar conductas de acoso ($\alpha = .96$) (ejemplo, 'elige a aquellos compañeros o compañeras que son más agresivos') y un rol relacionado con las conductas prosociales ($\alpha = .78$) (ejemplo, 'elige a aquellos compañeros o compañeras que ayudan a los demás'). Para el cálculo de las puntuaciones se siguió un procedimiento similar al de la variable anterior, las nominaciones recibidas se dividieron entre el número de alumnos que respondieron en cada grupo de clase. Por último, se obtuvo una media de los ítems correspondientes a cada factor.

Victimización de acoso escolar. Se utilizó un cuestionario para medir la victimización en contextos educativos basado en el cuestionario CEVE (Díaz-Aguado, Martínez, & Martín, 2004). Esta prueba fue modificada para ser contestada en forma de heteroinforme (Martín-Babarro, 2014). Se tomaron 8 preguntas sobre diferentes conductas que miden la victimización de tipo social (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera de clase del que hablen mal') y de tipo verbal (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera de clase al que le insulten') ($\alpha = .78$). Por otro lado, respecto a las situaciones de agresión percibidas como observador, se utilizaron 8 preguntas sobre conductas que miden la agresión de tipo social (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera que impide participar a otros compañeros') y de tipo verbal (ej., 'indica si has visto a algún compañero o compañera que ponga motes a otros para ofender o ridiculizar') ($\alpha = .71$). Para la puntuación final en el factor victimización y agresión, se realizó un procedimiento similar al de las variables anteriores sobre atributos perceptivos; en primer lugar se corrigieron las puntuaciones para el número de alumnos y alumnas que habían contestado y posteriormente se obtuvo la puntuación media de los ítems en cada factor.

Análisis de Datos

Para realizar los análisis estadísticos, se utilizó el programa de software SPSS versión 18. Debido a la elevada asimetría negativa encontrada en la variable victimización física en el ámbito familiar, se procedió a dicotomizar dicha variable. En primer lugar, se realizó un análisis Ji cuadrado para comparar la relación entre las variables de maltrato físico y el rendimiento académico. Para comprobar el tamaño del efecto de las diferencias significativas encontradas se utilizó el índice V de Cramer. En segundo lugar, se



realizó un análisis de diferencias utilizando el estadístico t de Student, para observar las puntuaciones de aquellos participantes que recibían maltrato físico en la familia, clasificados para la investigación como los participantes que contestaron ‘bastantes veces’ y ‘muchas veces’ a la victimización física en el ámbito familiar respecto al resto de participantes en diferentes indicadores sobre acoso escolar y sobre las variables sociométricas como la aceptación y el rechazo social. Debido a las dificultades que presenta en ocasiones dicho estadístico respecto al tamaño muestral, se analizó el tamaño del efecto a través del índice d de Cohen. Los valores de dicho índice indican un efecto pequeño cuando el valor se encuentra comprendido entre .2 y .49, un efecto mediado cuando el valor se encuentra entre .50 y .79 y un valor alto cuando es igual o mayor de .80.

Resultados

Rendimiento académico. Se realizó un análisis utilizando las variables de maltrato físico en el ámbito familiar y la variable de haber repetido algún curso académico. En la tabla 1, se muestra el número de participantes y los respectivos porcentajes de aquellos que eran victimizados en el ámbito familiar y la variable repetición de curso académico. Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de estudiantes maltratados en el ámbito familiar y aquellos que no lo habían sido, con la repetición de curso académico.

Tabla 1

Distribución del número de repeticiones de curso académico realizadas en relación con la variable sobre maltrato físico

| | No recibir maltrato físico | Reciben maltrato físico |
|-----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| | Número de casos (%) | Número de casos (%) |
| Nunca he repetido | 1708 (62.5) | 72 (60.5) |
| He repetido una vez | 765 (28.0) | 36 (30.3) |
| He repetido dos veces o más | 260 (9.5) | 11 (9.2) |

También, se analizaron las diferencias en ambos grupos, en referencia al número de reprobados que habían tenido durante la última evaluación (Tabla 2). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de participantes respecto al número de materias reprobadas (J_i cuadrado= 13.07, $p < 0.01$), sin embargo el análisis del tamaño del efecto (V de Cramer = .06) mostró que dicha significación no era relevante.

