

DIFERENCIAS ENTRE SUBGRUPOS DE ESTUDIANTES INVOLUCRADOS EN EL BULLYING: VÍCTIMAS, AGRESORES-VÍCTIMAS Y AGRESORES

DIFFERENCES BETWEEN SUBGROUPS OF STUDENTS INVOLVED IN BULLYING: VICTIMS, AGGRESSORS AND AGGRESSORS-VICTIMS

Angel Alberto Valdés Cuervo*, Adrián Israel Yañez Quijada**
y Ernesto Alonso Carlos Martínez***

Instituto Tecnológico de Sonora, México.
Universidad de Sonora, México.
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, México.

Recibido: 17 de diciembre de 2012

Aceptado: 08 de marzo de 2013

RESUMEN

El presente estudio planteó como objetivo determinar si las variables *autoconcepto social, problemas de adaptación psicosocial y clima familiar*, diferencian a víctimas, agresores-víctimas y agresores; además, establecer una función discriminante a partir de la cual se permita una clasificación de los estudiantes. Para ello, se identificaron a 245 estudiantes involucrados en el bullying: 50 víctimas, 63 agresores-víctimas y 132 agresores. Con un análisis discriminante se encontró que las variables mencionadas diferencian a los subgrupos y clasifican adecuadamente al 70% de los casos. Los agresores-víctimas fueron más vulnerables, ya que poseen un autoconcepto social más bajo, mayores problemas de adaptación psicosocial y clima familiar más desfavorable. Los agresores poseen autoconcepto social más alto y mayor dificultad tanto en la adaptación psicosocial como en el clima familiar, comparado con las víctimas. Se concluye que los hallazgos evidencian que los subgrupos presentan características que los distinguen, lo cual sugiere la necesidad de estrategias de intervención diferenciadas.

Palabras clave: Bullying, víctimas, agresores/víctimas, autoconcepto, clima familiar.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine if the *social self-concept, psychosocial adaptation issues and family climate* variables differentiate aggressors-victims, victims and aggressors. In addition, to establish a discriminating function which allow a classification of students. To do this, we identified 245 students involved in bullying: 50 victims and 63 aggressors-victims and 132 aggressors. With a discriminating analysis it was found that the mentioned variables differentiate subgroups and properly classified up to 70% of the cases. The aggressors-victims were the most vulnerable, since they have a lower social self-concept, greater psychosocial adaptation problems and the most unfavorable family climate. The aggressors have higher social self-concept and greater difficulty in psychosocial adaptation and the family atmosphere, compared with the victims. It is concluded that the findings demonstrate that subgroups have characteristics which distinguish them, which suggests the need of different intervention strategies.

Key words: Bullying, victims, aggressors/victims, self-concept, family climate

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

Introducción

De las distintas formas en que puede presentarse la violencia escolar, la que sucede entre pares, es la que más atención ha recibido por su alta frecuencia y sus consecuencias en el ambiente escolar, donde afecta la función que ejerce la escuela relativa a la formación de ciudadanos, capaces de convivir en sociedades democráticas y ejerce, además, una influencia negativa en el desarrollo psicosocial de los actores involucrados (Elliot, 2008; Olweus, 1993).

El bullying constituye la forma más extrema que puede adoptar la violencia entre compañeros dentro del contexto escolar. Este comportamiento se caracteriza por lo siguiente:

- a) Existencia de una clara diferencia de poder entre el agresor y la víctima.
- b) Intención expresa de infligir dolor físico y/o emocional
- c) Carácter repetitivo.
- d) Carácter relacional, que se muestra en la necesidad de distintos actores para la mantención de la conducta agresora.
- e) Naturaleza dinámica, ya que las posiciones de los actores no se mantienen estables a lo largo del tiempo (Coloroso, 2004; Olweus, 1993).

Las investigaciones acerca del bullying han identificado varios subgrupos de estudiantes involucrados en el mismo: agresores, agresores-víctimas, víctimas y espectadores (Ortega, 2010; Swearer, Espigale & Napolitano, 2009). Esta dinámica de las posiciones de los actores del bullying muestra la complejidad del fenómeno, en especial cuando se ha encontrado que existen diferencias en las características psicológicas de cada uno de los subgrupos (Coloroso, 2004).

