



**UNIVERSIDAD ARGENTINA DE LA EMPRESA**

---

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

**TRABAJO DE INTEGRACIÓN FINAL**

**“BULLYING Y CYBERBULLYING: VÍCTIMAS, AGRESORES Y SU ASOCIACIÓN CON  
EL AUTOCONCEPTO”**

Tutor:

Dr. Resett, Santiago

Alumno:

Brizuela, María Sofía (1019700)

Fecha: 31/05/2018

## Índice

### Título

|  |    |
|--|----|
| 1.Resumen y palabras claves.....   | 5  |
| 1.1Abstract and key words.....   | 6  |
| 2. Introducción.....   | 7  |
| 2.1 Objetivos.....   | 11 |
| 2.2 Objetivos específicos.....   | 11 |
| 2.3 Hipótesis .....  | 11 |
| 3.Marco teórico .....  | 12 |
| 3.1 Víctimas y agresores.....  | 14 |
| 3.2 Naturaleza del bullying .....  | 14 |
| 3..2.1 Víctimas.....   | 15 |
| 3.2.2 Características de las victimas.....                                   | 16 |
| 3.3 El agresor.....  | 18 |
| 3.4 El espectador.....   | 21 |
| 3.5 Indicadores de bullying.....   | 23 |
| 3.6 Conceptualización del cyberbullying, cybervíctimas y cyberagresores..... | 25 |
| 3.6.1Prevalencia del cyberbullying.....                                      | 26 |
| 3.5.2 Estadísticas de cyberbullying.....                                     | 27 |
| 3.5.3 Consecuencias del cyberbullying en adolescentes.....                   | 28 |
| 3.5.4 Relacion entre cyberbullying y bullying.....                           | 29 |

|   |    |
|---|----|
| 3.5.5 Definición del autoconcepto.....                      | 31 |
| 3.6 Distintas aproximaciones teóricas del autoconcepto..... | 32 |
| 3.6.1 Últimas investigaciones sobre el autoconcepto.....    | 33 |
| 3.6.2 Autoconcepto y redes sociales.....                    | 34 |
| 4.Estado del arte.....                                      | 36 |
| 5. Metodología.....   | 40 |
| 5.1 Diseño .....  | 40 |
| 5.2 Muestra.....  | 41 |
| 5.3 Instrumentos.....                                       | 43 |
| 5.4 Proceso de recolección.....                             | 47 |
| 5.5 Análisis estadísticos.....                              | 47 |
| 6. Resultados.....  | 48 |
| 7. Discusión.....   | 53 |
| 7.1 Limitaciones de la investigación.....                   | 57 |
| 7.2 Futuras líneas de la investigación.....                 | 57 |
| 7.3 conclusión.....   | 59 |
| 8. Referencias bibliográficas .....                         | 60 |
| 9. Anexos.....  | 66 |

## Índice de gráficos y tablas

|                          |    |
|--------------------------|----|
| 1. Gráfico edad.....     | 40 |
| 1.1 Gráfico escuela..... | 41 |
| 2. Tabla (1).....        | 48 |
| 2.2 Tabla (2).....       | 49 |
| 2.3 Tabla (3).....       | 50 |
| 2.4 Tabla (4).....       | 50 |
| 2.5 Tabla (5).....       | 51 |
| 2.6 Tabla (6).....       | 52 |

## **Resumen**

Está bien establecido que tanto el bullying como el cyberbullying son importante factores de riesgo para la psicopatología del desarrollo en niños y adolescentes. El sí mismo es un importante aspecto de la salud mental de los sujetos, principalmente en la adolescencia debido a los importantes cambios que ocurren en la misma. De este modo, la presente investigación tenía como fin evaluar los niveles de victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión en adolescentes y su asociación con el autoconcepto. Para este fin, se constituyó una muestra de 199 alumnos mujeres (50.8%) y varones (40.2%) de escuela secundaria de Pinamar cuyas edades comprendían los 12 y 17 años. Se aseguró anonimato y confidencialidad de los resultados. Los datos se analizaron en el SPSS 23. Los resultados arrojaron un 14.6% de alumnos víctima y un 7,5% de alumnos agresores, las cifras para ser cybervíctima y ser cyberagresor eran 8.5% y 8.5%. Se observaban asociaciones negativas entre la victimización, cybervictimización, cyberagresión y autoestima; entre buen comportamiento y cybervictimización; negativamente entre victimización, cybervictimización y habilidad social; entre cybervictimización, cyberagresión y competencia deportiva; entre victimización, cybervictimización y apariencia física; entre agresión y atractivo amoroso. En la discusión se analizan con aportes de otras investigaciones las diferencias en los efectos del bullying y el cyberbullying con relación al autoconcepto, como las implicancias de estos hallazgos y también se brindan sugerencias para futuros estudios.

Palabras claves: victimización, cyberagresión, cybervictimización, cyberagresión, autoconcepto, adolescentes.

## **Abstract**

It has been clearly established that both bullying and cyberbullying are important risk factors in the development of psychopathology in children and teenagers. Indeed, they are an important aspect of mental health, mainly throughout adolescence due to the important changes that take place during this period of life. Therefore, the present research is aimed to be able to assess the levels of victimization, aggression, cybervictimization and cyberassailance in teenagers and the association with self-concept. To this end, a sample of 199 students (50.8% female students and 40.2% male students) attending Secondary School in Pinamar. Their ages ranged from 12 to 17. The anonymity and confidentiality of the results were granted. The data was analysed in the SPSS 23. The results showed 14.6% of victim students and 7.5% of assailants. The percentage to be a cybervictim and cyberassailant were 8.5% and 8.5%. Negative associations were observed between victimization, cybervictimization, cyberaggression and self-esteem and also between good behavior and cybervictimization: negatively between victimization, cybervictimization and social skills as well as between cybervictimization, cyberaggression and sports competition; between victimization, cybervictimization and physical appearance and between aggression and physical attraction. During the discussion different inputs from other researchers are analyzed concerning the effect of bullying and cyberbullying and their relationship with self-concept as well as the impact of these findings. In addition, further suggestions are provided for future study.

Key words: victimization, cyberaggression, cybervictimization, self-concept, teenagers

## Introducción

Las investigaciones llevadas a cabo por Dan Olweus en los años 80 causaron gran interés ya que hasta ese entonces el concepto de bullying no era considerado en el mundo académico. Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus, 1986). La temática de bullying o acoso escolar es de suma importancia ya que actualmente se presenta como uno de los mayores problemas a nivel escolar en niños y adolescentes.

El bullying ocurre cuando los niños o adolescentes son atormentados continuamente por otro u otros con más poder, ya sea por su fortaleza física o por su nivel social. Este nombre lo creó en 1993 el psicólogo escandinavo Olweus, de la Universidad de Bergen (Noruega), a partir de estudios realizados en los años 70' sobre el suicidio de algunos adolescentes. Encontró que estos jóvenes habían sido víctimas de agresión tanto física como verbal. Olweus es el psicólogo que lleva más años estudiando el fenómeno Bullying.

El acoso escolar se ha considerado como algo de niños, algo pasajero que permanecía oculto, se consideraba como peleas o escarmentos entre los menores; sin embargo y dado que vivimos en un mundo relacionado por las comunicaciones, este fenómeno a partir de la década de los 70, comenzó a preocupar a diversas personas que pusieron de manifiesto que estos hechos repercutían gravemente en el desarrollo del menor, como así se menciona en la Declaración de los Derechos del Niño (DDN) proclamada por las naciones unidas. Hoy en día -en cambio- las últimas cifras oficiales muestran un panorama preocupante resultado de un estudio internacional (N = 202,056) con una cifra de 26% de los adolescentes encuestados se ven involucrados en prácticas de agresor, víctima o ambos (Craig et al., 2009). Los efectos del bullying están bien establecidos. En general los adolescentes involucrados faltan más a clases, poseen pocos logros académicos y reportan sentimientos de soledad o aislamiento (Nakamoto & Schwartz, 2010) y los niveles de ansiedad y depresión son mayores en alumnos víctima que en aquellos no víctimas.

Alrededor de tres cuartos de los adolescentes experimentan algún tipo de acoso escolar a lo largo de sus años escolares. La problemática de acoso escolar existe desde hace muchos años, pero tomo relevancia cuando el investigador Olweus comenzó a estudiarlo en 1970. Las consecuencias del acoso escolar incluyen un llamativo incremento en los índices de depresión, ideación suicida, autoestima, entre otros. El acoso escolar, o bullying en inglés, es de suma importancia para la comprensión de la dinámica que se da entre los estudiantes dentro y fuera de las aulas. Se presenta actualmente como uno de los mayores problemas a nivel escolar en niños y adolescentes. Ignorado por mucho tiempo, el bullying se ha manifestado en varios eventos ocurridos en América Latina, alertando a los educadores sobre la importancia que tiene comprender el problema para diseñar programas de

intervención adecuados. La problemática de acoso escolar ha sido difundida no solo por la comunidad educativa sino también por la comunidad científica.

El bullying esencialmente consiste en una conducta agresiva que cumple 2 criterios: (1) repetición y (2) desbalance de poder entre víctima y agresor (Olweus, 1999; citado en Smith, 2016)

El acoso escolar puede ocurrir en muchos contextos, tanto en la juventud como en la adultez (Monks et al, 2009; citado en Smith, 2016). Las últimas investigaciones sugieren que es el ámbito escolar el más propicio para que se desarrollen este tipo de conductas.

Aunque la mayoría de los estudiantes se manifiesta en contra del acoso escolar existe una minoría que no descarta la posibilidad de practicar conductas de hostigamiento. Estos alumnos “pro-bullying” o “anti-víctimas” aumentan en número cuando las edades rondan los 14-15 años, luego empiezan a declinar (Rigby, 1997; citado en Smith, 2016).

Muchos investigadores se preguntan qué es lo que motiva a los agresores a comportarse de esa manera. La evidencia tiene como hipótesis dominante el hecho de que algunos adolescentes agresores son motivados por el deseo de ser los dominantes dentro de cierto grupo (Salmivalli, 2010; citado en Smith, 2016). Los agresores posiblemente se sientan recompensados cuando los espectadores y reforzadores apoyan sus conductas agresivas (Smith, 2016). Las preocupaciones por estatus dentro del grupo y el posible rechazo del mismo aumentan en la adolescencia, especialmente justo después de la pubertad (Ellis et al., 2012; citado en Smith, 2016).

En lo relativo al problema en nuestro país, un estudio realizado por el Ministerio de Educación de la República Argentina en 2007, sugiere que, solo un 30% de los alumnos encuestados refiere a situaciones de violencia en su escuela. Desde la fecha no se han recabado más datos sobre la problemática de acoso escolar. En el caso de dicho estudio, considerando los instrumentos que se utilizaron, se puede inferir que las estadísticas están sujetas a cuestionarios que no reflejan de manera clara las situaciones de acoso escolar, tanto para las víctimas, como los agresores, pero sobre todo los espectadores. Es por ello que se debe considerar a futuro la realización de estudios a nivel nacional que logren captar, mediante el uso de los instrumentos adecuados, estadísticas que reflejen la situación del acoso escolar de manera objetiva.

Investigaciones recientes demostraron un claro nexo entre víctimas de acoso escolar y baja competencia escolar, aceptación social y autoestima. Se puede observar que las víctimas son claramente rechazadas y aisladas por sus compañeros. Actualmente diversas investigaciones arrojan resultados similares, la evidencia sugiere que el acoso escolar tiene consecuencias a nivel psíquico en los individuos, manifestándose negativamente en la manera de percibirse a sí mismo, así como también, en mayores índices de depresión y, en casos graves, mayores índices de suicidio adolescente. (Resett, Oñate, Hillairet, Furlan y Jacobo 2014). La persistencia de los episodios de acoso está vinculada a un mayor impacto en la salud mental de la víctima. Dependiendo de la intensidad de los mismos y del tipo de acoso, el impacto en el autoestima de la víctima aumenta o disminuye (Ortega, Elipe, Mora-Mérchan, Genta, Brighi, Guarini, Tippett 2012).

Por ello es necesario profundizar la investigación en Argentina, para poder llevar a cabo programas de prevención y capacitación a docentes, padres y alumnos sobre el acoso escolar.

Por otro lado, en el contexto actual de constante avance de la tecnología ofrece nuevas concepciones y maneras de perpetuar el acoso. El concepto de cyberbullying o acoso virtual surge como consecuencia del mismo, y ofrece nuevas herramientas para aquellos que deciden actuar en dicho medio. Por lo mencionado anteriormente es de gran importancia comprender el fenómeno, sus alcances y sus consecuencias.

El acoso virtual o cyberbullying es definido como una nueva dimensión del bullying o acoso escolar, incluye conductas deliberadas y hostiles de un individuo o grupo que quiere dañar a otros mediante el uso de la información y la tecnología de la comunicación (Langos, 2015; Sourander et al., 2010; citado en Beyazit y otros, 2017). El acoso virtual incluye el uso de email, celulares, mensajería instantánea, mensajes de texto, salas de chat, blogs, foros, redes sociales y cámaras (Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010; Deschamps & McNutt, 2016; citado en Beyazit y otros, 2017).

La concepción del acoso virtual ha cambiado con el tiempo. Primero se hablaba de daño virtual, acoso electrónico, acoso en línea, finalmente llamándose cyberbullying o acoso virtual. (Langos & Sarre, 2015; citado en Menesini & Spiel, 2012). Las investigaciones realizadas con individuos en edad escolar sugieren que el cyberbullying causa daño al bienestar psicológico de sus víctimas y genera conflictos en sus relaciones sociales y autoestima, produciendo un desbalance en los niveles de ansiedad y sentimientos de soledad, causando sentimientos de decepción, tristeza, miedo, ira y estrés. En algunos casos se han reportado incrementos en la propensidad a cometer crímenes, consumir drogas ilegales y como instancia final la aparición de ideas suicidas (Donegan, 2012; Litwiller & Brausch, 2013; citado en Beyazit y otros, 2017). Otros estudios han sugerido que las víctimas de acoso virtual experimentan cambios en la vida escolar, causando un empobrecimiento de la motivación y el rendimiento académico del individuo. Las víctimas presentan niveles altos de

Bullying y Cyberbullying: víctimas, agresores y su asociación con el autoconcepto/MariaSofia Brizuela/Licenciatura en psicología  
absentismo y perciben a la escuela como un lugar inseguro. (Notar, Padgett, & Roden, 2013; Slonje, Smith, & Frisén, 2013; citado en Beyazit y otros, 2017).

Los adolescentes que reciben educación acerca de las tecnologías de la información son más propensos a ser víctimas de acoso virtual, así como también del acoso cara a cara. (Otrar & Ökte, 2014; Sourander et al., 2010; citado en Beyazit y otros, 2017). Algunas investigaciones sobre acoso virtual han concluido que el número de víctimas del mismo es incluso superior al de las víctimas de acoso escolar o bullying. (Yaman & Sönmez, 2015; citado en Beyazit, 2017), y que el porcentaje de víctimas y acosadores virtuales del sexo masculino es mayor que el femenino (Baldry, Farrington, & Sorrentino, 2015; Pabian & Vandebosch, 2016, citado en Beyazit y otros, 2017).

Por todo lo dicho, la pregunta de investigación fue: ¿existe una relación entre la victimización, agresión, cybervictimización, cyberagresión y los dominios del autoconcepto en adolescentes?

## **Objetivos**

### **Objetivo general**

- Analizar la victimización, la agresión, la cybervictimización, la cyberagresión y su relación con el autoconcepto en adolescentes.

### **Objetivos específicos**

- Determinar el porcentaje de alumnos victimizados y agresores y cybervictimizados y cyberagresores en adolescentes y si existen diferencias de sexo a este respecto.
- Describir los puntajes en los dominios del autoconcepto de los adolescentes.
- Establecer si los puntajes en victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión se asocian con los dominios del autoconcepto en adolescentes.
- Detectar si la victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión son predictores del autoconcepto en adolescentes

### **Hipótesis**

- La victimización varía según el sexo, ya que más varones pertenecen a estos grupos que mujeres adolescentes.
- A mayor victimización y cybervictimización, puntajes más negativos del autoconcepto. Mayores puntajes en agresión y cyberagresión se asocian con mayor atractivo amoroso, competencia deportiva y puntajes más bajos en buen comportamiento.
- La victimización, la agresión, la cybervictimización y la cyberagresión son predictores de los dominios del autoconcepto.

## Marco teórico

Un estudio realizado por Unesco (2017) se refiere al bullying como una forma de agresión que infringe los derechos a la educación y propicia un ambiente escolar inseguro reduciendo la calidad de la educación para todos los estudiantes.

Ningún país podrá lograr una educación inclusiva y equitativa si sus estudiantes se ven amenazados por constantes situaciones de violencia. El acoso escolar puede perjudicar la salud y el bienestar general de aquellos individuos que lo padecen logrando que persista incluso en la adultez.

El acoso escolar, siendo una forma de agresión, no se presenta como un evento aislado sino como un patrón de conducta. Los efectos del mismo perjudican tanto a la víctima, al agresor como a los espectadores.

Se define al acoso escolar como una conducta indeseable y agresiva entre niños escolarizados que incluye un desequilibrio de poder y capacidades de las víctimas frente a sus agresores.

Al ser un patrón de conducta, negarlo hace que incrementa con el tiempo hasta volverse intratable. Las conductas son intencionales y agresivas hacia víctimas que se perciben a sí mismas como vulnerables e incapaces de defenderse a sí mismas.

Dichas conductas agresivas incluyen desde patadas, golpes, destrucción de propiedad, pero también se manifiestan de manera verbal mediante insultos, amenazas y bromas constantes.

Las formas de violencia física son aquellas que se realicen con intención de lastimar, incluye castigo corporal, conductas de acoso físico de parte de pares pero en algunas ocasiones también de adultos. Cuando se habla de castigo corporal significa cualquier tipo de fuerza usada con intención de causar daño de algún tipo o generar incomodidad.

La violencia psicológica incluye abuso verbal y emocional, incluye aquellas conductas indirectas causadas para aislar y rechazar a otros, ignorando, insultando, esparciendo rumores, mintiendo, poniendo sobrenombres feos, humillando y ridiculizando con amenazas a las víctimas. Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children (2012, citado en Unesco, 2017)

El acoso escolar y el acoso virtual son de notoria preocupación mundial en la actualidad. Dichas conductas ocurren en todo el mundo y afectan a un estimado de 246 millones de niños y adolescentes. Las cifras varían entre un 10% y un 65% dependiendo del país analizado.

Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes (Olweus,1986). El concepto de bullying debe incluir las variables de víctima, agresor y espectador, para poder comprender como funciona en su totalidad. Para que se efectuara un acto de acoso escolar, debe haber un agresor, una víctima, y un individuo o grupo de espectadores. Si bien existen múltiples definiciones sobre el acoso escolar, este ha sido definido como el abuso sistemático, repetitivo y deliberado para causar daño a otros Purcell( 2012). Lo que lo distingue de otros tipos de acoso es su naturaleza repetitiva y el poder involucrado de manera dinámica Purcell (2012). Sugiere que existen tres criterios distintivos: el daño es provocado de manera deliberada, la acción es repetida y generalmente el agresor se cree superior. Para Olweus (1994), el bullying puede ser físico, verbal e indirecto.

En lo relativo a sus tipos, Purcell (2012) definen tres tipos de conductas:

Conductas físicas: incluyen golpear, acciones deliberadas destinadas a que el otro se lastime, como mover un banco, poner obstáculos en el camino, etc. También suelen robarse las pertenencias de la víctima, o esconderlas.

Conductas verbales: poner sobrenombres feos, provocar con insultos, amenazar.

Conductas indirectas: excluir a las víctimas del grupo, empezar y expandir rumores feos acerca de las mismas.

Tradicionalmente se ha planteado que los hombres son más agresivos que las mujeres, y que estos actúan de manera física, mediante golpes, empujones o patadas hacia sus víctimas Rivers y Smith (1994), mientras que las mujeres son verbalmente más agresivas, mediante sobrenombres feos hacia otros o expandir rumores Parke y Slaby (1983). Rivers y Smith, (1994) justamente reportan que los hombres se ven más involucrados en conductas agresivas pero que en cuanto a conductas agresivas verbales no hay grandes diferencias. Sin embargo, las conductas indirectas ocurren más en mujeres que en hombres. Rivers y Smith (1994) argumentan que las conductas indirectas tienen que ver con un desarrollo del nivel madurativo de la persona, y que es por esto que las mujeres parecen estar más ligadas a dichas conductas de manipulación, ya que se comienzan a manifestar antes que en los hombres. En cuanto a las conductas verbales directas, no hay tanta diferencia de sexo pero a medida que el hombre crece, a la edad de 15 años se empiezan a ver conductas verbales predominantemente agresivas, más en hombres que en mujeres.

## **Víctimas y agresores del bullying**

Nansel, Overpeck, Ruan, Haynie y Scheidt (2003) postulan que alrededor del 45% de los estudiantes en escuelas estuvieron involucrados en prácticas de acoso escolar, tanto en rol de víctima como en el rol de agresor. Alrededor del 25% de los estudiantes sufren del acoso escolar diariamente, y el 20% de los estudiantes han perpetuado conductas de acoso escolar hacia sus pares Estadísticas de Bullying 2013.

Según los investigadores Hawker y Boulton, (2000), las víctimas de bullying son más propensos a sufrir de depresión, ansiedad y pérdida de autoestima. En cuanto a la condición de víctima o agresor, son factores de riesgo para la psicopatología del desarrollo (Espelage, 2003). Las víctimas presentan mayores niveles de problemas emocionales: mayor ansiedad, depresión y peor autoestima que aquellos que no son agredidos. Los agresores, en cambio, presentan mayores niveles en problemas externalizantes: conducta antisocial, consumo de sustancias tóxicas, entre otros; como también mayor impulsividad y problemas de atención. En comparación con estos dos grupos, los agredido-agresores, son aquellos alumnos víctimas del acoso pero que al mismo tiempo agreden, muestran el peor ajuste psicosocial (Olweus, 1993). Nansel, Craig, Overbeck, Saluja y Ruan (2004) indican que este grupo presenta niveles más elevados de problemas para relacionarse con otros, mayor ansiedad e impulsividad en comparación con los agresores, las víctimas y los grupos no involucrados (Stein, Dukes & Warren, 2007). Así, sus problemas emocionales y sus dificultades en las relaciones con los pares se asemejan al de víctimas, mientras que sus niveles de problemas conductuales se asemejan más al de los agresores. Este grupo también tiene una mayor probabilidad de ser objeto de otros tipos de violencia, como la agresión sexual (Espelage & Holt, 2007), de llevar armas a la escuela y un notable incremento de la hostilidad (Juvonen, Graham, & Schuster, 2003).

## **La naturaleza del bullying**

Para Kowalski y Limber (2013) se ha demostrado que muchos niños se han visto involucrados en formas de acoso tradicional. Según un estudio estadounidense realizado a nivel nacional, el 11% de los encuestados eran víctimas, el 13% agresores y el 6% era víctimas agresores. Otro estudio realizado en 40 países revela que más del 26% de los adolescentes encuestados habían participado alguna vez en actos de acoso escolar, ya sea como víctima o como agresor.

Muchas investigaciones conectan a las víctimas de acoso escolar con desmejoras en la salud, problemas emocionales y fracaso académico. Se muestran mayores niveles de ansiedad en niños víctimas que en niños no víctimas. Así mismo, se encuentra un claro nexo entre depresión, baja autoestima y la condición de víctima. Muchos reportan que las víctimas son vistas como un “blanco fácil”.

Gini y Pozzoli (2009) revelan en su investigación que los niños víctima presentan mayores tendencias a psicomatizar comparado con los niños no involucrados. También se observa como aquellos niños víctima presentan empeoramiento a nivel académico, queriendo evitar presentarse a clases. Por otra parte, los alumnos agresores también poseen problemas académicos y mayores niveles de psicomatización que los alumnos no involucrados.

Para Juvonen y Gross (2008), el acoso que involucra intimidación física o psicológica está asociada a un gran número de problemas de salud y por ello es considerado actualmente como un problema de público conocimiento. Aproximadamente un 70% reporta haber sufrido algún tipo de acoso durante su experiencia escolar. Un 20% reporta haber participado alguna vez en conductas de acoso escolar.

Con el avance rápido de la tecnología de la comunicación, especialmente entre adolescentes, el ciberespacio ahora es un ambiente riesgoso para ellos. Aunque mucho no se sepa sobre eso, se han investigado factores de riesgo ligados al uso de internet para perpetrar formas de acoso. La falta de supervisión de padres y docentes en este espacio facilita dichas conductas. El hecho de que la información sea anónima y se expanda rápidamente a potenciales masas de espectadores convierte a este espacio como foco de preocupación de la comunidad científica en general. Aunque las cifras de bullying online no sean tan altas como las de bullying tradicional cara a cara, cuya cifra ronda el 70% de involucrados, se han notado aumentos en las cifras del acoso virtual en los últimos 5 años, generando mayor preocupación que en el pasado.

## **La víctima**

Olweus (2006) destaca la inseguridad y ansiedad como factores vinculados a la condición de víctima. Poseen baja autoestima, percepción negativa sobre ellos mismos, acompañado de sentimientos de fracaso basados en la creencia de un aspecto físico poco deseable. Suelen ser individuos con nulos lazos amistosos fuertes que al ser atacados reaccionan con llanto y se aíslan aún más. Cerezo (1997, 2006) sugiere que los individuos víctima se perciben como personas tímidas, retraídas, con escasa ascendencia social y baja autoestima, con tendencia al disimulo. Respecto a su ambiente familiar, lo consideran sobreprotector y es por esto que pasan mayor tiempo en sus casas. Suelen ser personas tranquilas que no actúan de manera agresiva y demuestran rechazo ante dichas conductas. Esto implica

que no se puede explicar el fenómeno desde el concepto de la provocación. A este tipo de víctima, Olweus (2006) la denomina pasiva o sumisa. Los demás perciben a las víctimas como individuos inseguros y despreciables que no responderán al ataque ni al insulto. También se puede decir que en la personalidad de estos individuos hay fuerte presencia de ansiedad y sumisión, a lo que se le puede agregar en muchos casos, debilidad física real.

#### **Características generales de las víctimas:**

- Pueden ser más débiles físicamente que sus compañeros (sobre todo en el caso de los chicos);
- Pueden tener “ansiedad corporal”; esta se expresa a través del miedo a que les hagan daño o incluso a hacérselo ellos; en los juegos, los deportes y en las peleas son ineficaces físicamente;(los chicos, en especial);
- Son cautos, sensibles, tranquilos, huidizos, pasivos, sumisos y tímidos; sucumben al llanto con facilidad;
- Son ansiosos, inseguros, infelices y en algunos casos presentan rasgos depresivos, tienen una opinión negativa de sí mismos, en cierto sentido “indican” a los otros que son individuos despreciables e inoportunos que no van a revolverse ante ataques o insultos – son “objetivos fáciles”;
- Les cuesta imponerse en el grupo, físicamente, verbalmente o de otra forma; su conducta habitual es no agresiva, ni provocadora, ni ofensiva;
- En muchos casos, se relacionan mejor con personas adultas (padres y profesores) que con sus compañeros;
- Su rendimiento escolar puede ser bueno, normal o malo pero, en cualquier caso, es habitual (aunque no necesario) que obtengan malas calificaciones en su transcurso por la secundaria.

Benitez y Justicia (2006) concluyen que los adolescentes víctimas de agresión tienen una dificultad para procesar la información social que reciben

Hay otro tipo de víctimas que se llaman víctimas agresivas o provocativas. Ellas generalmente las víctimas son caracterizadas como sumisas y pasivas (Schwartz et al., 1997). Dentro del grupo víctimas, se ha identificado un subgrupo propenso a conductas hostiles y agresivas. Este subgrupo ha

Bullying y Cyberbullying: víctimas, agresores y su asociación con el autoconcepto/MariaSofia Brizuela/Licenciatura en psicología  
sido clasificado como víctimas provocativas (Olweus, 1978, 2001). Olweus (2001) reporta que las víctimas agresivas constituyen un 10 a 20% del total de víctimas, según Schwartz et al. (1997). En líneas generales, distintos estudios indican que las víctimas agresivas son distintas de los agresores dado que sus conductas son de naturaleza impulsiva y reactiva. También se distinguen por que las reacciones de las víctimas son irregulares y no están orientadas a un objetivo específico (Nansel et al., 2003).

Estudios indican que las víctimas agresivas muestran niveles elevados de conductas dominantes, antisociales y agresivas (Olweus, 2001), mientras que los agresores tienen a comportarse de manera deliberada y consciente sobre las decisiones que toman (Schwartz et al., 1997). Este tipo de víctimas reportan episodios de exabruptos, lo cual sugiere que quizás estas víctimas acosen más que los agresores típicos. También se observa que dichas víctimas son más rechazadas por sus compañeros en comparación a los agresores típicos (Pellegrini et al., 2000). Las conductas agresivas perpetuadas por los alumnos víctima generan rechazo en otros estudiantes, impidiendo todo tipo de lazo amistoso entre ambos (Pellegrini et al., 2000) denominan a este grupo como agresor/víctima ya que en función de variables contextuales y/o situacionales, asumen cualquiera de los dos roles. Generalmente, tienen rasgos más intensos de hiperactividad, fuerte temperamento y agresividad

En el caso de las víctimas provocadoras o provocativas, además de la debilidad física, la ansiedad corporal, que en general son ansiosos, inseguros, infelices y depresivos, con una opinión negativa de sí mismos. Griffin y Gross (2004) agregan:

- Generalmente presentan mal genio y responden de manera ineficaz para defenderse.
- Pueden ser hiperactivos, inquietos, dispersos y ofensivos causando tensiones en general; torpes e inmaduros, de costumbres irritantes;
- Suelen generar disgusto en profesores y adultos.
- Pueden intentar agredir a otros escolares más débiles.

Harris y Petrie (2002) detallan más específicamente las características que distinguen a este grupo de individuos:

- Tienen una adaptación psicosocial más deficiente que la de quienes no se ven involucrados en estas actitudes de acoso.
- Muestran una adaptación social y emocional más deficiente que la de los acosadores.
- Dicen que tienen mayor dificultad que los acosadores para hacer amigos.

- Tienen a relacionarse de manera deficiente con sus compañeros de clase en comparación a los acosadores
- Sienten mayor soledad que los acosadores
- Muestran mayores niveles de ansiedad que los acosadores
- Su estatus académico suele ser más bajo que el de los acosadores
- Son proclives al consumo de alcohol y a fumar.
- Suelen ser físicamente diferentes a los acosadores
- Se suele decir que las víctimas no saben desenvolverse tan bien como los demás.
- Para las víctimas, el grado de satisfacción o insatisfacción escolar está relacionado con el grado en que son acosados física o psicológicamente.
- Su autoestima suele ser menor a la de los acosadores.
- Los niños víctima con necesidades especiales se encuentran en una particular situación de riesgo.

Benitez y Justicia (2006) concluyen que las víctimas de agresión tienen una dificultad para procesar la información social que reciben. Olweus (2001) reporta que algunos alumnos y profesores creen que este tipo de víctimas merece el trato que recibe por parte de sus compañeros, y que incluso de momentos toda la clase se ve involucrada en conductas de acoso.

## **El agresor**

Lo que distingue a los agresores de los demás es su característica bélica que incluye todo tipo de conductas agresivas hacia los individuos que lo rodean, incluso puede llegar a extenderse a sus padres o profesores, no respetando la autoridad. Los identifica la tendencia hacia la violencia, la impulsividad y la necesidad imperiosa de dominar a otros. Son poco cooperativos y poco sociables (Olweus, 2005). Tienen poca empatía con los otros y es frecuente que tengan una opinión muy positiva de sí mismos ya que parecen tener bajos niveles de ansiedad y de inseguridad. También la fuerza física se encuentra presente en mayor medida en estos jóvenes. Un grupo a destacar son los agresores pasivos o secuaces, aquellos alumnos que no toman la iniciativa pero cuando alguien más lo hace se suman. Es probable que un grupo de agresores pasivos sea muy heterogéneo y que contenga alumnos inseguros y ansiosos (Olweus 2005).

Cerezo (1997, 2006) resume el perfil psicológico de los agresores, señalando que son adolescentes algo mayores a la media, son físicamente fuertes y suelen exhibir conductas agresivas hacia los débiles. Cuando se evalúan a sí mismos se sienten líderes y sinceros, con autoestima alta y asertividad. Suelen ser chicos extravertidos con una mirada positiva hacia la agresividad, de alguna manera tienden a justificarla. Poseen poco autocontrol cuando se vinculan con otros, perciben su ambiente familiar como conflictivo y poco comunicativo. Ven la escuela de manera negativa y actúan de esta manera, desafiando a la autoridad y presentando un bajo rendimiento académico.

Griffin y Gross (2004) consideran que al igual que las víctimas, los agresores difieren en la forma de procesar la información que les llega. Los alumnos agresivos tienden a mostrar atribuciones hostiles cuando se encuentran ante situaciones sociales ambiguas, percibiéndolas como intencionalmente negativas para ellos y respondiendo ante tales situaciones de forma agresiva.

Para Olweus (2005), existen tres fuentes psicológicas importantes que alimentan estas conductas. En primer lugar, quienes intimidan y acosan sienten una necesidad imperiosa de poder y de dominio; parece que disfrutan cuando tienen “el control” y necesitan dominar a los demás. En segundo lugar, si se consideran las condiciones familiares en las que han crecido muchos de ellos, es natural suponer que han desarrollado un cierto grado de hostilidad hacia el entorno; tales sentimientos e impulsos pueden llevarle a sentir satisfacción cuando producen daño y sufrimiento a otros individuos. Y, en tercer lugar, existe un “componente de beneficio” en su conducta. Los agresores a menudo obligan a sus víctimas a que les den dinero u otras cosas valoradas por ellos.

Por último, hay que tener en cuenta que dentro de ciertos contextos el comportamiento agresivo se recompensa en forma de prestigio. Con respecto a esto último debemos aclarar que es más esperable que los niveles de popularidad de éstos adolescentes no sean muy altos. Por lo general se rodean de un grupo pequeño de dos o tres compañeros que suelen apoyarlos y simpatizar con ellos. De todas maneras, también es importante destacar que, en niveles de aceptación, parece ser que las víctimas son menos populares aún que los agresores (Olweus, 1993).

Características generales de los posibles agresores, según Olweus (1993, 2005): hacer bromas desagradables (repetidamente), insultar, intimidar, amenazar, poner apodos, burlarse, ridiculizar, acobardar, empujar, golpear, dar patadas a otros alumnos y dañar sus pertenencias, etc. Pueden comportarse así con muchos alumnos, pero seleccionar sobre todo a los más débiles y relativamente indefensos como sus objetivos. Asimismo, muchos agresores inducen a algunos de sus seguidores a que hagan el “trabajo sucio” mientras que ellos se mantienen alejados.

Otro punto a tener en cuenta es que es más difícil caracterizar a los agresores del universo femenino, ya que entre ellas es más común la utilización de medios más “arteros” de hostigar, menos visibles, como las calumnias, la propagación de rumores y la manipulación de las relaciones de amistad en clases (por ejemplo, quitarle a una chica “su mejor amiga”).

### **Características generales de los agresores de bullying.**

- Pueden ser físicamente más fuertes que sus compañeros de clase y que sus víctimas en particular; pueden ser de la misma edad o un poco mayores que sus víctimas; físicamente eficaces en los juegos, los deportes y las peleas (sobre todo en el caso de los varones);
- Sienten una necesidad imperiosa de dominar y subyugar a otros alumnos, de imponerse mediante el poder y la amenaza y de conseguir lo que se proponen; pueden jactarse de su superioridad real o imaginaria sobre otros adultos;
- Tienen mal carácter, se enfadan fácilmente, son impulsivos y toleran mal las frustraciones; les cuesta adaptarse a las normas y aceptar las contrariedades o los retrasos, y pueden intentar beneficiarse con artimañas en los exámenes;
- Con los adultos suelen tener una actitud hostil, desafiante y agresiva (incluso con profesores y padres) y pueden llegar a atemorizarles (según la edad y la fuerza física del joven): son convincentes para salirse de “situaciones difíciles”;
- Se les considera duros y muestran poca simpatía con los alumnos que sufren agresiones;
- No son ansiosos ni inseguros, y acostumbran a tener una opinión positiva de sí mismos (una autoestima normal o por encima de la media);
- Adoptan conductas antisociales, incluido el robo, el vandalismo y la bebida, a una edad bastante temprana (en comparación con sus compañeros); tienen “malas compañías”;
- Su popularidad entre los compañeros de clase puede ser normal o estar por debajo de la media, pero lo más frecuente es que cuenten con el apoyo al menos de un número reducido de compañeros; en los centros de secundaria, los agresores suelen ser menos populares que en los centros de primaria;
- Su rendimiento académico puede ser normal o estar por encima o por debajo del rendimiento medio en la escuela primaria, mientras que en la secundaria por lo general (aunque no necesariamente) obtienen notas más bajas y desarrollan una actitud negativa hacia la escuela.
- Los acosadores tienen una adaptación psicosocial más deficiente que la de quienes no se ven involucrados en estas actitudes de acoso.
- Son más propensos que sus víctimas a consumir alcohol y tabaco.