Tabla 2

Distribución del número de materias reprobadas durante la última evaluación en relación con la variable sobre maltrato físico

| | No recibir maltrato físico | Reciben maltrato físico habitualmente |
|------------------------------|----------------------------|---------------------------------------|
| | Números de casos (%) | Número de casos (%) |
| Ninguna materia reprobada | 649 (23.8) | 16 (13.4) |
| 1, 2 o 3 materias reprobadas | 955 (35.0) | 35 (29.4) |
| 4 o más materias reprobadas | 1127 (41.2) | 68 (57.2) |

Maltrato físico en relación con la aceptación social

Se utilizó el contraste t de Student para realizar un análisis de las diferencias en las variables socioafectivas, distinguiendo entre el grupo de estudiantes que recibían maltrato físico con frecuencia y aquellos que no. Los resultados se muestran en la tabla 3 y en los casos en los que las variables se mostraron con varianzas homogéneas los grados de libertad fueron los casos de respuesta de todos los y las participantes ($gl = 2.852$). En los casos en los que las variables no mostraron varianzas homogéneas se mostraron entre paréntesis los grados de libertad. Se puede observar una aceptación social más baja y estadísticamente significativa en los y las participantes que recibían maltrato frecuentemente (.26), frente a los que no (.31). Respecto al rechazo social las y los adolescentes maltratados presentaron un mayor rechazo social (.32) y estadísticamente significativo respecto a los no maltratados en el ámbito familiar (.25).

Tabla 3

Diferencias entre el grupo que recibe maltrato familiar y el grupo que no, respecto a la aceptación y el rechazo social, la agresión realizada, la victimización recibida y la escala de roles en atributos perceptivos

| | No reciben maltrato físico | | Reciben maltrato físico habitualmente | | T (gl) | Indice D de Cohen |
|---|----------------------------|-----|---------------------------------------|------|----------------|-------------------|
| | M | DT | M | DT | | |
| Aceptación Social | .31 | .16 | .26 | .14 | 3.63(131)*** | -.34 |
| Rechazo Social | .25 | .18 | .32 | .19 | - 4.14(127)*** | .38 |
| Agresiones realizadas en acoso escolar | .15 | .21 | .22 | .28 | - 3.37** | .28 |
| Victimización recibida en acoso escolar | .13 | .22 | .21 | .25 | - 3.47** | .34 |
| Atributos de rol de víctima | .13 | .22 | .21 | .25 | - 2.71** | .25 |
| Atributos de rol agresor | .52 | .91 | .72 | 1.15 | - 2.24** | .21 |
| Atributos de rol prosocial | .24 | .25 | .19 | .20 | 2.06* | .21 |

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0.001$

Respecto al maltrato físico y su relación con las variables de medida sobre bullying, el alumnado que recibía maltrato físico en el ámbito familiar frecuentemente mostró unos niveles superiores (.22) y estadísticamente significativos en relación al resto del alumnado (.15) en las agresiones realizadas en el grupo de iguales. También se encontraron diferencias en la victimización recibida en el acoso escolar, mostrando mayor puntuación el grupo de maltratados en el ámbito familiar (.21) frente a los que no (-.13). Además, se analizaron las puntuaciones de atributos sobre el rol de agresor, los atributos sobre el rol prosocial y los atributos sobre el rol de víctima. Respecto a las puntuaciones en la escala sobre atributos



perceptivos relacionados con el acoso escolar, se encontraron diferencias significativas en todos ellos. Para los y las estudiantes que sufrían maltrato en la familia (.78) respecto a los que no (.55), las puntuaciones fueron superiores y estadísticamente significativas respecto al rol de víctima. Lo mismo se encontró respecto al rol de agresor; aquellos que sufrían maltrato familiar también mostraron mayor nivel en el rol de agresividad (.72) respecto a los que no (.52). Por último, respecto a los atributos relacionados con la prosocialidad, las y los estudiantes maltratados en casa mostraron una puntuación inferior en dicho rol (.19) y estadísticamente significativa en comparación con los que no lo sufrían (.24).

Discusión

El principal objetivo de esta investigación fue comprobar la relación entre el maltrato en el ámbito familiar y diversas variables del ámbito escolar. La primera y segunda hipótesis presentadas plantearon que los y las participantes que hubiesen sufrido maltrato físico en el ámbito intrafamiliar tendrían un peor desempeño académico. Los resultados obtenidos no mostraron una relación clara entre el maltrato físico intrafamiliar y el rendimiento académico en el aula. Los datos tampoco revelaron diferencias estadísticamente significativas entre la variable maltrato intrafamiliar y la variable de repetición de algún curso académico. Respecto a la variable sobre el número de materias reprobadas durante la última evaluación, los resultados fueron significativos y se observó un aumento en el número de alumnos y alumnas que sufrían maltrato intrafamiliar y que reprobaban 4 o más materias, respecto a los que no informaron de ningún tipo de maltrato doméstico; sin embargo, esta diferencia a pesar de mostrarse significativa, el tamaño del efecto fue muy bajo como para considerarla relevante. Sobre la base de este descubrimiento, se podría afirmar, en la línea de otros autores como Slade y Wissow (2007), que el maltrato intrafamiliar puede afectar al rendimiento académico, pero no de un modo dramático.

