



AUTORES

Arturo Enrique Orozco Vargas

Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Ulises Aguilera Reyes

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias

Georgina Isabel García López

Universidad Autónoma del Estado de México
Centro Universitario UAEM Atlacomulco

Arturo Venebra Muñoz

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias

Anuario de Psicología

N.º 52/2 | 2022 | págs. 181-189

Enviado: 15 de marzo de 2021

Aceptado: 18 de noviembre de 2021

DOI: 10.1344/ANPSIC2022.52/2.7

ISSN: 0066-5126 | © 2022 Universitat de Barcelona. All rights reserved.



Efectos directos e indirectos de las actitudes hacia la violencia, la desvinculación moral y las creencias normativas en la violencia escolar

Arturo Enrique Orozco Vargas, Ulises Aguilera Reyes, Georgina Isabel García López, Arturo Venebra Muñoz

Resumen

El estudio de la violencia escolar se ha caracterizado por una escasez de investigaciones que analicen la influencia de los procesos cognitivos en el origen y desarrollo de la violencia que se gesta en las escuelas. Para dar respuesta a este vacío en la literatura, el objetivo de la presente investigación fue estudiar los efectos directos e indirectos de la desvinculación moral, las creencias normativas y las actitudes hacia la violencia en la perpetración de la violencia escolar. Basado en la teoría del aprendizaje social, se construyó un modelo estructural con la finalidad de investigar las relaciones entre las variables de estudio. Los participantes fueron 220 hombres y 239 mujeres, todos ellos, estudiantes de tres universidades mexicanas en el centro del país. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraron que los datos se ajustan correctamente al modelo hipotetizado ($\chi^2(49) = 94.81, p = .288, CFI = .981, NFI = .959, RMSEA = .048, SRMR = .031$). Se encontró que los efectos indirectos de las actitudes hacia la violencia en la relación entre la desvinculación moral y la violencia escolar fueron significativos, así como en la relación entre las creencias normativas hacia la violencia y la violencia escolar. Asimismo, se identificaron efectos directos de la desvinculación moral en la violencia escolar, de las creencias normativas en la violencia escolar y de las actitudes en la violencia escolar.

Sobre la base de estos resultados, es posible concluir que las actitudes hacia la violencia crearon un sendero a través del cual la desvinculación moral, así como las creencias normativas, impactaron significativamente la presencia de la violencia escolar.

Palabras clave

Actitudes hacia la violencia, desvinculación moral, creencias normativas, violencia escolar, modelo de ecuación estructural.

Efectes directes i indirectes de les actituds envers la violència, la desvinculació moral i les creences normatives en la violència escolar

Resum

L'estudi de la violència escolar s'ha caracteritzat per l'escassetat d'investigacions que analitzin la influència dels processos cognitius en l'origen i el desenvolupament de la violència que es gesta a les escoles. Per donar resposta a aquest buit en la bibliografia, l'objectiu de la present investigació va ser analitzar els efectes directes i indirectes de la desvinculació moral, les creences normatives i les actituds envers la violència en la perpetració de la violència escolar. Basat en la teoria de l'aprenentatge social, es va construir un model estructural amb la finalitat d'analitzar les relacions entre les variables d'estudi. Els participants van ser 220 homes i 239 dones que eren estudiants de tres universitats mexicanes del centre del país. Els resultats del model d'equacions estructurals van mostrar que les dades s'ajusten correctament al model hipotetitzat ($\chi^2(49) = 94,81$, $p = ,288$, CFI = ,981, NFI = ,959, RMSEA = ,048, SRMR = ,031). Es va trobar que els efectes indirectes de les actituds envers la violència en la relació entre la desvinculació moral i la violència escolar van ser significatius, com també en la relació entre les creences normatives envers la violència i la violència escolar. Així mateix, es van identificar efectes directes de la desvinculació moral en la violència escolar, de les creences normatives en la violència escolar i de les actituds en la violència escolar.

Prenent com a base aquests resultats, és possible concloure que les actituds envers la violència van crear un camí a través del qual la desvinculació moral i les creences normatives van impactar significativament en la presència de la violència escolar.

Paraules clau

Actituds envers la violència, desvinculació moral, creences normatives, violència escolar, model d'equació estructural.

Direct and indirect effects of attitudes toward violence, moral disengagement, normative beliefs on bullying

Abstract

Bullying research is characterized by a lack of studies analyzing the influence of cognitive processes related to the origin and development of bullying. In order to fill this gap in the literature, the purpose of this research was to examine the direct and indirect effects of moral disengagement, normative beliefs, and attitudes toward violence on the perpetration of bullying. Based on social learning theory, we construct a structural model in order to analyze the relations between study variables. Participants of this research were 220 men and 239 women who were students of three Mexican universities in the center of the country. Results of structural equation modeling showed that data fit the hypothesized model appropriately ($\chi^2(49) = 94.81$, $p = .288$, CFI = .981, NFI = .959, RMSEA = .048, SRMR = .031). We found that the indirect effects of attitudes towards violence in the relation between moral disengagement and bullying were significant, as well as in the relation between normative beliefs toward violence and bullying. Similarly, we identified direct effects of moral disengagement on bullying, direct effects of normative beliefs on bullying, and direct effects of attitudes toward violence on bullying. Based on these results, it is possible to conclude that attitudes towards violence create a path through which moral disengagement, as well as normative beliefs towards aggression, significantly impact the presence of bullying.