- Tienen una adaptación escolar más deficiente que sus víctimas, tanto académicamente como en su percepción del clima de la escuela.
- Hacen amigos con mayor facilidad que sus víctimas.
- Raramente están tan aislados socialmente como sus víctimas.
- En general siempre son más populares que sus víctimas.
- A menudo se meten con otros alumnos para seguir la corriente, pero admiten que a veces esto les hace sentirse incómodos.
- Dicen que la razón principal que les lleva a acosar a los demás es que “(las víctimas) simplemente no se integran”.
- Parece que los acosadores de los últimos años de secundaria tienen una autoestima menor que las de sus víctimas.

### **El espectador**

Otro participante secundario -pero de mucha importancia- es el espectador, cuyo rol es fundamental para completar la tríada del acoso (Olweus, 2005). Es habitual que haya espectadores cuando se dan situaciones de acoso ya que para el agresor es muy importante que otros sean testigos de su fuerza física o su superioridad sobre la víctima, es una manera de validarse a sí mismos. Su existencia podría servir de herramienta para solucionar dichas situaciones, ya que si estos individuos reportaran las situaciones observadas probablemente el problema disminuiría considerablemente. Esto usualmente no ocurre, hay ciertas características en los jóvenes espectadores que hacen que solo observen y callen.

Menéndez Benavente (2004) identifica algunas razones por las cuales estos individuos no intervienen:

- Estos individuos prefieren estar del lado de los acosadores ya que se sienten más fuertes, por otro lado, las víctimas suelen generarles sentimiento de debilidad.
- Algunas agresiones les generan diversión.
- No creen que reportar las agresiones pueda ayudar a resolver el problema
- Temen que si dicen algo se vuelvan el próximo blanco del acosador
- Sienten que están sacando de sí sus frustraciones al lastimar a alguien, aunque ellos no estén lastimando a la víctima, sino solo mirando como otros lo hacen.

Si bien los espectadores no son participantes directos de los hechos violentos, al validarlos con su presencia, se convierten directamente en cómplices. Para el agresor, la existencia del espectador no hace más que validar sus actos, generalmente sintiéndose aprobado por aquellos que observan. Es por este factor que los individuos víctima sienten una doble alienación, ya que son atacados tanto por sus agresores como por los espectadores que no intervienen, y hasta parecen disfrutar de lo que le está ocurriendo, agravando en gran medida lo que el sujeto víctima percibe como injusto.

El individuo espectador, al no reportar los incidentes, puede llegar a dificultar la intervención de padres y docentes, lo cual al mismo tiempo lo pone en una encrucijada de moral y principios sobre su propio accionar ante dichas situaciones.

En cuanto al espectador y como vive dichas situaciones, generalmente ocurre que vivenciar el acoso hacia otros individuos genera en ellos sentimientos enfrentados de indignación, indiferencia, miedo y tristeza. Suelen sentir culpa al no poder o creer que no pueden ayudar a la víctima, y creen que no solo pueden empeorar la situación al hacerlo, sino también en convertirse ellos mismos en las nuevas víctimas. Según Harris y Petrie (2006), los espectadores y las víctimas responden fisiológicamente de manera similar ante estas situaciones. Las situaciones de violencia generan en ambos una necesidad de suprimir la empatía hacia el resto, llevándolos a desensibilizarse ante conductas agresivas negativas, lo cual explica la indiferencia a la hora de actuar ante las mismas. Incluso los testigos pasivos que no saben qué hacer manifiestan tener miedo de convertirse en el próximo objetivo del acosador, y temen hacer lo que no corresponde, causándoles mayores problemas.

#### **Características generales de los espectadores del bullying.**

- No suelen implicarse por miedo a ser la siguiente víctima
- No suelen implicarse por miedo a equivocarse,
- Suelen sentir impotencia
- Manifiestan no tenerse respeto a ellos mismos
- Con el tiempo pierden su confianza
- Se desensibilizan ante la conducta del acosador,
- Se sienten menos solidarios con las víctimas, en especial los varones.

Los espectadores pueden reaccionar tanto a favor de la víctima ayudándolo a detener a su acosador, como del agresor arengándolo para que persista con sus conductas de acoso (Cuevas & Marmolejo, 2014). El hecho de observar actitudes agresivas entre compañeros, produce en ocasiones, un contagio social que da lugar a la participación (Cerezo, 2006). La intervención de los observadores como

Bullying y Cyberbullying: víctimas, agresores y su asociación con el autoconcepto/MariaSofia Brizuela/Licenciatura en psicología  
participantes activos puede condicionar de alguna manera el curso del acoso escolar, de tal manera que si apoyan a la víctima se anula el acoso, mientras que si el apoyo se lo dan al agresor se produce un refuerzo del mismo (Cuevas & Marmolejo, 2014).

## **Indicadores de bullying**

El bullying o acoso escolar es una problemática que ocurre a nivel mundial y parte de su solución es la prevención, identificar indicadores para ello es necesario. Serrano (2005) afirma que la detección cumple cuatro funciones importantes. En primer lugar, diferencia la relevancia del problema. Por otro lado, propone evitar que los casos se agudicen, brindando atención adecuada a víctimas, agresores y espectadores, convirtiendo a estos en parte de la solución. Para la autora, el acoso se hace evidente cuando la víctima ya ha vivido el sufrimiento que conlleva el acoso por un tiempo prolongado. Una detección a tiempo puede ayudarnos a prevenir importantes consecuencias e intervenir en el momento adecuado para evitar que las situaciones de violencia escolar se conviertan en situaciones de acoso.

La detección de los casos de acoso escolar es responsabilidad de las personas que pueden solucionar el conflicto, sin estar implicadas. Esta responsabilidad recae directamente en los adultos que comparten la mayor parte del tiempo con víctimas y agresores y que, además son parte de sus núcleos más importantes de socialización: los padres y los profesores.

A continuación se detallan, según Serrano (2005), los indicadores más relevantes a tener en cuenta tanto por padres como profesores.

### **Tipos de indicadores para padres de las víctimas.**

- Indicadores psicológicos:

-Presentar cambios temperamentales de humor (más de lo normal en la adolescencia).  
-Mostrar frecuentemente tristeza y/o síntomas de depresión.  
-Aislarse de la realidad.

- Indicadores interpersonales:

-Pasar muchas horas en soledad y no salir con sus amigos/as.  
-Abandonar bruscamente actividades que antes realizaba con el grupo de amigos/as.  
-Presentar pocas o nulas relaciones con compañeros/as de su clase y/o instituto.

- Indicadores escolares:

- Hablar poco o nada de sus actividades en el centro escolar y/o evitar cualquier pregunta al respecto.
- Haber empeorado su rendimiento escolar.
- Presentar síntomas psicósomáticos el domingo o el día anterior a incorporarse al colegio o instituto que se manifiestan, por ejemplo, con dolores abdominales, vómitos, dolores de cabeza, etc. Evitar ir al colegio o excusarse para faltar a clase.
- Salir de casa con el tiempo justo para llegar al centro escolar sin tener que interactuar fuera de la clase.
- Rehuir encontrarse en la calle con determinadas personas de su entorno escolar.

- Indicadores verbales:

- Quejarse en repetidas ocasiones de ser objeto de insultos, burlas o agresiones en el centro escolar.
- Comentar que se le pierden a menudo los útiles escolares y/o el dinero.

- Indicadores físicos:

- Llegar a casa con la ropa rasgada.
- Presentar moretones y heridas.

### **Tipos de indicadores para padres del agresor.**

- Indicadores psicológicos:

- Mostrar ausencia de empatía, no ponerse en el lugar de otras personas cuando se le pide reflexionar sobre su conducta.
- Ser egocéntricos, sin aceptar que es responsable de sus actos ni pedir disculpas.

- Indicadores interpersonales:

- Mostrarse rebelde y no cumplir las normas familiares, sociales, etc.
- Querer tener siempre la última palabra.
- Ser prepotente de forma continua con sus hermanos/as, o miembros de su círculo más cercano.
- Disfrutar mofándose y humillando a sus amigos/as cada vez que hay oportunidad.

- Indicadores escolares:

- Hablar de forma despectiva de algún compañero de su clase.
- Haber recibido dos o más llamadas de atención por peleas con sus compañeros o compañeras. -
- Haber sido citado en dos o más ocasiones por problemas para relacionarse de manera adecuada con sus compañeros o compañeras.

La detección a tiempo por parte del profesorado puede llegar a evitar que una situación de agresión, no sea más que un hecho puntual, sin llegar a convertirse en acoso escolar.

## **Conceptualización del cyberbullying**

A medida que avanza la tecnología las formas de acoso encontraron vías de proliferación. Con la aparición de internet, grupos de chat y foros surgieron nuevas formas de hostigamiento (Donegan, 2012).

La posibilidad de publicar información personal resulta peligroso, ya que permite que muchas personas puedan acceder a ella. La vulnerabilidad que genera pone a muchos adolescentes en una posición de víctima y a la vez posibilita desarrollar conductas típicas del agresor. El hecho de que muchos usuarios puedan optar por el anonimato posibilita cualquier tipo de ofensa sin ningún tipo de repercusión (Donegan, 2012).

El cyberbullying incluye acosar a una persona en forma reiterada mediante medios electrónicos - subir o enviar mensajes electrónicos, fotos, videos, redes sociales o plataformas online- y de las cuales la persona agredida no puede defenderse con facilidad. El cyberbullying puede incluir esparcir rumores, subir información falsa a las redes, mensajes hirientes y comentarios vergonzosos para excluir a un individuo. Al mismo tiempo le da el beneficio del anonimato a quienes agreden virtualmente. También genera un mayor alcance, ya que la víctima puede padecerlo en cualquier momento del día, sin necesariamente estar dentro del establecimiento escolar (Unesco, 2017).

El cyberbullying consiste en utilizar información y tecnología de la comunicación, principalmente internet, y celulares, para llevar a cabo conductas de acoso psicológico. Es una conducta agresiva e intencional que se repite con frecuencia, mediante el uso de la tecnología, hacia un individuo o grupo, siendo que estos últimos se encuentran en desventaja frente a los perpetradores de dicha conducta (Smith et al., 2008). Este tipo de acoso ha incrementado de manera considerable, es por esto que es necesario estudiar y comprender la problemática (Garaigordobil 2011).

Algunos estudios ya han logrado identificar las características de aquellos adolescentes involucrados en conductas de cyberacoso, o cyberbullying, ya sea como víctima o como agresor. Por ejemplo, un estudio ha demostrado que los agresores son mucho más propensos a exhibir conductas agresivas y antisociales, como romper reglas y ausentarse a clases Garaigordobil( 2011) y también involucrarse con conductas adictivas como consumir alcohol o fumar tabaco, así como también algunas drogas de uso recreativo Hinduja & Patchin,(2008). Los cyberagresores demostraron un desajuste en la moral, viéndose menos comprometidos a actuar acorde a ésta Slonje,Smith, & Frisen; (2013).

Según también muestran menores niveles de empatía, culpa, vergüenza y arrepentimiento. Las víctimas del cyberacoso usualmente exhiben una amplia variedad de problemas psicológicos, como soledad, ansiedad, depresión y autoestima baja (Garaigordobil, 2011).

Las cybervíctimas suelen sentirse solas, poco populares y sin amigos (Garaigordobil, 2011). Mientras que la interacción con compañeros problemáticos posiciona al adolescente en riesgo de

Bullying y Cyberbullying: víctimas, agresores y su asociación con el autoconcepto/MariaSofia Brizuela/Licenciatura en psicología  
convertirse en cyberagresor (Garaigordobil, 2011). El estudio realizado por Guo (2016) evidencia que la previa experiencia en conductas de acoso fuera de las redes y problemas de conducta pueden predecir conductas de cyberacoso. En cuanto a las víctimas, los predictores también serían haberse visto en posición de víctima en experiencias de acoso fuera de las redes, así como también los problemas psicológicos crónicos. El mismo estudio logró identificar algunas características típicas de las cybervíctimas y los cyberagresores. El cyberagresor típico suele ser de género masculino, mayor que su víctima, con antecedentes de conductas de acoso fuera de las redes. Estos perciben las conductas agresivas como apropiadas, incluso pueden justificarlas moralmente.

Suelen ser usuarios activos de internet, con una conducta antisocial marcada y síntomas de internalización defectuosa. Usualmente no poseen valores, culpa, remordimiento o empatía hacia otros. Pertenecen a familias con un alto nivel de conflicto parental y poca supervisión de los padres. Debido a esto suelen recurrir a otros compañeros violentos para resguardarse. Las víctimas por otro lado, suelen ser del género femenino, habiendo experimentado el rol de víctima fuera de las redes. Suelen mostrar altos niveles de depresión, desesperanza, estrés y soledad. Al mismo suelen ser usuarios activos en internet. Suelen perpetuar conductas de acoso fuera de las redes, involucrándose en una serie de problemas de conducta. Poseen una personalidad con rasgos antisociales y bajos niveles de auto-satisfacción y autoestima. Califican las conductas agresivas como positivas y suelen vivir en un ambiente familiar conflictivo. Su compromiso con las actividades escolares es muy bajo y se encuentran mayormente aislados y rechazados por sus compañeros.

## **La prevalencia del cyberbullying**

En los últimos años las cifras sobre victimización en cyberbullying han variado ampliamente, considerando que algunos reportan la baja cifra del 4% y otros estudios revelan un 72% de víctimas.

Las cifras sobre aquellos individuos que practican conductas de acoso virtual varían entre un 3% y un 33% de acuerdo a diferentes estudios. En un estudio realizado en los Estados Unidos, un 18% de los encuestados reporta haber sido objetivo de cyberbullying al menos una vez en los últimos 2 meses, y un 11% reporta haber practicado conductas de acoso virtual. Otra cifra interesante sugiere que son más las mujeres que los hombres involucrados o víctima de dichas conductas. Las diferencias en los resultados pueden darse por los tiempos en que han sido realizados, los instrumentos utilizados, y las edades encuestadas.

Los investigadores tampoco llegan a un acuerdo respecto del impacto del cyberbullying en comparación con el bullying tradicional. Algunos sugieren que el acoso virtual no es más que una continuación o extensión del acoso tradicional, ejecutado gracias a nuevos medios que antes no existían.

Ackers (2012) distingue una serie de características acerca de las conductas de acoso virtual o cyberbullying:

### **Indicadores del acoso virtual o cyberbullying.**

- Mensajes de texto, incluye mandar mensajes poco agradables con tintes de amenaza o intimidación.
- Videos o fotos vía mensajes instantáneos, pueden ser usados para amenazar o intimidar a la víctima.
- Llamados telefónicos, incluyen llamados abusivos o incluso silenciosos para intimidar a la víctima.
- E-mails, también de tinte intimidante.
- Las salas de chat en donde el público es mayor para exponer a las víctimas.
- Páginas web o blogs para publicar información que puede llegar a perjudicar a la víctima.

### **Estadísticas sobre cyberbullying**

Debido a inconsistencias de los resultados de diferentes estudios, posiblemente debido a los instrumentos para medirlos, o la población que miden, el tipo de cyberbullying que se midió, entre otras cuestiones, dificultan una respuesta definitiva en cuanto a las cifras (DePaolis & Williford, 2015).

El cyberbullying es considerado una forma de hacer bullying a través de medios electrónicos, como mensajes instantáneos, mails, sitios red, redes sociales (Kowalski & Limber, 2012). La mayoría de los estudios reporta que entre un 20 y un 40% de adolescentes han sido víctimas por mensajes o en las redes (Tokunaga, 2010). El cyberbullying es considerado una forma de hacer bullying a través de medios electrónicos, como mensajes instantáneos, mails, sitios red, redes sociales (Kowalski & Limber, 2012). La mayoría de los estudios reporta que entre un 20% y un 40% de adolescentes han sido víctimas por mensajes o en las redes (Tokunaga, 2010), mientras algunos estudios sugieren que la prevalencia de la cybervictimización es del 9% (Wolak et al. 2007; Ybarra et al. 2006, citados en Depaolis & Williford, 2015), mientras que otros sugieren que 50% de los adolescentes pueden llegar a convertirse en víctimas de cyberbullying.

Aunque la mayoría de las investigaciones arrojan como resultado el hecho de que el bullying tradicional presenta mayores niveles de impacto que el cyberbullying, algunos estudios han demostrado que uno de cada tres jóvenes ha practicado conductas de cyberacoso hacia otros (Patchin, Hinduja, 2010). Un estudio importante sugiere que 47% de los adolescentes cumplen el rol de espectador en situaciones de cyberacoso (Depaolis & Williford, 2015). Cifras alarmantes similares reportan que entre un 20-40% de adolescentes y niños se verán afectados por conductas de cyberacoso a lo largo de su adolescencia (Depaolis & Williford, 2015). A pesar de las inconsistencias de las cifras mencionadas, es de común acuerdo que el cyberbullying es un problema de gran prevalencia que impacta de manera negativa en el día a día de los niños escolarizados, viéndose involucrados ya sea como víctima, agresor o espectador (Depaolis & Williford, 2015).

### **Consecuencias del cyberbullying en adolescentes víctima y agresores**

Los adolescentes que experimentan acoso por parte de sus agresores suelen manifestarse emocionalmente perturbados, asustados y enojados respecto de quienes los acosan (Ybarra 2006, citado por Depaolis & Williford, 2015). Un estudio sugiere que además las víctimas también experimentan sentimientos de desesperanza frente al hecho de que creen no poder hacer nada al respecto para impedir que los acosen de manera anónima (Raskauskas & Stoltz, 2007). Es por esto que usualmente las víctimas no reportan sus casos de acoso, porque no creen obtener soluciones al hacerlo. El impacto general del cyberbullying depende del tiempo y frecuencia en que perdure el acoso virtual. A pesar de la evidencia que demuestra los efectos negativos en las víctimas de acoso virtual, es mayor la información acerca de poblaciones de adultos jóvenes y adolescentes que de niños y pre adolescentes escolarizados (Depaolis & Williford, 2015).