Respecto a la tercera hipótesis, los resultados obtenidos a través de la sociometría de nominación de iguales mostraron que los y las adolescentes que han sufrido violencia doméstica tienden a tener un bajo estatus social, obteniendo una aceptación social significativamente menor y un mayor rechazo en el grupo, lo que ilustra las deficiencias de interacción interpersonal que esta población podría presentar (Dvir, Ford, Hill, & Frazier, 2014), confirmándose así la hipótesis 3. Mueller y Silverman (1989), en su revisión de las investigaciones acerca de la socialización de jóvenes maltratados, identificaron que aquellos maltratados físicamente en el ámbito familiar tienden a mostrar elevados niveles de agresividad en sus interacciones, además de la existencia de un alto grado de retraimiento y evitación de las relaciones interpersonales. Estos adolescentes, pueden desarrollar un estilo comportamental agresivo e inflexible que afecta la regulación emocional del estudiante (Chermack & Walton, 1999; Hanish, Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2004), lo cual produce que el rechazo dentro del grupo de iguales permanezca (Bierman, 2004; Gallardo & Jiménez, 1997; Gifford-Smith & Brownell, 2003).

Respecto a la participación en los episodios de bullying (hipótesis 4), en esta investigación, se corrobora, que las y los adolescentes maltratados físicamente en el ámbito familiar presentan tanto un rol de agresor/a en el aula tanto a nivel de conductas realizadas como de atributos personales, como una mayor victimización de bullying con una mayor presencia en dicho grupo de atributos relacionados con un rol de victimización (introversión, retraimiento), confirmándose la hipótesis. Estos resultados que pueden parecer contradictorios en realidad pueden obedecer a la siguiente explicación. La mayor parte de las investigaciones anteriores han encontrado una relación positiva entre el maltrato en el ámbito familiar y la agresión en el maltrato entre iguales (Baldry, 2003) y el rendimiento académico (Strøma, Thoresena, Wentzel-Larsena, & Dyb, 2013) y nuestros resultados están en consonancia con ellos. Sin embargo, respecto a la victimización de bullying, si bien algunos autores han encontrado que el apoyo parental positivo es un factor de protección frente a la victimización de bullying (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009), no existe una línea de investigaciones con hallazgos en la misma dirección que el presente estudio. Tanto las y los maltratados como maltratadores se muestran rechazados dentro del aula y a menudo han sido relacionados en la investigación con problemas internalizadores y externalizadores con bastantes características comunes, ansiedad, depresión y bajo autoconcepto.

Se podría plantear, a partir de los resultados encontrados en este estudio, que las y los adolescentes maltratados en el ámbito familiar, constituyen un grupo heterogéneo que presentaría una mayor tendencia a comportarse tanto con un rol de victimización (un porcentaje del grupo) como con un rol de agresor (la mayor parte de ellos), dentro del grupo de iguales. También, tal como se planteó en la cuarta hipótesis de esta investigación, el grupo de alumnas y alumnos maltratados en el ámbito familiar mostró un nivel más

bajo de prosocialidad. Una posible explicación conjunta de estos resultados y tal y como se plantea desde la “Teoría del Aprendizaje Social” de Albert Bandura (1973) y en línea con hallazgos posteriores (Jaffe, Wolfe, & Wilson, 1990; Levendosky, Huth-Bocks, & Semel, 2002), es que se podría tratar de un comportamiento adquirido durante la socialización familiar, y en donde se ha participado en un aprendizaje de la violencia, tanto como sujeto activo como sujeto pasivo, con una ausencia de habilidades prosociales. Este grupo de alumnos y alumnas, estaría por tanto aplicando una estrategia relacional inadecuada en el grupo de iguales.

Como conclusión general, esta investigación aporta información acerca de cómo el maltrato en el ámbito familiar afecta a las relaciones dentro del grupo de iguales y el rendimiento académico del alumnado. Los datos obtenidos permiten enfatizar el valor de las intervenciones respecto al bullying basadas en la modificación de los modelos de comportamiento adquiridos durante la socialización familiar.

