

Victimización, clima familiar y el manejo de la culpa-vergüenza en el acoso escolar¹

Victimization, family environment and the management of the blame-shame on bullying

Manuel Ramirez Zaragoza²

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, México

Martha Peña Ramos

Jose Vera Noriega

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México

Angel Valdes Cuervo

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Marco Gamboa Robles

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora, México

(Rec: junio de 2015 – Acept: noviembre de 2015)

Resumen

El presente trabajo se propuso determinar en qué medida los antecedentes de victimización, el manejo de la vergüenza-culpa y el clima familiar diferencian al estudiantado con y sin conductas de acoso hacia los pares. Se identificaron como agresores a 132 estudiantes de secundarias que reportaban un promedio de tres o más conductas agresivas hacia los pares, y se tomó del resto una muestra aleatoria de similar tamaño. Mediante una regresión logística se encontró que las variables estudiadas diferencian de forma significativa a los grupos de estudiantes con y sin conductas agresivas hacia los pares ($R^2 = .58$), y que la victimización ($OR = 10.76$), el desplazamiento de la vergüenza ($OR = 1.99$) y el conflicto familiar ($OR = 1.51$) aumentan la probabilidad de pertenecer al grupo de agresores, mientras el reconocimiento ($OR = 0.62$) y la convivencia familiar ($OR = 0.60$) disminuyen esta probabilidad. Se concluye que es necesario analizar el acoso escolar desde un marco de referencia ecológico que considere variables ubicadas en los contextos en los que interactúan los individuos.

Palabras clave: acoso escolar, victimización, clima familiar, emociones morales.

Abstract

This work aimed to determine to what extent a history of victimization, handling shame-guilt and family climate differentiate students with and without harassing behavior toward peers. 132 students were identified as aggressors and reported an average of three or more aggressive behavior toward peers. A random sample of similar size was taken to complete the final number of participants. Using logistic regression, variables studied pointed significant difference between groups of students with and without aggressive behavior toward peers ($R^2 = .58$). Victimization ($OR = 10.76$), shame displacement ($OR = 1.99$) and family conflict ($OR = 1.51$) increase the probability of belonging to the group of assailants while recognition ($OR = 0.62$) and family life ($OR = 0.60$) decrease this probability. It is concluded that is necessary to analyze bullying from an ecological framework considering variables located in the contexts where individuals interact.

Keywords: bullying, victimization, family atmosphere, moral emotions

¹ Producto académico derivado del proyecto diseño y evaluación de un programa de gestión de la convivencia escolar en escuelas secundarias públicas del estado de sonora, inscrito en la Convocatoria SEP BASICA-CONACYT 2012, numero de proyecto 00000000189638.

² Correspondencia a: Manuel Ramírez Zaragoza. Centro de investigación en Alimentación y Desarrollo, Carretera a la victoria km .5 Hermosillo, Sonora, México. E-mail: m.ramirez@ifodes.edu.mx.

Introducción

El acoso escolar es un comportamiento de intimidación y maltrato entre pares que se presenta de manera repetida y se realiza con la intención de someter y humillar a una víctima indefensa por medio de violencia física, verbal y/o social (Avilés & Monjas, 2005; Oliveros et al., 2008). Esta es una conducta compleja de naturaleza social que involucra al menos a cuatro actores: las víctimas, los agresores, las víctimas-agresores y los observadores (Coloroso, 2004; Valdés, Yañez & Carlos, 2013).

Diversos estudios señalan que la violencia entre iguales es un problema que se presenta con frecuencia en las escuelas de nivel básico en México (Castillo & Pacheco, 2008; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007; Valdés & Carlos, 2014). La Encuesta Nacional De Salud en Escolares reportó que las agresiones entre pares son más comunes dentro de la secundaria que en otros niveles educativos y, adicionalmente, que los Estados con más incidencia de este fenómeno son San Luis Potosí con 4.8 %, Chihuahua, Sonora y Zacatecas con 3.3 % (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2008).

