

VÍCTIMIZACIÓN, AGRESIÓN Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE ESCUELAS MEDIAS

Santiago Resett, María Emilia Oñate, Angelina Hillairet, Melina Furlán y Camila Jacobo

Santiago Resett es becario doctoral del CONICET, investigador en la Universidad Católica Argentina Sede Paraná y docente en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Teléfono: 0343-156101147. Dirección: Laurencena 222 bis, Paraná, Entre Ríos. Email: santiago_resett@hotmail.com.ar

María Emilia Oñate es investigadora y docente adscripta en la Universidad Católica Argentina Sede Paraná. Teléfono: 0343-154719512. Dirección: Nogoyá 176, Paraná, Entre Ríos. Email: emiliaonate@yahoo.com.ar

Angelina Hillairet es Licenciada en Psicología de la Universidad Católica Argentina Sede Paraná. Teléfono: 0343-156200319. Dirección: Souriges 880, Paraná, Entre Ríos. Email: angelina.hillairet@hotmail.com

Melina Furlán es Licenciada en Psicología de la Universidad Católica Argentina Sede Paraná. Teléfono: 0343-155188452. Dirección Antonio Franco 3407, Paraná, Entre Ríos. Email: furlanmelina@gmail.com.

Camila Jacobo es Licenciada en Psicología de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Teléfono: 0343-4316831. Dirección: España 381, 7d, Paraná, Entre Ríos. Email: camijacobo@hotmail.com

TÍTULO

VÍCTIMIZACIÓN, AGRESIÓN Y AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE ESCUELAS MEDIAS

TITLE

VICTIMIZATION, AGGRESSION AND SELF-CONCEPT IN ADOLESCENTS FROM HIGH SCHOOLS

RESUMEN

El acoso escolar es un importante factor de riesgo para el ajuste psicosocial tanto de las víctimas como de los agresores. Sin embargo, existen pocos estudios empíricos a este respecto en la Argentina. Un aspecto relevante de la salud mental de los sujetos es el autoconcepto, esto es, cómo el individuo evalúa su competencia en distintas áreas de su vida. Así la presente investigación tenía como objetivo evaluar el acoso escolar (victimización y agresión) y su asociación con el autoconcepto en adolescentes de escuelas medias. Para ello se aplicó el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus y el Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes a una muestra intencional de 240 alumnos de escuelas medias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Los resultados obtenidos mostraban que los alumnos victimizados se evaluaban más negativamente en competencia escolar, aceptación social y amistad íntima que aquéllos que no eran victimizados. Los alumnos agresores puntuaban peor en aceptación social y buen comportamiento en comparación con los grupos neutrales. En las conclusiones se analizan estos hallazgos y sus implicancias; asimismo, se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras claves: victimización, agresión, acoso escolar, autoconcepto.

ABSTRACT

Bullying is a major risk factor for psychosocial adjustment of both victims and perpetrators. However, there are few empirical studies in this area in Argentina. An important aspect of mental health is self-concept, that is, how people assess their competence in different areas of your life. Thus the purpose of the present investigation was to assess bullying (victimization and aggression) and its association with self-concept in adolescents from high schools. A convenience sample of 240 middle school students from the city of Paraná, Entre Ríos, completed the Revised Olweus Bully / Victim Questionnaire and the Harter Self-Perception Profile for Adolescents.

The results showed that the victimized students scored lower in school competence, social acceptance, and intimate friendship than those who were not victimized. The aggressors scored worse on social acceptance and behavioral conduct compared with neutral groups. In the conclusions we discuss this findings and their implications, also suggestions for future studies are provided.

Keywords: victimization, aggression, bullying, self-concept.

INTRODUCCIÓN

El ser víctima del acoso escolar (bullying en idioma inglés) como el ser agresor son importantes factores de riesgo para el desarrollo psicosocial de los niños y adolescentes, como lo indican numerosas investigaciones en los países del primer mundo (Nansel, Craig, Overbeck, Saluja y Ruan, 2004; Olweus, 1993). Hablamos de acoso escolar cuando un alumno (o grupo de alumnos) es expuesto repetidamente a acciones negativas por parte de otro estudiante o por parte de un grupo y, generalmente, el sujeto que es agredido tiene menos fuerza, es más débil que el agresor; dichas acciones pueden ser llevadas a cabo físicamente (por ejemplo, golpes), verbalmente (por ejemplo, insultos) o relacionamente (por ejemplo, excluir). En lo referente a las víctimas del acoso, está sólidamente establecido que sufren de mayores problemas emocionales, como depresión, ansiedad, baja autoestima, presentan más somatización y muestran una peor actitud hacia la escuela (peores calificaciones, mayor ausentismo, etc.), en comparación con los alumnos que no son agredidos (Olweus, 1993).

