

DIFERENCIAS EN EL AUTOCONCEPTO Y CLIMA FAMILIAR DE SUBGRUPOS DE ESTUDIANTES VÍCTIMAS DEL BULLYING: VÍCTIMAS Y VÍCTIMAS-AGRESORES

GILDARDO BAUTISTA HERNÁNDEZ / ANGEL ALBERTO VALDÉS CUERVO / JOSÉ ANGEL VERA NORIEGA
Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C / Instituto Tecnológico de Sonora

RESUMEN: El propósito del estudio fue determinar si existían diferencias significativas en el autoconcepto social y el clima familiar de subgrupos de estudiantes de secundarias involucrados en el *bullying* como víctimas y víctimas agresores. De acuerdo con los criterios establecidos por Cassidy (2009) de un total de 1190 estudiantes se seleccionaron para participar en el estudio a 205 (17.2%) identificados dentro del grupo de víctimas y 337 (28.3%) en el de víctimas-agresores. Los participantes respondieron una escala para medir autoconcepto social y otra de clima social familiar. Los resultados evidenciaron que en ambos grupos existe un bajo autoconcepto social y dificultades

en el clima familiar, y que el grupo de estudiantes identificado como víctimas-agresores presento un autoconcepto social más bajo y mayores dificultades en la convivencia familiar que el de las víctimas. Se concluyó que aunque existen indicadores de vulnerabilidad en ambos grupos en relación a las variables estudiadas, esta condición es mayor en el subgrupo de víctimas-agresores, lo cual implica la necesidad de intervenciones diferenciadas para cada tipo de actor.

PALABRAS CLAVE: educación, violencia escolar, autoconcepto, ambiente familiar.

Introducción

De acuerdo con Estévez, Jiménez y Moreno (2010) el *bullying* se ha convertido en una preocupación para la mayoría de los sistemas educativos y las sociedades. En México, en la última década, se han realizado diversos estudios que muestran que el *bullying* se presenta con frecuencia en las escuelas, dentro de tales investigaciones se pueden señalar las realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa ([INEE], 2006) quien encontró que el 43.6% de alumnos de primarias y secundarias del país comentan que en las escuelas les han robado, 14% haber sido lastimados por otros alumnos, 13.6% recibir burlas de los compañeros y 11% refieren haber participado en peleas; Castillo y Pacheco (2008) reportaron, que un 52.8% de los estudiantes de secundaria afirmaron sufrir de apodosos ofensivos, 48.8% de insultos, 22.2% de golpes y 22.9% de exclusión

social y Valdés et al. (2012) en un estudio realizado con estudiantes de secundaria en Sonora encontraron que un 20.6% reconocen haber realizado conductas violentas en la escuela contra los compañeros e incluso un 18.5% con respecto a los profesores.

El *bullying* se caracteriza por una serie de particularidades tales como: a) uso deliberado de la agresión con la intención de causar daño físico y/o psicológico, b) asimetrías de poder entre el agresor y la víctima, c) carácter sistemático y d) existencia de diversos roles (agresores, víctimas, víctimas-agresores y espectadores) (Coloroso, 2004; Olweus 1993; Salmivalli & Nieminen, 2002).

En México las víctimas de *bullying* por lo general se han estudiado como un grupo homogéneo, lo cual no se sustenta en los hallazgos de investigación acerca del tema que hablan de la existencia de dos tipos de víctimas: a) víctimas puras, son aquellos estudiantes que son agredidos por sus pares sin mostrar comportamientos hostiles hacia éstos y b) víctimas-agresores, que se constituye por estudiantes que a la vez agredidos y agresores de los pares (Estévez et al., 2010; Unnever, 2005), este último grupo se estima oscila entre un tercio y la mitad del total de víctimas (Solberg, Olweus & Endresen, 2007).