Keywords

Attitudes towards violence, moral disengagement, normative beliefs, bullying, structural equation modelling.

INTRODUCCIÓN

La violencia en las escuelas es un problema mundial que afecta directamente la salud física y mental no solo de la víctima, sino también del perpetrador. En México, la prevalencia de la violencia escolar ha crecido de forma alarmante. En un estudio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en 2013, los resultados mostraron que, de los 34 países que conforman ese organismo, México ocupó el primer lugar en violencia escolar con aproximadamente 19 millones de alumnos involucrados en los niveles de primaria y secundaria (OCDE, 2014). Con respecto a la prevalencia de la violencia escolar en universitarios, un estudio llevado a cabo en México reveló que el 47,9 % de los estudiantes había experimentado algún tipo de violencia escolar, incluidos abusos sexuales, exclusión social, daños a sus pertenencias y maltrato verbal. En los diver-

sos roles como perpetrador, víctima y víctima/perpetrador, los hombres reportaron niveles más altos en comparación con las mujeres universitarias (Ramos-Rodríguez & Aranda-Beltrán, 2020).

Predominantemente, el estudio de la violencia escolar se ha caracterizado por examinar los efectos que tienen en ella tanto el ambiente escolar, como el familiar, principalmente en niños y adolescentes de secundaria y preparatoria. Sin embargo, no se presenta el mismo número de investigaciones analizando la influencia de los procesos cognitivos en el origen y desarrollo de la violencia que se gesta en las escuelas de nivel superior. Con la finalidad de dar respuesta a esta limitación, en esta investigación se han incluido factores involucrados en este tipo de procesos, como lo son las actitudes hacia la violencia, la desvinculación moral y las creencias normativas.

Las actitudes hacia la violencia son consideradas uno de los factores cognitivos más relevantes asociados a la

prevalencia de la violencia escolar. Las actitudes hacia la violencia tienen implicaciones muy importantes en la generación de diversos tipos de violencia, sin ser la excepción la violencia que ocurre entre compañeros de clase. De acuerdo con el modelo de violencia general propuesto por Anderson y Bushman (2002), las actitudes hacia la violencia se componen de un elemento afectivo y otro cognitivo, los cuales tienen efectos directos en la valoración de múltiples situaciones cotidianas. Dependiendo de la evaluación que cada persona hace, se generarán diversas respuestas, así como comportamientos más complejos.

Por otra parte, los modelos cognitivos conductuales proponen que las actitudes negativas, así como las distorsiones cognitivas, orientan el comportamiento violento de algunas personas al impedirles la capacidad de controlar el enojo que se produce como resultado de conflictos interpersonales (Lindebaum & Gabriel, 2016). De acuerdo con Pellegrini y Bartini (2000), las actitudes hacia la violencia, particularmente en los agresores, pueden funcionar como un mecanismo que les ayuda a disminuir la disonancia cognitiva que se presenta al no ser capaces de integrar los sentimientos provenientes de los otros. Por consiguiente, es imprescindible alcanzar un mayor conocimiento de las actitudes hacia la violencia con la finalidad de estimar la predisposición que puede tener una persona para desarrollar un comportamiento violento.

Además de las actitudes, la desvinculación moral y las creencias normativas han sido investigadas con la finalidad de determinar el impacto que tienen en la prevalencia de los episodios violentos. De acuerdo con Bandura *et al.* (1996), la desvinculación moral es el proceso por medio del cual las personas justifican ciertas conductas una vez que las han desligado de las normas morales a las cuales se adhieren. Con el término «desvinculación moral» se han descrito una serie de mecanismos socio-cognitivos que algunas personas emplean para cometer diversos actos que van en contra de los principios morales establecidos en una sociedad en particular. Al postular su teoría del aprendizaje social, Bandura (1992) afirmó que la desvinculación moral conduce a la proliferación de actos cada vez más inhumanos y aberrantes, la pérdida de la autocensura y de la posibilidad de reconocerse culpable de los actos cometidos, así como la desinhibición de las personas. De esta manera, es posible entender el vínculo entre la desvinculación moral y la violencia que se gesta en los centros escolares.

Junto con el constructo de desvinculación moral, las creencias normativas forman parte de los procesos cognitivos que han sido investigados en todo el mundo por sus importantes efectos en la prevalencia de la violencia escolar (e.g., Almeida *et al.*, 2009; Zhu *et al.*, 2018). De acuerdo con los modelos de procesamiento de la información social, las creencias normativas son decisivas en la regulación conductual. Concretamente, las creencias

normativas se definen como las creencias que tiene una persona acerca de lo que debería ser o lo que tendría que ser hecho (Vallerand *et al.*, 1992). Su principal función es evaluar cualquier comportamiento y clasificarlo como aceptable o inadmisibles. De la misma manera, las creencias normativas incorporan las expectativas que una persona tiene con respecto a lo que se debe o no hacer (Huesmann & Guerra, 1997).