En lo concerniente a los perpetradores del acoso escolar, es sabido que los alumnos agresores presentan un peor rendimiento escolar (Nansel, Overbeck, Pilla, Ruan, Simons-Martin y Scheidt, 2001) y un patrón de problemas de conductas: conducta antisocial, consumo de sustancias tóxicas, etc. (Olweus, 1993). Los agresores, a diferencia de los que se creía, no tienen una peor autoestima global ni una imagen más negativa en comparación con los grupos neutrales (Juvonen, Graham y Schuster, 2003).

Un aspecto vital para la salud mental de los individuos son las creencias y representaciones que tienen del sí mismo. Si bien dicho tema es crucial a lo largo de todo el ciclo vital, cómo el individuo se percibe a sí mismo adquiere una vital relevancia en la

adolescencia debido a los importantes cambios que se producen en dicha etapa y a que el individuo tiene ahora una mayor capacidad de percibirlos (Steinberg, 1999, citado en Facio, Resett, Mistrorigo y Micocci, 2006). Harter (1999) distingue claramente que la autoestima global es el nivel general de valoración de la propia persona y que el autoconcepto, en cambio, se refiere a la autoevaluación en distintos dominios o a través de diferentes aspectos de la vida, tales como moralidad, sentido del humor, competencia escolar, apariencia física, etc. Las autopercepciones en las diferentes dimensiones del autoconcepto ayudan a entender el comportamiento de los sujetos y tienen importantes funciones: organizacionales (proveer expectativas y guías, por ejemplo), motivacionales (brindar energías para alcanzar metas escogidas, etc.) y protectoras (maximizar el placer y minimizar el sufrimiento, por ejemplo) (Harter, 1999).

Es sabido que el sí mismo puede ser afectado por ser víctima de la violencia o el abuso o, incluso, que el percibirse como incompetente o poco capaz en la adolescencia predice un mayor rechazo por parte de los pares (Harter, 2006). En lo referente al autoconcepto y victimización, las víctimas del acoso escolar presentan una visión más negativa en diferentes aspectos de sus vidas (Card, Isaacs y Hodges, 2007). Así está bien establecido que aquellos alumnos víctimas del bullying se evalúan como menos competentes socialmente (Boulton y Underwood, 1992; Nansel y otros, 2001), por ejemplo, menos habilidosos para caerle bien a los demás, con menor capacidad para hacer amigos y conservarlos, etc. Además, creen tener una menor competencia para el rendimiento escolar y pueden percibirse menos atractivos físicamente y con menor capacidad atlética (Andreou, 2001).

En lo referente a la asociación entre perpetrar el bullying y el autoconcepto en la adolescencia, la evidencia no es tan consistente, por ejemplo Webster y Kirkpatrick (2006)

no hallaron asociación entre la agresividad y una percepción más negativa en distintas dimensiones del autoconcepto. Sin embargo, algunos estudios han hallado relación entre ser agresor y un peor autoconcepto social (Werner y Crick, 2004) y escolar (Donnelland, Trzesniewski, Robbins, Moffitt y Caspi, 2005). Una menor competencia social percibida, de este modo, se ha visto reflejada a partir de medidas sociométricas, las cuales indican que los alumnos agresores son rechazados por los demás (Werner y Crick, 2004). Que algunos estudios indiquen que los agresores percibían una menor competencia escolar, puede deberse al hecho de que los agresores presentan un peor rendimiento académico como parte de su patrón de problemas de conducta (Nansel y otros, 2001). El hecho de que los estudios sean más inconsistentes a este respecto puede deberse a que se empleen mediciones únicas o multidimensionales del autoconcepto. Por lo tanto, es posible que cuando se hayan empleado escalas unitarias del autoconcepto no haya emergido una autopercepción más negativa en los acosadores. Como bien señala Rosenberg (1979) y Harter (1999), las dimensiones del autoconcepto son dimensiones separas y discretas que no pueden ser sumadas para sacar un puntaje; por ello los instrumentos desarrollados por Harter para evaluar la autopercepción –esta autora es una de las investigadoras más importantes del sí mismo en el primer mundo- tienen una escala de autoestima global, por un lado, y distintas escalas para medir el autoconcepto, por el otro.

En la Argentina también la temática del acoso escolar ha despertado un profundo interés, pero existen pocos estudios empíricos que hayan estudiado este fenómeno, menos aún con instrumentos como el cuestionario de Olweus para medir el bullying. Asimismo, escasamente se ha estudiado el acoso y la autopercepción de los alumnos víctimas y agresores en nuestro país. Estudiar cómo se perciben los adolescentes que están involucrados en el acoso es fundamental para estudiar el proceso de por qué algunos

alumnos son victimizados y otros son perpetradores de esta agresión, como también lo es para planificar, en parte, futuras intervenciones para reducir esta problemática. De este modo, este estudio contribuirá a examinar la relación entre el ser víctima y el ser agresor – simultáneamente- y el autoconcepto medido multidimensionalmente.

OBJETIVOS:

1. Comparar la percepción en los distintos dominios del autoconcepto en alumnos víctimas versus alumnos neutrales.
2. Comparar la percepción en los distintos dominios del autoconcepto en alumnos agresores versus alumnos neutrales.