La presencia de violencia entre el estudiantado se asocia con un clima social negativo en la escuela y, por ende, disminuye la calidad de los aprendizajes (Elliot, 2008; Ortega & Del Rey, 2008). De forma particular afecta a los actores directamente involucrados, ya que las víctimas experimentan una pérdida del sentido de pertenencia a la escuela (Brockenbrough, Cornell & Loper, 2002), un bajo autoconcepto social (Lucas, Pulido & Solbes, 2011), trastornos emocionales e intentos de suicidio, entre otros efectos negativos (McDougall & Vaillancourt, 2015; O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009). En el estudiantado con conductas de agresión, que son el objeto del presente estudio, este comportamiento se asocia a dificultades de adaptación a la escuela, naturalización de la violencia, dificultades en el desarrollo moral y problemas de conducta en la vida adulta (Ellickson & McGuigan, 2000; Perren & Alsaker, 2006).

En la presente investigación se partió del supuesto de que el estudio de los y las estudiantes que actúan como agresores de sus pares debe ser abordado desde una perspectiva ecológica, ya que la misma permite considerar la influencia tanto de variables del individuo como de los contextos con los que interactúa (Swearer & Hymel, 2015; Valdés & Carlos, 2014). De formar particular, el estudio se propuso indagar en la relación entre la presencia de conductas de agresión y variables

tales como la presencia de victimización, el manejo de las emociones de vergüenza-culpa y el clima familiar.

La literatura reporta que el estudiantado con conductas agresoras tiene mayor probabilidad -ellos mismos- de haber sido victimizados por los pares (McDougall & Vaillancourt, 2015). La conducta agresiva de estos estudiantes se relaciona con la frustración que genera el ser víctima; se canaliza mediante la agresión (Tam & Taki, 2007), la naturalización de la violencia, las ganancias instrumentales asociadas a la misma y una distorsión cognitiva que lleva a percibir como hostiles muchos de los actos de los pares (Camodeca & Goossens, 2005)

Ahmed (2001) señala que el manejo de las emociones de vergüenza-culpa nace a partir de la teoría de la justicia restaurativa, en especial de los trabajos de Braithwaite (2000) quien sugiere que el manejo de los sentimientos de vergüenza y culpa permite comprender la violencia y otras conductas. Según Braithwaite (2000), las sociedades con menores tasas de crimen son aquellas en las cuales la expresión de la vergüenza o culpa es más efectiva, es decir, se tienen menos crímenes en aquellas sociedades donde el crimen no esté relacionado con una culpa o vergüenza pública.

En el estudio desde el punto de vista del individuo se analizaron los efectos de la presencia de victimización y el manejo de las emociones morales de vergüenza-culpa en la conducta de agresor hacia los pares. En este sentido, Ahmed (2001) refiere que el proceso de manejo de la culpa es una variable central en el entendimiento de la agresión y la victimización de la violencia en las escuelas, ya que la probabilidad de que un niño se vea involucrado en conductas agresivas hacia sus pares es diferente según este reconozca o desplace estas emociones. El reconocimiento de la vergüenza-culpa resulta esencial para sostener que un individuo mantenga relaciones interpersonales positivas con sus pares, ya que implica comprender que su conducta es perjudicial para otras personas, asumir la responsabilidad por sus acciones y realizar acciones destinadas a restaurar el daño causado. El desplazamiento de estas emociones se asocia con una mayor probabilidad de verse involucrado en conductas agresivas hacia los pares, ya que implica no reconocer el daño que provoca su conducta a otras personas, culpar a los otros por su conducta y no intentar reparar el daño (Ahmed & Braithwaite, 2006; Morrison, 2006).