La importancia de identificar ambos subgrupos de víctimas radica en que se ha encontrado que poseen características que los diferencian y que por ende requieren distintas intervenciones (Salmivalli & Nieminen, 2002). En el caso de las víctimas se sugiere que las acciones estén dirigidas al desarrollo de habilidades sociales, que contribuyan a mejorar su autoconcepto social y por ende su capacidad de relacionarse con los pares. Mientras que en el caso de las víctimas-agresores, se enfocarían en el manejo del enojo, en el desarrollo de conductas prosociales que favorezcan su adaptación social y en el mejoramiento del ambiente de sus familias, para que se constituyan en fuentes de apoyo y modelos de comportamientos socialmente positivos (Perren, Gutzwiller-Helfenfinger, Malti & Hymel, 2012).

Dentro de los factores que diferencian a los subgrupos de víctimas y víctimas-agresores, se ha señalado el autoconcepto social (Estévez, Martínez & Musitu, 2006) y el clima familiar (Cava, Musitu & Murgui, 2006; Moreno, Vacas & Roa, 2006). Los hallazgos de diversos estudios han sido consistentes en señalar que tanto las víctimas como las víctimas-agresores se caracterizan por poseer un bajo autoconcepto social (Estévez et al., 2006). No obstante, han mostrado inconsistencias en sus resultados al comparar ambos grupos, ya que mientras algunos autores señalan a los agresores/víctimas los que

presenta el autoconcepto social más bajo de los dos grupos (Estévez et al., 2006) otros señalan que los alumnos clasificados como víctimas/agresores mostraron un autoconcepto más favorable en la dimensión social que sus compañeros pertenecientes al grupo víctimas puras (De la Torre, Cruz, De la Villa & Casanova, 2008).

En lo que respecta a los factores familiares, aunque existen varios aspectos de la estructura y el funcionamiento familiar que pueden estar relacionados con la presencia de *bullying*, en la literatura se reporta que el clima familiar, que incluye el ambiente percibido e interpretado por los miembros que integran la familia ejerce una influencia significativa tanto en la conducta como el desarrollo social, físico, afectivo e intelectual de sus integrantes (Valdés, Carlos & Torres, 2012).

El clima familiar es el resultado del conjunto de relaciones interpersonales y del funcionamiento de la familia por los que mediante este constructo se puede conocer aspectos tales como: convivencia, conflicto y orientación de la familia hacia el crecimiento personal de sus miembros (Rascón, 2012). Se ha reportado que existe relación entre la presencia de victimización y la presencia de un clima familiar negativo (Estévez et al., 2010). Por el contrario, cuando en la familia existen, vías para la expresión de los sentimientos y se anima a que sus miembros actúen libremente, cuando los intereses culturales, así como los sociales y recreativos son cultivados, cuando se organizan las responsabilidades familiares y cuando hay cohesión, es decir, ayuda, compenetración y apoyo entre los miembros, la probabilidad de ser víctimas, o sufrir maltrato en la escuela, es baja o nula (Moreno et al., 2006).

Aunque tanto las víctimas como las víctimas-agresores presentan un clima familiar desfavorable, existen diferencias en la manera que se expresa el mismo. El clima familiar de las víctimas, se caracteriza por la presencia de sobreprotección y la ausencia de una libre actuación y expresión de sentimientos, así como de un poco interés de participación en actividades socio-recreativas (Moreno et al., 2006). Por su parte las víctimas-agresivas, informan de un clima familiar caracterizado por la presencia de conflictos entre los miembros y la ausencia de cohesión familiar o ayuda entre los miembros (Unnever, 2005).

Objetivo general

Atendiendo a la importancia que tiene diferencias entre los diferentes subgrupos estudiantes involucrados en el *bullying* y de manera particular entre los de víctimas y

víctimas-agresores para la implementación de acciones de prevención enfocadas en las particularidades de ambos grupos y la ausencia de trabajo previos realizados en México en tal sentido el presente estudio se propuso determinar las diferencias entre estos subgrupos de estudiantes con relación a las variables autoconcepto social y clima familiar.