METODOLOGÍA:

Muestra:

Se constituyó una muestra de conveniencia de 240 adolescentes de dos escuelas medias de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. El 29% asistía a primero, el 22%, a segundo, el 22%, a tercero, el 14%, a cuarto y el 13%, a quinto. La media de edad era de 14,3 años ($s=1,5$), con las edades fluctuando de 11 a 17. El 41% era del sexo masculino. El 99% tenía a su madre viva y el 96% a su padre. El 92% tenía al menos un hermano.

Instrumentos:

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos fueron:

-Cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos: sexo, edad, cantidad de hermanos, etc.

-Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus (1996): consiste en 38 preguntas para medir los problemas en relación con agredir o el ser agredido durante los últimos meses. Evalúa la frecuencia y duración del acoso; los tipos de acoso (física, verbal, indirecta, sexual); lugares donde ocurre la agresión (en el aula, en el patio escolar, en el camino a la escuela); la cantidad, el sexo y el grado de los alumnos que llevan adelante la intimidación; actitudes a favor o en contra de la agresión y las reacciones de la comunidad escolar (docentes, pares, padres) frente a ella.

Este cuestionario, en primer lugar, da una definición a los alumnos sobre qué se va a entender por bullying, ya que éste es un fenómeno complejo y puede ser confundido por los alumnos con otros tipos de conflicto entre pares que no son acoso (Phillips y Cornell, 2012):

Aquí hay algunas preguntas sobre ser agredido por otros alumnos.

¿Qué es ser agredido? Un alumno está siendo agredido cuando otro alumno, o varios, hacen algunas de estas cosas:

- *Lo insultan, se burlan, le hacen cargadas pesadas o le ponen sobrenombres feos.*
- *Lo dejan afuera del grupo, no lo dejan participar, lo excluyen, etc.*
- *Le pegan, lo patean, lo empujan o encierran dentro de una habitación.*
- *Hacen correr mentiras o mandan cartitas o mensajitos diciendo cosas feas sobre ese alumno, tratando de dejarlo mal con demás alumnos.*
- *Y otras cosas como por el estilo.*

Cuando decimos que un alumno es agredido, nos referimos a agresiones que suceden varias

veces y de las cuales él/ella no puede defenderse. Es decir, cuando es tratado de mala manera, agresivamente; no cuando dos alumnos con la misma fuerza se pelean o discuten entre ellos.

Luego viene la pregunta global sobre si se fue agredido –en otra sección del cuestionario se inquiriere sobre si se agredió a otros alumnos-: “Desde que empezaron las clases ¿cuántas veces fuiste agredido en la escuela?” y “Desde que empezaron las clases ¿con qué frecuencia agrediste a otro alumno en la escuela?”, respectivamente. Dichas preguntas son claves para determinar si el sujeto es víctima, agresor o agresor-víctima. Además el cuestionario preguntas sobre distintas formas de ser acosado y acosar las cuales se pueden sumar para construir una escala de ser victimizado y agredir.

El Cuestionario de Olweus para medir la frecuencia del acoso escolar emplea las siguientes alternativas de respuesta para la pregunta de ser agredido, ser agresor y sus distintos tipos de llevarlo a cabo:

- “Nunca”
- “Una o dos veces”
- “Dos o tres veces al mes”
- “Más o menos una vez por semana”
- “Varias veces por semana”.

Las respuestas son codificadas como 0 (“Nunca”) a 4 (“Varias veces por semana”). Olweus señala que para que un sujeto se considere que ha sido agredido o ha llevado a cabo el bullying debe responder que lo ha sido o la ha llevado a cabo al menos dos o tres veces al mes, ya que dicho punto de corte es el que empíricamente ha demostrado claramente diferenciar a víctimas y agresores de los grupos neutrales; asimismo, dicha frecuencia ha

demostrado su asociación con los problemas emocionales -depresión, autoestima, etc.- y de conductas -conducta antisocial, agresividad, etc.- (Solberg y Olweus, 2003).

Las virtudes psicométricas del mismo han sido sólidamente comprobadas en muestras de más de 5000 sujetos, demostrando alta consistencia interna con alfas de Cronbach alrededor de 0,90 tanto para la escala de victimizar como para la de ser victimizado en estudios conducidos en diversos países (Olweus, 2013). Esto mismo fue comprobado en nuestro medio a partir de la adaptación que Resett (2011) hizo de dicho instrumento para la Argentina, hallando alfas de Cronbachs de más de 0,80 en ambas escalas. En el presente estudio sólo se usaran las dos preguntas globales para identificar el ser víctima y el ser agresor.

-Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes (1988) consiste de 45 ítems que evalúan ocho dimensiones del autoconcepto (apariencia física, atractivo amoroso, aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento, competencia escolar, laboral y deportiva) y autoestima global. En el presente estudio no se trabajará con la escala de autoestima global. Cada escala está compuesta por cinco ítems de cuatro alternativas; puntajes más altos indican una percepción más positiva. La autora del test diseñó un formato original de respuesta que solicita optar primero entre la afirmación de la derecha y la de la izquierda (por ejemplo, ¿se considera inteligente o no?) y luego decidir cuál nivel de intensidad (¿se ve muy o sólo bastante inteligente?) refleja mejor cómo se percibe. Intentaba, así, legitimar ambas opciones y mejorar el problema de la tendencia a producir respuestas socialmente deseables de escalas anteriores del autoconcepto.

A continuación describen las ocho dimensiones del autoconcepto y se brindan ejemplos de ítems:

Apariencia Física: evalúa en qué medida el adolescente está satisfecho con su apariencia, le gusta su cuerpo y cree que es lindo/a. Por ejemplo: “Algunos adolescentes desearían que su cuerpo fuera diferente, pero a otros les gusta su cuerpo tal como es”.

Atractivo Amoroso: evalúa en qué medida el adolescente se considera atractivo para aquellas personas con quienes le interesaría tener una relación amorosa, si está saliendo con aquel par que más le gusta, si piensa que podría ser divertido/a e interesante en una cita. Por ejemplo: “Algunos adolescentes creen que si se enamoran de alguien esa persona también gustará de ellos, pero a otros les preocupa que si se enamoran de alguien esa persona no guste de ellos”.

Amistad Íntima: evalúa la habilidad para hacer amigos íntimos con los cuales compartir secretos y pensamientos sobre la propia persona. Por ejemplo: “Algunos adolescentes tienen un amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos, pero otros no tienen un verdadero amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos”.

Aceptación Social: evalúa en qué medida el adolescente se siente aceptado por sus pares, tiene muchos amigos y cree caerle bien a la gente. Por ejemplo: “A algunos adolescentes les resulta difícil caerle bien a los demás, pero a otros les resulta fácil caerle bien a los demás”.

Buen Comportamiento: evalúa en qué medida está satisfecho con su comportamiento, cree hacer lo correcto y evita meterse en problemas. Por ejemplo: “Algunos adolescentes generalmente se meten en problemas por las cosas que hacen, pero otros no se meten en problemas por las cosas que hacen”.

Competencia Escolar: evalúa cómo percibe el adolescente su habilidad en el ámbito académico –cómo le va en la escuela, cuán inteligente se considera-. Por ejemplo: “Algunos adolescentes piensan que son tan inteligentes como otros de su edad, pero otros no están seguros de ser tan inteligentes como otros de su edad”.

Competencia Laboral: evalúa en qué medida el adolescente cree tener habilidades para realizar un trabajo de tiempo parcial. Por ejemplo: “Algunos adolescentes piensan que son capaces de llevar adelante un trabajo pago, pero otros dudan de su capacidad para llevar adelante un trabajo pago”.

Competencia Deportiva: evalúa cómo percibe el adolescente su habilidad en los deportes. Por ejemplo: “Algunos adolescentes creen que son mejores que otros de su edad en los deportes, pero otros adolescentes no creen ser tan buenos en los deportes”.

Sus virtudes psicométricas han sido estudiadas en distintas muestras argentinas demostrando una confiabilidad interna adecuada (Facio, Resett, Braude y Benedetto, 2006). En el presente estudio las alfas de Cronbachs fluctuaban de 0,59 a 0,75.

Procedimiento:

Primero se contactó a los directores de las escuelas y se solicitó su autorización para recabar los datos. Una vez obtenida la misma, se explicó a los alumnos los propósitos de la investigación y se les aseguró la confidencialidad y el anonimato. La recolección de datos se llevó a cabo en la escuela en las horas que los directores destinaron a este fin.

Análisis de datos:

Se empleó el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 17 para sacar estadísticos descriptivos e inferenciales.

RESULTADOS:

En lo referente al primer objetivo –que era comparar la percepción en los distintos dominios del autoconcepto en alumnos víctimas versus neutrales-, se realizó una división de los

alumnos a partir de las respuestas a la pregunta “Desde que empezaron las clases ¿cuántas veces fuiste agredido en la escuela?” del Cuestionario de Olweus, generando así un grupo denominado “víctimas” (N=42), quienes fueron agredidos, al menos, dos o tres veces al mes y un grupo denominado “neutrales” (N=198), quienes nunca fueron agredidos o sólo lo fueron una o dos veces. Dicho punto de corte –al menos dos o tres veces al mes- es el establecido por Olweus, como señalamos, para determinar que un alumno fue agredido. En la *tabla N°1* se muestran las medias y los desvíos típicos en los diferentes dominios del autoconcepto según el grupo de pertenencia “neutrales” o “víctimas”.

(INSERTAR TABLA N° 1)

Para ver si había diferencia en los distintos dominios del autoconcepto según ser víctima versus no serlo, se llevó a cabo un MANOVAs análisis de perfiles con los distintos dominios del autoconcepto como variable dependiente y la pertenencia al grupo “neutrales” o “víctimas” como factor entre sujetos, además, se puso el sexo como covariato, ya que es sabido que varones y mujeres difieren en la autopercepción. En el *gráfico N°1* se muestran los perfiles de los distintos dominios del autoconcepto según el grupo de pertenencia.