La otra variable abordada en el estudio se refiere al contexto familiar, el cual se considera como un importante generador de pautas de comportamiento (Valdés, 2007). La influencia de la familia en la presencia de

conductas de acoso escolar se explica desde la teoría del aprendizaje social, de manera directa, mediante el modelamiento de conductas, o de manera indirecta, mediante la formación de actitudes (Cava, Musitu & Murgui, 2006; Shetgiri, Lin, Avila & Flores, 2012).

Curtner-Smith (2000) encontró que la insatisfacción marital, la mala disciplina y el poco apoyo social contribuyen a la ocurrencia del acoso escolar en adolescentes. Smokowski y Holland (2005) señalaron que generalmente los padres del estudiantado con conductas agresoras son más hostiles que los otros y se muestran indiferentes ante la situación de sus hijos. La figura paterna asociada a los agresores es descrita como débil para castigar y la materna como una figura ausente.

En el estudio se analizó el papel del clima familiar en la presencia de conductas de víctima-agresor dentro de la dinámica del acoso. El clima familiar comprende la percepción de los miembros de la familia con respecto a las relaciones que se establecen dentro de la misma (Moos, 1990). En relación a esta variable, varios estudios reportan que las familias de los y las agresoras se caracterizan por poseer un clima familiar más conflictivo y con menos expresiones de afecto (Martínez, Musitu, Murgui & Amador, 2009; Valdés, Carlos & Torres, 2012; Valdés et al., 2013). Jiménez y Ovejero (2013) señalan que los adolescentes que mantiene una actitud más favorable hacia la violencia sienten menos afecto en las relaciones familiares, tiene más dificultades para comunicarse con sus padres, así como también declaran tener más exigencia paterna y ser víctimas de castigos físicos.

Con base en lo anterior, el estudio se propuso determinar en qué medida la presencia de antecedentes de victimización escolar, el manejo de la vergüenza-culpa y el clima familiar, diferencian al estudiantado de secundarias con conductas de agresión hacia los pares de aquellos que no realizan estas conductas. Se estableció como hipótesis de trabajo que estas variables constituyen un modelo que diferencia de forma significativa a ambos grupos de estudiantes.

Método

Participantes

Se realizó un muestreo polietápico donde en un primer momento se seleccionaron de forma no aleatoria a 59 escuelas secundarias públicas de las diferentes

regiones del Estado de Sonora. Posteriormente, mediante un muestreo aleatorio simple con reemplazo tomando como una probabilidad del 50 % y un nivel de confianza del 95 % ($p = .50$; $q = .5$) se seleccionaron a 2354 estudiantes de escuelas secundarias públicas.

Para el estudio se consideraron como agresores a 132 (5.61 %) estudiantes dado que reportaron un promedio de tres o más agresiones a los pares durante el último mes (Olweus & Limber, 2010). Del total del estudiantado que no se ubicaron en este grupo se tomó de forma aleatoria una submuestra de 132 estudiantes identificados como no agresores.

En resumen, participaron en el estudio 264 estudiantes, de los cuales 131 (49.6 %) fueron del sexo masculino y 129 (48.9 %) del femenino. Estos tenían una edad promedio de 13.5 años ($DS = 1.71$ años), y 110 (41.7 %) cursaban el primer año de secundaria, 81 (30.7 %) el segundo y 73 (27.7 %) el tercero. De estos 180 (68.2 %) asistían al turno matutino y 31.4 % al vespertino.

Instrumentos

Escala de conducta de acoso hacia los pares. Se utilizó el instrumento desarrollado por Valdés y Carlos (2014), quienes realizaron una adaptación del instrumento de Ortega y Del Rey (2003). El instrumento evaluó, por medio de nueve ítems, diversos tipos de agresiones: (a) físicas (tres ítems), tales como *Le pegas a tus compañeros*; (b) sociales (tres ítems), como por ejemplo: *Excluyes a tus compañeros de los equipos de trabajo* y (c) psicológicas (tres ítems), como *Insultas a tus compañeros*

Las respuestas utilizaron una escala tipo Likert que osciló desde 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*: una o dos veces al mes), 3 (*a veces*: tres a cuatro veces al mes), 4 (*casi siempre*: cinco a siete veces al mes) y 5 (*siempre*: más de siete veces al mes). La escala mostró una confiabilidad medida con el Alfa de Cronbach de .89.