Preguntas de investigación

¿Existen diferencias significativas en el autoconcepto social entre los subgrupos de estudiantes de secundaria involucrados en el *bullying* como víctimas y víctimas-agresores?

¿Existen diferencias significativas en el clima familiar de los subgrupos de estudiantes de secundaria involucrados en el *bullying* como víctimas y víctimas-agresores?

Método. Participantes

De las 25 escuelas secundarias públicas existentes en un municipio del norte de Sonora que atienden una matrícula de 12,388 alumnos (Secretaría de Educación y Cultura [SEC], 2012) se seleccionaron 1190 alumnos a través de un muestreo aleatorio por conglomerados tomando como base una probabilidad de éxito del 50% y un nivel de confianza del 95% ($p=.50$; $q=.5$).

Para la identificación de los estudiantes de los dos subgrupos se consideró los criterios propuestos por Cassidy (2009) quien propuso que para ser considerado víctima o agresor el estudiante debía haber recibido o llevado a cabo dos conductas agresivas por parte de los pares durante el último mes. Asumiendo el criterio anterior se identificaron a 205 (17.2%) estudiantes víctimas de *bullying*, ya que reportaban haber sido objeto de dos o más veces durante el último mes de conductas violentas por parte de sus compañeros y nunca haber realizado conductas violentas a los mismos. La categoría de víctima-agresor, agrupó a 337 (28.3%) estudiantes que reportaron tanto ser objeto como realizar conductas violentas hacia los compañeros dos o más veces en el transcurso del último mes.

El grupo de las víctimas presentó una edad promedio de 13.7 años y estuvo integrado por 111 (54.1%) mujeres y 94 (45.9%) hombres. Por su parte, el grupo víctima-agresor presentó 13.9 años de edad promedio y contó con 161 (47.8%) mujeres y 176 (52.2%) hombres.

Método. Instrumentos

‘Caracterización de la violencia escolar’ (Valdés et al., 2012). De este instrumento se tomó la subescala donde el estudiante debía reportar la frecuencia con que realizaba o era objeto de conductas violentas por parte de los pares. La escala mostró una adecuada confiabilidad la que lo que se evidenció en un valor del Alfa de Cronbach de .89.

La escala contó con 15 situaciones que implicaron comportamientos violentos hacia los pares. Se les pidió que reportaran con qué frecuencia realizaron y fueron víctimas de dichas conductas durante el último mes. La escala se respondió a través de una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta Nunca, Pocas Veces (una vez al mes), Algunas veces (dos veces al mes) y Frecuentemente (más de dos veces al mes).

Escala de Clima Familiar (Moos, Moos & Trickett, 1984 adaptado por Rascón, 2012). En esta adaptación se reportó que a través de un análisis factorial exploratorio con el método máxima verosimilitud y extracción Oblimin se obtuvo una escala compuesta por 36 reactivos agrupados en tres factores que explicaron el 40% de la varianza total de los puntajes y una confiabilidad medida a través del Alfa de Cronbach de .87.

Los factores se definieron como: a) *Convivencia*, funcionamiento familiar caracterizado por la presencia de relaciones, reglas y valores que favorecen el desarrollo del individuo, b) *Conflicto*, presencia de situaciones desagradables y violencia en las relaciones familiares y c) *Estimulación del Desarrollo*, actividades que realizan la familia y/o sus integrantes que son favorecedoras del desarrollo cultural y social. En dicha adaptación que utilizó una escala tipo Likert que osciló desde Nunca (1), Rara vez (2), Pocas veces (3), Algunas veces (4) Regularmente (5), Casi siempre (6) y Siempre (7).

Escala de Autoconcepto Multidimensional (La Rosa y Díaz, 1991). Se utilizó la subescala de autoconcepto social, cuya validez por constructo fue establecida por Yañez, Valdés y Vera (2012) a través de un análisis factorial con el método Varimax y extracción

de componentes principales. Se extrajeron dos factores que explicaron el 45.8% de la varianza total de los puntajes. La confiabilidad medida a través del Alfa de Cronbach fue de .81, lo que la ubicó como aceptable.

