

Valores interpersonales relacionados con el perfil de agresor y víctima en adolescentes

María del Carmen Pérez Fuentes*, José Jesús Gázquez Linares,
María del Mar Molero Jurado, Francisco J. Soler Flores y Ana Belén Barragán Martín
Universidad de Almería, España

ABSTRACT

Interpersonal Values Related to Aggressor and Victim Profiles in Adolescents. Socially, increasingly more importance is being granted to values, as they have been shown to be important to prevent behaviors such as violence. Therefore, the goal of the present study is to analyze the profile of aggressors and victims in different variables (gender, course, failing a subject, repeating a course, and various interpersonal values), as well as its predictive level. For this purpose, by means of clusters, a sample was randomly selected, made up of 885 students from Compulsory Secondary Education (CSE), (50,2% female). The results show that the aggressors are male, 4th year students of CSE, who had failed some subject and who, in many cases, had repeated a course, they also show low levels of Conformity and Benevolence, as well as high levels of Recognition and Leadership. In this profile, the presence of low scores in Benevolence or being male correctly classifies 90,6% of the aggressors. In turn, the victims are also male who fail subjects and have low levels of Benevolence. Therefore, attempting to improve these individuals' academic performance as well as to achieve values such as Conformity and Benevolence would reduce the probability of their developing aggressor and victim profiles.

Key words: aggressor, victim, interpersonal values, academic perform.

Novedad y relevancia

¿Qué se sabe sobre el tema?

- Existen estudios dirigidos a la identificación de los valores que hacen del adolescente socialmente competente.
- La ausencia de valores y comportamientos prosociales son considerados un factor determinante para la participación en episodios de violencia escolar, especialmente en la figura del agresor.

¿Qué añade este artículo?

- Analiza el perfil de agresores y víctimas respecto al sexo, curso, rendimiento escolar y valores interpersonales, y el nivel predictivo de estas variables.
- Mejorar el rendimiento académico y dotar a los jóvenes de valores como conformidad y benevolencia reduce la probabilidad de desarrollar perfiles de agresor y víctima.

Los valores, especialmente en la etapa de la adolescencia, resultan de gran interés para la investigación en el campo de las Ciencias Sociales (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010), vinculado a la necesidad de controlar el comportamiento problemático que con frecuencia se da en la etapa adolescente. Sin embargo, y a raíz de diferentes estudios (Benson, Scales, Hamilton y Sesman, 2006; Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak y Hawkins, 2004), en los que se hace referencia a la adquisición de valores interpersonales como herramienta de prevención de los comportamientos violentos, la línea de investigación

* Dirigir correspondencia a: Dra. M^a del Carmen Pérez Fuentes, Departamento de Psicología, Universidad de Almería. Email: mpf421@ual.es. *Agradecimientos:* este estudio formó parte del Proyecto de Investigación P08-SEJ-04305, co-financiado por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía y FEDER.

anterior adoptó un enfoque positivo. De manera, que se comenzó a trabajar en la identificación de los valores que hacen del adolescente un ser social competente (p.ej., Oliva et al., 2010).

Kornblit (2003) definió los valores interpersonales como “creencias duraderas acerca de un modo específico de conducta o estado final de ser o existir, que es personal o socialmente preferible a un modelo opuesto” (p. 111). Así, uno de los motivos de analizar los valores interpersonales es conocer el papel que cumplen en la toma de decisiones del adolescente (Wallace, Pettit, Scheffler y Smith, 2006).

En cuanto a los contextos de adquisición de los valores, se han destacado la familia y la escuela. Por un lado, la primera, porque proporciona los componentes esenciales para el inicio del niño en la construcción de su propia identidad y la adquisición de un sistema de valores primario (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011); por otro lado, la escuela porque ofrece oportunidades de interacción con los iguales y el establecimiento de una jerarquía en el sistema de valores adquirido (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). A pesar de que la influencia del grupo de iguales parece ser decisiva en el adolescente, la familia continúa ejerciendo su influencia en la configuración del ajuste psicosocial (Pérez Fuentes, Yuste, Lucas y Fajardo, 2008). Al respecto, numerosos autores han encontrado que un clima adecuado y favorable desprende un efecto positivo sobre el desarrollo del adolescente y su conducta (p.ej., Zimmer-Gembeck y Locke, 2007); de la misma manera, los problemas de conducta adolescente responden en muchos casos a un clima familiar donde hay ausencia de afecto (de la Torre, Casanova, Villa y Cerezo, 2013), o una percepción negativa del estilo educativo parental, especialmente en la adopción del rol del agresor (Gómez Ortiz, del Rey, Casas y Ortega, 2014). Así, los propios familiares opinan que una débil educación en valores como, por ejemplo, en el respeto a los demás, está asociada a problemas de convivencia (Yuste y Pérez, 2008).