Los agresores se caracterizan por llevar a cabo conductas violentas de manera repetida hacia sus compañeros. Su agresividad es generalmente proactiva, es decir, no responde a la percepción de agresión de parte de los otros y tiende a tener un carácter instrumental (Perren & Alsaker, 2006; Salmivalli & Nieminen, 2002). Son poco prosociales y empáticos (Perren & Alsaker, 2006), poseen un autoconcepto social mayor que el de los otros subgrupos (Torre, Cruz, Villa & Casanova, 2008) y un patrón de

comportamientos agresivos y dificultades de adaptación en la escuela (Ellickson & McGuigan, 2000).

En sus familias se presentan indicadores de una crianza coercitiva y poco asertiva, hostilidad parental, vivencias de poco apoyo y cohesión familiar, exposición a conflicto parental, permisividad con las conductas agresivas y en general un clima familiar desfavorable (Haynie et al., 2001).

El subgrupo de víctimas se integra por estudiantes que sufren, de manera sistemática, violencia por parte de los pares y que manifiestan pocas o ninguna conducta agresiva hacia los agresores. Presentan con frecuencia un menor sentido de pertenencia a la escuela (Brockenbrough, Cornell & Loper, 2002; Kochenderfer-Ladd, 2003) y un bajo autoconcepto social (Lucas, Pulido & Solbes, 2011; Torre et al., 2008). En su contexto familiar predomina la crianza sobreprotectora, los problemas de comunicación y percepción de rechazo (Perry, Hodges & Egan, 2001).

Los agresores-víctimas refieren tanto agredir como ser víctimas de agresiones por parte de sus compañeros. Su agresión es reactiva, ya que se origina como respuesta a la percepción de hostilidad y presentan una mayor frecuencia de conductas agresivas, en especial de tipo físico (Brockenbrough et al., 2002; Salmivalli & Nieminen, 2002). Poseen inestabilidad emocional, escasa habilidad prosocial, alto rechazo por parte de los pares y bajo autoconcepto social (Hanish & Guerra, 2004; Perren & Alsaker, 2006). Con relación al ámbito familiar, se señala que provienen de hogares en los que no existe vínculos positivos con los padres y donde es alta la probabilidad de violencia (Olweus, 1993). Presentan los mayores problemas de ajuste social y escolar entre los subgrupos inmersos en el bullying (Unnever, 2005).

La relevancia del presente estudio radica en cuatro aspectos íntimamente relacionados: primero, es un fenómeno que se presenta con frecuencia en las escuelas mexicanas (Castillo & Pacheco, 2008; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2006; Valdés et al., 2012); segundo, se trata de un suceso con evidentes consecuencias negativas en el desarrollo académico y socioemocional de todos los involucrados (Elliot, 2008); tercero, resulta esencial el conocimiento preciso de los actores involucrados en el bullying, ya que es importante para los programas de prevención e intervención con

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

respecto al mismo (Salmivalli & Nieminen, 2002), y cuarto, a pesar de la necesidad de estudios de este tipo para orientar debidamente las intervenciones dirigidas a la prevención del bullying, después de revisar las publicaciones de los últimos cinco años en las revistas de educación y psicología indexadas en las bases datos Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (REDALYC) y Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no se identificó ningún reporte de investigación realizada en México que abordara como tal la diferenciación de los subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying.

Atendiendo a los aspectos antes mencionados, este estudio pretendió determinar si existían diferencias entre subgrupos de estudiantes de educación media involucrados en el bullying (agresores, agresores-víctimas y víctimas) y establecer una función discriminante para clasificar a los mismos.

Para la realización del análisis discriminante se consideró como variable dependiente la pertenencia a uno de los subgrupos antes mencionados (víctimas, agresores y agresores-víctimas) y se incluyeron como independientes las variables siguientes:

- Problemas de adaptación psicosocial, que se integró por el promedio con que los estudiantes indicaron consumo de alcohol, de drogas y reportes por problemas de disciplina en la escuela durante el último mes.
- Autoconcepto social, que comprende la autopercepción del individuo con respecto a sus habilidades en distintos contextos en los que mantiene relaciones sociales (Goñi & Fernández, 2007).
- Clima social familiar, consistente en la percepción acerca de las relaciones interpersonales en la familia (Moos, Moos & Trickett, 1984).