La gran mayoría de los investigadores concuerdan en que el cyberbullying es una conducta agresiva, intencional y dañina (Resett & Gamez-Gaudix, 2017). La cybervictimización se asocia con una gran variedad de problemas psicológicos, como ansiedad, depresión, entre Resett y Gamez-Gaudix (2017).

Hoy en día se sabe más acerca de los efectos del cyberbullying en víctimas que en agresores (Slonje, Smith, & Frisén, 2013), ya que estos no presentan mayores problemas psicológicos más allá de la conducta antisocial (Fletcher et al., 2014; Wong, Chan, & Cheng, 2014; citado en Resett y Gamez-Guadix 2017).

En la última década se observaron resultados negativos asociados a la cybervictimización (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014). Existe un nexo entre el acoso virtual y la depresión (Gamez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013), ansiedad social, disminución de los niveles, aumento en el abuso de sustancias y problemas académicos (Craig & Goldberg, 2015). Varios estudios encontraron como resultado que el acoso virtual influye en la aparición de ideas suicidas en víctimas del mismo (Bauman, Toomey, & Walker, 2013, citados en Craig y Goldberg 2015).

### **Relación entre el cyberbullying y el bullying tradicional**

El fenómeno del cyberbullying ha tomado notable importancia en los últimos tiempos, al punto de convertirse, según algunos expertos, en una epidemia. Algunos adolescentes sostienen que el cyberbullying es incluso más dañino que el bullying tradicional, condición que ocurre debido a las grandes audiencias, el anonimato y el acceso ilimitado a las víctimas (Sticca & Perren, 2013). Por otro lado, Olweus (2012) argumenta que es un fenómeno sobrevalorado, basándose en el hecho de que estudios recientes han demostrado que el cyberbullying es una extensión del bullying tradicional. También demostró en un estudio que el bullying funcionaba mejor que el cyberbullying como predictor de conductas negativas. Algunos estudios sugieren que existe un nexo entre el acoso escolar o bullying y el cyberacoso o cyberbullying. Las víctimas del acoso tradicional tienen una mayor probabilidad de ser cybervíctimas, mientras que los agresores tradicionales tienen una mayor probabilidad de ser cyberagresores (Smith et al., 2008; Ybarra & Mitchell, 2004).

También Raskauskas y Stoltz (2007) detectaron que las víctimas de bullying tradicional eran más propensas a ser víctimas de acoso virtual.

Existe la hipótesis de que las víctimas de bullying tradicional son más propensas a convertirse en perpetradoras de acoso virtual, pero dicha teoría fue desacreditada luego al no encontrar evidencia que la sustente. La mayoría de los estudios realizados muestra cifras que oscilan entre un 26% y un 15% de individuos que sufren acoso escolar tradicional y al mismo tiempo acoso virtual (Kowalski & Limber, 2012).

Las comparaciones interesantes surgen cuando los instrumentos intentan medir el impacto de uno u otro tipo de acoso. Raskauskas y Stoltz (2007) examinó datos de forma cualitativa utilizando preguntas abiertas sobre como los alumnos percibían el bullying. Las respuestas más comunes eran sobre sentimientos de tristeza, desesperanza y desgano a la hora de ir a clases. Smith, Mahdavi y Carvalho (2008) también realizaron estudios similares, para investigar acerca del impacto percibido del acoso virtual en comparación al acoso escolar tradicional.

La mayoría de los alumnos reportó que el acoso virtual generaba mayor impacto que el tradicional, entre otras cosas por el hecho de contar con audiencias más amplias. En cuanto al impacto real en individuos víctima de dichas conductas de cyberacoso, Juvonen y Gross (2008) encontraron índices muy altos de ansiedad social entre aquellos individuos víctima, ya sea por acoso virtual como acoso escolar.

Por otro lado, Kowalski y Limber (2012) detectaron en su investigación que aquellos individuos víctima presentaban índices de abuso de sustancias alcohólicas e ilícitas mayores que los no victimizados. Sticca y Perren (2013) consideran que el cyberbullying impacta aún más que las formas tradicionales de bullying en la víctima. La diferencia principal para ellos se atribuye al aspecto específico y distintivo del alcance que tiene el cyberbullying ya que cuenta con audiencias más grandes, y cuenta con la posibilidad del anonimato. Otros aspectos importantes que influyen a la hora de medir el impacto del acoso virtual es que cuenta con menores limitaciones de tiempo y menor posibilidad de supervisión por parte de padres o maestros. El estudio arroja como resultado que los escenarios públicos son percibidos como peores que los privados, y el anonimato a su vez influye más que los agresores conocidos por sus víctimas.

En cambio, otras posturas señalan coincidencia significativa entre ambos conceptos, esto es, un solapamiento, e indican que el cyberbullying es una mera extensión del bullying (Olweus, 2012). Así aquellos que son víctimas de cyberbullying también son víctimas de bullying tradicional en la escuela. Aún queda por investigar acerca del impacto de ambas formas de bullying sobre la salud mental de los implicados. Un estudio realizado por Juvonen y Gross (2008) sugiere una coincidencia del 65% entre bullying y cyberbullying. Olweus (2012) se refiere al cyberbullying como una extensión del bullying tradicional y que sus efectos no son tan significativos. Al igual que el bullying tradicional, esta forma de acoso también está vinculado a la depresión, la ansiedad social, baja autoestima y, en algunos casos, abuso de sustancias tóxicas (Gamez-Guadix, Orue, Smith, & Calvete, 2013).

## **Definición de autoconcepto**

El termino autoconcepto puede ser entendido como el conocimiento o representación cognitiva que cada individuo posee con relación a sus características personales, atributos y limitaciones (Resett, 2014). Así, mientras el autoconcepto correspondería a la imagen que uno tiene de sí mismo, sin necesidad de someterse a comparación con otras personas, la autoestima se equipara con el juicio personal sobre la propia valía expresada en las actitudes que un individuo mantiene hacia dichas características, atributos y limitaciones (Berkowitz, 2003).

Alcaide (2009) considera que hay una relación de gran importancia entre el período evolutivo de la adolescencia con el autonconcepto, ya que durante ésta suele ocurrir una crisis de identidad. Durante dicho periodo, los jóvenes buscan respuestas a preguntas acerca de la clase de persona que son y la clase de persona que desean o aspiran a ser, y por supuesto, la clase de persona que no quieren ser, generalmente desafiando a los roles parentales bajo los cuales fueron educados desde el nacimiento. En respuesta, el joven asume nuevos roles y comienza a identificarse con distintas prácticas y preferencias ocupacionales, en un intento por conseguir la independencia familiar.

El desarrollo del autonconcepto se construirá a medida que desarrollan relaciones interpersonales, es el atractivo físico una de las variables que condicionan dichas relaciones, siendo que esta se presenta al inicio de la interacción con el sexo opuesto García et al. (1991). La influencia de lo que otros piensan sobre uno dependerá, en gran medida, del nivel del autoconcepto de uno mismo. Por eso los adolescentes con un alto autoconcepto se ven menos influenciados por las opiniones ajenas, que aquellos que poseen un pobre autoconcepto (Rosenberg, 1965). Según Shavelson, Hubner y Stanton (1976), el autoconcepto general estaría compuesto por el autoconcepto académico, autoconcepto social, emocional y físico. Algunos llaman a esto autoestima, aunque no todos están de acuerdo con ello (Harter, 2006).

## **Distintas aproximaciones teóricas al autoconcepto**

De acuerdo con Rodríguez (2008), el psicólogo James fue el primero en desarrollar la teoría del autoconcepto, distinguiendo dos aspectos fundamentales del yo: el yo como sujeto y el yo como objeto, siendo que el primero es el responsable de la construcción del yo objeto y este es la entidad que engloba todos los conocimientos que poseemos sobre nosotros mismos, sugiriendo al yo objeto como el autoconcepto. Cazalla-Luna y Molero (2013) señalan que la corriente del interaccionismo simbólico propone al autoconcepto como resultado de las interacciones sociales, no es posible analizar a un individuo sin tener en cuenta su aspecto social. El psicoanálisis desarrolló su propia teoría sobre el autoconcepto. Ésta corriente se centra en los conceptos de ello, super-yo y yo, como procesos inconscientes que integran la personalidad del sujeto. Para el psicoanálisis el autoconcepto es el contenido del aparato mental que se manifiesta a través de representaciones simbólicas, influyendo en el comportamiento de la persona.

La psicología fenomenológica también hizo su aporte al desarrollo del autoconcepto, puesto que estudia la conducta humana desde un marco interno del sujeto (Cazalla-Luna & Molero, 2013). Para esta rama de la psicología, la conducta es fruto de la interpretación subjetiva de la realidad, y la auto percepción se construye a partir de cómo se va cada uno a sí mismo, como ve las situaciones en las que se encuentra inmerso y como se interconectan ambas percepciones (Snygg & Combs, 1949, citado en Cazalla-Luna & Molero, 2013) y centra el interés en la percepción que la persona tiene de la realidad, más que en la realidad en sí misma, para evitar conflictos la persona tiende a percibir únicamente los elementos concordantes con el propio concepto.

Desde la teoría del aprendizaje social se introducen las variables de auto-recompensa y auto-castigo, ambos componentes del auto-refuerzo. El autoconcepto dependerá de la frecuencia del autoreforzo. La psicología social propone centrar el análisis en las apariciones y valores sobre como las experiencias familiares y otras dan lugar a diferentes respuestas. En la formación de la autoestima influyen cuatro condiciones: 1. Aceptación total o parcial del niño por parte de sus padres, 2. Los límites educativos definidos y respetados, 3. El respeto a la acción del niño dentro de estos límites y por último la amplitud dejada a esta acción. Esta rama de la psicología considera a la autoestima como un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con otros.

Para el cognitivismo, el yo es una estructura o conjunto de estructuras cognitivas que permite ordenar la información que cada uno tiene de sí mismo. El self o sí mismo es un sistema de esquemas cognitivos que organizan, modifican e integran funciones de la persona. Por tanto, el autoconcepto es un proceso evolutivo que modifica su estructura cualitativa y cuantitativamente con el paso del tiempo, por medio de la asimilación de aquellas situaciones para las que se poseen esquemas, ignorando el resto (Coopersmith, 1977; Epstein, 1973, Kelly, 1955, citado en Cazalla-Luna & Molero 2013)

### **Últimas investigaciones sobre el autoconcepto**

No existen dudas acerca de la importancia de las interacciones sociales entre pares, ya que estos pueden otorgarnos información acerca de la conducta de los compañeros de clase, posibilitando la observación de situaciones que solo ocurren en ese contexto (Martínez-Arias, Martín, & Díaz Aguado, (2009).

De acuerdo a una investigación realizada en España, existe una relación entre autoconcepto y aceptación social (McElhane, Antonishak, & Allen, 2008). Garaigordobil et al. (2003, citado en Ingles et al., 2017) analizó las relaciones entre autoconcepto y factores de la personalidad en una muestra de 174 adolescentes españoles. El análisis correlacional muestra que aquellos adolescentes con un elevado autoconcepto presentan auto control, liderazgo, asertividad y son pro-sociales, poseen un nivel de ajuste social adecuado. Asimismo presentan bajos niveles de ansiedad e impulsividad y poco rechazo por parte de sus compañeros.

Por otro lado, los investigadores Wouters, Germeij, Colpin & Verschueren, (2011) realizan un análisis de relación entre el autoconcepto positivo y la aceptación social, concluyendo que la aceptación de los pares está vinculada a la autoestima y a los sentimientos de aceptación social del individuo.

Otra investigación realizada por Mpofu & Thomas( 2006) analiza la relación entre autoconcepto y competencia social, en una muestra de 372 adolescentes, usando un instrumento multidimensional del autoconcepto. Los resultados muestran una relación significativa entre el éxito académico, el autoconcepto y competencia social elevada.

La investigación realizada por Ingles et al. (2017) arroja como resultado que los estudiantes con altas puntuaciones en las dimensiones del autoconcepto académico presentaron mayor probabilidad de ser nominados positivamente por sus compañeros que los estudiantes con bajas puntuaciones en autoconcepto académico.

Los investigadores Agrahari y Kinra (2017) realizaron un estudio comparativo entre adolescentes del sexo femenino y masculino y su relación con el autoconcepto. Los resultados sugieren que el autoconcepto es más elevado en hombres que en mujeres. Los hombres por un lado muestran mayor-

conciencia de su fuerza física, se adaptan mejor a las normas sociales y poseen mejores habilidades de interacción social y reacción emocional, así como también un mayor sentido de lo correcto y lo incorrecto en comparación con las mujeres. En las dimensiones de educación e inteligencia ambos sexos presentan resultados similares.

### **Autoconcepto y redes sociales**

Como se ha mencionado anteriormente, el autoconcepto deriva de evaluaciones que hacemos sobre nuestras interacciones con otros y del mundo que nos rodea y percepciones subsecuentes sobre nuestras habilidades, identidad, características y atributos personales (Gecas, 1982, citado en Fullwood et al., 2016). En esencia el autoconcepto es una colección de creencias que uno posee sobre uno mismo, incorporando pasado, presente y futuro (Markus, 1986, citado en Fullwood, 2016).

La adolescencia es una etapa crucial del desarrollo humano, y es durante esta transición que el autoconcepto se desarrolla y toma un rol central (Brinthaupt, 2002; Harter, 1999, citado en Fullwood et al., 2016). Más allá de que no se termine de desarrollar del todo, el adolescente experimenta diferentes maneras de comportarse como un acto de auto descubrimiento (Coleman, 2014; Strasburger, 2014, citado en Fullwood et al., 2016).

Los individuos varían en cuanto al nivel de claridad y consistencia interna de su autoconcepto (Campbell, 1996, citado en Fullwood et al., 2016). Aquellos con autoconcepto bajo también poseen autoestima baja y mayor inestabilidad emocional. Por otro lado, aquellos con un autoconcepto claro poseen autoestima elevada (Campbell, 1996, citado en Fullwood et al., 2016).

Es claro que el autoconcepto afecta el bienestar y desarrollo social de los individuos. El mundo de las redes sociales en particular provee a los jóvenes una herramienta que les permite elegir de qué manera se presentan ante los demás y como estos reaccionan ante ellos. Recibir aprobación puede validar dicha presentación de sí mismos y puede luego ser incorporada a la identidad fuera de la realidad virtual (Manago, 2008, citado en Fullwood et al., 2016). Se ha demostrado la preferencia que tienen los individuos de la presentación en redes sociales por sobre la misma realizada en fuera de las mismas en aquellos con autoconcepto bajo. Adolescentes con bajo autoconcepto y autoestima eran más propensos a presentarse de manera idealizada e inconsistente con la versión real de sí mismos (Fullwood et al., 2016).

Según los investigadores Del Barrio, Barrios, Van der Meulen y Gutiérrez (2003), existe una relación negativa significativa entre la situación de victimización escolar y el autoconcepto.

Luk, Patock-Peckham, Medina, Terrell, Belton y King (2016) sugieren que el autoconcepto elevado es un factor que protege al individuo de situaciones de victimización, es posible que los adolescentes con baja autoestima y bajo autoconcepto adopten una forma más pasiva de responder ante situaciones de agresión (Sharp, 1996).

La falta de vínculos sociales positivos puede afectar de manera negativa el bienestar psicológico de los adolescentes, pudiendo generar consumo abusivo de alcohol causado por el rechazo general que siente el individuo por parte de sus pares.

Modelos etiológicos de consumo abusivo de sustancias sugieren que conductas de externalización agresiva temprana son predictoras de consumo de sustancias tóxicas más adelante en la vida del adolescente.

Se puede presumir que algunos adolescentes víctimas del acoso escolar con baja autoestima y pobre autoconcepto pueden usar sustancias tóxicas para lidiar con las emociones negativas que les genera tal situación.

## Estado del Arte

Los investigadores Resett, Oñate, Hillairet, Furlan y Jacobo (2014) realizaron una investigación en la cual buscaron comparar la percepción de los distintos dominios del autoconcepto en alumnos víctimas versus alumnos no victimizados. A su vez buscaron comparar los dominios de autoconcepto en alumnos agresores versus alumnos no agresores. El estudio está basado en una muestra de 240 adolescentes de dos escuelas diferentes de la ciudad de Paraná. Dividiendo en porcentajes de alumnos que asistían a diferentes grados de la escuela. La media de edad fue de 14,3 años. Se tuvo en cuenta el factor ambiente familiar, en donde se dividen a los alumnos dependiendo de con quién convivan en sus respectivos entornos familiares. A su vez se tuvo en cuenta el nivel de estudios de los padres de dichos estudiantes. Los resultados arrojados por este estudio indican que los alumnos víctima puntuaban más bajo en competencia escolar, aceptación social y amistad íntima. Por otro lado, los alumnos agresores percibían más negativamente su aceptación social y su buen comportamiento.

Los investigadores Choon, Chan y Wong (2015) describen al acoso escolar o bullying como un problema serio y complejo en escuelas que últimamente ha recibido mucha atención a nivel mundial. El problema suele estar asociado a efectos a largo y corto plazo en el ajuste psico-social de adolescentes. Olweus (1978) define al bullying como exponerse repetidamente a acciones negativas por parte de uno o más individuos. Éstas acciones negativas pueden manifestarse de manera física, verbal y relacional no verbal.

Los participantes de éste estudio son adolescentes residentes de Hong Kong que se encuentran escolarizados. Finalmente del total de escuelas incluidas, solo 7 decidieron acceder a participar generando una muestra de ( $N= 1,880$ ).

El estudio investiga la superposición de las experiencias de victimización y agresión. Los resultados demuestran una correlación positiva entre ambos conceptos, confirmando el vínculo entre tan opuestas experiencias.

Sorprendentemente, la agresión predecía la victimización, mientras que victimización también predecía agresión. En otras palabras, las chances de que un adolescente agrediera a otro incrementan por un 236% cuando el individuo es víctima del acoso escolar y viceversa.

En cuanto a las diferencias de sexo, en cuanto a la victimización se observaron niveles más altos de la misma en jóvenes del sexo masculino que en mujeres.