España es un país donde se encuentra una alta tasa de conductas que influyen en la convivencia escolar (p.ej., Gázquez, Cangas, Padilla, Cano y Pérez Moreno, 2005). Numerosos estudios, han demostrado, los efectos negativos que la implicación directa, en situaciones de violencia escolar durante la adolescencia, tiene sobre la salud mental (p.ej., Arseneault, Bowes y Shakoor, 2010; Gini y Pozzoli, 2009; Pardini y Loeber, 2008); así como, las graves repercusiones que tiene en las habilidades de interacción (Undheim y Sund, 2010), en la conducta (Keelan, Schenk, McNally y Fremouw, 2014), o en la depresión debido a la ansiedad que crea (Martínez Monteagudo, García Fernández e Inglés, 2013). Además, se ha establecido un mayor riesgo de ideación suicida (Teruel, Martínez y León, 2014) o de malas relaciones sociales en la edad adulta (Wolke, Copeland, Angold y Costello, 2013). Son los insultos y hablar mal de los compañeros los comportamientos que se repiten de manera más frecuente en los centros educativos (Gázquez, Pérez Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010)

Por otra parte, y en lo que se refiere a las víctimas, éstas presentan un menor nivel de autoestima, aunque no se han encontrado diferencias en empatía entre víctimas y no víctimas (Garaigordobil, Martínez Valderrey y Aliri, 2014). En el caso de los valores, las víctimas de agresiones en la escuela desarrollan valores negativos sobre su entorno, reconociéndolo como inseguro y amenazante (Sutton y Smith, 1999). Además de lo anterior, las víctimas son más tímidas, presentan un mayor retraimiento y más

altos niveles de ansiedad (Polo, León, Gómez, Palacios y Fajardo, 2013; Cerezo, 2002), lo que las lleva al aislamiento social (Moreno, Vacas y Roa, 2006) y a la introversión (Oñate y Piñuel, 2005).

No obstante, cuando se intenta delimitar el perfil de víctima no hay consenso en torno a quién sufre en mayor proporción episodios de violencia, si los hombres (Carlerby, Viitasara, Knutsson, y Gadin, 2012) o las mujeres (Borg, 1999), existiendo, incluso, una tercera línea de estudios que no encuentran diferencias entre ambos grupos (p.ej., Walden y Beran, 2010). En cualquier caso, la víctima generaliza una visión desfavorable y hostil hacia su contexto y comunidad escolar (Cerezo, 2009), tendiendo a aislarse del grupo de iguales y a desarrollar estados de ansiedad (Rigby, 2000).

El rol del agresor es más común en los chicos que en las chicas (Garaigordobil, Aliri y Martínez Valderrey, 2013), siendo entre éstos más frecuente la justificación de conductas agresivas recurriendo a la búsqueda de poder y autoridad sobre los demás (Kulig, Hall y Kalischuk, 2008), al reconocimiento social por parte del grupo y a la adopción de la figura de líder (Farmer et al., 2010).

Diversos autores han analizado la asociación de determinados valores interpersonales a la manifestación de conductas agresivas en el contexto escolar. Por ejemplo Fossati, Borroni y Maffei (2012) concluyen que bajas puntuaciones en amabilidad se encuentran estrechamente relacionadas con la participación en actos violentos contra los compañeros; y Georgiou, Fousiani, Michaelides y Stavrinides (2013), afirman que el individualismo, como valor cultural, podría estar relacionado con el estilo autoritario y la propensión a la intimidación.