Escala de clima familiar. Se utilizó el instrumento desarrollado por Valdés et al. (2012) con base en un instrumento propuesto por Moos y Moos (1974). Se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Oblimin. Se obtuvo un *KMO* de .87 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($X^2 = 1146.6$, $p < .000$). Se alcanzó una solución integrada por 12 ítems agrupados en dos factores que explicaron el 56.59 % de la varianza total de los puntajes. Estos factores se definieron como *Convivencia*, que implica la percepción de relaciones positivas y apoyo entre los miembros, y *Conflicto*, que

involucra la percepción de relaciones hostiles y de poco apoyo entre sus integrantes

El instrumento se contestó mediante una escala tipo Likert con opciones tales como 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*a veces*), 4 (*casi siempre*) y 5 (*siempre*). La confiabilidad de los puntajes del instrumento medida por el Alfa de Cronbach total del instrumento fue de ,81

Escala de manejo de la culpa/vergüenza. Se utilizó la adaptación realizada por Ramírez, Tánori y Peña (2014) de la escuela desarrollada por Ahmed (2001). En esta situación se le presentan al participante cuatro escenarios donde se describe la realización de conductas agresivas hacia los pares y se le pide que imagine que él es quien realiza tales conductas. Se le presentan 10 reacciones emocionales ante esta situación para que seleccione la frecuencia con que experimenta las mismas. De estas situaciones seis involucran el reconocimiento de la vergüenza (ejemplo: *desearías no haber realizado esta conducta*) y cuatro desplazamiento (ejemplo: *mi compañero se lo tiene bien merecido*).

Los autores refieren que realizaron un análisis factorial exploratorio donde encontraron la misma estructura propuesta por Ahmed (1991) de dos factores: *Reconocimiento* y *Desplazamiento*, que explicaron el 57% de la varianza de los puntajes. La confiabilidad de los puntajes en esta administración se calculó mediante el Alfa de Cronbach que tuvo un valor de .95.

A diferencia de la versión original que implicaba respuestas dicotómicas (Si o No), los autores proponen que la escala sea contestada con una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta 1 (*nunca*), 2 (*casi nunca*), 3 (*a veces*) y 4 (*frecuentemente*).

Procedimiento

Se solicitó la autorización de los directores y docentes, y el consentimiento firmado por escrito de los padres. Posteriormente, se les explicó a los estudiantes el objetivo del estudio y se les invitó a participar de forma voluntaria en el mismo. La aplicación de la encuesta se realizó de manera grupal en los salones de las escuelas con un tiempo promedio de aplicación de 20 min.

El análisis de datos se realizó mediante una regresión logística binaria con el método paso a paso, el cual se realizó con apoyo del software estadístico SPSS en su versión 21.

Resultados

Como se puede apreciar, los reportes de agresión se relacionan de forma negativa con el reconocimiento de la vergüenza y la convivencia familiar positiva. Por otra parte, su relación es positiva con la percepción de un clima familiar conflictivo y con los antecedentes de victimización (ver tabla 1).

El valor de R^2 de .58 muestra que las variables predictoras integran un modelo con un mejor poder predictivo que el modelo base. El test de *Hosmer-Lemeshow* ($X^2 = 3.606$, $gl = 8$, $p = .89$) no resultó significativo, lo que indica que no existen diferencias en la distribución actual y los valores predichos de la variable dependiente. Los valores de los coeficientes *Betas* de las variables victimización, desplazamiento y conflicto familiar fueron significativamente positivos, lo que implica que la probabilidad de pertenecer al