Con la inclusión de estos factores y el propósito de contribuir al estudio de los procesos cognitivos que están asociados a la violencia escolar, se diseñó esta investigación con la finalidad de analizar los efectos directos e indirectos de la desvinculación moral, las creencias normativas y las actitudes hacia la violencia en la perpetración de la violencia escolar. A partir de este objetivo se propusieron las siguientes hipótesis:

- H1. La desvinculación moral estará relacionada directa y positivamente con la violencia escolar.
- H2. Las creencias normativas estarán relacionadas directa y positivamente con la violencia escolar.
- H3. Las actitudes hacia la violencia estarán relacionadas directa y positivamente con la violencia escolar.
- H4. La desvinculación moral estará relacionada directa y positivamente con las actitudes hacia la violencia.
- H5. Las creencias normativas estarán relacionadas directa y positivamente con las actitudes hacia la violencia.
- H6. La desvinculación moral tendrá un efecto indirecto en la violencia escolar a través de las actitudes hacia la violencia.
- H7. Las creencias normativas tendrán un efecto indirecto en la violencia escolar a través de las actitudes hacia la violencia.

MÉTODO

Participantes

Dado que se trata de una investigación de corte cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional-explícito, se seleccionaron, usando el método de muestreo no probabilístico de tipo intencional, 220 hombres y 239 mujeres; todos ellos eran estudiantes de tres universidades mexicanas en el centro del país, con edades comprendidas entre los 17 y los 25 años ($M = 20.31$, $DE = 2.68$). Los participantes pertenecían a cinco carreras universitarias: Ciencias Económico-Administrativas (24,3 %), Ingeniería (18,4 %), Ciencias de la Salud (31,8 %), Humanidades (15,9 %) y Ciencias Sociales (12,3 %). Con respecto al semestre que estaban estudiando, el 22,3 % se hallaban en el segundo semestre; el 15,9 %, en el cuarto semestre; el 31,6 %, en el sexto semestre; el 12,4 % estaban en el octavo semestre, y el 17,8 %, el último semestre de la carrera.

Instrumentos

- **Escala de Creencias Normativas hacia la Agresión** (Huesmann & Guerra, 1997). Este instrumento consta de veinte reactivos divididos en dos tipos de preguntas: *a*) preguntas de creencias de represalias y *b*) preguntas de creencias generales. El objetivo de esta escala es conocer la percepción que se tiene con respecto a la aceptación de algunos comportamientos violentos que se presentan bajo ciertas provocaciones o condiciones. Los participantes responden a cada reactivo usando una escala tipo Likert, con valores que oscilan entre 1 («totalmente incorrecto») y 4 («totalmente correcto»). En la presente investigación se usó la versión en español empleada por Orozco-Vargas y Mercado-Monjardín (2019), en la cual se encontró un índice de consistencia interna similar al reportado en la versión original ($\alpha = 0.88$). La validez de constructo se llevó a cabo por medio de un análisis factorial exploratorio, donde se identificaron dos dimensiones que explicaron el 48 % de la varianza total de este instrumento. Además, la validez de criterio que se reportó en el estudio original consistió en el análisis correlacional de la puntuación total de la escala de creencias normativas hacia la agresión y sus dimensiones con las nominaciones de agresión de los pares y las clasificaciones de agresión de los maestros (Williams *t* (995) > 18, *ps* < .001). La consistencia interna reportada en el estudio original fue de 0.90 (Huesmann & Guerra, 1997).

- **Escala de desvinculación moral.** Esta escala fue construida por Bandura *et al.* (1996). Consta de 32 reactivos agrupados en ocho dimensiones (justificación moral, eufemismo, comparación ventajosa, desplazamiento de la responsabilidad, difusión de la responsabilidad, distorsión de las consecuencias, atribución de culpas y deshumanización). En una escala tipo Likert de cinco opciones, el participante tiene que elegir una respuesta entre 1 («totalmente en desacuerdo») y 5 («totalmente de acuerdo»). Los participantes que tienen actitudes y creencias que se encuentran desvinculadas de la moralidad obtienen los puntajes más altos. En el presente estudio se usó la versión en español propuesta por Rubio-Garay *et al.* (2017). El coeficiente de fiabilidad, *alpha* de Cronbach, obtenido para esta escala en la investigación inicial fue de .82 (Bandura *et al.*, 1996), mientras que en la versión en español fue de .87 (Rubio-Garay *et al.*, 2017). Con respecto a la validez de constructo que se reportó en el estudio original, se encontró una estructura unidimensional, la cual explicó el 16,2 % de la varianza (Bandura *et al.*, 1996). Asimismo, en la investigación donde se diseñó la versión en español se analizó la validez de constructo por medio de un análisis factorial confirmatorio, donde se encontró que el modelo que mejor se ajustó a los datos fue un modelo de un factor de segundo orden con tres dimensiones de primer orden ($\chi^2 = 19.35$; RMSEA = .016; GFI = .99; AGFI = .98; ECVI = .11; CAIC = 156.92).