Método

Participantes

De manera intencional se seleccionaron las 10 escuelas secundarias públicas de la zona sur de un Estado del Noroeste de México con mayor número de alumnos en este nivel de estudios (Secretaría de Educación y Cultura, 2012). Utilizando un muestreo aleatorio, estratificado por grado escolar, se seleccionaron para participar en el estudio 937 estudiantes de estas escuelas, tomando como base una probabilidad de éxito del 50% ($p = .5$; $q = .5$) y un nivel de confianza del 95%.

A partir de esta muestra inicial y de manera intencionada se seleccionaron a los estudiantes que participaban en situaciones de bullying, desempeñando roles de agresores, víctimas o agresores-víctimas. Como punto de corte para la identificación de los agresores y las víctimas se consideró lo propuesto por Solberg y Olweus (2003), quienes consideraron que tres o más reportes de actos de violencia cometidos o recibidos por parte de los compañeros durante el último mes indican participación en el fenómeno del bullying. Para el caso de los agresores-víctimas se tuvo en cuenta que reportaran tanto realizar como recibir agresiones por parte de los pares con la frecuencia antes mencionada.

De acuerdo a los criterios anteriores se identificaron a 245 de los cuales 26.1% fueron estudiantes involucrados en el fenómeno del bullying. De este número 50 (20.4%) se consideraron víctimas, 63 (25.7%) agresores-víctimas y 132 (53.9%) agresores. El subgrupo de las víctimas tuvo una edad promedio de 12.6 años, en su mayoría de sexo masculino (58%) y contó con mayor porcentaje de estudiantes cursando el primer año (48%). Por su parte el subgrupo de los agresores presentó una edad promedio de

Tabla 1
Distribución por año escolar de los estudiantes de los subgrupos identificados como víctimas, agresores y agresores-víctimas

Año que cursan los estudiantes	Víctimas		Agresores		Agresores-Víctimas	
	f	%	f	%	f	%
Primero	24	48	41	31.1	37	58.7
Segundo	13	26	46	34.8	14	22.2
Tercero	13	26	45	34.1	12	19
Total	50	100	132	100	63	100

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

13.8 años, una cantidad similar de estudiantes hombres y mujeres que se encontraron distribuidos de forma proporcional en los tres años. Por último, el subgrupo de agresores-víctimas tuvo una edad promedio de 13.7 años, predominó entre ellos el sexo masculino (57.1%), y con mayor frecuencia se ubicaron en el primer año (58.7%) (ver Tabla 1).

Instrumentos

- *Cuestionario de «Caracterización de la Violencia» de Valdés et al. (2012)*. Este es un instrumento de autorreporte por parte de los estudiantes, del cual se consideró información referida:
 - a) *Frecuencia de conductas violentas dirigidas hacia otros estudiantes durante el último mes*. Constó de 15 reactivos y se contestó con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: Nunca, Casi Nunca (una o dos ocasiones al mes), Regularmente (tres o cuatro ocasiones al mes) y Frecuentemente (más de cuatro ocasiones en un mes). Este instrumento cuenta con ítems para evaluar los distintos tipos de agresiones; física, psicológica y social, dentro de las cuales se encontraron las siguientes: «Golpeo a mis compañeros», «Les digo sobrenombres ofensivos» y, «No les permito participar en actividades escolares». Presentó una confiabilidad de .90 medida con el Alfa de Cronbach.
 - b) *Frecuencia de conductas violentas recibidas por parte de otros estudiantes*. Compuesta por 17 reactivos que se contestaron con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta: Nunca, Casi Nunca (una o dos ocasiones al mes), Regularmente (tres o cuatro ocasiones al mes) y Frecuentemente (más de cuatro ocasiones en un mes); obtuvo una confiabilidad de .89 medida con el Alfa de Cronbach. Los ítems evaluaron el haber sufrido diversas formas de violencia por parte de los pares (física, psicológica y social), como por ejemplo: «Destruyen mis cosas», «Me pegan» y «Me dejan solo en actividades de equipo».
 - c) *Problemas de adaptación psicosocial*. Esta variable estuvo compuesta por el promedio con el que los estudiantes reportaron consumo de alcohol, drogas y reportes por problemas de disciplina en la

escuela durante el último mes. Este apartado se contestó utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que oscilaron desde: Nunca (1) hasta Siempre (7).