Este estudio resuelve la incógnita de la superposición de la agresión y la victimización. Además de los factores psicológicos, el estudio se interesa en explorar el riesgo de los factores de perpetración del acoso escolar y la victimización, especialmente

El análisis se profundiza cuando demuestra que los niveles de empatía y conducta pro-social tenían un efecto significativamente predictivo en los fenómenos de agresión y victimización. Por ello, adolescentes con menores niveles de empatía y conducta pro social eran más propensos a ser agredidos o a agredir en la escuela.

El estudio de Garcia-Continentea, Pérez-Giménez, Espelta y Nebot Adell (2012) también es de gran relevancia para la temática de acoso escolar. El objetivo principal de esta investigación es identificar los factores asociados al acoso escolar, analizando víctimas, agresores, y víctimas/agresores por separado. Se realizó un estudio transversal utilizando una muestra de 3089 estudiantes de escuelas secundarias, con edades que oscilan entre los 13 y los 18 años de la ciudad de Barcelona, España. Se definieron 3 ítems respecto de los roles de acoso escolar: insultos, agresión física y marginación social. Los resultados de esta investigación sugieren que los estudiantes involucrados en prácticas de bullying eran sobre todo alumnos menores, sobre todo entre los 13 y los 15 años. Dichos alumnos presentaron un estado de ánimo negativo con respecto a los alumnos no involucrados en prácticas de bullying. Con respecto a las víctimas, también comprendían a alumnos más jóvenes, con sobrepeso u obesidad, con menor consumo de cannabis. Por otro lado, los agresores declaraban realizar conductas antisociales en mayor medida pero en comparación con las víctimas presentaban mayor consumo de alcohol y cannabis. Las conclusiones de este estudio indican que el factor salud está directamente relacionado con el acoso escolar, independientemente del rol de víctima o agresor, indicando que podrían llegar a perpetuarse en la edad adulta manifestándose en trastornos psicológicos.

Los investigadores Resett y Oñate (2014) realizaron otro estudio cuyo objetivo era explorar las diversas formas de acosar y de ser acosado, y determinar si estos padecían diferentes dominios respecto del autoconcepto. Específicamente se buscó explorar los porcentajes de las distintas formas de ser acosado y acosar, y determinar si los índices de ser acosado y acosar son predictores del autoconcepto. Para realizar esta investigación se usó el cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus así como también el Perfil de Autopercepción de Harter autoconcepto. Para realizar esta investigación se utilizó el Cuestionario Revisado de. Se realizó sobre una muestra de 240 adolescentes de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. La muestra comprende alumnos que cursaban la escuela media. Los adolescentes comprendidos en la muestra tenían una edad media de 14,3 años, fluctuando entre los 11 y los 17 años. El 41% era del sexo masculino y el 59% sexo femenino. Los resultados de la investigación mostraron que las formas de acosar y ser acosado eran manifestadas predominantemente por la utilización de sobrenombres descalificativos y burlas respecto del aspecto físico de las víctimas. El estudio detectó que el ser acosado y el acosar predicen una forma negativa de percibirse en cuanto a la relación con otros pares y la capacidad de entablar amistades. Por un lado, los acosados se asociaban al hecho de una disconformidad con la apariencia física, mientras que el agresor se relaciona con

evaluar de manera negativa el buen comportamiento y percibir un mayor atractivo físico. Los hallazgos indican que el ser acosado predice la aceptación social, amistad íntima y apariencia física, mientras que el acosar predice aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento y atractivo amoroso.

Beltrán-Catalán, Zych, Ortega-Ruiz y J. Llorent (2018) describen al bullying y al cyberbullying como un problema global que afecta a la salud. El objetivo del estudio realizado es de describir la prevalencia, similitud y diferencias entre las víctimas cara a cara y las cyber-víctimas que sufren tanto de bullying como de cyberbullying y establecer patrones de victimización y severidad de la misma.

Los hallazgos surgen de una muestra de 2139 estudiantes escolarizados en nivel secundario en España. Los resultados sugieren que la forma más común de victimización es cara a cara seguida por victimización mixta. La forma de cyber-victimización sola es poco común. También hallaron que las víctimas que al mismo tiempo son cyber-víctimas puntuaron más alto en severidad del bullying y presentan mayor atención emocional que las víctimas cara a cara.

Concluyen que la mayoría de las víctimas de cyberbullying también son víctimas de bullying tradicional.

Otra investigación de Resett (2014) buscaba examinar los correlatos emocionales, conductuales y atencionales del ser agredido, agredir, y de ambas condiciones en simultáneo. Los objetivos de esta investigación comprenden observar los correlatos de problemas emocionales (depresión, ansiedad y autoestima) en alumnos en condición de víctima, agresor y agresor-víctima, a su vez se evalúan aquellos alumnos no involucrados en estas categorías. Por otro lado, examinar las conductas de agresión y conductas antisociales y atencionales de dichos grupos. Se realizó un estudio cuantitativo con un diseño estadístico, de tipo descriptivo-correlacional con diseño transversal. Se realizó sobre una muestra de 502 alumnos que cursan estudios de nivel medio en cuatro escuelas de las localidades de la provincia de Entre Ríos. El promedio de edad de la muestra es de 14.4 años, siendo un 45% del sexo masculino. Para recabar datos socio-demográficos se utilizó un cuestionario sobre género, edad, entorno familiar. Por otro lado, se utilizó un cuestionario revisado de agresores/víctimas de Olweus, que consiste en 38 preguntas para medir temas con relación a agredir y ser agredido en niños y adolescentes. Por otro lado se utilizaron los siguientes instrumentos: inventario de depresión para niños de Kovacs, perfil de autopercepción para adolescentes de Harter, escala Rosenberg de síntomas psicósomáticos y escalas de problemas de atención, agresividad y conducta antisocial del autoinforme para jóvenes de Achenbach y Rescorla. Los resultados indican que en la Argentina los alumnos acosados presentan mayores niveles en cuanto a problemas emocionales, manifestando puntajes más altos en depresión y ansiedad, en comparación con aquellos alumnos que no participan de dichas prácticas y los victimarios. En cuanto a autoestima global no emergen diferencias significativas. Los problemas internalizantes en alumnos agredidos puede entenderse por el hecho de que estos sujetos siendo ansiosos o depresivos se presentan como un blanco más común de acoso. Esta investigación no

detecto el efecto de victimizar sobre el concepto de autoestima global. En cuanto a los alumnos agresores, no presentan niveles altos de problemas emocionales, sus niveles son similares al de los alumnos que no participan en estas prácticas, en algunos casos presentando porcentajes menores. Los agresores presentan niveles elevados en conducta antisocial y agresividad respecto de los no agresores

Los investigadores Albores Gallo, Saucedo Garcia y Ruiz Velasco (2011) realizaron una investigación cuyo objetivo principal era estudiar la relación entre tipos de psicopatología y el acoso escolar. Numerosos investigadores han analizado las consecuencias del bullying para la salud general de los individuos, las repercusiones en la salud mental, el suicidio y las hospitalizaciones psiquiátricas. Sourander, Jensen, Rooning, Niemela y Silanmaki (2007, citados en Albores-Gallo, Saucedo-Garcia, & Ruiz-Velasco, 2011) estudió las consecuencias del acoso escolar dando como resultado la prevalencia de personalidad antisocial en el grupo de agresores. También se destacaron por el uso de sustancias, así como también trastornos de ansiedad y depresión. Un dato llamativo surge de la categoría de víctima-agresor en la que se observaron altos niveles de ansiedad. La muestra comprende un total de 1092 alumnos escolarizados de entre 8 y 11 años de edad. Se utilizó el cuestionario Test Bull-S cuyo alfa de Cronbach es de .82 para los ítems de hostigamiento y .83 para los de victimización. Por medio de este instrumento se identificaron a un grupo de agresores, víctimas, víctima-agresores y neutros. Por otro lado, los padres contestaron la Lista de Síntomas del Niño (Child Behavior Checklist, CBCL) para determinar el rango clínico de psicopatología. Los resultados arrojan que el grupo de agresores presenta asociación con síntomas de ansiedad, psicósomáticos y oposicionismo. El grupo de víctima-agresores presentó asociación con los problemas de atención y oposicionismo. En el grupo de víctimas las asociaciones encontradas fueron con los problemas de ansiedad. Estas diferencias fueron significativas frente al grupo control (neutros). Los resultados arrojan que la frecuencia del acoso escolar en alumnos de cinco escuelas primarias es del 24%. Las conductas de hostigamiento muestran mayor prevalencia en varones que en mujeres. Por esto el estudio concluye que existe una asociación entre la psicopatología y el acoso escolar.

Baly, Cornell y Lovegrove (2014) realizaron un estudio que examina el efecto acumulativo de la victimización frente a situaciones de acoso a través de nominación de pares y auto-informes. También se analiza el efecto que tiene el acoso en aquellas víctimas de acoso constante, frente a aquellas víctimas que reciben conductas de acoso de manera menos frecuente. La hipótesis que plantean es que aquellos estudiantes que fueron acosados durante 3 o más años en la secundaria reportan mayores niveles de conductas de riesgo, ya sea fumar, beber, consumir drogas, pelearse, portar armas o faltar a clases debido a sentirse inseguros al mismo tiempo que empiezan a experimentar ideas suicidas. La muestra incluye 292 estudiantes de escuela secundaria, de los cuales 49,3% son hombres y un 50,7% son mujeres. Se utiliza el cuestionario de clima escolar SCBS; Cornell, 2011), un instrumento que se divide en autofinforme e informe de pares utilizado para asesorar acerca del clima de violencia escolar. Presenta un alfa de Cronbach de .75. Los resultados del autoinforme sugieren que el 68% de los estudiantes no reportaron sentirse víctima, mientras que un 32% de la muestra reportó sentirse víctima

Bullying y Cyberbullying: víctimas, agresores y su asociación con el autoconcepto/MariaSofia Brizuela/Licenciatura en psicología  
en algún momento del transcurso escolar. Por otro lado, en la sección informe de pares un 87,8% de los alumnos no fueron identificados como víctima y 12,2% fueron identificados como víctima. Como conclusión se valida la importancia de los autoinformes en investigaciones acerca del acoso escolar. Los resultados de los autoinformes proveen información que sugiere una asociación entre la victimización y mayores niveles de tristeza, inseguridad, ideas suicidas y conductas agresivas.

Los investigadores Namin Shin,E y Hwasil A (2015) apuntaron a crear un modelo que pueda predecir la ocurrencia que tiene el cyberbullying en adolescentes. Se recolectó data administrada a una muestra de 1036 estudiantes inscriptos en escuelas secundarias de Corea del Sur. A pesar de la variación en estudios realizados previamente, aproximadamente el 20% de la población se ve involucrada en prácticas de cyberbullying, mientras que el 80% restante son alumnos no involucrados. El presente estudio obtuvo los mismos resultados.

Siendo específicamente un 7,8% de agresores, 7,5% de víctimas y 4,7% víctimas agresores. Otro resultado sorprendente es el porcentaje de alumnos involucrados pertenecientes a la escuela primaria del 22,6% frente al porcentaje de alumnos involucrados de nivel secundario del 17,2%.

Los resultados sugieren que los alumnos más jóvenes que pasan más tiempo jugando juegos en red se sienten más confiados en el cyber-espacio y en el uso de teléfonos celulares son más propensos a incurrir en prácticas de cyberbullying

## Metodología

### Diseño

El estudio planteado fue cuantitativo de tipo descriptivo-correlacional, debido a que se mide el nivel de relación entre las dos variables planteadas (bullying-cyberbullying y autoconcepto). Además, implicó un estudio de corte transversal según el tiempo, dado que incluyó una única medición en el tiempo. Por último, fue de campo, ya que los datos se recogieron en el ambiente natural de los sujetos.

### Muestra

Se conformó una muestra no probabilística de 199 encuestados con edades que oscilaban entre los 12 y los 17 años -ver gráfico 1-, con una media de 14.82 y desviación típica de 1.91. El porcentaje de varones era del 50.8% y el de mujeres, 49.2%. Como se puede observar en el gráfico 2, la muestra se obtuvo en dos colegios de la ciudad de Pinamar, Buenos Aires. Uno de ellos, el público, con un porcentaje de 42.2% de alumnos de la muestra total, y el colegio privado, con un porcentaje de 57.8%. Los cuestionarios fueron tomados en el turno mañana y tarde, en los cursos que van desde 1ro hasta 6to, correspondientes a las distintas instituciones.

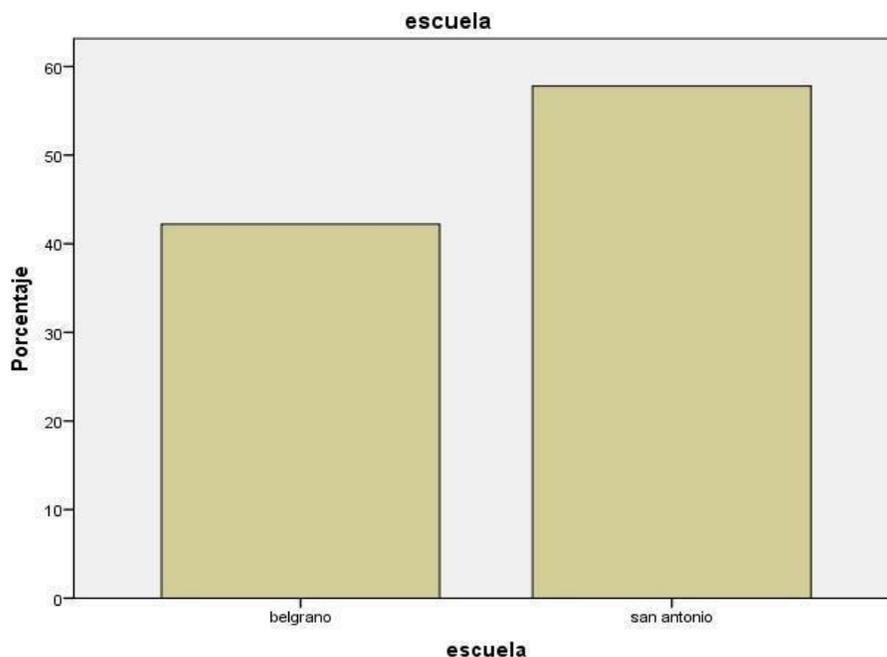


Figura 1. Escuelas de los participantes

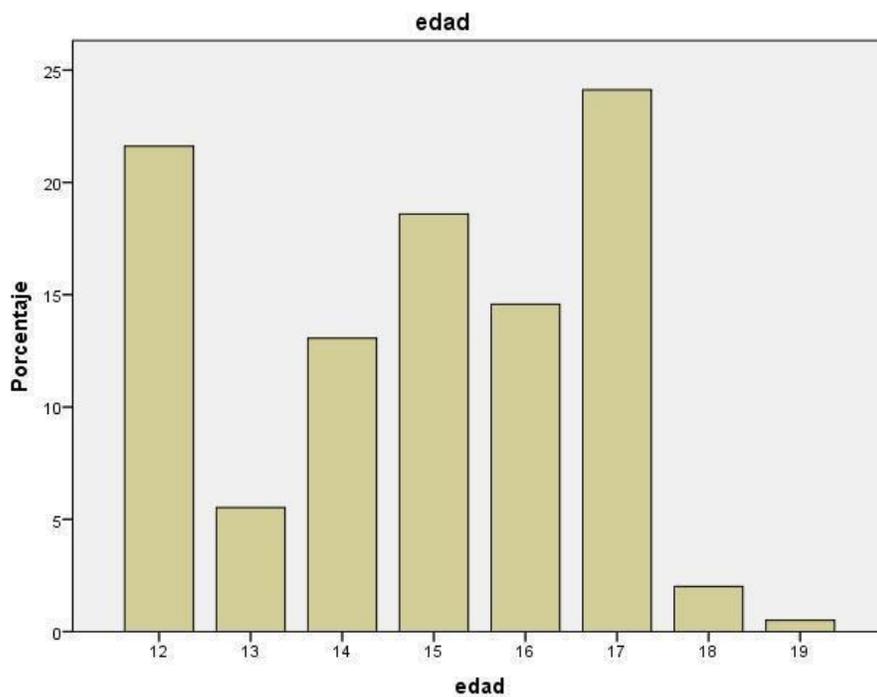


Figura 2. Edades de los participantes

## **Instrumentos**

Los instrumentos que se utilizaron para esta investigación fueron cuatro.

-Cuestionario socio-demográfico ad hoc para sexo, edad, escuela a la que asisten y año cursado.

-*Cuestionario revisado de agresores/victimias* (The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire) de Olweus (1996). El mismo es un cuestionario autoadministrado que se completa anónimamente y que consiste de 38 preguntas para medir los problemas con relación a agredir/ser victimizado durante los últimos meses durante el transcurso escolar:

-Una pregunta sobre la frecuencia de abusar de los demás y otra sobre la de ser abusado;

-Diez preguntas sobre la frecuencia de las distintas formas de agredir y otras diez sobre la de ser agredido (poner sobrenombres, excluir, golpear, decir mentiras, sacar o romper cosas, amenazas, burlas sobre el aspecto físico, burlas sexuales, agredir con SMS o con Internet y otras formas de acosar o ser acosado);

-Tres preguntas relativas a la cantidad, el sexo y el grado de los alumnos que llevan adelante la intimidación;

-Una referente a la duración temporal de la agresión desde que comenzó (semanas, meses, años, entre otros);

-Una sobre los lugares donde ocurre la misma (en el aula, en el patio de la escuela, en el camino de la casa al colegio, etcétera);

-Once preguntas relativas a la percepción de las actitudes de los distintos actores de la institución con respecto a la intimidación y al ser intimidado (docentes, directivos, padres, alumnos, entre otros).

El Cuestionario Olweus difiere de otros desarrollados anteriormente debido a que: -provee una clara definición del bullying; -considera un específico período de tiempo para informarlo; -brinda alternativas de respuestas que evitan la distorsión subjetiva al informar la frecuencia del maltrato -e incluye preguntas sobre la reacción de otros sujetos (pares, docentes, padres,

etc.) ante el fenómeno. El Cuestionario de Olweus para medir la frecuencia del acoso escolar emplea las siguientes alternativas de respuesta:

-“Nunca”

-“Una o dos veces”

-“Dos o tres veces al mes”

-“Más o menos una vez por semana”

-“Varias veces por semana”.

En lo relativo a la pregunta global sobre ser victimizado y agredir el punto de corte para determinar dicho rol es al menos 2 o 3 veces al mes. Las preguntas sobre las distintas formas de ser victimizado y agredir se pueden sumar o promediar para sacar un índice (Solberg & Olweus, 2003). Las alternativas de respuestas se puntúan de 0 (*nunca*) a 4 (*varias veces por semana*).