Para finalizar, es necesario señalar aquellas limitaciones del presente estudio que deben ser tomadas en consideración con el propósito de mejorarlo y orientar los futuros avances. Por un lado, la naturaleza de los datos recolectados no permite deducir la existencia de relaciones de causa y efecto. En este sentido es importante completar los datos obtenidos con datos de naturaleza longitudinal. Por otro lado, aunque los instrumentos de evaluación utilizados son fiables y válidos, consideramos que se podría enriquecer la base de datos con las percepciones y las valoraciones del profesorado sobre el clima en las clases y las relaciones que en ellas se dan. La relevancia de la variable “maltrato en casa” también exige incidir en su estudio, sobre todo en el papel de la percepción del alumnado sobre la violencia que sufren en casa, las causas que motivaron estos castigos y el momento en el que empezaron a producirse. Puesto que no se encontraron diferencias significativas entre el clima familiar y el rendimiento académico de las y los alumnos, sería oportuno considerar el valor que en estas familias se da a los estudios y cómo se valoran las habilidades intelectuales de hijas e hijos criados en ellas, así como los esfuerzos que los progenitores hacen para motivarlos. Todas estas incógnitas sólo podrán ser despejadas mediante la obtención de información más completa, objeto de futuros trabajos y publicaciones.

Referencias

- Ahn, H.J., Garandeau, C.F., & Rodkin, P.C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76-101. doi: 10.1177/0272431609350922
- Alessio, V., Gianluca G., & Santinello, M. (2011). Different forms of bullying and their association to smoking and drinking behavior in Italian adolescents. *Journal of School Health* 81(7), 393-399. doi: 10.1111/j.1746-1561.2011.00607.x
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse and Neglect*, 27(7), 713-732. doi: 10.1016/S0145-2134(03)00114-5
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Dohmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121. doi: 10.1007/s10964-008-9271-1
- Berlin, L. J., Ispa, J. M., Fine, M. A., Malone, P. S., Brooks-Gunn, J., Brady-Smith, C., Ayoub, C., & Bay, Y. (2009). Correlates and Consequences of Spanking and Verbal Punishment for Low-Income White, African American, and Mexican American Toddlers. *Child Development*, 80(5), 1403-1420. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01341.x
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press
- Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyberbullying. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3/4), 375-388. doi: 10.1080/13632752.2012.704684
- Carpenter, J. L., & Mendez, J. (2013). Adaptive and Challenged Parenting Among African American Mothers: Parenting Profiles Relate to Head Start Children's Aggression and Hyperactivity. *Early Education and Development*, 24(2), 233-252. doi: 10.1080/10409289.2013.749762
- Carrell, S. E., & Hoekstra, M. L. (2009). Domino Effect. *Education Next* 9(3), 58-63. Retrieved from http://educationnext.org/files/domino_effect.pdf
- Chermack, S. T., & Walton, M. A. (1999). The relationship between family aggression history and expressed aggression among college males. *Aggressive Behavior*, 25(4), 255-267. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:4<255::AID-AB2>3.0.CO;2-U



- Crick, N. R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*(2), 337-347. doi: 10.1037//0022-006X.66.2.337
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294-304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- Dekovic, M., Wissink, I.B., & Meijer, A.M. (2004). The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: comparison of four ethnic groups. *Journal of Adolescence, 27*(5), 497-514. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.06.010
- Díaz Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud. Retrieved from <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R., & Price, J. (2003). Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development, 74*(2), 374-393. doi: 10.1111/1467-8624.7402004
- Dvir, Y., Ford, J., Hill, M. B. S., & Frazier, J. A. (2014). Childhood maltreatment, emotional dysregulation, and psychiatric comorbidities. *Harvard Review of Psychiatry, 22*(3), 149-161. doi: 10.1097/hrp.0000000000000014
- Dweck, C.S., & Elliot, E.S. (1983). *Achievement motivation*. En P.H. Mussen y E.M. Hetherington (Eds.) *Handbook of child psychology, vol. IV: Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: the influence of family, peers, depression, and media violence. *The Journal of Pediatrics, 155*(6), 904-908. doi: 10.1016/j.jpeds.2009.06.021
- Forster, M., Dyal, S. R., Baezconde-Garbabati, L., Chou, C., Soto, D. W., & Unger, J. B. (2013). Bullying victimization as a mediator of associations between cultural/familial variables, substance use, and depressive symptoms among Hispanic youth. *Ethnicity & Health, 18*(4), 415-432. doi: 10.1080/13557858.2012.754407
- Gallardo, J. A., & Jiménez, M. (1997). Efectos del maltrato y del status sociométrico sobre la adaptación social y afectiva infantil. *Psicothema, 9*(1), 119-131. Retrieved from <http://www.psicothema.com/pdf/80.pdf>
- Garandau, C.F., Ahn H.J., & Rodkin P.C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade. *Developmental Psychology, 47*(6), 1699-1710. doi: 10.1037/a0025271
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284. doi:10.1016/S0022-4405(03)00048-7
- Hanish, L., Eisenberg, N., Fabes, R., & Spinrad, T. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology, 16*(2), 335-353. doi: <https://doi.org/10.1017/S0954579404044542>
- Holt, S., Buckley, H., & Whelan, S. (2008). The impact of exposure to domestic violence on children and young people: A review of the literature. *Child Abuse & Neglect, 32*(8), 797-810. doi:10.1016/j.chiabu.2008.02.004
- Jaffe, P., Wolfe, D. A., & Wilson, S. (1990). *Children of Battered Women*. Newbury Park, CA: Sage.
- Levendosky, A. A., Huth-Bocks, A. C., & Semel, M. A. (2002). Adolescent peer relationships and mental health functioning in families with domestic violence. *Journal of Clinical Child Psychology, 31*(2), 206-218. doi: 10.1207/s15374424jccp3102_06
- Martín-Babarro, J.M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema, 26*(3), 357-363. doi: 10.7334/psicothema2014.85
- Masud, H., Thurasamy, R. & Ahmad, M.S. (2015) Parenting styles and academic achievement of young adolescents: A systematic literature review. *Quality & Quantity, 49*(6), 2411-2433. doi:10.1007/s11135-014-0120-x