- *Escala de Autoconcepto Social de Yañez, Valdés y Vera (2012)*. Esta subescala evaluó la percepción de aspectos del individuo que se relacionan con su conducta social. Compuesta por 11 reactivos, se contestó con una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta, que fueron desde Totalmente en desacuerdo (1) hasta Totalmente de acuerdo (7). Los autores reportaron validez de constructo determinada a través de un análisis factorial exploratorio con el método Varimax y extracción de componentes principales, del cual obtuvieron dos factores que explicaron el 45.8% de la varianza de los puntajes: *Autoconcepto prosocial*, que evaluó características que tienden a ser valoradas de manera favorable por, justamente, favorecer las relaciones sociales y *Autoconcepto disocial*, que midió aspectos que se consideran desfavorables para las relaciones sociales. En la medición del *Autoconcepto prosocial* se utilizaron seis ítems, algunos de ellos fueron «Soy amable», «Soy comprensivo». Para el caso del *Autoconcepto disocial*, se consideraron cinco ítems, dentro los cuales se encontraron «Soy agresivo», «Soy envidioso» entre otros. Las respuestas del instrumento se recodificaron de manera que un mayor puntaje global indicara la presencia de un autoconcepto social positivo.
- *Escala de Clima Familiar de Moos et al. (1984) adaptada por Valdés et al. (2012)*. Este instrumento evaluó la percepción de los estudiantes acerca de las relaciones familiares a través de 20 ítems, que se contestaron utilizando una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que oscilaron de Nunca (1) hasta Siempre (7). Los autores reportaron obtener, a través de un análisis factorial con el método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin, tres factores que explicaron el 49.2% de la varianza de los puntajes y tuvieron una confiabilidad de .92. Estos factores fueron: a) Apoyo y convivencia, funcionamiento familiar caracterizado por la presencia de relaciones, reglas y valores que favorecen el desarrollo del individuo; b) Conflicto, presencia de tensiones y violencia en las relaciones familiares, y c) Estimulación del desarrollo, actividades que promueven las familias para estimular

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

el desarrollo personal de sus integrantes. Las respuestas del instrumento se recodificaron de manera que mayores puntajes indiquen la presencia de un clima familiar positivo.

Procedimiento

Para obtener la información se solicitó en primer lugar a los directores de las escuelas su consentimiento informado para la realización del estudio. Posteriormente se les envió una carta a los padres, con el fin de que otorgaran de manera escrita su consentimiento informado para la participación de los hijos en el proyecto. La muestra fue constituida por los estudiantes cuyos padres firmaron la carta de consentimiento.

A los estudiantes incluidos en el estudio se les explicó los objetivos del proyecto y se les pidió su participación voluntaria en el mismo, garantizándoles la confidencialidad de la información por ellos suministrada. Posteriormente se les reunió en salones de clase, facilitados por las escuelas, para que respondan a los instrumentos, cuya administración fue llevada a cabo por investigadores previamente capacitados para este propósito.

En el análisis de los datos se utilizaron estadísticas univariadas (Anova de una vía y una prueba Post Hoc) para establecer si existían diferencias entre los subgrupos en lo relativo a las variables: autoconcepto social, clima familiar y problemas de ajuste. Para el análisis multivariado se utilizó una prueba de dependencia, en particular un análisis discriminante con el método de inclusión paso a paso.

Resultados

Los resultados de las pruebas Anovas de una vía permiten afirmar que existen diferencias significativas entre subgrupos con respecto a las variables: autoconcepto social, problemas de adaptación psicosocial y clima familiar (ver Tabla 2).