Algunos ejemplos de preguntas sobre agredir y ser victimizado se brindan a continuación.

-“Desde que empezaron las clases ¿te agredieron en estas formas en la escuela?:

-Me pusieron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o se burlaron de mí.

-“Desde que empezaron las clases ¿en qué formas agrediste en la escuela?:

-Dije sobrenombres feos, le hice cargadas pesadas, o me burlé de otro chico/a.

Este cuestionario ha sido empleado en numerosos estudios de países del primer mundo. Las virtudes psicométricas del mismo han sido comprobadas en muestras de más de 5.000 sujetos, demostrando alta confiabilidad -alfa de Cronbach alrededor de .90 tanto para victimizar como para ser victimizado-, validez de constructo y la propiedad de distinguir a los alumnos agresores y a los victimizados (Olweus, 2006; Solberg & Olweus, 2003). En su adaptación a nuestro país demostró buenas propiedades psicométricas (Resett, 2011) y aquí se utilizó dicha versión de Resett. El Alfa fue .88 y .86 para ser victimizado y agredir.

*Cuestionario de Cyberbullying* (CBQ, Calvete, Orue, Estévez, Villardón, & Padilla, 2010).

El Cuestionario de Cyberbullying de Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla (2010). Se compone de dos subescalas diferentes, una para medir cyberagresión y una para medir cybervictimización. La versión del cuestionario consta de 14 preguntas sobre agredir y 14 sobre victimización. La subescala de agresión incluye preguntas en la que el adolescente deberá indicar la frecuencia con la que él o ella ha llevado a cabo comportamientos de cyberagresión: -recibir mensajes amenazantes o insultantes, -colgar o enviar imágenes amenazantes o insultantes, -poner enlaces o imágenes insultantes o desagradables, -escribir o difundir chismes, -colgar enlaces donde aparecen chismes, rumores, -conseguir mi contraseña y enviar mensajes para hacerme quedar mal, -grabarme o tomarme fotos mientras se burlan de mí, -mandarlas a través de las redes sociales, -grabarme o tomarme fotos mientras me pegan, - mandarlas a través de las redes sociales, -difundir secretos a través de las redes sociales, - excluirme de las redes sociales, -grabarme o tomarme fotos de comportamiento sexual y - mandarlas a través de las redes sociales. Un ejemplo de pregunta de cyberagresión es:

“Colgué enlaces donde aparecían rumores, chismes etc. de un compañero para que las leyeran otras personas”. La subescala de victimización pregunta en cuanto a la frecuencia con la que los adolescentes han sufrido dichos comportamientos de cyberbullying como víctimas. Un ejemplo de pregunta de dicho cuestionario para la subescala de victimización es: “Me enviaron mensajes amenazantes o insultantes con la Internet o el celular”. El formato de respuesta utilizado originalmente para evaluar la frecuencia cada comportamiento era 0 (*nunca*), 1 (*1 o 2 veces*), 2 (*3 o 4 veces*), o 3 (*5 o más veces*). Pero para evitar el sesgo subjetivo en las respuesta se introdujeron frecuencias temporales en las alternativas de respuesta, similares a la del Cuestionario de Olweus (1996) de bullying (Resett & Gamez-Guadix, 2017): -“Nunca” -“Una o dos veces” -“Dos o tres veces al mes” -“Más o menos una vez por semana” y -“Varias veces por semana”. Las respuestas son codificadas como 0 (*nunca*) a 4 (*varias veces por semana*). Sus propiedades están bien establecidas en España y México (Calvete et al., 2010; Gámez-Guadix, Villa-George, & Calvete, 2014). Para adaptar la escala de un contexto lingüístico argentino, se hicieron cambios menores en comparación con la versión española (por ejemplo, "Teléfono móvil" se substituyó por "Celular"), como indican Resett y Gamez-Guadix (2017). Dicho instrumento presente buenas propiedades en nuestro medio (Resett & Gamez-Guadix, 2017) y se usó dicha versión. El Alfa fue .81 y .79 para ser cybervictimizado y cyberagredir, respectivamente

-El Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes (1988). Mide ocho dimensiones del autoconcepto (apariencia física, atractivo amoroso, amistad íntima, buen comportamiento, aceptación social, competencia escolar, laboral y deportiva) y autoestima global mediante 45 ítems; la escala de autoestima global está compuesta por cinco preguntas. Cada ítem del perfil representa cuatro opciones, con puntajes que varían de 1 a 4 (“yo no soy realmente así” hasta “yo soy realmente así”); los puntajes más altos reflejan mayor competencia percibida. Ellas son:

**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”.

Autoestima Global: evalúa en qué medida al adolescente le gusta su persona, está contento con cómo lleva adelante su vida y con ser como es. A diferencia de la competencia percibida en dominios específicos, se trata de un juicio global de valor. Por ejemplo: “Algunos adolescentes están muy contentos siendo como son, pero otros quisieran ser diferentes de como son”.

Cada ítem del Perfil presenta cuatro opciones, con puntajes que varían de 1 a 4; los puntajes más altos reflejan mayor competencia percibida. Harter diseñó un formato original de respuesta que solicita optar primero entre la afirmación de la derecha y la de la izquierda (por ejemplo, ella/él ¿se considera lindo o no?) y luego, en un segundo momento, decidir cuál nivel de intensidad (¿se ve muy o sólo bastante lindo?) refleja mejor su pensamiento. Intentaba, así, legitimar ambas opciones y mejorar un importante problema de anteriores escalas de autoconcepto: la tendencia a producir respuestas socialmente deseables. Sin embargo, investigaciones posteriores indicaron que el nuevo formato no cumplía objetivo previsto (Wichstrom, 1995).

En lo que respecta a sus propiedades psicométricas, son adecuadas, como informa Harter (1988). En nuestro medio presentó buenas consistencia y estructura factorial (Facio, Resett, Mistrorigo & Micocci, 2006; Facio, Resett, Benedetto & Braude, 2006). Las Alfas fluctuaban entre .70 a .89 en el presente estudio.

### **Proceso de recolección**

La administración de los instrumentos se realizó en forma colectiva en las escuelas en las horas libres y haciendo hincapié en que su participación en la misma era de carácter voluntario, anónimo y que se aseguraba la confidencialidad de los resultados. Se pidió previamente permiso a las autoridades de la institución con una nota formada por el tutor de presente trabajo y un comunicado en el cuaderno de los alumnos para pedir el permiso a sus padres por ser menores.

### **Análisis estadísticos**

En cuanto a los procedimientos estadísticos, se construyó una matriz de datos en el programa SPSS 22 (*Statistical Package for the Social Science, SPSS*), en donde se volcó la información de los cuestionarios y se extrajeron estadísticos descriptivos: medias, desvíos típicos e inferenciales: correlaciones, comparaciones de medias, regresiones lineales múltiples con método entrada y chi.

## Resultados

Con respecto al objetivo primero de observar los niveles de victimización y agresión, los resultados arrojaban un 77.9 % de alumnos no involucrados, un 14.6 % de alumnos víctimas y un 7.5% de alumnos agresores. Como se puede ver en la tabla 1, las mujeres víctimas representan un 7.1 % mientras que los hombres un 21.8%. En cuanto a la condición de agresor, un 9.2% eran mujeres y un 5.9%, hombres. En lo relativo a la cybervictimización y cyberagresión, los resultados arrojaban un 82.9 % de alumnos no involucrados, un 8.5 % de alumnos cybervíctimas y un 8.5 de alumnos cyberagresores. Como se puede ver en la tabla 2, las mujeres cybervíctimas eran un 9.2 % mientras que los hombres eran un 7.9%. En cuanto a la condición de cyberagresor, un 8.1% eran mujeres y un 8.9%, hombres, como se ve en la tabla 2.

Tabla 1.

Porcentaje de víctimas. agresores y no involucrados por sexo

|                |             | Sexo   |        | Total  |
|----------------|-------------|--------|--------|--------|
|                |             | Mujer  | Varón  |        |
| No involucrado | Frecuencia  | 82     | 73     | 155    |
|                | Total       | 83.7%  | 72.3%  | 77.9%  |
|                | Total       | 41.2%  | 36.7%  | 77.9%  |
| Víctima        | Frecuencia  | 7      | 22     | 29     |
|                | Total       | 7.1%   | 21.8%  | 14.6%  |
|                | Total       | 3.5%   | 11.1%  | 14.6%  |
| Agresor        | Frecuencia  | 9      | 6      | 15     |
|                | Total       | 9.2%   | 5.9%   | 7.5%   |
|                | Frecuencia  | 4.5%   | 3.0%   | 7.5%   |
| Total          |             | 98     | 101    | 199    |
|                |             | 100.0% | 100.0% | 100.0% |
|                | % del total | 49.2%  | 50.8%  | 100.0% |

Tabla 2.

Porcentajes de cybervíctimas, cyberagresores y no involucrados por sexo

|       |                | Sexo       |        | Total  |       |
|-------|----------------|------------|--------|--------|-------|
|       |                | Mujer      | Varón  |        |       |
| Grupo | No involucrado | Frecuencia | 81     | 84     | 165   |
|       |                |            | 82.7%  | 83.2%  | 82.9% |
|       | Rado           | Total      | 40.7%  | 42.2%  | 82.9% |
|       | Cyber-víctima  | Frecuencia | 9      | 8      | 17    |
|       |                |            | 9.2%   | 7.9%   | 8.5%  |
|       |                | Total      | 4.5%   | 4.0%   | 8.5%  |
|       | Cyber-agresor  | Frecuencia | 8      | 9      | 5     |
|       |                |            | 8.1%   | 8.9%   | 8.5%  |
|       |                | Total      | 4.0%   | 4.5%   | 8.5%  |
|       |                | Frecuencia | 98     | 101    | 199   |
| Total |                | 100.0%     | 100.0% | 100.0% |       |
|       | % del total    | 49.2%      | 50.8%  | 100.0% |       |

La media de victimización para varones era .3267, mientras que en el sexo femenino era .3401. En el dominio agresor era para varones era de .2585 y 19.95 para mujeres. En cuanto a las cybervíctimas, el sexo femenino presentaba una media de .2070, mientras que el sexo masculino presentaba una media de .1513. En el dominio cyberagresor, el sexo femenino presentaba una media de .1239, mientras que el sexo masculino presentaba una media de .1407, como se ve en la tabla 3. Existían diferencias según sexo en el porcentaje de víctimas, ya que más mujeres que varones eran víctimas  $\chi^2(2) = 8,82 p < .01$ . En los porcentajes de agresores, cybervíctimas y cybeagresores no existían diferencias a este respecto, como tampoco en las medias de victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión.

Tabla 3:

Descriptivos de victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión según sexo

|                    | Sexo |    | Media |       | Desviación Típica |       |
|--------------------|------|----|-------|-------|-------------------|-------|
|                    | M    | F  | M     | F     | M                 | F     |
| Victimización      | 101  | 98 | .3267 | .3401 | .3886             | .4023 |
| Agresión           | 101  | 98 | .2585 | .1995 | .3641             | .2532 |
| Cybervictimización |      |    |       |       |                   |       |
| n                  | 101  | 98 | .1513 | .2070 | .2997             | .3038 |
| Cyberagresión      | 101  | 98 | .1407 | .1239 | .2709             | .1955 |

Con respecto al segundo objetivo de describir los dominios del autoconcepto, en la tabla 4 se muestran los mínimos, los máximos, las medias y desvíos para cada uno de los mismos. Como se ve en dicha tabla, las medias más altas se dieron en autoestima, aceptación social, buen comportamiento y competencia laboral, mientras que las más bajas se encuentran en los dominios competencia deportiva y apariencia física.

Tabla 4:

Mínimos, máximos, medias y desvíos para cada uno de los dominios del autoconcepto

|                       | N   | Mínimo | Máximo | Media  | Desvío típico |
|-----------------------|-----|--------|--------|--------|---------------|
| Autoestima            | 199 | 1.00   | 4.00   | 2.7698 | .62304        |
| Competencia escolar   | 199 | 1.20   | 3.60   | 2.5299 | .58114        |
| Aceptación social     | 199 | 1.40   | 4.00   | 2.7427 | .54766        |
| Competencia deportiva | 199 | 1.00   | 3.80   | 2.4814 | .64792        |
| Apariencia física     | 199 | 1.00   | 4.00   | 2.3869 | .67632        |
| Competencia laboral   | 199 | 1.00   | 4.00   | 2.7404 | .57201        |
| Buen comportamiento   | 199 | 1.20   | 4.00   | 2.7578 | .55216        |
| Amistad íntima        | 199 | 1.00   | 4.00   | 2.6364 | .63908        |
| Atractivo amoroso     | 199 | 1.00   | 4.00   | 2.4653 | .55882        |

Con respecto al tercer objetivo, de establecer si existía una asociación entre la condición de víctima, agresor, cybervíctima y cyberagresor con el autoconcepto, en la tabla 5 se observan las correlaciones de dichas variables. Como se muestra en la tabla, a partir de unas correlaciones de Pearson se observaban asociaciones negativas entre la victimización, cybervictimización, cyberagresión y autoestima ( $r_s = -0.252, -0.236$  y  $-0.140$ , respectivamente); positivas entre competencia escolar y cybervictimización ( $r = 0.197$ ); negativas entre victimización, cybervictimización y aceptación social

( $r_s = -.241$  y  $-.170$ , respectivamente); positivas entre cybervictimización, cyberagresión y competencia deportiva ( $r_s = .193$  y  $.199$ , respectivamente); negativas entre victimización, cybervictimización y apariencia física ( $r_s = -.158$  y  $-.155$ , respectivamente); positivas entre agresión y atractivo amoroso ( $r = .204$ ).

Tabla 5:

Correlaciones entre autoconcepto y los dominios de autoestima, competencia escolar, habilidad social, competencia deportiva, apariencia física, competencia laboral, buen comportamiento, amistad íntima y atractivo amoroso

|                       | Víctimización | Agresión | Cybervictimización | Cyberagresión |
|-----------------------|---------------|----------|--------------------|---------------|
| Autoestima            | -.252**       | -.113    | -.236**            | -.140*        |
| Competencia Escolar   | .095          | .082     | .197**             | .080          |
| Aceptación social     | -.241**       | .016     | -.170*             | -.037         |
| Competencia Deportiva | .094          | .122     | .193**             | .199**        |
| Apariencia física     | -.158*        | -.037    | -.155*             | -.088         |
| Competencia Laboral   | .085          | .032     | .106               | -.033         |
| Buen comportamiento   | -.049         | -.052    | .029               | -.063         |
| Amistad íntima        | -.043         | .125     | .026               | .098          |
| Atractivo Amoroso     | .024          | .204**   | .036               | .084          |

\*\* . La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Finalmente para llevar a cabo el cuarto objetivo, se realizaron regresiones lineales múltiples entre la victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión como predictores y cada uno de los dominios del autoconcepto como variables dependientes. Como se muestra en la tabla 6, se detectó que la autoestima se predecía negativamente por la victimización. Por otro lado, la competencia escolar se predecía positivamente por la cybervictimización. En cuanto al atractivo amoroso, este se predecía positivamente por la agresión. Finalmente, la habilidad social era predicha negativamente por la victimización.

Tabla 6:

Predicciones de los puntajes en los dominios del autoconcepto a partir de la victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión

| Predictores         | Autoestima                                   | Competencia escolar                      | Atractivo Amoroso                         | Apariencia Física | Amistad íntima | Competencia Deportiva | Competencia laboral | Aceptación Social                           | Buen Comportamiento |
|---------------------|--|--|---|-------------------|----------------|-----------------------|---------------------|---|---------------------|
| $R^2\%$             | 6%   | 2%                                       | 3%  | 0%                | 0%             | 0%                    | 10%                 | 5%  | 0%                  |
| Victimización       | $t = -2.02$<br>$\beta = -0.27$<br>$p < .004$ | -  | -   | -                 | -              | -                     | -                   | $t = -2,56$<br>$\beta = -.22$<br>$p < .007$ | -                   |
| Agresión            | -  | -  | $t = 2.81$<br>$\beta = .21$<br>$p < .005$ | -                 | -              | -                     | -                   | -   | -                   |
| Cyber-Victimización | -  | $t = 2.28$<br>$\beta = .23$<br>$p < .02$ | -   | -                 | -              | -                     | -                   | -   | -                   |
| Cyberagresión       | -  | -  | -   | -                 | -              | -                     | -                   | -   | -                   |

## Discusión

Debido al importante factor de riesgo que es el bullying y el cyberbullying, la presente investigación tenía como objetivo determinar si la victimización y la agresión se asociaban con los dominios del autoconcepto. Así se constituyó una muestra de 199 adolescentes que contestaron el cuestionario de Olweus sobre bullying, el de Calvete et al. para cyberbullying y el Harter para autoconcepto.

En lo relativo al primer objetivo de determinar porcentajes de alumnos víctima, agresores, cybervíctimas y cyberagresores se determinó que en el dominio víctima, el sexo masculino representaba un porcentaje del 21.8% con una media de .3267 en victimización, mientras que el sexo femenino mostraba un 7.1% de víctimas con una media de .3401. En el dominio agresor, el sexo masculino mostraba un 5.9% con una media de .2585 en agresión, mientras que el sexo femenino presentaba un 9.2% con una media de .1995. En cuanto a las cybervíctimas, los resultados arrojaban que las mujeres cybervíctimas eran un 9.2%, mientras que los hombres eran un 7.9%. En cuanto al rol de cyberagresor, un 8.1% eran mujeres y un 8.9%, hombres.

Cabe destacar la gran diferencia en porcentajes entre hombres y mujeres respecto del dominio víctima de bullying, ya que era en el único en el que se detectaban diferencias estadísticas, ya que más varones eran victimizados. Se sabe que las relaciones entre los varones son más agresivas y muchos estudios extranjeros han detectado que los hombres son más victimizados (Olweus, 1993, 2013), ya que ellos son más agresivos por razones sociales y biológicas; por ejemplo, a los varones adolescentes sus progenitores muchas veces los castigan más verbal y físicamente que a sus hermanas mujeres (Facio et al., 2006) y presentan mayor puntuación en cuanto a respuestas emocionales de frustración y enojo (Hinduja & Patchin, 2009, citado en Olweus, 2017). Los estudios de Resett (2011, 2014) demuestran que no hay diferencias en victimización a este respecto, pero sí en agresión debido a que los varones hacían más bullying y la literatura intencional destaca sobre todo una mayor agresión física en el sexo masculino (Smith, 2016). Sin embargo, estos datos deben ser tomados con cautela ya que la muestra era pequeña e intencional, y había un poco más de mujeres que de varones. También estos resultados pueden explicarse por el hecho de que, como los varones son más agresivos y antisociales - por ejemplo, cometer actos vandálicos o mentir- (Facio et al., 2006), puede ser que ellos hayan sido menos honestos en sus respuestas de si hacían bullying que sus pares mujeres, principalmente en un tema como el acoso. Finalmente, las diferencias entre los sexos se han ido modificando estos últimos años en muchos dominios psicosociales: consumo de sustancias, sexualidad, entre otros.