Gázquez, Pérez y Carrión (2011) han señalado que el autocontrol junto con la empatía son elementos favorecedores de la convivencia escolar, y Romera, del Rey y Ortega (2011) que existen determinadas creencias, actitudes y valores que pueden estar relacionados con la tendencia del adolescente a implicarse en episodios de violencia escolar. Igualmente, Morales y Trianes (2012), han señalado la ausencia de valores y comportamientos prosociales -que a su vez se asocian con el rendimiento académico o el nivel de ansiedad (Inglés, Martínez González y García Fernández, 2013)-, como factor determinante para la participación en episodios de violencia escolar, sobre todo en la figura del agresor. Por otro lado, variables como el género o la edad también han sido valoradas por su efecto significativo en la preferencia de determinados valores en los adolescentes. Así, Martí y Palma (2010), encontraron que las chicas poseen una predilección hacia valores más abstractos e interiorizados, mientras que los varones tienen una predisposición hacia valores más instrumentales, con una carga más egocéntrica y material.

El objetivo del estudio es el análisis del perfil de los agresores y las víctimas respecto a variables como sexo, curso, si han suspendido alguna asignatura, repetido curso, y diferentes valores interpersonales como estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo, a la vez que establecer el nivel predictivo de estas variables tanto para agresores como para víctimas.

MÉTODO

Participantes

Para la extracción de la muestra se utilizó un muestro aleatorio por conglomerados, para el que se atendió a las diferentes áreas geográficas de la provincia de Almería (centro, levante y poniente). El total de sujetos que compuso la muestra fue de 1055 estudiantes de 3º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de los que fueron eliminados 170 (16,11%) por no completar en el tiempo los cuestionarios y por presentar errores u omisiones, así como, no haber asistido a una de las dos sesiones de aplicación. Finalmente, la muestra estuvo formada por 885 alumnos de la ESO, de los cuales, el 50,2% eran mujeres, con una media de 15,2 años ($DT= .90$), siendo la de los hombres de 15,22 años ($DT= .92$) y la de las mujeres 15,19 años ($DT= .89$).

Instrumentos

Se emplearon los siguientes instrumentos:

Cuestionario de Valores Interpersonales (Survey of Interpersonal Values -SIV; Gordon, 1977). Mide, a partir de 90 ítems, con dos opciones de respuesta (Si-No), seis aspectos de la relación de los sujetos con los demás: estímulo (ser tratado con amabilidad, consideración, comprensión y percibir apoyo por parte de los demás); conformidad (hacer lo que marcan las normas, lo socialmente correcto, conformarse y actuar conforme a lo aceptado e idóneo); reconocimiento (ser reconocido por los demás, admirado y bien visto, llamar la atención de forma positiva); independencia (hacer y considerar que se está en el derecho de hacer lo que uno quiere, decidir por sí mismo, con criterio propio y ser libre); benevolencia (ser generoso, ayudar a los demás y hacer y compartir cosas por ellos); y liderazgo (ejercer la autoridad sobre las personas que tienes al cargo, en el ejercicio de un puesto de mando o poder).

Cuestionario general. Recogía información sobre el sexo, curso o nivel educativo, rendimiento académico (medido a través de los ítems: “¿Has suspendido alguna vez una asignatura?” y “¿Has repetido curso alguna vez?”); si era o no agresor (medido a través del ítem: “¿Has ejercido/ejerces violencia sobre sus compañeros/as?”), y si era o no víctima (medido a través del ítem: “¿Has sufrido/sufres episodios de violencia por parte de tus compañeros/as?”).

Procedimiento

Se solicitó permiso a los directores y orientadores de los diferentes centros seleccionados concretando el modo y día para la implementación de los cuestionarios, que sólo se formalizaron habiendo recibido previamente la autorización por parte de los padres para la participación de los alumnos. Para garantizar el anonimato se establecieron códigos de identificación.

Análisis de datos

Para la realización de los análisis bivariados se utilizó la prueba Chi Cuadrado para analizar las diferencias entre los participantes. Por otro lado, con la finalidad de