- **Instrumento de las Relaciones entre Adolescentes Pares** (Adolescent Peer Relations Instrument o APRI) (Parada, 2000). Este instrumento cuenta con dos subescalas que miden las conductas violentas cometidas por el acosador, así como las conductas violentas que recibe la víctima. Cada subescala incluye 18 reactivos dispuestos en un formato tipo Likert de cinco opciones, que van desde «nunca» (0) hasta «todos los días» (4). En el presente estudio solamente se incluyó la dimensión de perpetración. Los puntajes altos indican el nivel de violencia que ejerce un estudiante. La confiabilidad del instrumento se encuentra dentro de rangos aceptables (0.70 y 0.84) (Parada, 2000).

- **Escala de Actitudes hacia la Violencia Escolar.** Esta escala fue desarrollada por Craven (2014). Se presentan 18 reactivos que oscilan entre cuatro opciones tipo Likert, que van del 1 («totalmente en desacuerdo») al 4 («totalmente de acuerdo»). Un puntaje alto representa actitudes que apoyan el uso de la violencia. La consistencia interna de esta escala tuvo un *alpha* de Cronbach de .80. Con respecto a la validez de criterio de esta escala, se reportaron correlaciones estadísticamente significativas con el constructo «desvinculación moral» ($r = .44$, $p < .01$) (Craven, 2014).

Procedimiento

Una vez que se obtuvo la autorización por parte de las tres universidades para la recolección de los datos, el coordinador de las licenciaturas seleccionó los grupos que tendrían más disposición para participar en el estudio. En el día y la hora fijados, se acudió a cada uno de los grupos y se invitó a participar en el estudio a los alumnos que en ese momento se encontraban en clase. Antes de preguntar a los alumnos su disponibilidad para contestar a los instrumentos, se mencionaron los objetivos de la investigación, así como el proceso que se llevaría a cabo con la información que se recolectaría. A los que manifestaron voluntariamente su deseo de participar en el estudio, se les entregó el consentimiento informado para que lo leyeran y firmaran.

Los instrumentos se aplicaron en sesiones grupales, las cuales tuvieron una duración aproximada de 25 minutos. La aplicación de los instrumentos corrió a cargo de tres investigadores, quienes estuvieron presentes todo el tiempo en las aulas para responder a cualquier duda que surgiera durante el momento de la aplicación. Por el hecho de haber participado, no se les proporcionó ninguna remuneración económica, ni ningún incentivo académico. El procedimiento de recolección y análisis de la información cumplió con todos los requisitos éticos y profesionales que se han establecido en México para llevar a cabo una investigación científica.

Análisis estadísticos

En un primer momento, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas con la finalidad de identificar el nivel de correlación entre las variables de estudio. Posteriormente, se desarrolló un proceso de dos etapas con el propósito de examinar la relación entre las variables que formaron parte del modelo latente estructurado que se propone en esta investigación. El modelo se analizó usando el método de máxima verosimilitud por medio del programa LISREL versión 9.2 (Jöreskog *et al.*, 1999).

La evaluación del ajuste del modelo se determinó empleando diversos estadísticos, los cuales incluyeron el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste normalizado (NFI), la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) y la raíz del residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR). Con base en estos índices de ajuste, así como la estimación de X^2 , el investigador tiene los elementos necesarios para, guiado por la teoría y la parsimonia, modificar el modelo, ya sea añadiendo o eliminando ciertos parámetros con la finalidad de confirmar un modelo teórica y estadísticamente relevante (Schumacher & Lomax, 1996). Los índices usados para determinar la bondad de ajuste de los modelos se basaron en las recomendaciones sugeridas por Hu y Bentler (1999): para el CFI y el NFI se requieren valores de .95 o mayores, para el SRMR se necesitan valores de .08 o menores y para el RMSEA valores de .06 o menores.

Con la finalidad de definir los indicadores de cada una de las variables latentes, se construyeron cuatro parcelas

para la desvinculación moral, dos parcelas para las creencias normativas, tres parcelas para las actitudes hacia la violencia y tres parcelas para la violencia escolar. Por medio de la construcción de estas parcelas se controlaron los errores de medición provocados por los múltiples reactivos para cada variable latente. Además de mejorar la confiabilidad y la normalidad de las mediciones resultantes (Nasser-Abu Alhija & Wisenbaker, 2006), el método de las parcelas contribuye a conseguir mayor precisión en la estimación de parámetros (Little *et al.*, 2002).

RESULTADOS

En un primer momento, se analizó la muestra mediante la media, desviación estándar, fiabilidad (coeficiente *alpha* de Cronbach), distribución normal de las puntuaciones de las variables y correlaciones entre las variables de estudio. La prueba de Kolmogorov Smirnov mostró que en todas las variables se encontraron valores de *p* mayores a .05, lo que evidencia el supuesto de normalidad de las variables de estudio (véase la [tabla 1](#)).

Posteriormente se analizaron las posibles comparaciones entre mujeres y hombres en relación con las variables de estudio. Como se muestra en la [tabla 2](#), los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en las cuatro variables de estudio.