En cuanto al cyberbullying, como se dijo, no se hallaron diferencias ni en víctima ni en agresor. Muchos estudios señalan que como en este tipo de acoso la violencia física no cuenta, las diferencias entre los sexos tienden a no existir (Del Barrio et al., 2008). Sin embargo, también los cambios rápidos en las tecnologías tienen a dar resultados inconsistentes. Por ejemplo, unos estudios detectaron que más varones eran cyberagresores (Li, 2006; Resett & Gamez-Guadix, 2017), pero algunos autores detectaron que más mujeres eran agresores (Kowalski & Limber, 2007), mientras otros estudios no han detectado diferencias en la cyberagresión (Hinduja & Patchin, 2008; Slonje & Smith, 2008). Algunos autores sugieren que el cyberbullying y las diferencias de sexo podrían depender de cómo es llevado a cabo (Kowalski et al., 2014). Por ejemplo, las mujeres parecen ser más victimizadas vía mail que los varones (Hinduja & Patchin, 2008), mientras los varones son más victimizados a través de los mensajes de texto (Juvonen & Gross, 2008; Slonje & Smith, 2008). Como sugiere Tokunaga (2010), las diferencias de sexo son complejas como lo indican las inconsistencias en los resultados. A diferencia del bullying tradicional, estas inconsistencias pueden deberse a las muestras, la metodología y los cambios históricos en el uso de las tecnologías (Patchin & Hinduja, 2010).

Con respecto al segundo objetivo de describir los dominios del autoconcepto las medias más altas se dieron en habilidad social, competencia laboral y buen comportamiento, mientras que las más bajas se encuentran en los dominios competencia deportiva y apariencia física. Según investigaciones anteriores (Facio et al, 2006, 2006), la apariencia física y la competencia deportiva es el dominio del autoconcepto de los adolescentes de ambos sexos en el cual ellos puntúan más bajo, probablemente por la inseguridad y la preocupación por los cambios físicos y porque están muy pendientes de cómo los demás los ven (Arnett, 2010; citado en Steinberg, 2008). La amistad y las competencias sociales, en cambio, es considerada y percibida como el área más exitosa de la vida -la amistad puede explicarse por el alto valor que nuestra cultura da a los vínculos cercanos y cálidos-. La competencia laboral con su alta puntuación puede explicarse por el hecho de que es una cuestión idealizada porque la mayoría de los adolescentes no tiene un trabajo pago a diferencias de los que ocurre en los Estados Unidos (Facio et al., 2006).

Dado que la información proviene del adolescente mismo, con relación a otras investigaciones anteriores, desafortunadamente muchas veces es poco confiable, ya que usualmente las personas exageran u omiten detalles respecto a los componentes sociales: la mayoría de las personas cree ser muy competente socialmente y con mucho sentido del humor. Esto puede incluir agrandar sus habilidades sociales y popularidad, así como también omitir información acerca de su atractivo físico y amoroso (Brown, 2004, citado en Facio et al., 2006).

Con respecto al tercer objetivo, de establecer si existe una asociación entre la condición de víctima, agresor, cybervíctima, cyberagresor con el autoconcepto, se observaban asociaciones negativas entre la victimización, cybervictimización, cyberagresión y autoestima; positivas entre competencia escolar y

cybervictimización; negativas entre victimización, cybervictimización y aceptación social; positivas entre cybervictimización, cyberagresión y competencia deportiva. Se ha demostrado el vínculo entre victimización y autoconcepto bajo en investigaciones previas, donde los alumnos víctima puntuaba significativamente más bajo en los dominios del autoconcepto relacionados con las habilidades sociales. Esto también explica la asociación entre victimización, cybervictimización y apariencia física. La revisión Cook et al. (2010, citado en Smiths, 2016) encontró que las víctimas carecen de habilidades sociales y son menos queridos y a la vez rechazados por sus compañeros. Estas características los vuelven blancos más fáciles para sus agresores. La misma investigación arrojó como resultado que las víctimas de acoso escolar tienen el puntaje más bajo en el dominio autoestima.

Asimismo, las víctimas se evaluaban menos competentes en el área escolar; es sabido que como consecuencia del bullying los alumnos ven sumamente afectado su rendimiento académico (por el temor, la desconcentración, el evitar ir a la escuela, el ausentismo, el aislamiento, entre otros)

Resett et al. (2013) observó que el ser víctima del acoso escolar era un grave problema para el funcionamiento psicosocial: se asociaba con puntuar agredido puntuar significativamente más bajos en dominios del autoconcepto relacionados con las relaciones con los pares y en competencia escolar. Así dos de las facetas afectadas eran precisamente aquellos dominios vinculados con las habilidades con los pares y rendimiento escolar. Es sabido que como consecuencia del bullying los alumnos ven sumamente afectado su rendimiento académico (por el temor, la desconcentración, el evitar ir a la escuela, el ausentismo, el aislamiento, etcétera (Resett et al., 2013).

Finalmente, para alcanzar el cuarto objetivo, se realizaron regresiones lineales múltiples entre la victimización, agresión, cybervictimización y cyberagresión como predictores y cada uno de los dominios del autoconcepto como variables dependientes. Se detectó que la autoestima se predecía negativamente por la victimización. Por otro lado, la competencia escolar se predecía positivamente por la cybervictimización. En cuanto al atractivo amoroso, este se predecía positivamente por la agresión. La aceptación social era predicha negativamente por la victimización.

Investigaciones anteriores han demostrado que las víctimas poseen menor autoestima, ya que se ven a sí mismos de manera negativa, mientras que los agresores poseen un nivel de autoestima más elevado. Tampoco es llamativo que se perciban menos atractivos en su apariencia física, lo cual también se ha detectado en otros estudios (Andreou, 2001, citado en Resett, 2014). Que el atractivo amoroso se prediga por victimización y cybervictimización también coinciden con lo anteriormente mencionado, ya que son personas que se ven a sí mismas de manera negativa, por ende se ven como personas poco deseadas por los demás.

El gran factor de riesgo se encuentra en el grupo de víctimas, sobre todo aquellas víctimas de agresión cara a cara. En cambio, los agresores que utilizan las redes para hacerlo no sufren de la misma manera. Al ser una muestra pequeña intencional, muchas de las asociaciones no se hallaron justamente por el tamaño de la misma.

La habilidad social era predicha por victimización y agresión y esto coincide con diversas investigaciones que señalan a las víctimas como personas rechazadas, tímidas y con bajas habilidades sociales a la hora de hacer amigos, llevándolos al aislamiento (Nansel et al., 2001; Olweus 1993, citados en Resett & Oñate, 2014). Los alumnos con pocos amigos y que se perciben como inseguros son un blanco más fácil del acoso; a su vez, la victimización también genera en los demás poco deseo de entablar amistad con aquellas personas víctima. Por otro lado, la agresión también se explicaba por el dominio habilidad social. Esto puede explicarse por el hecho de que, si bien los agresores poseen amigos y cómplices con problemas de conducta a la hora de agredir, suelen ser rechazados por el grupo de pares debido a su mala conducta, agresión y dominancia (Olweus, 1993). Si bien los agresores pueden tener amigos o compañeros que los secunden en la agresión -muchos de ellos también con problemas de conducta- suelen ser rechazados por el grupo de pares debido a su mala conducta, agresión y dominancia (Olweus, 1993, 2013). Se ha comprobado que presentan relaciones más conflictivas con los pares, ostentan menor empatía y son más agresivos tanto con pares como con adultos (Nansel et al., 2004; Olweus, 1993, citado en Resett, 2014). Estos factores explicarían, en parte, por qué se perciben menos competentes en las relaciones con los pares.

### **Limitaciones de la investigación**

El tipo de muestra es intencional -de tamaño no muy grande- por lo cual no se pueden generalizar los resultados. También el tamaño pequeño de la muestra hizo que no se pudiera constituir el grupo de agresores-víctimas por su número minoritario. El tipo de estudio a su vez es correlacional, de corte transversal y correlacional, con lo cual solo se pueden establecer relaciones entre las variables pero no la direccionalidad de la causalidad. Un ejemplo claro de ello es que no se puede establecer si los adolescentes menos habilidosos socialmente son víctimas del bullying o el ser víctimas conlleva a que sean menos aceptados por sus pares. Otra limitación es el autoinforme como método de relación de datos; el cual tiene conocidas limitaciones: alta de honestidad, deseabilidad social, principalmente en un tema como el acoso escolar. Por otra parte el usar dicha técnica para evaluar ambas variables aumenta artificialmente las relaciones entre las variables por la varianza en el método de recolección de datos compartidos. Finalmente, el formato original del Harter a la hora de ser respondido puede generar respuestas confusas por parte de los participantes.

### **Futuras líneas de investigación**

Establecer una muestra de mayor tamaño y de manera aleatoria con el fin de poder generalizar los resultados, como así también incluir otras variables relevantes no evaluadas aquí: personalidad, estilos de afrontamiento, relaciones con padres y madres, entre otros. Por otra parte, sería relevante incorporar otras ciudades para establecer comparaciones. Por otra parte, una muestra más grande permitiría realizar análisis estadísticos más sofisticados, como análisis de perfiles, modelos de ecuaciones estructurales, etcétera.

Sería vital realizar un estudio longitudinal para estudiar el fenómeno y su desarrollo en el devenir de los años escolares, para ver si existen distintas trayectorias en ser victimizado y agredir y cybervictimizados y cyberagresión.

Debido a las limitaciones del autoinforme, principalmente en un tema como el bullying y cyberbullying donde tanto las víctimas como los agresores tienen reticencia a informar, se debería ampliar los instrumentos de recolección de datos con el fin de incorporar el informe de pares, docentes y directivos de los centros escolares y padres. Así también sería relevante incorporar entrevistas con los adolescentes para obtener datos en mayor profundidad, como nominaciones por parte del grupo de pares, como se dijo. Del mismo modo, el usar otra fuente de información evitaría la varianza compartida por el método, el cual infla artificialmente las relaciones entre las variables.

Sería importante que toda la comunidad escolar: directivos, docentes, resto del personal, alumnos y padres tuvieran la posibilidad de informarse al respecto, para tener un conocimiento responsable del tema, poder identificarlo y actuar en consecuencia, cada uno desde el lugar que le compete. Esto podría hacerse mediante reuniones y talleres participativos, así como también el tratamiento del tema en el aula, como parte de alguna currícula acorde.

## Conclusión

El objetivo general de esta investigación es de analizar la victimización, la agresión, la cybervictimización, la cyberagresión y su relación con el autoconcepto en adolescentes. Se concluye que existe dicha relación. Los resultados sugieren que dentro de los dominios del autoconcepto, mientras más alto sea el nivel de victimización, menor será el nivel de autoestima. Por otro lado, competencia escolar se predice positivamente por la cybervictimización, lo que indica que niveles altos de cybervictimización implican mayor competencia escolar. Por otro lado, el atractivo amoroso se predice positivamente por la agresión indicando que niveles altos de agresión implican mayor atractivo amoroso. Finalmente cuanto menor sea el nivel de victimización, mayor será el de habilidad social.

La Hipótesis plantea que la victimización y la cybervictimización varía según el sexo, ya que más varones pertenecen a estos grupos que mujeres adolescentes. Los resultados coinciden ya que las mujeres víctimas representan un 7.1 % mientras que los hombres un 21.8.

Por otro lado a mayor victimización y cybervictimización, puntajes más negativos del autoconcepto. Se observaron asociaciones negativas entre la victimización, cybervictimización, cyberagresión y autoestima ( $r_s = -0.252, -0.236$  y  $-0.140$ , respectivamente).

También se planteó que cuanto mayor sea el puntaje en agresión y cyberagresión se asociarán con mayor atractivo amoroso y competencia deportiva. Esto coincide con los resultados ya que hubo asociaciones positivas entre agresión y atractivo amoroso ( $r = 0.204$ ), cyberagresión y competencia deportiva ( $r = 0.199$ ).

La victimización surge como un factor de riesgo importante para la salud de las víctimas de acoso. El hecho de que el porcentaje de víctimas sea mayor en el sexo masculino es un dato que surge en varias investigaciones anteriores y apoya los resultados obtenidos en la presente. Esta se explica por baja escasez habilidades sociales que llevan a los adolescentes al aislamiento. Lo mismo ocurre con aquellos alumnos agresores que si bien suelen contar con un mayor grupo de amigos, estos son vistos negativamente por la mayoría de los individuos que los rodean. Si bien es una temática que ha sido investigada a lo largo de los años, aun no se han encontrado soluciones posibles para disminuir los índices de acoso escolar y victimización. Todavía hay mucho por hacer respecto a la problemática planteada.

## Referencias bibliográficas

- Ackers, M. J. (2012). Cyberbullying: through the eyes of children and young people. *Educational Psychology In Practice*, 28(2), 141-157.  
doi:10.1080/02667363.2012.665356
- Agrahari, S. K., & Kinra, A. (2017). A comparative study on self-concept of adolescent boys and girls. *Indian Journal Of Positive Psychology*, 7(4), 519-523.
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública De México*, 53(3), 220-227.
- Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2, 27-44.
- Anderson, C. A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L. R., Johnson, J. D., Linz, D., & Wartella, E. (2003). The Influence of Media Violence on Youth. *Psychological Science In The Public Interest: A Journal Of The American Psychological Society*, 4(3), 81-110.  
doi:10.1111/j.1529-1006.2003.pspi\_1433.x
- Arnett, J. J. (2008). Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural. México, Pearson
- Baly, M. W., Cornell, D. G., & Lovegrove, P. (2014). A longitudinal investigation of self-and peer reports of bullying victimization across middle school. *Psychology In The Schools*, 51(3), 217-240.
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimisation and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183-188.  
doi:10.7334/psicothema2017.313
- Benítez J. L. & Justicia F. (2006) El maltrato entre iguales descripción y análisis del fenómeno. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (2), 151-170
- Beyazit, U., Şimsek, Ş., & Ayhan, A. B. (2017). An examination of the predictive factors of cyberbullying in adolescents. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 45(9), 1511-1522. doi:10.2224/sbp.6267
- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 685–697.
- Cazalla-luna, N, & Molero,D (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*

- Chan, H., & Wong, D. (2015). The Overlap between School Bullying Perpetration and Victimization: Assessing the Psychological, Familial, and School Factors of Chinese Adolescents in Hong Kong. *Journal Of Child & Family Studies, 24*(11), 3224-3234. doi:10.1007/s10826-015-0125-7
- Craig, W., Harel-Fisch, &., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*, 216–224.
- Cuevas Jaramillo, M. C., & Marmolejo Medina, M. A. (2014). Observadores en situaciones de victimización por intimidación escolar: caracterización y razones de su rol. (Spanish). *Psicología Desde El Caribe, 31*(1), 103-132
- Datta, P., Cornell, D., & Huang, F. (2016). Aggressive attitudes and prevalence of bullying bystander behavior in middle school.. *Psychology In The Schools, 53*(8), 804-816. doi:10.1002/pits.21944
- DePaolis, K., & Williford, A. (2015). The Nature and Prevalence of Cyber Victimization Among Elementary School Children. *Child & Youth Care Forum, 44*(3), 377-393. doi:10.1007/s10566-014-9292-8
- Del Barrio, C., Almeida, A., Van DER Meulen, K., Barrios, A. & Gutiérrez, H. (2003). Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying. *Infancia y Aprendizaje, 26* 63–78.[Taylor & Francis Online]
- Díaz Herráiz, E., & Bartolomé Gutiérrez, R. (2010). Estudio retrospectivo sobre los efectos de la victimización por acoso escolar sobre el bienestar psicológico a medio plazo. *Ansiedad y Estrés, 16*(2/3), 127-137.
- Donegan, R (2012) *Bullying and Cyberbullying: History, Statistics, Law, Prevention and Analysis*.
- Espelage, D. L.. (2003). *La intimidación en el comienzo de la adolescencia: La función del grupo social* (Bullying in Early Adolescence: The Role of the Peer Group). ERIC Digest.
- Facio, A, Resett, S, Micocci, F, Mistrorigo, C & Di Lisia, E (2006). *Relaciones interpersonales y problemas de conducta en adolescentes de 17-18 años*. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires
- Fullwood, C., James, B. M., & Chen-Wilson, C. J. (2016). Self-Concept Clarity and Online Self-Presentation in Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior And Social Networking, 19*(12), 716-720.