analizar la capacidad predictiva del sexo, el curso, los valores interpersonales y el rendimiento académico respecto a ser o no-agresor y ser o no-víctima, se han aplicado modelos de regresión logística univariados, y se ha realizado un análisis multivariado de regresión logística binaria, utilizando el procedimiento de regresión por pasos hacia delante, basado en el estadístico de Wald, siendo las variables criterio (agresor y víctima) y las diez variables predictoras (sexo, curso, suspenso, repetir, estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo). Para las variables sexo, curso, suspenso y repetir, no se hizo necesario establecer ningún umbral, ya que se agrupan en función de si cumplen o no, esa característica. Sin embargo, la identificación del criterio para la definición de umbrales (alto y bajo) de la muestra, respecto a las escalas de valores interpersonales, se realizó una vez comprobada su distribución normal en el Cuestionario SIV (Gordon, 1977). La muestra total se dividió en dos grupos para cada una de las escalas en base a sus puntuaciones en estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia y liderazgo: a) sujetos con baja puntuación, que obtenían puntuaciones iguales o inferiores al percentil 25 (puntuaciones iguales o superiores a 14, 11, 8, 13, 14 y 7, respectivamente) [$N_{2E} = 233$ (26,3%); $N_{2C} = 235$ (26,6%); $N_{2R} = 218$ (24,6%); $N_{2I} = 237$ (26,8%); $N_{2B} = 262$ (29,6%); $N_{2L} = 240$ (27,1%)]; b) sujetos con alta puntuación, que obtenían puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 (puntuaciones iguales o superiores a 20, 19, 15, 21, 22 y 14, respectivamente) [$N_{1E} = 291$ (32,9%); $N_{1C} = 227$ (25,6%); $N_{1R} = 238$ (26,9%); $N_{1I} = 268$ (30,3%); $N_{1B} = 248$ (28%); $N_{1L} = 246$ (27,8%)].

Estos modelos, univariado y multivariado, permiten conocer la probabilidad de ocurrencia de un determinado hecho o suceso (p.e., ser agresor, ser víctima) en presencia de uno o varios predictores (p.e., sexo, curso, repetir o suspender, alto estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia, liderazgo), siendo el estadístico Odd Ratio (*OR*) el encargado de estimar dicha probabilidad con unos Intervalos de Confianza (*IC*) del 95% (Berea *et al.*, 2014)

RESULTADOS

En la tabla 1 se puede observar la distribución de la muestra, teniendo en cuenta las diferencias entre el grupo de agresores y de no-agresores. Existe una mayor presencia de agresores entre los hombres (12%) frente al 4,1% de mujeres, en los alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (10,5%) frente al 5,9% de tercer curso, aquellos que han suspendido alguna asignatura (9,5%) frente a los que no han suspendido nunca (1,9%), los que han repetido (12,1%) frente a los que no han repetido (6,2%), los que presentan baja conformidad y benevolencia (14,5% y 14,1%, respectivamente) frente a los que presentan alta (6,2% y 4,4%, respectivamente), y finalmente, los que presentan alto Reconocimiento y Liderazgo (14,3% y 13,58%, respectivamente) frente a los que muestran niveles bajos (6,9% y 4,6%). En todos los casos la frecuencia es significativamente diferente ($p < .05$). En el análisis del valor independencia y estímulo presentan una frecuencia superior entre los agresores los sujetos que poseen altos (9,7%) y bajos valores (7,3%), respectivamente, aunque las diferencias no son significativas respecto al otro grupo independencia baja (5,5%) y estímulo alto (6,2%).

Tabla 1. Porcentajes agresor/v/ no agresor.

		No agresor	Agresor	χ^2	<i>p</i>
Sexo	H	88%	12%	19,02	.01
	M	95,9%	4,1%		
Curso	3°	94,1%	5,9%	6,29	.05
	4°	89,5%	10,5%		
Suspender	No	98,1%	1,9%	9,55	.05
	Sí	90,7%	9,3%		
Repetir	No	93,8%	6,2%	8,84	.05
	Sí	87,9%	12,1%		
SIV-C	Bajo	85,5%	14,5%	8,55	.05
	Alto	93,8%	6,2%		
SIV-R	Bajo	93,1%	6,9%	6,51	.05
	Alto	85,7%	14,3%		
SIV-I	Bajo	94,5%	5,5%	3,14	.08
	Alto	90,3%	9,7%		
SIV-B	Bajo	85,9%	14,1%	14,02	.01
	Alto	95,6%	4,4%		
SIV-L	Bajo	95,4%	4,6%	12,34	.01
	Alto	86,2%	13,8%		
SIV-S	Bajo	92,7%	7,3%	,26	.61
	Alto	93,8%	6,2%		

Notas: SIV-C= conformidad; SIV-R= reconocimiento; SIV-I= independencia; SIV-B= benevolencia; SIV-L= liderazgo; SIV-S= estímulo.