(INSERTAR GRÁFICO N° 1)

Como se ve en el gráfico *N°1*, se encontraron diferencias significativas en la altura de los perfiles ($F=14,05$, $p<0,001$, η^2 parcial al cuadrado 6%), pero no en la forma según el

grupo de pertenencia. Mediante un intervalo de confianza al 95%, se observó que el grupo “víctimas” puntuaba univariadamente peor en los siguientes dominios: competencia escolar, aceptación social y amistad íntima. El sexo sólo introducía diferencia de forma en los perfiles.

En lo referente al segundo objetivo –que era comparar la percepción en los distintos dominios del autoconcepto en alumnos agresores versus alumnos neutrales-, se realizó una separación de los alumnos a partir de las respuestas a la pregunta “Desde que empezaron las clases ¿con qué frecuencia agrediste a otro alumno en la escuela?”, generando así un grupo denominado “agresores” (N=20) y un grupo denominado “neutrales” (N=220), también tomando como criterio haber agredido al menos dos o tres veces al mes para dividir los grupos.

En la *tabla N°2* se muestran las medias y los desvíos típicos en los diferentes dominios del autoconcepto según el grupo de pertenencia “neutrales” o “agresores”.

(INSERTAR TABLA N° 2)

Para ver si había diferencia en los distintos dominios del autoconcepto según agredir versus no hacerlo, se llevó a cabo un MANOVAs análisis de perfiles con los distintos dominios del autoconcepto como variable dependiente y la pertenencia al grupo “neutrales” o “agresores” como factor entre sujetos, se incluyó el sexo como covariato por las razones antedichas. En el *gráfico N°2* se muestran los perfiles de los distintos dominios del autoconcepto según el grupo de pertenencia.

(INSERTAR GRÁFICO N° 2)

Como se ve en el *gráfico N°2*, se encontraron diferencias en la forma de los perfiles según el grupo de pertenencia (λ de Wilks= 0,91, $F=3,39$, $p<0,002$, η^2 parcial al cuadrado 9%), pero no en la altura. Mediante un intervalo de confianza al 95%, se detectó que el grupo “agresores” puntuaba univariadamente peor en los siguientes dominios: aceptación social y buen comportamiento. . El sexo sólo introducía diferencia de forma en los perfiles.

DISCUSIÓN

En el presente estudio se evaluó la percepción en los distintos dominios del autoconcepto en alumnos víctimas de acoso escolar y en alumnos agresores versus grupos neutrales. Los resultados indicaron que el grupo de alumnos víctimas, en comparación con los alumnos neutrales, puntuaban más bajo en competencia escolar, aceptación social y amistad íntima. Que los alumnos víctimas del bullying se evaluaran peor en el área académica y social es un hallazgo coincidente con investigaciones extranjeras que también detectaron dichas diferencias (Donnelland y otros, 2005; Werner y Crick, 2004). El hecho de que se perciban menos competentes en las tareas escolares puede deberse a que muchas investigaciones han documentado que estos alumnos presentan peores notas, por ejemplo, que los no agredidos (por ejemplo, Nansel y otros, 2001). Numerosos estudios han tratado de explicar por qué presentan peores habilidades académicas; una de las posibles explicaciones es que al ser acosados estos alumnos tienen temor de la escuela, la perciben como un lugar inseguro y evitan ir a la misma (Card y otros, 2007; Landázuri Wurst, 2007). Otra explicación postulada es que la victimización perjudicaría su rendimiento académico mediante la mediación con los problemas emocionales, como lo es el hecho de que las

víctimas ostenten mayores niveles de depresión y/o ansiedad (Hoglund, 2007), los cuales generarían en las víctimas mayores dificultades atencionales y problemas para concentrarse en las tareas (Sharp, 1995). Tampoco es llamativo el hecho que los alumnos víctimas estudiados puntúen peor en los dominios sociales y amistoso, ya que la victimización es un gran factor de riesgo para las relaciones con los pares. Diversas investigaciones sostienen que las víctimas tienen menos amigos o frecuentemente no tienen ni un solo buen amigo, viven sus relaciones interpersonales con gran timidez y presentan dificultades en las habilidades sociales, lo que suele llevarlos al aislamiento social y a ser poco populares dentro del grupo de pares (Nansel y otros, 2001; Olweus, 1993). Cabe aclarar que el ser impopular y el ser rechazado por los demás es tanto un antecedente como una consecuencia del ser agredido (Card y otros, 2007), esto es, aquellos sujetos con pocos amigos y que se perciben inseguros e incompetentes son un blanco más fácil del acoso.