Los factores fueron definidos como *Autoconcepto Prosocial*, que comprende características socioemocionales que en nuestra cultura tienden a favorecer las relaciones con las demás personas y *Autoconcepto Disocial*, alude a aspectos socioemocionales que de manera cultural se considera que dificultan las relaciones sociales. El instrumento se contestó con una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta que fueron desde Nunca (1), Rara vez (2), Pocas veces (3), Algunas veces (4), Regularmente (5), Casi siempre (6) y Siempre (7). Además, los reactivos negativos se calificaron de manera inversa de forma que siempre los puntajes más altos indicaran un mejor autoconcepto social.

Método. Procedimiento

Para la recolección de datos, se solicitó la autorización informada de los directores y de los padres de familia para la participación de los hijos en el estudio. A continuación, se invitó a los alumnos a colaborar de manera voluntaria en el estudio. La administración de los instrumentos se llevó a cabo en los salones de clase de los estudiantes. Para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos e inferenciales univariados con el apoyo del software SPSS. 19.

Resultados. Autoconcepto social en víctimas y víctimas-agresores

Se pudo apreciar que en los dos subgrupos se presentan un bajo autoconcepto social, ya que la media de los puntajes indicó que los estudiantes no perciben en sí mismos de manera regular cualidades favorables desde el punto de vista social. Posteriormente utilizando una prueba *t* de *Student* para muestras independientes se compararon los puntajes del autoconcepto social entre subgrupos de víctimas y víctimas-agresores, encontrándose que los puntajes del subgrupo de víctimas-agresores fueron significativamente menores que los de las víctimas, lo que implicó que los estudiantes de este subgrupo poseen un autoconcepto social más bajo, que se asocia a la percepción de menos características prosociales (Ver tabla 1).

Resultados. Clima familiar en víctimas y víctimas-agresores

Las medias obtenidas por los subgrupos indicaron que en ambos se manifestaron dificultades en el clima familiar, ya que no se reportan que no se presentaron de manera regular actividades que implican una adecuada convivencia y que estimulan el desarrollo de los integrantes de la familia. Por otra parte, reportaron que se presentan algunas veces conflictos en la familia.

Utilizando una *t* de *Student* para muestras independientes se compararon los puntajes del clima familiar entre víctimas y víctimas-agresores. Se encontró que en lo relativo al factor 'Convivencia' el subgrupo de víctimas-agresores obtuvo puntajes significativamente menores lo que apuntó a que presentan percibieron menores actividades de este tipo en sus familiar y por ende presentan un clima familiar más desfavorable (Ver Tabla 2).

Discusión

La discusión de los resultados se realizó partiendo del objetivo del estudio que consistió en determinar si existían diferencias en el autoconcepto social y el clima familiar de subgrupos de estudiantes identificados como víctimas y víctimas-agresores. Un primer elemento que se observó es que ambos subgrupos presentan un autoconcepto social bajo y dificultades en el clima familiar, lo cual coincide con lo referido en varios estudios de la temática (Estévez et al., 2006; Povedano, Hendry, Ramos & Varela, 2011).

Las dos variables consideradas fueron pertinentes para establecer diferencias entre ambos grupos, los resultados mostraron que el subgrupo de víctimas-agresores presentó mayor vulnerabilidad en ambos aspectos con relación al de las víctimas coincidiendo con los hallazgos reportados por diversos autores (Hanish & Guerra, 2004; Olweus, 1993).

Aunque en ambos subgrupos las intervenciones deben incluir acciones destinadas a mejorar el autoconcepto social y el clima social familiar. Se debe desarrollar de manera diferenciada en ambos subgrupos atendiendo que las víctimas-agresores reportaron mayores problemáticas en ambos aspectos lo cual puede implicar intervenciones de mayor complejidad y duración.