A través de pruebas Post Hoc, en particular mediante el método Bonferroni, se compararon las medias de los puntajes de las variables para determinar el sentido de las diferencias halladas previamente entre las mismas. Se estableció que las medias de los puntajes en autoconcepto social son significativamente más altas en el subgrupo de agresores y más bajas en los agresores-víctimas. Esto

Tabla 2

Resultados de las comparaciones por variables entre los subgrupos de víctimas (n=50), agresores-víctimas (n=63) y agresores (n=132)

VARIABLES/VALORES	SUBGRUPOS	Medias	d.s	F	gl	p
Autoconcepto social Mínimo = 1 Máximo = 7	Víctimas	4.90	.41	17.12	2	.000
	Agresores-víctimas	4.30	.33			
	Agresores	5.20	.27			
Problemas de adaptación psicosocial Mínimo = 1 Máximo = 7	Víctimas	3.31	.28	9.90	2	.001
	Agresores-Víctimas	4.14	.31			
	Agresores	3.40	.39			
Clima familiar Mínimo = 1 Máximo = 7	Víctimas			8.97	2	.000
	Agresores-víctimas	4.33	.43			
	Agresores	4.10	.32			

p < .05

implica que dentro de los tres subgrupos, los agresores son los que mayor autoconcepto social tienen y los agresores/víctimas poseen el autoconcepto social más bajo.

Con respecto a la variable problemas de adaptación psicosocial, se encontró que los puntajes son significativamente mayores en el subgrupo de agresores-víctimas y menores en el de víctimas.

En lo relativo al clima familiar, las víctimas obtuvieron puntajes significativamente mayores que el de los otros subgrupos, y los agresores-víctimas los menores. Esto permite afirmar que las víctimas poseen el clima familiar más favorable y los agresores-víctimas el más desfavorable.

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

Resultados del análisis discriminante

Se constató como primer paso el cumplimiento de los supuestos estadísticos del modelo con el propósito de fortalecer la validez de sus resultados: a) tamaño de la muestra, excedió los 20 casos establecidos como mínimo requerido por cada variable discriminante; b) normalidad, se estableció a través del análisis de los gráficos de residuos; c) homocedasticidad, se determinó a través de la prueba M de Box (4.826; $p = .577$) y d) colinealidad, el método paso a paso utilizado protege de la inclusión de variables colineales.

La función discriminante resultó estadísticamente significativa para diferenciar a los subgrupos, logrando clasificar correctamente al 70% de los casos. El subgrupo con mayor porcentaje de casos clasificados adecuadamente fue el de los agresores (77%), le siguió el de los agresores-víctimas (71%) y por último, el de las víctimas (64%). El análisis discriminante por pasos señaló que las variables problemas de adaptación psicosocial (λ de Wilks = $-.593$; $*p = .000$), autoconcepto social (λ de Wilks = $.541$; $*p = .000$) y clima familiar (λ de Wilks = $.476$; $*p = .000$) diferenciaron de manera significativa a los subgrupos de estudiantes (ver Tabla 3).

Tabla 3

Variables en el análisis discriminante que diferencian a víctimas, víctimas-agresores y agresores

	F	Coefficientes estandarizados	Coefficientes de estructura
Autoconcepto social	11.08	.541*	.682*
Problemas de adaptación psicosocial	7.87	-.593*	-.574*
Clima familiar	8.97	.476*	.611*
λ de Wilks	.813*		
χ^2		42.76*	
Correlación canónica		.450*	
Función del centroide	Víctimas	.360	
	Agresores/víctimas	.560	
	Agresores	-.768	

* $p < .05$

En la tabla anterior se aprecia que las variables que más diferencian a los subgrupos son en este orden: autoconcepto social, clima familiar y por último los problemas de adaptación psicosocial. Los subgrupos víctimas y agresores-víctimas se ubican en las puntuaciones positivas de la función discriminante, mientras que el subgrupo agresores, se encuentra en el lado negativo de la función; en caso de desconocerse el subgrupo al cual pertenece un estudiante, este puede ser ubicado a partir de la información obtenida en las variables distintivas del subgrupo, según su puntuación discriminante se aproxime más a alguno de los tres centroides.

Discusión

La discusión de los resultados se realizó atendiendo al objetivo del estudio, el cual consistió en determinar si los

problemas de adaptación psicosocial, el autoconcepto social y el clima familiar diferenciaban a los distintos subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying (víctimas, agresores-víctimas y agresores) y permitan realizar una clasificación exitosa de los estudiantes dentro de estos grupos.