En lo referente al grupo de alumnos agresores, en comparación con los alumnos neutrales, percibían más negativamente su aceptación social y su buen comportamiento. Si bien los agresores pueden tener amigos o compañeros que los secundan en el acoso – muchos de ellos antisociales también, lo cual hace que aumenten sus problemas externalizantes-, se sabe que los victimarios pueden ser rechazados por el grupo de pares por su conducta desviada y tienden a evitarlos (Olweus, 1993). Por otra parte, se ha comprobado que estos estudiantes presentan relaciones más negativas con los pares, ostentan menores niveles de empatía, son más agresivos y dominantes con pares y adultos –por ejemplo, docentes- (Nansel y otros, 2004; Olweus, 1993); estos factores, en parte, explicarían por qué se perciben menos competentes a nivel social.

El resultado que sugiere que estos alumnos evaluaban que su conducta era menos correcta puede no sólo deberse al hecho de que agredan a los demás, sino también porque los perpetradores del acoso también tienen un patrón de problemas de conductas (Juvonen y otros, 2003), como conducta antisocial, consumo de sustancias, etc. Jessor y Jessor (1997) postularon su teoría de los problemas de conducta, la cual establece que algunos sujetos tienen una personalidad desviada y que los problemas de conducta tienden a co-ocurrir en determinados sujetos; se sabe por ejemplo que el bullying es uno de los predictores más significativos de la conducta criminal futura (Olweus, 2011). Incluso es posible que muchos adultos –como docentes y cuidadores- les señalen en ocasiones que su comportamiento no es correcto. Que evalúen que su conducta no es moralmente correcta también puede ser explicado porque estos individuos presentan niveles más altos de desconexión moral - concepto postulado por Bandura (2002)-, como buscar justificaciones y racionalizaciones para la agresión y sus conductas desviadas (Gini, 2006).

Interesantemente los perfiles de agresores y grupos neutrales, a diferencia del de las víctimas y neutrales, diferían en la forma pero no en la altura. A pesar de que los agresores se evaluaban peor en los dominios social y moral, puntuaban más alto en competencia deportiva, laboral y atractivo amoroso que el grupo neutral –aunque dichas diferencias no eran significativas-. Por tal motivo, tal vez, cuando se emplean medidas únicas de autoconcepto las diferencias entre ambos grupos no emergen o son mínimas debido a que los victimarios puntúan más altos en algunos dominios, mientras los neutrales lo hacen en otros. En cambio, el autoconcepto de las víctimas era mucho más negativo y existía la tendencia a evaluarse peor en casi todos los dominios –por ello aquí las diferencias eran de altura-. El hecho de que los alumnos agredidos no se percibieran menos atractivos físicamente, ni que los agresores se evaluaran menos competente a nivel escolar debe ser

objeto de futuros estudios. Así este trabajo pone de relieve que el bullying es un importante factor de riesgo a nivel del sí mismo tanto para los agredidos como para los agresores, pero sobre todo para los primeros.

En lo referente a las limitaciones del presente trabajo, es de importancia resaltar la naturaleza correlacional y transversal del estudio. Así las falencias en la competencia social de las víctimas pueden ser tanto una consecuencia como un antecedente del acoso, como dijimos, mientras que otras, como la menor competencia escolar, podrían ser una consecuencia. Futuros estudios longitudinales deberían examinar las variables estudiadas a lo largo del tiempo para poder establecer la dirección de las variables, por ejemplo, si son un antecedente del ser acosado, una consecuencia, etc.

En lo que respecta a las características de la muestra estudiada, es relevante aclarar, por un lado, que la misma era una muestra intencional, por lo cual se sugiere para futuras investigaciones trabajar con una muestra aleatoria y de mayor tamaño –principalmente para poder tener mayor cantidad de caso en los agredidos y en los agresores- para poder generalizar los resultados. Por otra parte, es posible que el ser agresor afecte mayores dominios del autoconcepto, pero que no han sido detectados por el tamaño de la muestra.

Con relación a los instrumentos de medición utilizados, es relevante destacar que se han empleado solamente medidas de autoinforme para recolectar los datos, lo cual aumenta artificialmente las asociaciones entre las variables por el método compartido. Es por esto que se sugiere la utilización en futuros estudios de otras fuentes de información para recabar datos, como por ejemplo nominaciones de pares o docentes para medir el acoso.

A pesar de dichas limitaciones, estos datos revisten importancia debido al gran interés y al acotado estudio empírico sobre dicha temática en la Argentina, especialmente en lo que respecta al autoconcepto en los agresores, el cual aún hoy en día es objeto de un profundo debate. De este modo, las diferencias en la autopercepción de víctimas y agresores encontradas en el presente estudio no sólo permiten ampliar el conocimiento de esta temática en nuestra región, sino que además brindan, en parte, información relevante para pensar la planificación de posibles estrategias de intervención para reducir el bullying – como puede ser el fortalecimiento de la competencia social-.