Con la finalidad de analizar los efectos directos e indirectos de la desvinculación moral, las actitudes hacia la violencia y las creencias normativas en la violencia escolar, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales.

Tabla 1. Media, desviación estándar, alpha de Cronbach, asimetría, curtosis y correlaciones

Variable	Media	DE	α	Z de K-S	Sig.	1	2	3
1. Desvinculación moral	71.86	4.58	.88	1.32	.070	–		
2. Creencias normativas	27.79	2.37	.87	.889	.347	.34**	–	
3. Actitudes hacia la violencia	35.20	3.42	.78	1.20	.095	.29**	.19**	–
4. Violencia escolar	47.28	5.07	.82	1.11	.158	.39**	.29**	.55**

Nota: α : coeficiente *alpha* de Cronbach; DE: desviación estándar; Z de K-S: prueba de Kolmogorov Smirnov;

Sig.: significancia asintótica (bilateral).

** $p < .01$

Tabla 2. Diferencias entre mujeres y hombres en las variables de estudio

	Mujeres		Hombres		<i>t</i> (457)
	Media	DE	Media	DE	
Desvinculación moral	70.08	4.13	73.21	5.43	2.35*
Creencias normativas	26.52	1.84	29.53	1.93	1.13
Actitudes hacia la violencia	33.14	4.08	38.20	3.84	2.57*
Violencia escolar	28.31	6.52	50.95	5.89	2.88*

* $p < .05$

Previo al análisis de los modelos, se construyeron parcelas para cada una de las variables latentes empleando el algoritmo factorial (Matsunaga, 2008; Rogers & Schmitt, 2004). Este método de parcelación consiste en llevar a cabo un análisis factorial de cada una de las escalas. Las cargas factoriales que resulten de este análisis serán usadas para crear las parcelas. Con base en la magnitud de estas cargas, se crearon las doce parcelas que se muestran en la figura 1. Cada parcela se construyó de manera secuencial y se le asignaron las cargas factoriales de los reactivos de las más altas a las más bajas (Little *et al.*, 2002). De esta manera, la variable latente de desvinculación moral quedó conformada por cuatro parcelas con ocho reactivos cada una; la variable latente de creencias normativas está conformada por dos parcelas con diez reactivos cada una; la variable latente de las actitudes hacia la violencia quedó conformada por tres parcelas de seis reactivos cada una y, finalmente, la variable latente de la violencia escolar tiene tres parcelas, cada una de ellas con seis reactivos.

Modelo de medición

En un primer momento se analizó el modelo de medición, el cual incluyó cuatro variables latentes y doce variables observadas. El análisis de este modelo mostró un

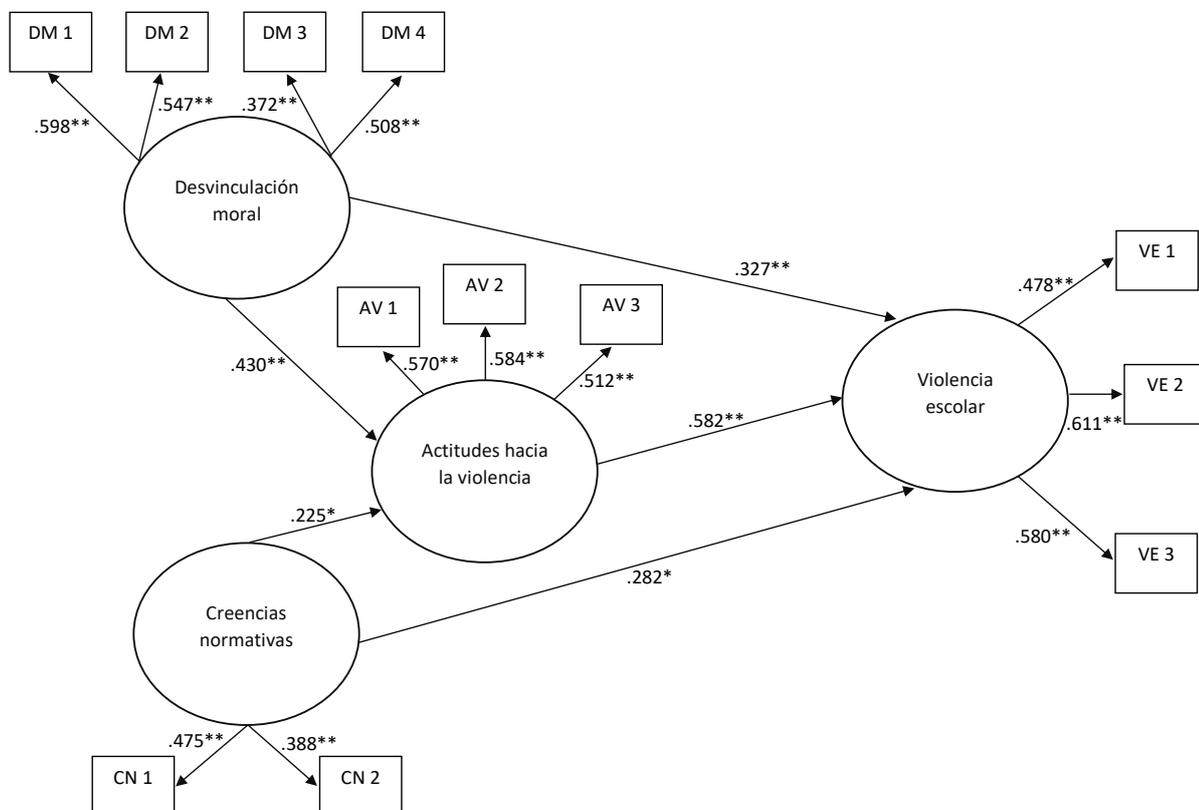
excelente ajuste a los datos ($\chi^2[48] = 89.43$; $p = .318$; CFI = .979; NFI = .954; RMSEA = .054; SRMR = .058). Los resultados mostraron que los parámetros individuales fueron todos significativos, lo cual señala que las variables latentes estuvieron representadas por sus indicadores correspondientes.