En conclusión se puede afirmar que el *bullying* es un fenómeno complejo que requiere para su adecuado abordaje que se abandonen las visiones tradicionales que dividían a los participantes en víctimas y agresores. Se deben entonces considerar la diversidad de actores y las características diferentes de cada uno de ellos para orientar adecuadamente las acciones de intervención.

Tablas

Tabla 1. *Comparación del autoconcepto estudiantes víctimas y víctima-agresores de bullying.*

	Estudiantes				<i>t</i> (540)
	Victima		Víctima-agresor		
	X	d.s	X	d.s	
Autoconcepto social	4.81	.84	4.68	.66	2.03*

* $p < .05$

Tabla 2. *Comparación del clima familiar estudiantes víctimas y agresores-víctima de hostigamiento.*

	Estudiantes				<i>t</i> (540)
	Victima		Víctima-agresor		
	M	DE	M	DE	
Convivencia y organización	4.95	.98	4.67	.1.02	-3.13*
Conflicto	3.01	1.11	3.15	1.01	1.48
Crecimiento personal	3.40	1.30	3.52	1.28	1.03

* $p < .05$

Bibliografía

Castillo, C. & Pacheco, M. (2008). Perfil del maltrato entre estudiantes de secundaria en la ciudad de Mérida Yucatán. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (8), pp. 825-848. Recuperado en <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n038/pdf/v13038art006es.pdf>.

Cassidy, T. (2009). Bullying and victimization in school children: The role of social identity in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, pp. 63-76. doi: 10.1007/s11218-008-9016-y.

Cava, M., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18 (003), pp. 367-373. Recuperado de www.psicothema.com/psicothema.asp%3Fid%3D3224.

Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York. USA: Harper Colling.

De la Torre, J., Cruz, M., De la 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), pp. 57-70. Recuperado en <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696005.pdf>.

Estévez, E., Martínez, B. & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, pp. 223-232. Recuperado de scielo.isciii.es/pdf/inter/v15n2/v15n2a07.pdf.

Estévez, E., Jiménez, T. & Moreno, D. (2010). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: ¿Quién va a defenderme? *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), pp. 177-186. Recuperado de www.ejep.es/index.php/journal/article/download/58/87

Hanish, L. & Guerra, N. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: developmental continuity or developmental change? *Merril-Palmer Quarterly*, 50 (1), pp. 17-38. doi: 10.1353/mpq.2004.0003.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006). *Informe sobre calidad de la Educación Básica. Violencia y disciplina en escuelas primarias y secundarias*. México, D.F: INEE.

La Rosa, J. & Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), pp. 15-33.

Moos, R., Moos, B. & Trickett, E. (1984). *FES, WES, CIES, CES. Escalas de Clima Social*. Madrid, España: TEA.

- Moreno, M., Vacas, D. & Roa, V. (2006). Victimization escolar y clima socio-familiar. *Revista Iberoamericana de Educación* 40, pp. 6-15. Recuperado de www.rieoei.org/investigacion/1608Moreno.pdf.
- Perren, S., Gutzwiller-Heldenfinger, E., Malti, T. & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully-victims. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, pp. 511-530. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02059.X.
- Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. & Varela, R. (2011). Victimization escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention*, 20 (1), pp. 5-12. doi: 10.5093/in2011v20n1a1
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Rascón, K. (2012). *Propiedades psicométricas de un cuestionario para medir clima familiar en estudiantes de secundaria*. Tesis de licenciatura no publicada, Instituto Tecnológico de Sonora, Sonora, México.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, pp. 30-44. doi:10.1002/ab.90004.
- Secretaría de Educación y Cultura (2012). *Escuelas secundaria en Sonora*. Sonora; México: SEC.
- Solberg, M., Olweus, D. & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 441-464. doi: 10.1348/00709906X105689.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior*, 31, pp. 153-171. doi: 10.1002/ab.20083.
- Valdés, A., Carlos, E. & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima o ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29 (3), pp. 616-631. Recuperado de cientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/.../3133
- 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.