Tabla 1
Correlaciones Entre el Acoso y las Variables Predictoras

Medidas	X	DS	1	2	3	4	5	6
1. Agresor	4.77	1.77	-					
2. Víctima	4.54	1.78	0.57**	-				
3. Reconocimiento de la vergüenza	3.19	1.29	-0.14**	-0.08	-			
4. Desplazamiento de la vergüenza	2.36	1.16	0.21**	0.06	-0.27**	-		
5. Convivencia	3.73	.99	-0.32**	-0.25**	0.25**	-0.01	-	
6. Conflicto	2.36	1.01	-0.31**	0.23**	-0.02	0.05	0.03	-

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

estudiantado con conductas agresoras se incrementa en la medida que se presentan antecedentes de victimización, desplazamiento de la vergüenza y conflicto familiar. Por otra parte, los valores de los coeficientes *Betas* para reconocimiento y convivencia familiar fueron significativamente negativos, lo que sugiere que la probabilidad de pertenecer al grupo de agresores disminuye cuando se reconoce la vergüenza y se percibe un clima familiar positivo (ver tabla 2).

Las variables predictoras permitieron clasificar de forma adecuada el 81.8 % del estudiantado en los grupos de agresores y no agresores, lo que se considera aceptable para un análisis de este tipo (Cea, 2004; Ho, 2014). Es preciso señalar que presenta, ligeramente, un mejor poder discriminativo para identificar al estudiantado con conductas agresoras con respecto a los que lo son (ver tabla 3). La variable victimización es la que mayor explicativo presenta, ya que aumenta en diez veces la probabilidad de pertenecer al grupo del estudiantado con conductas agresoras.

Discusión

Los resultados respaldan la hipótesis del estudio, en el sentido que sugieren que la victimización, el manejo de la vergüenza-culpa y el clima familiar diferencian al estudiantado con y sin conductas de acoso hacia los pares. Estos hallazgos reafirman la importancia de abordar el acoso desde el marco de referencia ecológico, donde se consideran los efectos de variables ubicadas en los diversos contextos de desarrollo del individuo (Sung & Espigale, 2012; Swearer & Hymel, 2015).

De forma congruente con los reportes de la literatura existente al respecto, se encontró que la victimización aumenta la probabilidad ($OR = 10.76$) de que los y las estudiantes agredan a sus pares, lo cual sugiere que el acoso se manifiesta en un grupo de niños como una reacción a la victimización por parte de los pares (McDougall & Vaillancourt, 2015; Reijntjes et al., 2011; Wurst, 2007). Aunque es necesario indagar más al respecto, se sugiere que el estudiantado que forma parte

Tabla 2

Resumen de la Regresión Logística para Predecir a la Pertenencia del Estudiantado al Grupo de Agresor y no Involucrados

	B	ES	OR	IC 95%	Estadístico Wald	P
Víctima	2.37	.35	10.76	[5.40, 11.18]	45.72	< .000
Reconocimiento de la vergüenza	-0.47	.15	0.62	[0.46, 0.84]	9.33	.002
Desplazamiento de la vergüenza	0.69	.17	1.99	[1.43, 2.78]	16.54	< .000
Convivencia	-0.52	.18	0.60	[0.41, 0.85]	7.93	.005
Conflicto	.41	.17	1.51	[1.06, 2.13]	5.46	.019

Nota. CI = intervalo de confianza (OR)

Tabla 3

Análisis de la Clasificación del Estudiantado en los Grupos de Agresores y No Agresores

Grupo de pertenencia actual	n	Grupo de pertenencia pronosticado		
		Agresores		No agresores
		n	%	n
Agresores	132	106	80.3	26
No agresores	132	22		110

Nota: De manera global clasifica correctamente al 81.8% del estudiantado

del grupo de agresores socialmente marginalizados, los cuales cuentan con escasa aceptación y valoración por parte de sus pares (Farmer et al., 2010; Peeter, Cillessen & Sholte, 2010).