El mismo análisis para el grupo de víctimas y no-víctimas, muestra que existe una mayor prevalencia de víctimas entre los hombres frente a las mujeres (12,5%/v/7,9%), los que han suspendido alguna vez frente a los que no lo han hecho (11,4%/v/4,5%), y, finalmente, los que presentan bajos niveles del valor benevolencia frente a los que tienen niveles altos (14,5%/v/8,9%); siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) (Tabla 2).

Tabla 2. Porcentajes víctima/v/ no víctima.

		No agresor	Agresor	χ^2	<i>p</i>
Sexo	H	87,5%	12,5%	5,1	.05
	M	92,1%	7,9%		
Curso	3°	91,4%	8,6%	2,66	.1
	4°	88,0%	12,0%		
Suspender	No	95,5%	4,5%	6,69	.05
	Sí	88,6%	11,4%		
Repetir	No	91,0%	9,0%	3,04	.08
	Sí	87,2%	12,8%		
SIV-C	Bajo	87,2%	12,8%	2,9	.09
	Alto	92,1%	7,9%		
SIV-R	Bajo	89,4%	10,6%	0,3	.58
	Alto	87,8%	12,2%		
SIV-I	Bajo	92,8%	7,2%	3,26	.07
	Alto	88,1%	11,9%		
SIV-B	Bajo	85,5%	14,5%	3,89	.05
	Alto	91,1%	8,9%		
SIV-L	Bajo	89,2%	10,8%	1,01	.32
	Alto	86,2%	13,8%		
SIV-S	Bajo	88,4%	11,6%	0,75	.39
	Alto	90,7%	9,3%		

Notas: SIV-C= conformidad; SIV-R= reconocimiento; SIV-I= independencia; SIV-B= benevolencia; SIV-L= liderazgo; SIV-S= estímulo.

Como puede observarse en la tabla 3, los aspectos que pueden predecir formar parte del grupo de agresores son: ser hombres, de 4º cuarto curso, que suspenden, que han repetido curso, con baja bonformidad y benevolencia y con alto reconocimiento y liderazgo.

Se incluyeron en el modelo multivariado las variables que mostraron asociación con cada objetivo final a un nivel de $p < .01$ en el análisis univariado. Así, el ajuste por un modelo de regresión logística multivariada, que supone la clasificación correcta del 90,6% ($R^2 = .09$), mostró las bajas puntuaciones en benevolencia ($OR = 2,83$; $IC95\%$: 1,38-5,79) y ser hombre ($OR = 2,54$; $IC95\%$: 1,26-5,1) como variables asociadas al eprfil de agresor. Mientras que, para el perfil de víctima, el análisis univariado (tabla 4), muestra que las variables asociadas fueron ser hombre, suspender y tener bajos niveles en benevolencia, aunque como no hubo ninguna variable que mostrara una asociación a nivel de $p < .01$ en el análisis univariado, no se llevaron a cabo los análisis del modelo multivariado en este caso.

Tabla 3. Regresión logística univariada para la probabilidad de ser agresor

Total	B	ET	Wald	p	OR	IC	R^2 Nagelkerke
Sexo	1,17	0,28	17,35	.00	3,23	1,86-5,62	.05
Curso	0,63	0,25	6,13	.01	1,87	1,14-3,07	.02
Suspender	1,66	0,6	7,72	.01	5,25	1,63-16,9	.03
Repetir	0,73	0,25	8,54	.01	2,08	1,27-3,39	.02
SIV-C	-0,95	0,33	8,09	.01	0,39	0,21-0,75	.04
SIV-R	0,81	0,33	6,25	.01	2,26	1,19-4,27	.03
SIV-B	-1,27	0,36	12,64	.00	0,28	0,14-0,57	.06
SIV-L	1,21	0,36	11,23	.01	3,34	1,65-6,76	.06

Notas: SIV-C= conformidad; SIV-R= reconocimiento; SIV-B= benevolencia; SIV-L= liderazgo; B= coeficiente; ET= error estándar; OR= odd ratio; IC= intervalo de confianza al 95%.