BIBLIOGRAFÍA

- Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behavior in confliction peer interactions among school-age children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 312, 101 -119.
- Boulton, M. y Underwood, K. (1992) Bully/Victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology* 62, 73–87.
- Card, N. A., Isaacs, J. y Hodges, E. (2007). Correlates of school victimization: Recommendations for prevention and intervention. En J. E. Zins, M. J. Elias y C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). Nueva York: Haworth Press.
- Donnelland, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychology Science*, 16, 328-335.

- Facio, A., Resett, S., Fraude, M. y Benedetto, N. (2006). El Perfil de Autopercepción de Harter en adolescentes de Paraná, Buenos Aires y Río Gallegos. *Revista Investigaciones en Psicología del Instituto de Investigaciones de la UBA*, 11(3), 7-25.
- Facio, A., Resett, S., Mistrorigo, C. y Micocci, F. (2006). *Adolescentes argentinos. Cómo piensan y sienten*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the Self*. Nueva York: Guilford Press.
- Harter, S. (2006). Self-processes and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory & Method* (Vol. 1 pp. 370–418). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hoglund, W. (2007). School Functioning in Early Adolescence: Gender-Linked Responses to Peer Victimization. *Journal of Educational Psychology*, 99, 683–699.
- Jessor, R. y Jessor, S. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. Nueva York: Academic Press.
- Juvonen, J., Graham, S. y Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Landázuri Wurst, V. (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 de Psicología Herediana*, 2, 71-80

- Nansel, T., Craig, W., Overbeck, M., Saluja, G. y Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviours and psychosocial adjustment. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Nansel, T., Overbeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Martin, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behavior among U.S. youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 11(2), 151-156.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, (9): 751-780.
- Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Bergen, Noruega: HEMIL, Universidad de Bergen.
- Phillips, V. y Cornell, D. (2012). Identifying victims of bullying: Use of counselor interviews to confirm peer nominations. *Professional School Counseling*, 15, 123-131.
- Resett, S. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la Universidad Católica Argentina*, 13 (7), 27-44.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12(2), 81-8

- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 2, 239-268.
- Webster G. y Kirkpatrick, L. (2006). Behavioral and self-reported aggression as a function of domain-specific self-esteem. *Aggressive Behavior*, 32, 17–27.
- Werner, N. y Crick, N. (2004). Maladaptive Peer Relationships and the Development of Relational and Physical Aggression During Middle Childhood. *Social Development*, 13, 495–514.

		Media	Desviación típica
Competencia escolar	“Neutrales”	2,46	0,62
	“Víctimas”	2,26	0,57
Competencia deportiva	“Neutrales”	2,48	0,74
	“Víctimas”	2,39	0,69
Aceptación social	“Neutrales”	2,94	0,58
	“Víctimas”	2,40	0,69
Apariencia física	“Neutrales”	2,59	0,80
	“Víctimas”	2,36	0,72
Competencia laboral	“Neutrales”	2,53	0,61
	“Víctimas”	2,57	0,62
Amistad íntima	“Neutrales”	2,90	0,72
	“Víctimas”	2,57	0,75
Buen comportamiento	“Neutrales”	2,77	0,58
	“Víctimas”	2,64	0,73
Atractivo amoroso	“Neutrales”	2,53	0,62
	“Víctimas”	2,37	0,53

Tabla Nº1. Medias y desviaciones típicas en los diferentes dominios del autoconcepto según pertenencia al grupo “neutrales” o “víctimas”

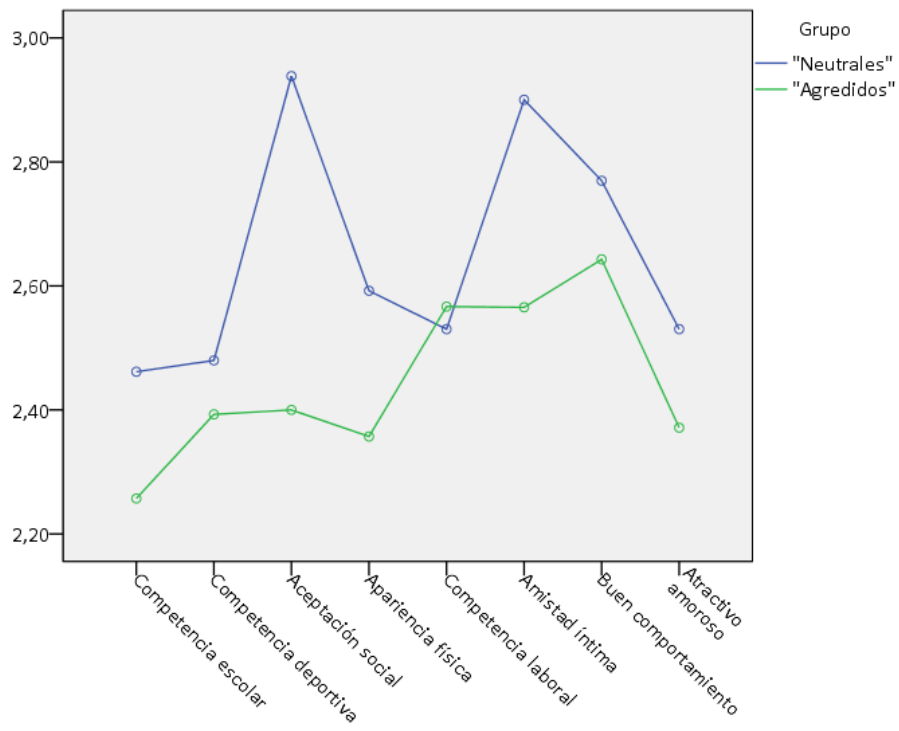


Gráfico Nº1. Perfiles de los distintos dominios del autoconcepto, según grupo “neutrales” y “víctimas”.