Se encontró que la percepción de reconocimiento de la vergüenza ($OR = .62$) y el desplazamiento ($OR = 1.99$) predicen de forma negativa y positiva respectivamente, la pertenencia del estudiantado al grupo de agresores. Esto es consistente con los reportes de la literatura y enfatiza el valor de aspectos relativos a las emociones morales en la comprensión del acoso escolar (Ahmed, 2006; Ahmed & Braithwaite, 2004; Ahmed & Braithwaite, 2006).

Se encontró que la presencia de un clima familiar conflictivo se relaciona con la presencia en los hijos de conductas agresivas hacia los pares en la escuela (Buethler et al., 2007; Kitzman et al., 2003). Esto se explica por el aprendizaje mediante la observación de modelos agresivos en los padres (Bandura, 1973), así como por la frustración asociada a esta situación, la misma que se canaliza en forma agresión hacia los otros.

De los resultados se concluye que es conveniente como parte de las acciones encaminadas a prevenir el acoso, realizar intervenciones enfocadas al desarrollo en los estudiantes de habilidades sociales para el manejo de las relaciones con los pares, promover el manejo adecuado de las emociones morales y fortalecer la convivencia familiar.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra la no consideración de las interacciones entre las variables, lo cual permitiría establecer los efectos compartidos de las mismas en la problemática del acoso.

Referencias

- Ahmed, E. (2001). Shame Management: Regulating bullying. En E. Ahmed, N. Harris, J. Braithwaite & V. Braithwaite (Eds.), *Shame Management through reintegration* (pp. 211-314). Cambridge: University Press.
- Ahmed, E. (2006). Understanding bullying from a shame management perspective: Findings from a three-year follow-up study. *Educational and Child Psychology*, 23(2), 25. Recuperado de <http://regnet.anu.edu.au/research/publications/663/understanding-bullying-shame-management-perspective-findings-three-year>
- Ahmed, L. (1999). *Shame management and bullying* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Australia. Recuperado de <https://digital-collections.anu.edu.au/handle/1885/10624>
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). "What, me ashamed?" Shame management and school bullying. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 41(3), 269-294. doi:10.1177/0022427804266547
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2006). Forgiveness, reconciliation, and shame: Three key variables in reducing school bullying. *Journal of Social Issues*, 62(2), 347-370. doi:10.1111/j.1540-4560.2006.00454.x
- Avilés, J. M. & Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41. Recuperado de <http://revistas.um.es/index.php/analesps/article/viewArticle/27091>
- Braithwaite, J. (2000). Shame and criminal justice. *Canadian Journal of Criminology*, 42, 281-298. Recuperado de <http://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/cjccj42&div=25&id=&page=>
- Brockenbrough, K., Cornell, D. & Loper, A. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 25(3), 273-287.
- Camodeca, M. & Goossens, F. (2005). Aggression, social cognition, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 186-197. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- 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. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/140/14003807.pdf
- 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), 367-373. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/28125481_Familia_y_violencia_escolar_el_rol_mediador_de_la_autoestima_y_la_actitud_hacia_la_autoridad_institucional
- Coloroso, B. (2004). *The bully, the bullied and the bystander*. New York, USA: Harper
- Curtner-Smith, M. E. (2000). Mechanisms by which Family Processes Contribute to School-Age Boys' Bullying. *Child Study Journal*, 30(3), 169-86. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ626921>
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002610>
- Del Rey, R. & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 8(1), 39-50. Recuperado de <http://www.ijpsy.com/volumen8/num1/182/bullying-en-los-paises-pobres-prevalencia-ES.pdf>
- Ellickson, P. & McGuigan, K. (2000). Early predictors of adolescent violence. *American Journal of Public Health*, 90(4), 566-572. doi:10.2105/AJPH.90.4.566
- Elliot, M. (2008). Intimidadores y víctimas. En M. Elliot (Ed.), *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas* (pp. 39-55). México: Fondo de Cultura Económica.
- Farmer, T., Petrin, R., Robertson, D., Fraser, M., Hall, C., Day, S. & Dadisman, K. (2010). Peer relations of bullies, bully-victims, and victims: The social worlds of bullying in second-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 110, 364-392.
- Jiménez, M. & Ovejero, A. (2013). Percepción del clima social familiar y actitudes ante el acoso escolar en adolescentes. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3(2). Recuperado de <http://ejihpe.es/index.php/journal/article/view/32>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias mexicanas*. México: INEE.
- 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.psycothema.com/pdf/3878.pdf