Tabla 4 Regresión logística para la probabilidad de ser agresor

Total	B	ET	Wald	p	OR	IC	R^2 Nagelkerke
Sexo	0,51	0,23	5,02	.03	0,6	0,38-0,94	.01
Suspender	1,01	0,4	6,2	.01	2,74	1,24-6,04	.02
SIV-B	-0,56	0,28	3,83	.05	0,57	0,33-1,01	.02

Notas: SIV-B= benevolencia; B= coeficiente; ET= error estándar; OR= odd ratio; IC= intervalo de confianza al 95%.

DISCUSIÓN

Respecto al primero de los objetivos del estudio, puede concluirse que, en su mayoría, los agresores son hombres, datos que coinciden con los indicados por estudios previos (p.ej., Garaigordobil *et al.*, 2013), igualmente se encontró que son alumnos de cuarto curso de ESO que han suspendido alguna asignatura y que, en muchos casos, han repetido curso, aspectos ambos relacionados con el rendimiento académico y que ponen de manifiesto su relación con las conductas violentas lo que también confirma

los hallazgos de estudios previos (p.ej., Inglés *et al.*, 2013).

Centrándonos en los valores interpersonales, sin abandonar el primer objetivo del estudio, los agresores han mostrado niveles bajos de conformidad y benevolencia. Es decir, no hacen lo que marcan las normas ni lo socialmente correcto, son escasamente generosos y sin capacidad de ayudar. Por lo tanto, se trata de personas, que no muestran conductas sociales aceptadas e individualistas, aspecto este último que Georgiou *et al.* (2013) relacionaron con el estilo autoritario, característica que también muestran los agresores de este estudio como “alto liderazgo”. Por último, también presentan en su mayoría un nivel alto en reconocimiento, considerándose a sí mismos personas reconocidas por los demás, admiradas y bien vistas; en definitiva, personas que a través de la violencia buscan el reconocimiento social del grupo (Farmer *et al.*, 2010).

Analizada la capacidad predictiva de estas variables para ser agresor, se observa que en un análisis univariado todas las comentadas tienen un peso significativo, sin embargo, es destacable que cuando estas mismas variables se buscan en un individuo de forma conjunta, la conjunción de dos de ellas (bajas puntuaciones en benevolencia y ser hombre) predice o clasifica de forma correcta un porcentaje muy alto de los casos (90,6%).

El perfil de la víctima presenta mayor prevalencia entre los hombres, en lo que este estudio coincide con otros (p.ej., Carlerby *et al.*, 2012), aunque no hay consenso al respecto. Al sexo se añaden otras variables como los suspensos y los bajos niveles en benevolencia; es decir, que se trata de individuos escasamente generosos que ayudan poco a los demás y que en pocas ocasiones comparten cosas con otros. Esto último, quizás sea una consecuencia de aspectos de la personalidad relacionados con este perfil como puede ser la timidez o el retraimiento (Polo *et al.*, 2013; Cerezo, 2012), así como su aislamiento social (Moreno *et al.*, 2006) e introversión (Oñate y Piñuel, 2005). Aunque resulta destacable que las tres variables (sexo, repetir curso y benevolencia) influyen en la probabilidad de ser víctima, ninguna de ellas entra a formar parte del modelo de regresión multivariado. Esto puede deberse a una de las limitaciones del estudio, como es la escasa muestra que compone el grupo de víctimas (90 participantes), reduciéndose aún más éste cuando las variables se agrupan por intervalos para los diferentes valores interpersonales. Futuros estudios deberían aumentar el número de participantes o incluir una muestra mayor de los niveles educativos donde mayor prevalencia exista de víctimas.

El estudio ha permitido conocer más detalles sobre los perfiles de agresor y víctima, aportando aspectos importantes para la intervención futura, ya que sobresale una variable fundamental diferenciadora cuando hablamos de la relación de ambas figuras con el rendimiento académico: entre los agresores hay un mayor número de suspensos; siendo, por tanto, el rendimiento académico un aspecto fundamental a mejorar para evitar el incremento de agresores en los centros educativos. Por último, aunque podría mejorarse la fiabilidad de los resultados, tal y como hemos indicado, aumentando la muestra o incluyendo otros niveles educativos superiores, o de enseñanza no reglada, el análisis de los diferentes valores interpersonales, muestra la importancia de educar y construir el valor benevolencia para evitar tanto la conducta agresiva como la de víctima. Del mismo modo, se hace patente la importancia de trabajar tanto desde la familia como en el centro educativo aspectos como la conformidad, el reconocimiento

y el liderazgo; entendidos estos dos últimos, en el presente estudio, de forma negativa si se poseen niveles altos.