		Media	Desviación típica
Competencia escolar	“Neutrales”	2,44	0,62
	“Agresores”	2,28	0,64
Competencia deportiva	“Neutrales”	2,45	0,72
	“Agresores”	2,59	0,83
Aceptación social	“Neutrales”	2,87	0,63
	“Agresores”	2,55	0,66
Apariencia física	“Neutrales”	2,57	0,79
	“Agresores”	2,34	0,77
Competencia laboral	“Neutrales”	2,52	0,61
	“Agresores”	2,74	0,47
Amistad íntima	“Neutrales”	2,85	0,73
	“Agresores”	2,72	0,74
Buen comportamiento	“Neutrales”	2,79	0,61
	“Agresores”	2,24	0,45
Atractivo amoroso	“Neutrales”	2,49	0,61
	“Agresores”	2,66	0,53

Tabla Nº2. Medias y desviaciones típicas en los diferentes dominios del autoconcepto según pertenencia al grupo “neutrales” o “agresores”

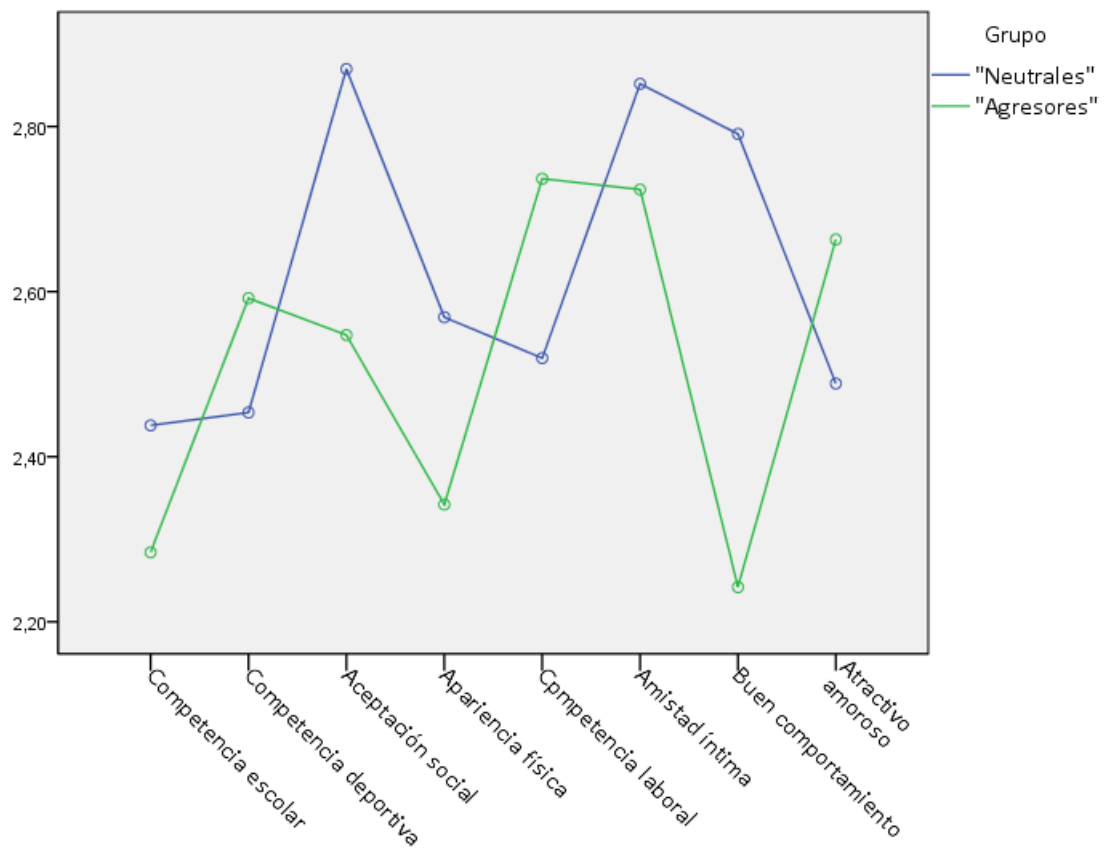


Gráfico N°2. Perfiles de los distintos dominios del autoconcepto, según grupo "neutrales" y "agresores".