- Martínez, B., Musitu, G., Murgui, S. & Amador, V. (2009). Conflicto marital, comunicación marital y ajuste escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 27-40. Recuperado de https://www.uv.es/lisis/belen/bm_art1.pdf
- McDougall, P. & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist*, 70, 300-310. doi:10.1037/a0039174
- Moos, R. (1990). Conceptual and empirical approaches the developing family-based assessment procedures: resolving the case of the family environment scale. *Family Process*, 29(2), 199-208. doi:10.1111/j.1545-5300.1990.00199.x
- Moos, R. & Moos, B. (1974). *Family environment scale manual*. USA: Consulting Psychological Press.
- Morrison, B. (2006). School Bullying and Restorative Justice: Toward a Theoretical Understanding of the Role of Respect, Pride, and Shame. *Journal of Social Issues*, 62, 371-392. doi:10.1111/j.1540-4560.2006.00455.x
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. & Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61(4), 215-220. Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1993-68262008000400004&script=sci_arttext
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2003). *Cuestionario sobre convivencia, violencia y experiencias de riesgo -COVER*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2008). *La violencia escolar. Estrategias de prevención* (4ª ed.). Madrid: Grao.
- Peeters, M., Cillessen, A. & Sholte, R. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal Youth Adolescence*, 39, 1041-1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9
- 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
- Ramírez, M., Tánori, J., & Peña, M. (2014). Validación de una escala: manejo de la culpa/vergüenza en adolescentes. En S. Rivera, R. Díaz-Loving, I. Reyes & M. Flores (Eds.), *Aportaciones Actuales de la Psicología Social* (Vol. 2) (pp.1388-1394). México: AMEPSO.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Encuesta Nacional de Salud en Escolares*. México: SEP.
- Shetgiri, R., Lin, H., Avila, R. & Flores, G. (2012). Parental characteristics associated with bullying perpetration in US children aged 10 to 17 years. *American Journal of Public Health*, 102(12), 2280-2286. doi:10.2105/AJPH.2012.300725
- Smokowski, P. R. & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110. doi:10.1093/cs/27.2.101
- Sung, J. & Espegale, D. (2012). A review of research bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Swearer, S. & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying. Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70, 344-353. doi:10.1037/a0038929
- Tam, F. W. & Taki, M. (2007). Bullying among girls in Japan and Hong Kong: An examination of the frustration-aggression model. *Educational Research and Evaluation*, 13, 373-399. doi:10.1080/13803610701702894
- Valdés, A. (2007). *Familia y desarrollo. Estrategias de intervención en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- Valdés, A. & Carlos, E. (2014). Relación entre el autoconcepto, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. Recuperado de <http://dx.doi.org/dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Valdés, A., Carlos, E. & Torres, G. (2012). Diferencias en la situación socioeconómica, clima y ajuste familiar de estudiantes con reportes de bullying y sin ellos. *Psicología desde el Caribe*, 29(3), 616-631. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/213/21328599004.pdf
- 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.
- Valdés, A., Yañez, A. & Martínez, E. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit*, 19(2), 215-222. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272013000200007&script=sci_arttext&lng=en
- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385. doi:10.1348/026151003322277757
- Wurst, V. L. (2007). Asociación entre el rol de agresor y el rol de víctima de intimidación escolar, con la autoestima y las habilidades sociales de adolescentes de un colegio particular mixto de Lima. *Revista Psicológica Herediana*, 2(2).