Modelo estructural

El modelo de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM) se llevó a cabo para analizar las relaciones estructurales entre las variables de estudio. Con el propósito de encontrar el mejor modelo, se evaluaron tres modelos alternativos. El modelo hipotetizado (modelo 1) reveló un excelente ajuste a los datos ($\chi^2[49] = 94.81$; $p = .288$; CFI = .981; NFI = .959; RMSEA = .048; SRMR = .031). La figura 1 muestra los coeficientes estandarizados del modelo general.

Específicamente, los resultados señalan que la desvinculación moral tuvo un efecto directo y positivo en la violencia escolar ($\beta = .327^{**}$; $SE = .118$; $p = .007$). Con ello quedó confirmada la hipótesis 1. Asimismo, las creencias normativas tuvieron un efecto directo y positivo en la violencia escolar ($\beta = .282^*$; $SE = .103$, $p = .023$), lo cual confirma la hipótesis 2, y las actitudes ha-

Figura 1. Modelo de ecuación estructural con coeficientes estandarizados



Nota: DM1-DM4: cuatro parcelas de desvinculación moral; AV1-AV3: tres parcelas de actitudes hacia la violencia; CN1-CN2: dos parcelas de creencias normativas; VE1-VE3: tres parcelas de violencia escolar.

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabla 3. Índices de ajuste entre los modelos estructurales

	χ^2	gl	χ^2/gl	CFI	NFI	SMRM	RMSEA
Modelo 1	94.81	49	1.935	.981	.959	.048	.031
Modelo 2	152.49	51	2.990	.931	.947	.072	.048
Modelo 3	105.27	49	2.148	.952	.928	.071	.092

Nota. CFI: índice de bondad de ajuste comparativo; NFI: índice de ajuste normalizado; RMSEA: raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación; SMRM: raíz del residuo cuadrático medio estandarizado.

cia la violencia mostraron un efecto directo y positivo en la violencia escolar ($\beta = .582^{**}$; $SE = .088$; $p = .001$), con lo que se confirmó la hipótesis 3. A su vez, la desvinculación moral tuvo un efecto directo y positivo en las actitudes hacia la violencia ($\beta = .430^{**}$; $SE = .099$; $p = .004$), lo que confirmó la hipótesis 4, y las creencias normativas tuvieron un efecto directo y positivo con las actitudes hacia la violencia ($\beta = .225^*$; $SE = .117$; $p = .023$). Por otra parte, la prueba del efecto indirecto de la desvinculación moral en la violencia escolar a través de las actitudes hacia la violencia, basada en el procedimiento *bootstrapping*, fue significativa ($B = 0.48$, $SE = .11$, 95 % IC [0.392; 0.597]), algo que sugiere la significancia del efecto indirecto y confirma la hipótesis 6. En el presente estudio se generaron cinco mil repeticiones de muestras *bootstraps* para estimar los intervalos de confianza del 95 % a partir de los datos originales. Finalmente, el efecto indirecto *bootstrap* de las creencias normativas en la violencia escolar a través de las actitudes hacia la violencia fue significativo ($B = 0.32$, $SE = .08$, 95% IC [0.226; 0.423]); este resultado sugiere que se presentó una significancia del efecto indirecto y que es posible confirmar la hipótesis 7.

Con respecto al modelo 2, se intercambiaron las variables latentes para analizar ahora si las actitudes tendrían un efecto directo en la violencia escolar, y si las creencias normativas tendrían un efecto directo en la violencia escolar, así como un efecto indirecto de las actitudes y de las creencias normativas en la violencia escolar a través de la desvinculación moral. Los resultados mostraron que el ajuste del modelo disminuyó significativamente ($\chi^2[51] = 152.49$; $p = .038$; CFI = .931; NFI = .947; RMSEA = .072; SRMR = .048). Finalmente, el modelo 3 se diseñó con el fin de analizar si las actitudes y, la desvinculación moral tendrían un efecto directo en la violencia escolar, así como un efecto indirecto de las actitudes y de la desvinculación moral en la violencia escolar a través de las creencias normativas. Los índices de ajuste del modelo 3 fueron: $\chi^2(49) = 105.27$; $p = .028$; CFI = .952; NFI = .928; RMSEA = .071, y SRMR = .092. Estos resultados muestran que el modelo 3 fue inferior a los modelos 1 y 2. Con base en los análisis que se llevaron a cabo, es posible concluir que el modelo 1 fue el que mejor ajustó los datos.