Por último, se hace necesario reflexionar sobre futuras líneas de investigación que se abren a partir de este estudio. Ya que los valores influyen en la competencia social del sujeto (Oliva *et al.*, 2010), se debería analizar la competencia social de ambos perfiles, así como, estudiar de forma específica la influencia de los valores característicos de cada perfil en la toma de decisiones (Wallace *et al.*, 2006).

REFERENCIAS

- Arseneault L, Bowes L y Shakoor S (2010). Bullying Victimization in Youths and Mental Health Problems: 'Much Ado about Nothing?' *Psychological Medicine*, *40*, 717-729. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0033291709991383>.
- Benson PL, Scales PC, Hamilton SF y Sesman A (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. En RM Lerner (Ed.), *Theoretical models of human development. Volume 1 of Handbook of Child Psychology* (pp. 894-941). New York: Wiley. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0116.
- Berea R, Rivas R, Pérez M, Palacios L, Moreno J y Talavera J (2014). Del juicio clínico a la regresión logística múltiple. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, *52*, 192-197.
- Borg MK (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary school children. *Educational Research*, *41*, 137-153. doi: 10.1080/0013188990410202.
- Carlerby H, Viitasara E, Knutsson A y Gadin KG (2013). How bullying involvement is associated with the distribution of parental background and with subjective health complaints among Swedish boys and girls. *Social Indicators Research*, *111*, 775-783. doi: 10.1007/s11205-012-0033-9.
- Catalano RF, Berglund ML, Ryan JAM, Lonczak HS y Hawkins D (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, *591*, 98-124. doi: 10.1037/1522-3736.5.1.515a.
- Cerezo F (2002). El bullying y su relación con las actitudes de socialización en una muestra de adolescentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *5*, 1-6.
- Cerezo F (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *9*, 367-378.
- de la Torre MJ, Casanova PF, Villa M y Cerezo M (2013). Consistencia e inconsistencia parental: relaciones con la conducta agresiva y satisfacción vital de los adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, *6*, 135-149. doi: 10.1989/ejep.v6i2.112.
- Farmer T, Petrin R, Robertson D, Fraser M, Hall C, Day S y Dadisman K (2010). Peer Relations of Bullies, Bully-Victims, and Victims: The Two Social Worlds of Bullying in Second-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, *110*, 364-392.
- Fossati A, Borroni S y Maffei C (2012). Bullying as a style of personal relating: Personality characteristics and interpersonal aspects of self-reports of bullying behaviours among Italian adolescent high school students. *Personality and Mental Health*, *6*, 325-339. doi: 10.1002/pmh.1201.
- Fuentes MC, García JF, Gracia E y Lila M (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, *23*, 7-12.
- Garaigordobil M, Aliri J y Martínez Valderrey V (2013). Justificación de la violencia durante la adolescencia: Diferencias en función de variables sociodemográficas. *European Journal of Education and Psychology*, *6*, 83-93. doi: 10.1989/ejep.v6i2.105.
- Garaigordobil M, Martínez Valderrey V y Aliri J (2014). Victimization, perception of violence, and social behavior. *Infancia y Aprendizaje*, *37*, 90-116. doi: 10.1080/02103702.2014.881651.
- Gázquez JJ, Cangas AJ, Padilla D, Cano A y Pérez Moreno PJ (2005). Assessment by pupils, teachers