Es necesario puntualizar que las variables antes mencionadas se mostraron eficaces en la diferenciación de los subgrupos. El hecho de encontrar que las variables situadas en distintos niveles de funcionamiento del individuo (personal y familiar) resulten pertinentes para diferenciar a los diversos actores evidenció no solo la fecundidad de los constructos utilizados en el estudio, sino también del abordaje ecológico del bullying (Swearer et al., 2009) y contradice las posturas que intentan explicar el bullying desde el análisis de un solo grupo de factores.

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

Resultó también llamativo el hecho de que las variables consideradas en el estudio tuvieran menor poder para clasificar adecuadamente a las víctimas, lo cual permite sostener que estos constructos se relacionan más con el comportamiento agresivo que con el victimario. De la afirmación anterior puede excluirse el autoconcepto social, ya que fue en este aspecto donde se identificó una problemática específica del subgrupo de víctimas, las que poseen un autoconcepto social más desfavorable que el de los otros subgrupos.

El estudio contribuye a esclarecer la discusión relativa a los hallazgos contradictorios relativos al autoconcepto social de los agresores, ya que a partir de los resultados del mismo se puede afirmar que estas contradicciones están relacionadas con el hecho de que en la mayoría de las investigaciones relativas al autoconcepto los agresores fueron tratados como un grupo homogéneo, sin considerar la existencia de subgrupos con características diferentes dentro del mismo. En este caso, los resultados confirmaron los hallazgos de las investigaciones que señalan que el autoconcepto social es positivo en los agresores con respecto al de las víctimas, lo cual hace suponer que existe una valoración cultural positiva de la violencia en esta edad, ya que estos estudiantes se consideran aceptados por los pares y competentes socialmente. Además refuerza que la violencia en este grupo posee un carácter instrumental, que se asocia a la obtención de prestigio social (Salmivalli & Nieminen, 2002).

Los hallazgos también señalan que las conductas agresivas se relacionan con la presencia de problemas de conductas externalizantes, lo cual apunta a que tanto los agresores y agresores-víctimas son estudiantes con alto riesgo psicosocial por la tendencia que tienen estos comportamientos a perdurar a través del tiempo (Kokko & Pulkkinen, 2000). Se cuestiona de esta manera los planteamientos de algunos autores de la teoría psicológica evolucionista, los que tienden a definir la conducta agresiva en los adolescentes como algo «normal» de la edad y sin consecuencias importantes a mediano y largo plazo (Harris, 2009).

Otro aspecto a destacar es la identificación del subgrupo de agresores-víctimas como el que presenta mayores dificultades en todos los aspectos evaluados (autoconcepto

social más bajo, mayores problemas de adaptación psicosocial y clima familiar más desfavorable). Esto demuestra que los agresores-víctimas son un grupo con características propias dentro de la población estudiada, que presenta además mayor vulnerabilidad que el resto de los subgrupos (Camodeca, Goosens, Meerum & Schuelgel, 2002; Salmivalli & Nieminen, 2002; Unnever, 2005).

Un aporte importante de estos hallazgos es que evidenciaron la necesidad de establecer intervenciones diferenciadas con los tres subgrupos. De esta manera se sugiere que, en el caso de las víctimas, estén dirigidas al desarrollo de habilidades sociales, que contribuyan a mejorar su autoconcepto social y por ende su capacidad de relacionarse con los pares. Por otra parte, con los agresores las intervenciones deben desarrollarse a la vez con el propio estudiante y las familias. Con los estudiantes deben dirigirse a disminuir el valor social de los comportamientos violentos, eliminar las ganancias instrumentales de estas conductas y promover la integración escolar y social; respecto a las familias se hace necesario procurar el mejoramiento del clima familiar, en particular promover la convivencia y la disminución de conflictos.

Mención aparte merece el grupo de agresores-víctimas, donde la violencia no parece asociarse con el logro de prestigio social y hace pensar que esta es de naturaleza reactiva como respuesta a agresiones reales o percibidas de parte de los pares (Salmivalli & Nieminen, 2002). Aquí las intervenciones con los estudiantes se enfocarían en el manejo del enojo y el desarrollo de conductas prosociales que favorezcan su adaptación escolar y social. También es necesario promover el mejoramiento del ambiente de sus familias, para que se constituyan en fuentes de apoyo y modelos de comportamientos socialmente positivos.