DISCUSIÓN

La violencia escolar es un fenómeno que ha sido estudiado principalmente en los niveles de primaria y secundaria. Sin embargo, en el nivel universitario no se cuenta con la misma información para conocer a profundidad cómo se presenta la violencia en las instituciones universitarias. Debido a la relevancia de todos los procesos cognitivos que están involucrados en la violencia escolar, se hipotetizó que, además de tener un efecto directo en la violencia escolar, la desvinculación moral y las creencias normativas tendrían un impacto vía las actitudes hacia la violencia. Al llevar a cabo un modelo de ecuaciones estructurales, se encontraron importantes hallazgos.

Con base en las hipótesis formuladas, los primeros análisis mostraron que la desvinculación moral y las creencias normativas tienen una relación positiva con la violencia escolar, lo que indica que la pérdida de valores morales y las creencias que apoyan el uso de la violencia tienen un impacto en la prevalencia de la violencia en los centros educativos. Asimismo, el modelo estructural hipotetizado reveló que, al comparar las trayectorias de la desvinculación moral y de las creencias normativas, los efectos indirectos de la desvinculación moral en la violencia escolar a través de las actitudes fueron de mayor magnitud. A partir de estos resultados es posible concluir que las actitudes hacia la violencia crean un sendero a través del cual la desvinculación moral y las creencias normativas impactan significativamente en la presencia de la violencia escolar. Por medio de esta investigación estamos realizando una aportación novedosa a la literatura científica, pues no encontramos que en estudios previos se hayan analizado los efectos directos e indirectos de los factores cognitivos en la violencia escolar.

En la última trayectoria del modelo quedó evidenciado el efecto directo que tienen las actitudes en la prevalencia de la violencia escolar. Esta influencia que tienen las actitudes en la violencia que se gesta en los centros educativos había sido investigada por Garland *et al.* (2017) en una muestra de estudiantes universitarios en Estados Unidos. En esta investigación, aquellos estudiantes que reportaron un mayor número de actitudes que apoyaban el uso de la violencia en sus escuelas no solo se vieron involucrados en más actos de violencia escolar, sino que

también tenían una historia previa de violencia escolar durante la preparatoria.

Con respecto a los mecanismos que separan los actos de una persona de sus principios morales, los resultados de la presente investigación mostraron una clara relación entre la desvinculación moral y la violencia escolar. Esto explicaría en gran parte por qué los adolescentes que tuvieron niveles más altos de desvinculación moral fueron los que más actos violentos cometieron en contra de sus compañeros. Particularmente, los alumnos agresores tienden a justificar su comportamiento diciendo que abusan de sus compañeros porque consideran que agredir y burlarse de ellos es parte de la vida escolar y una forma de ganarse el respeto de otros estudiantes (justificación moral). Además, son muy pocos los alumnos que son conscientes del daño que generan y de las consecuencias a corto y largo plazo que conlleva su comportamiento (difusión de la responsabilidad).

Al igual que la desvinculación moral, las creencias normativas hacia la violencia tuvieron también un impacto en la gestación de la violencia escolar. Estas creencias están caracterizadas por ciertas posturas muy particulares que en muchos casos justifican el uso de la violencia. Por ejemplo, McConville y Cornell (2003) encontraron que los estudiantes con niveles más altos de violencia en contra de sus compañeros son aquellos que más aceptan la violencia, por considerarla un recurso deseable y efectivo en el trato con los otros. Uno de los hallazgos más interesantes en la presente investigación fue el encontrar que los estudiantes más agresivos expresaron que estaban totalmente de acuerdo con el uso de la violencia verbal y la comisión de actos violentos como una consecuencia del estado emocional de las personas.

Con respecto a las posibles diferencias entre mujeres y hombres, se identificaron algunas estadísticamente significativas en los niveles de desvinculación moral, actitudes y violencia escolar. Particularmente, según lo reportado, los hombres cometerían casi el doble de actos violentos que las mujeres. Esta marcada discrepancia da cuenta del nivel tan elevado de violencia física y verbal que se manifiesta en las relaciones entre alumnos varones. Resultados similares se encontraron en otra investigación con niños, en la que los varones reportaron más actos de agresión física que las niñas (Corte de la Corte *et al.*, 2016). Este descubrimiento tiene amplias implicaciones en lo que se refiere al trabajo de prevención e intervención con los adolescentes. Dada la alta prevalencia de violencia entre hombres, es imprescindible brindar a los estudiantes varones una formación integral basada en principios morales y habilidades sociales que les permitan regular de mejor forma su comportamiento con la finalidad de establecer relaciones interpersonales más respetuosas, tolerantes y armónicas. De la misma manera, los hombres reportaron un nivel más alto de actitudes hacia la violencia en comparación con las mujeres. En esta misma línea, otros estudios habían identificado hallazgos similares. Por

ejemplo, una investigación llevada a cabo en Ecuador con adolescentes en preparatoria mostró que los hombres reportaron un mayor nivel de actitudes hacia la violencia, particularmente hacia la justificación de esta entre compañeros (Pinos *et al.*, 2016).