- Maxfield, M. G., & Widom C. S. (1996) The cycle of violence: Revisited six years later. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 150(4), 390-395. doi:10.1001/archpedi.1996.02170290056009
- McCoy, K., Cummings, E., & Davies, P. (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 270-279. doi: 10.1111/j.1469-7610.2008.01945.x
- Mueller, N., & Silverman, N. (1989). Peer relation in maltreated children. En D. Cicchetti & V. Carlson (Eds.), *Child maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp. 529-578). Nueva York: Cambridge University Press. doi: 10.1111/1467-9566.ep10845016
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(3), 211–232. doi: 10.1002/casp.921
- Paulson, S., Marchant, G., & Rothlisberg, B. (1998). Early adolescents' perceptions of patterns of parenting, teaching, and school atmosphere: implications for achievement. *Journal of Early Adolescence*, 18(1), 5-26. doi: 10.1177/0272431698018001001
- Peters, R., Johnson, R. J., Savage, C., Meshack, A., Espinoza, P., & Jefferson, T. (2010). Female and relationship devaluation among african american and latino american youth: is what's normal really normal?. *Journal of Child & Adolescent Trauma* 3(1), 13-24. doi: 10.1080/19361520903524189
- Pong, S., Johnston, J., & Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and asian school performance: insights from the U.S. and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62-72. doi: 10.1177/0165025409345073
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R. R., & Van Acker, R. (2006). They're cool: social status and group support for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15(2), 175–204. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00336.x
- Shomaker, L. B., & Furman, W. (2009). Parent-adolescent relationship qualities, internal working models, and attachment styles as predictor of adolescents' interaction with friends. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(5), 579-603. doi: 10.1177/0265407509354441
- Slade, E. P., & Wissow, L. S. (2007). The influence of childhood maltreatment on adolescents' academic performance. *Economics of Education Review*, 26(5), 604–614. doi: 10.1016/j.econedurev.2006.10.003
- Strøm, I. F., Thoresen S., Wentzel-Larsen T., Dyb G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child abuse and neglect*, 37(4), 243–251. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.10.010
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings E. M. (2010). Typologies of family functioning and children's adjustment during the early school years. *Child Development*, 81(4), 1320-1335. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01471.x
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39(1), 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: implications for school-based intervention strategies. *Special issue: Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. doi: 10.1300/J008v19n02_10
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. doi: 10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wang, J., Nansel, T. R., & Iannotti, R. J. (2011). Cyber bullying and traditional bullying: Differential association with depression. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 48(4), 415. doi: 10.1016/j.jadohealth.2010.07.012
- Westbrook, T. R., Harden, B. J., Holmes, A. K., Meisch, A. D., & Whittaker, J. V. (2013). Physical discipline use and child behavior problems in low-income, high-risk african american families. *Early Education & Development*, 24(6), 923-945. doi: 10.1080/10409289.2013.797327
- Widom, C. S. (1989). Does violence beget violence? A critical examination of the literature. *Psychological Bulletin*, 106(1), 3-28. doi: 10.1037/0033-2909.115.2.287
- Zwaan, M., Dijkstra, J.K., & Veenstra, R. (2013). Status hierarchy, attractiveness hierarchy, and sex ratio. Three contextual factors explaining the status-aggression link among adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 37(4), 211-221. doi: 10.1177/0165025412471018