Por último, se puede afirmar que el estudio presenta dos limitaciones que se hace necesario atender en investigaciones posteriores. En primer lugar, no considerar variables relativas a la escuela y el profesor en la diferenciación entre los subgrupos y segunda limitación, utilizar en la diferenciación de los subgrupos variables que habitualmente se utilizan en el estudio de los agresores, lo cual sin lugar a dudas afecta la comprensión del problema de la victimización.

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

Referencias

- Brockenbrough, K., Cornell, D. & Loper, A. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273-287. Recuperado de <http://web.ebscohot.com>
- Camodeca, M., Goosens, F., Meerum, M. & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332-345. doi:10.1111/1467-9507.00203
- Castillo, C. & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato (bullying) entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida, Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(28), 825-842.
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York, USA: Harper Colling.
- Ellickson, P. & McGuigan, K. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572. Recuperado de <http://web.ebscohot.com>
- Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 39-55). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/pdf/175/17512202.pdf.
- Hanish, L. & Guerra, N. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: developmental continuity or developmental change? *Merril-Palmer Quarterly*, 50(1), 17-38. doi: 10.1353/mpq.2004.0003
- Harris, M. (2009). Taking bullying and rejection (Inter) personally: benefits of social psychological approach to peer victimization. En M. Harris (Ed.), *Bullying, Rejection & Peer Victimization. A Social Cognitive Neuroscience Perspective* (pp. 3-23). New York, USA: Springer.
- Haynie, D., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A., Saylon, K., Yu, K. & Simons-Norton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of risk youth. *Early Adolescence*, 21(1), 29-49. Recuperado de <http://web.ebscohot.com>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Informe sobre calidad de la Educación Básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*. Distrito Federal, México: INEE.
- Kochenderfer-Ladd, B. (2003). Identification of aggressive and asocial victims and the stability of their peer victimization. *Merril-Palmer Quarterly*, 49(4), 401-425. doi: 10.1353/mpq.2003.0022
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. (2000). Aggression in childhood and long-term unemployment in adulthood a cycle of maladaptation and some protective factors. *Development Psychology*, 36(4), 463-472. doi: 10.1037/0012-1649.36.4.463
- Lucas, B., Pulido, R. & Solbes, I. (2011). Violencia entre iguales en educación primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/3878.pdf
- Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid, España: TEA.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Ortega, R. (2010). Treinta años de investigación y prevención del bullying y la violencia escolar. En R. Ortega (Ed.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 15-32). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Perren, S. & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, Bully-victims, and bullies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.X
- Perry, D., Hodges, E. & Egan, S. (2001). Determinants of chronic victimization by peer: A review and a new model of family influence. In J. Junoven & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school in the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York, USA: Guilford Press.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44. doi:10.1002/ab.90004
- Secretaría de Educación y Cultura (2012). *Secundarias del Estado de Sonora*. Sonora: SEC.
- Solber, M. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29(3), 239-268. doi: 10.1002/ab.10047
- Swearer, S., Espegale, D. & Napolitano, S. (2009). *Bullying. Prevention & Intervention. Realistic Strategies for Schools*. New York, USA: The Guilford Press.
- Torre, J., Cruz, M., Villa, M. & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129318696005.pdf
- Unnever, J. (2005). Bullies, Aggressive Victims, and Victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, 153-171. doi: 10.1002/ab.20083
- Valdés, A., Urías, M., Tapia, C., Torres, G., Carlos, E., Vera, J. & Ponce, D. (2012). *Caracterización de la violencia escolar en escuelas secundarias del Sur de Sonora* (Informe Técnico). Sonora, México: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Yañez, A., Valdés, A. & Vera, J. (2012). Caracterización del autoconcepto social de estudiantes con aptitudes intelectuales sobresalientes. En R. Díaz, S. Rivera & I. Reyes (Eds.), *Aportaciones de la psicología social* (pp. 169-174). Nuevo León, México: Asociación Mexicana de Psicología Social.

* Instituto Tecnológico de Sonora, México.

** Universidad de Sonora, México.

*** Instituto Tecnológico Superior de Cajeme, México.

* angel.valdes@itson.edu.mx

** adrianisraelyan@gmail.com

*** profesorinvestigador@gmail.com

LIBERABIT: Lima (Perú) 19(2): 215-222, 2013