- and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.
- Gázquez JJ, Pérez Fuentes MC y Carrión JJ (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16, 39-58. doi:10.1387/RevPsicodidact.1144.
- Gázquez JJ, Pérez Fuentes MC, Carrión JJ y Santiuste V (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychológica*, 9, 371-380. doi: 10.11144/304.
- Georgiou SN, Fousiani K, Michaelides M y Stavrinos P (2013). Cultural value orientation and authoritarian parenting as parameters of bullying and victimization at school. *International Journal of Psychology*, 48, 69-78. doi: 10.1080/00207594.2012.754104.
- Gini G y Pozzoli T (2009). Association between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi: 10.1542/peds.2008-1215.
- Gómez Ortiz O, del Rey R, Casas JA y Ortega R (2014). Estilos parentales e implicación en *bullying*. *Cultura y Educación*, 26, 145-158. doi:10.1080/11356405.2014.908665
- Gordon LV (1977). *Cuestionario de Valores Interpersonales (SIV)*. Madrid: TEA.
- Inglés CJ, Martínez González AE y García-Fernández JM (2013). Conducta prosocial y estrategias de aprendizaje en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 33-53. doi: 10.1989/ejep.v6i1.101.
- Jiménez T, Moreno D, Murgui S y Musitu G (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 227-236.
- Keelan CM, Schenk AM, McNally MR y Fremouw WJ (2014). The Interpersonal Worlds of Bullies Parents, Peers, and Partners. *Journal of Interpersonal Violence*, 29, 1338-1353. doi: 10.1177/0886260513506278.
- Kornblit A (2003). Los estudios transculturales sobre valores. En F Morales, D Páez, A Kornblit y D Asun (Eds.), *Psicología Social* (pp. 111-116). Buenos Aires: Prentice Hall.
- Kulig JC, Hall BL y Kalischuk RG (2008). Bullying Perspectives among Rural Youth: A Mixed Methods Approach. *Rural and Remote Health*, 8, 923-933.
- Martí, M. y Palma, J. (2010). Jerarquización y preferencia de valores en los estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 603-616.
- Martínez Monteagudo, MC, García Fernández, JM e Inglés CJ (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 47-64.
- Morales FM y Trianes MV (2012). Análisis de valores y actitudes en temas morales en estudiantes de Educación Secundaria. *Psicología Educativa*, 18, 65-77. doi: http://dx.doi.org/10.5093/ed2012a4.
- Moreno M, Vacas C y Roa JM (2006). Victimización escolar y clima sociofamiliar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 12-17.
- Oliva A, Ríos M, Antolín L, Parra A, Hernando A y Pertegal MA (2010). Más allá del déficit: construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234. doi: 10.1174/021037010791114562.
- Oñate A y Piñuel I (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación educativa y Desarrollo directivo.
- Pardini DA y Loeber R (2008). Interpersonal callousness trajectories across adolescence, early social influences and adult outcomes. *Criminal Justice and Behavior*, 35, 173-196. doi: 10.1177/0093854807310157.
- Pérez Fuentes MC, Yuste N, Lucas F y Fajardo M (2008). Los padres frente al fenómeno de la violencia escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 39-47. doi:10.1989/ejep.v1i3.15.
- Pertegal MA, Oliva A y Hernando A (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22, 53-66. doi: 10.1174/113564010790935169.
- Polo M, León B, Gómez T, Palacios V y Fajardo F (2013). Estilos de socialización en víctimas de acoso escolar. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3, 41-49. doi: 10.1989/ejihpe.v3i1.22.

- Rigby K (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68. doi:10.1006/jado.1999.0289.
- Romera EM, del Rey R y Ortega R (2011). Factores asociados a la implicación en Bullying: un estudio en Nicaragua. *Psychosocial Intervention*, 20, 161-170. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a4>.
- Sutton J y Smith PK (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450. doi: 10.1348/026151099165384.
- Sánchez Teruel D, Muela JA y García León A (2014). Variables psicológicas asociadas a la ideación suicida en estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14, 277-290.
- Undheim AM y Sund AM (2010). Prevalence of bullying and aggressive behavior and their relationship to mental health problems among 12-to 15-year-old Norwegian adolescents. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 803-811. doi: 10.1007/s00787-010-0131-7.
- Walden L y Beran T (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 5-18. doi: 10.1177/0829573509357046.
- Wallace R, Pettit P, Scheffler S y Smith M (2006). *Reason and Value: Themes from the Moral Philosophy of Joseph Raz*. New York: Oxford University Press.
- Wolke D, Copeland WE, Angold A y Costello EJ (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958-1970. doi: 10.1177/0956797613481608.
- Yuste N y Pérez Fuentes, MC (2008). Las cuestiones familiares como causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1, 19-27. doi: 10.1989/ejep.v1i2.8.
- Zimmer-Gembeck MJ y Locke EM (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30, 1-16. doi: 10.1016/j.adolescence.2005.03.001.

Recibido, Octubre 1, 2014
Aceptación final, Enero 24, 2015