Los resultados de esta investigación permiten una mejor comprensión del impacto que tienen los factores cognitivos en la prevalencia de la violencia escolar; sin embargo, se presentaron algunas limitaciones. En primer lugar, el carácter transversal de este estudio no permite medir la evolución de los efectos que tienen las actitudes en la violencia escolar. Se sugiere que en el futuro se desarrollen investigaciones longitudinales, las cuales permitirán no solo analizar el impacto que tienen los procesos cognitivos en el modelo propuesto, sino también entender con mayor profundidad los efectos a corto y medio plazo de los factores cognitivos en la violencia escolar. Además de ello, los participantes en esta investigación fueron estudiantes de universidades públicas y privadas localizadas en un entorno urbano. Por consiguiente, debido a la homogeneidad de la muestra, se debe proceder con cuidado al momento de pretender generalizar los resultados a adolescentes que no tengan las mismas características. En un futuro, es importante que otras investigaciones puedan recolectar datos entre universitarios no solamente de escuelas privadas y públicas, sino también en otras regiones del país, e incluso en otros países latinoamericanos, para poder contrastar los hallazgos encontrados en esta investigación.

Referencias

- Almeida, A., Correia, I., & Marinho, S. (2009). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence, 9*(1), 23-36. <http://dx.doi.org/10.1080/15388220903185639>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology, 53*, 27-51. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Bandura, A. (1992). Social cognitive theory of social referencing. En: S. Feinman (ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 175-208). Plenum.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(2), 364-374. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364>
- Corte de la Corte, C. M. de la, Braza Lloret, P., & Carreras de Alba, R. (2016). Agresión y relación entre iguales: El papel moderador de los factores de personalidad en escolares de 8 a 10 años. *Anuario de Psicología, 46*(3), 99-108. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.11.001>
- Craven, J. S. (2014). *Measuring students' attitudes toward bullying*. (Tesis de maestría). Humboldt State University, Arcata.
- Garland, T. S., Policastro, C., Richards, T. N., & Miller, K. S. (2017). Blaming the victim: University student attitudes toward bullying. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trau-*

- ma, 26(1), 69-87. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2016.1194940>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huesmann, L. R., & Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.2.408>
- Jöreskog, K. G., Sörbom, D., Du Toit, S., & Du Toit, M. (1999). *LISREL 8: New statistical features*. Scientific Software International.
- Lindebaum, D., & Gabriel, Y. (2016). Anger and organization studies: From social disorder to moral order. *Organization Studies*, 37(7), 903-918. <http://dx.doi.org/10.1177/0170840616640848>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 151-173.
- Matsunaga, M. (2008). Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4), 260-293.
- McConville, D., & Cornell, D. (2003). Attitudes toward aggression and aggressive behavior among middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 179-187.
- Nasser-Abu Alhija, F., & Wisenbaker, J. (2006). A Monte Carlo study investigating the impact of item parceling strategies on parameter estimates and their standard errors in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 204-228.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OCDE Publishing.
- Orozco Vargas, A. E., & Mercado-Monjardín, M. R. (2019). Actitudes hacia la violencia y creencias culturales en adolescentes involucrados en violencia escolar. *Anuario de Psicología, The UB Journal of Psychology*, 49(2), 94-103. <https://doi.org/10.1344/anpsic2019.49.10>
- Parada, R. H. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. University of Western Sydney.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Pinos, V., Pinos, G., Jerves, M., & Enzlin, P. (2016). Actitudes de los adolescentes hacia la violencia y sus factores relacionados. *Maskana*, 7(2), 1-15.
- Ramos-Rodríguez, I., & Aranda-Beltrán, C. (2020). Violencia y acoso escolar: diferencias por sexo y edad en estudiantes universitarios mexicanos. *CIENCIA UNEMI*, 13(34), 84-93.
- Rogers, W. M., & Schmitt, N. (2004). Parameter recovery and model fit using multidimensional composites: A comparison of four empirical parceling algorithms. *Multivariate Behavioral Research*, 39, 379-412.
- Rubio-Garay, F., Amor, P., & Carrasco, M. (2017). Dimensionality and psychometric properties of the Spanish version of the Mechanisms of Moral Disengagement Scale (MMDS-S). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 22(1), 43-54. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.1.2017.16014>
- Schumacher, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J.-P., Pelletier, L. G., & Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein's Theory of Reasoned Action as applied to moral behavior: A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(1), 98-109. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.62.1.98>
- Zhu, X. W., Chu, X. W., Zhang, Y. H., & Li, Z. H. (2018). Exposure to online game violence and cyberbullying among Chinese adolescents: Normative beliefs about aggression as a mediator and trait aggressiveness as a moderator. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 29(2), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/10926771.2018.1550830>