- Gamez-Guadix, M., Orue, I., Smith, P. K., & Calvete, E. (2013). Longitudinal and reciprocal relations of cyberbullying with depression, substance use, and problematic Internet use among adolescents. *Journal of Adolescent Health, 53*, 446–452.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal Of Youth Studies, 18*(5), 569-582. doi:10.1080/13676261.2014.992324
- García, S. *et al.* (1991). Shyness and attractiveness in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology, 13* (2), 35-49.
- Gecas V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology, 8*:1–33.
- Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization.. *Psychology In The Schools, 53*(4), 432-453.  
doi:10.1002/pits.21914
- Hase, C. N., Goldberg, S. B., Smith, D., Stuck, A., & Campaign, J. (2015). Impacts of traditional bullying and cyberbullying on the mental health of middle school and high school student. *Psychology In The Schools, 52*(6), 607-617.  
doi:10.1002/pits.21841
- Harris, S., & Petrie, G. (2002). A Study of Bullying in the Middle School. *NASSP Bulletin, 86*(633), 42-53. doi:10.1177/019263650208663304
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver
- Hawker, D. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41* (4), 441-455.
- Hemphill, S. A., Tollit, M., & Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimisation: a longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. *Pastoral Care In Education, 30*(2), 99-112.  
doi:10.1080/02643944.2012.679953
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156. doi:10.1080/01639620701457816
- Holt, M., & Espelage, D. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal Of Youth & Adolescence, 36*(8), 984-994.
- Inglés, C. J., Aparisi, D., Delgado, B., Torregrosa, M. S., & García-Fernández, J. M. (2017). Sociometric types and academic self-concept in adolescents. *Psicothema, 29*(5), 496-501. doi:10.7334/psicothema2016.54
- Jones, J. R., & Augustine, S. M. (2015). Creating An Anti-Bullying Culture In Secondary

- Schools: Characteristics to Consider When Constructing Appropriate Anti-Bullying Programs. *American Secondary Education*, 43(3), 73-83.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Juvonen, J., & Gross, E. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496–505.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505-19.
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, S13–S20.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: a critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi:10.1037/a0035618
- Menesini, E., & Spiel, C. (2012). Introduction: Cyberbullying: Development, consequences, risk and protective factors. *European Journal Of Developmental Psychology*, 9(2), 163-167. doi:10.1080/17405629.2011.652833
- Merchan, J., & Ortega R (2010). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 2010, 31 (4), 515-528
- Molero, D., Ortega-Álvarez, F., Valiente, I. & Zagalaz, M<sup>a</sup>.L. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y del nivel de actividad físico-deportiva. *Revista Retos, nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 17, 38-41.
- Mpofu, E., & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial proportion: influence on self-concept and social competence in Zimbabwean adolescents. *The Journal Of Genetic Psychology*, 167(1), 93-111.
- Monks, C. P., Mahdavi, J., & Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacher perspectives. *Psicologia Educativa*, 22(1), 39-48. doi:10.1016/j.pse.2016.02.00
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221–242.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between Bullying and Violence Among US Youth. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 157,48-53.

- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730-736.
- Luk, J. W., Patock-Peckham, J. A., Medina, M., Terrell, N., Belton, D., & King, K. M. (2016). Bullying Perpetration and Victimization as Externalizing and Internalizing Pathways: A Retrospective Study Linking Parenting Styles and Self-Esteem to Depression, Alcohol Use, and Alcohol-Related Problems. *Substance Use & Misuse*, 51(1), 113-125. doi:10.3109/10826084.2015.1090453
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las Escuelas. Un Relevamiento desde la Mirada de los Alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Olweus, D. (1996). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mineo Bergen, Noruega, University of Bergen.
- Olweus, D. (1992). Victimization by peers: antecedents and long term outcomes. En K.H. Rubin y J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell
- Olweus, D. (2001). Peer Harassment. A Critical analysis and some Important Issues. En Juvonen, J. & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized*. Nueva York: Guilford.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Alfaomega grupo editor. .
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520–538.
- Olweus, D & Limber, S (2017) Some problems with cyberbullying research. *Current opinion in psychology*, 9, <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., & Tippet, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: a European cross-national study. *Aggressive Behavior*, 38(5), 342-356. doi:10.1002/ab.21440
- Parke, R. D., Ewall, W., & Slaby, R. G. (1972). Hostile and helpful verbalizations as regulators of nonverbal aggression. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 23(2), 243-248.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725
- Purcell, A. (2012). A qualitative study of perceptions of bullying in Irish primary schools. *Educational Psychology In Practice*, 28(3), 273-285
- Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in Traditional and Electronic Bullying Among Adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. doi:10.1037/0012-1649.43.3.564
- Resett, S. (2014) *Bullying: víctimas, agresores, agresor-víctimas y correlatos psicológicos*. *Acta Psiquiátr Psicol Am Lat*. 2014; 60(3): 25-XX

- Resett, S & Gamez-Guadix, M. (2017). Traditional bullying and cyberbullying: Differences in emotional problems, and personality. Are cyberbullies more Machiavellians? *Journal of adolescence*.
- Resett, S, Menghi, S & Tortul, C. (2013). *Victimización escolar y autopercepción negativa en adolescentes de escuelas medias*.
- Resett, S & Oñate, M.E. (2014) *Ser acosado y acosar como predictores del autoconcepto en adolescentes*.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of Bullying Behaviour and Their Correlates. *Aggressive Behavior*, 20(5), 359-368.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton: University Press.
- Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying. *Child Development*, 68(4), 665-75.
- Serrano Sarmiento, A. & Iborra Marmolejo, I. (2005) *Informe: Violencia entre compañeros en la escuela*. España, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Shavelson, R., Hubner, J. & Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Shin, N., & Ahn, H. (2015). Factors Affecting Adolescents' Involvement in Cyberbullying: What Divides the 20% from the 80%?. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 18(7), 393-399.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1-9.
- Smith, P. (2016). *Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention*
- Smith, P., J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russell, & N. Tippett. (2008). Cyberbullying: Its Nature and Impact in Secondary School Pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49 (4): 376-385.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers In Human Behavior*, 29(1), 26-32. doi:10.1016/j.chb.2012.05.024
- Stein, J. A., Dukes, R. L., & Warren, J. I. (2007). Adolescent male bullies, victims, and bully-victims: a comparison of psychosocial and behavioral characteristics. *Journal Of Pediatric Psychology*, 32(3), 273-282.
- Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 739-750.

- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*, 277–287.
- Troop-Gordon (2017) Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups?. *Aggressive Behavior, 31*(2), 153-171. doi:10.1002/ab.20083
- Unesco (2017). *School violence and bullying, global status report*.
- Walrave, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting Victimization and Perpetration. *Children & Society, 25*(1), 59-72. doi:10.1111/j.1099-0860.2009.00260.
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H., & Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal Of Psychology, 52*(6), 586-594. doi:10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x

## Anexos

### Consentimiento Informado

Se pretende con esta investigación reunir los datos correspondientes a la relación que existe entre la el bullying, cyberbullying y el autoconcepto en adolescentes de 12 a 17 años. Podrán participar únicamente aquellos adolescentes escolarizados. La participación de cada uno será anónima y voluntaria. Los datos que se obtendrán a partir de las respuestas, son confidenciales y serán utilizados únicamente con fines académicos.

o Autorizo a mi hijo/a a participar de la investigación

### Cuestionario sociodemográfico

Escuela:.....

Año que cursás: .....

Sección:..... Turno: .....

Edad:..... años.

Sexo: Varón.... Mujer.....

Vivís en calle ..... número..... Barrio.....

### Cómo Soy Yo

Encontrarás una serie de oraciones que sirven para describirse a uno mismo. Lé la oración completa. Primero, decidí si es la parte de la derecha o de la izquierda la que te describe mejor. Después, decidí cuál de las dos alternativas de ese lado te describe mejor. **TENÉS QUE MARCAR CON UNA CRUZ SÓLO UNO** de los cuatro cuadrados que hay para cada oración.

#### EJEMPLO

|    | Yo soy<br>Yo soy<br>Realmente<br>Realmente | Yo soy<br>Bastante       |  | Yo soy<br>Bastante   |  | Así                      |                          |
|----|--|--------------------------|--|--|--|--------------------------|--------------------------|
|    | Así  | Así                      |  |  |  | Así                      |                          |
| a) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes les gusta ir al cine en su tiempo libre                                 | otros adolescentes <b>PERO</b> prefieren ir a espectáculos deportivos                                      |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes piensan que son tan inteligentes como otros de su edad                    | otros adolescentes <b>PERO</b> no están seguros de ser tan inteligentes como otros de su edad              |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes les resulta difícil hacer amigos  | otros adolescentes <b>PERO</b> hacen amigos con bastante facilidad   |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes andan muy bien en los Deportes  | otros adolescentes creen <b>PERO</b> que no son muy buenos en los deportes                                 |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes no están contentos con su aspecto físico                                  | otros adolescentes sí <b>PERO</b> están contentos con su aspecto físico                                    |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes creen que están preparados para ganar dinero haciendo algún Trabajo       | otros adolescentes creen <b>PERO</b> que no están preparados para ganar dinero haciendo algún trabajo      |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes creen que si se enamoran de alguien, esa persona también gustará de ellos | a otros adolescentes les <b>PERO</b> preocupa que si se enamoran de alguien, esa persona no guste de ellos |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes generalmente hacen lo Correcto  | otros adolescentes <b>PERO</b> no hacen lo correcto  |  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|     | <b>Yo soy realmente bastante Realmente</b> | <b>Yo soy Así</b>        | <b>Yo soy Así</b>   |             | <b>Yo soy Bastante</b>  |                          | <b>Así</b>               |
|-----|--|--------------------------|---|-------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 8)  | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes les resulta fácil hacer amigos/as íntimos/as                           | <b>PERO</b> | a otros adolescentes les resulta difícil hacer amigos/as íntimos/as                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9)  | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes generalmente no están conformes con ellos Mismos                         | <b>PERO</b> | otros adolescentes sí están conformes con ellos mismos                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes les resulta difícil estudiar las materias de la escuela                | <b>PERO</b> | a otros adolescentes les resulta bastante fácil estudiar las materias de la escuela         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes tienen muchos amigos   | <b>PERO</b> | otros adolescentes no tienen tantos amigos  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes piensan que podrían andar bien en casi cualquier deporte nuevo           | <b>PERO</b> | otros adolescentes no creen que podrían andar bien en cualquier deporte nuevo               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes desearían que su cuerpo fuera diferente                                  | <b>PERO</b> | a otros adolescentes les gusta su cuerpo tal como es  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes creen que no tienen suficientes habilidades para andar bien en un empleo | <b>PERO</b> | otros adolescentes creen que sí tienen suficientes habilidades para andar bien en un empleo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes no consiguen conquistar a la persona de la que están Enamorados          | <b>PERO</b> | otros adolescentes sí consiguen conquistar a la persona de la que están Enamorados          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16) | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes generalmente se meten en problemas por las cosas que hacen               | <b>PERO</b> | otros adolescentes pocas veces se meten en problemas por las cosas que hacen                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | <input type="checkbox"/>                   | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes  |             | otros adolescentes no   |                          | <input type="checkbox"/> |

- |     |                           |  |  |   |   |   |
|-----|---------------------------|--|--|---|---|---|
| 17) |                           | tienen un amigo/a íntimo/a con quien pueden compartir secretos | <b>PERO</b>  | tienen un verdadero amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos |   |   |
|     | <b>Yo soy</b>             | <b>Yo soy</b>  |  |   | <b>Yo soy</b>   |   |
|     | <b>Yo soy</b>             |  |  |   |   |   |
|     | <b>realmente bastante</b> |  |  | <b>Bastante</b>   |   |   |
|     | <b>Realmente</b>          |  |  |   |   |   |
|     | <b>Así</b>                | <b>Así</b>   |  |   | <b>Así</b>  |   |
|     | <b>Así</b>                |  |  |   |   |   |
| 18) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | A algunos adolescentes no les gusta la manera en que están llevando sus vidas                      | <b>PERO</b>   | a otros adolescentes les gusta la manera en que están llevando sus vidas                              | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | Algunos adolescentes trabajan muy bien en clase  | <b>PERO</b>   | otros adolescentes no trabajan muy bien en clase  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 20) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | A algunos adolescentes les resulta difícil caerles bien a los demás                                | <b>PERO</b>   | a otros adolescentes les resulta fácil caerles bien a los demás                                       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | Algunos adolescentes creen que son mejores que otros de su edad en los deportes                    | <b>PERO</b>   | otros adolescentes no creen ser tan buenos en los deportes  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 22) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | A algunos adolescentes les gustaría que su apariencia física fuera diferente                       | <b>PERO</b>   | a otros adolescentes les gusta su apariencia física tal como es                                       | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 23) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | Algunos adolescentes creen que tienen edad suficiente para conseguir y mantener un trabajo pago    | <b>PERO</b>   | otros adolescentes no creen tener edad suficiente para conseguir y mantener un trabajo pago           | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 24) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | Algunos adolescentes creen que los chicos/as de su edad pueden querer ponerse de novio/a con ellos | <b>PERO</b>   | a otros adolescentes les preocupa que las personas de su edad no quieran ponerse de novio/a con ellos | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 25) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | Algunos adolescentes están satisfechos con su forma de comportarse                                 | <b>PERO</b>   | otros adolescentes no están tan satisfechos con la forma en que se comportan                          | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 26) | <input type="checkbox"/>  | <input type="checkbox"/>                                       | Algunos adolescentes quisieran tener un amigo/a realmente íntimo/a                                 | <b>PERO</b>   | otros adolescentes sí tienen un amigo/a íntimo/a con quien compartir                                  | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

con quien compartir

27)   Algunos adolescentes están contentos con ellos mismos la mayor parte del tiempo **PERO** otros adolescentes no están contentos con ellos mismos la mayor parte del tiempo

**Yo soy Yo soy**  
**Yo soy realmente Bastante**  
**bastante realmente**  
**así así**  
**Así**

**Yo soy**

**Así**

28)   Algunos adolescentes tienen problemas para responder correctamente las preguntas del profesor **PERO** otros adolescentes casi siempre responden correctamente las preguntas del profesor

29)   Algunos adolescentes son muy queridos por la gente de su edad **PERO** otros adolescentes no son tan queridos por la gente de su edad

30)   Algunos adolescentes no andan bien en un deporte nuevo **PERO** otros adolescentes enseguida andan bien en un deporte nuevo

31)   Algunos adolescentes piensan que son Lindos **PERO** otros adolescentes piensan que no son muy lindos

32)   Algunos adolescentes creen que no harían muy bien un trabajo pago **PERO** otros adolescentes creen que sí harían muy bien un trabajo pago

33)   Algunos adolescentes creen que podrían ser divertidos e interesantes para conquistar al chico/chica que les gusta **PERO** otros adolescentes dudan si son divertidos e interesantes para conquistar a quien les gusta

34)   Algunos adolescentes hacen cosas que no deberían hacer **PERO** otros adolescentes casi nunca hacen cosas que no deberían hacer

35)   A algunos adolescentes les resulta difícil tener amigos/as en los que realmente puedan confiar **PERO** otros adolescentes sí tienen amigos/as en los que realmente pueden confiar

36)   A algunos adolescentes les gusta ser como son **PERO** a otros adolescentes muchas veces les gustaría ser como otras personas

- |     |                             |                            |   |   |                          |                          |
|-----|-----------------------------|----------------------------|---|---|--------------------------|--------------------------|
| 37) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes creen que son bastante Inteligentes  | otros adolescentes dudan <b>PERO</b> de ser realmente inteligentes  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes piensan que se llevan bien con la gente de su edad                                   | otros adolescentes desearían <b>PERO</b> llevarse mejor con la gente de su edad                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|     | <b>Yo soy realmente así</b> | <b>Yo soy Bastante Así</b> |   | <b>Yo soy Bastante Así</b>  |                          |                          |
| 39) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes no creen estar en muy buen estado físico   | otros adolescentes sí <b>PERO</b> creen estar en muy buen estado físico   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | A algunos adolescentes realmente les gusta su aspecto físico  | otros adolescentes <b>PERO</b> quisieran que su aspecto físico fuera diferente                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes piensan que son capaces de llevar adelante un trabajo pago                           | otros adolescentes dudan <b>PERO</b> de su capacidad para llevar adelante un trabajo Pago                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes generalmente no conquistan a la persona con la que quieren ponerse novio/a           | otros adolescentes sí <b>PERO</b> conquistan a la persona con la que quieren ponerse de novio/a                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes generalmente se comportan como es debido   | otros adolescentes <b>PERO</b> generalmente no se comportan como es debido  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes no tienen un amigo/a con quien compartir sus pensamientos y sentimientos más íntimos | otros adolescentes sí tienen <b>PERO</b> un amigo/a con quien compartir sus pensamientos y sentimientos más íntimos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45) | <input type="checkbox"/>    | <input type="checkbox"/>   | Algunos adolescentes están muy contentos siendo como son  | otros adolescentes <b>PERO</b> quisieran ser diferentes de como son   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

En este cuestionario encontrarás una serie de preguntas sobre tu vida en la escuela. En cada pregunta **marcá con una X** a la derecha la oración que mejor describe cómo te sentís en la escuela.

¡¡¡UNA SOLA X PARA CADA PREGUNTA!!!

1- ¿Cuánto te gusta la escuela?

- No me gusta nada
- No me gusta.
- Ni me gusta ni me disgusta.
- Me gusta.
- Me gusta un montón.

Si a vos no te gusta la escuela, poné una **X** al lado de: "No me gusta". Si, en cambio, a vos la escuela te gusta mucho, poné una **X** al lado de "Me gusta un montón" y así sucesivamente.

Si te equivocaste al marcar, tachá esa X y después colocás la **X** a la derecha de la oración que vos elegís.

No coloquéis tu nombre en este cuestionario. Pero es muy importante que contestes con cuidado y diciendo lo que realmente te pasa. A veces hay que pensar un rato para saber qué contestar.

Si tenés alguna pregunta o duda, sólo necesitás levantar la mano y preguntar. La mayoría de las preguntas son acerca de tu vida en la escuela desde que empezaron las clases hasta ahora. Contestá pensando cómo te sentiste durante ese tiempo y no sólo en cómo te sentís ahora.

### **Ser agredido por otros alumnos**

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.

4- Desde que empezaron las clases ¿cuántas veces fuiste agredido en la escuela?

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

**Desde que empezaron las clases ¿te agredieron en estas formas en la escuela?  
Respondé todas las preguntas.**

5- Me pusieron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o se burlaron de mí.

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

6- Me dejaron afuera del grupo, no me dejaron participar, me excluyeron.

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

7- Me golpearon, patearon, empujaron, o encerraron en una habitación.

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

8- Dijeron mentiras o cosas feas sobre mí y trataron de dejarme mal con los demás alumnos.

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

9- Me sacaron plata o me sacaron o rompieron mis cosas.

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

10- Me amenazaron para obligarme a que haga cosas que no quería hacer.

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

11- Me dijeron cosas feas o se burlaron de mi aspecto físico.

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

12- Me dijeron cosas feas o me hicieron gestos groseros sobre temas sexuales.

- Nunca.
- Una o dos veces.

- Dos o tres veces al mes.
- Más o menos una vez por semana
- Varias veces por semana.

13- Me agredieron con mensajes, llamadas, o fotos en el celular o en la Internet (acordate que no es agresión si fue hecho de manera amistosa, juguetona).

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

Si fuiste agredido por el celular o en la Internet fue:

- Sólo en el celular.
- Sólo en la Internet.
- De las dos formas.

Describí cómo fue la agresión:

---

---

---

14- Fui agredido en una forma que no se preguntó aquí.

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

Describí cómo fue esa agresión:

---

---

---

### **Agredir a otros alumnos**

25- Desde que empezaron las clases ¿con qué frecuencia agrediste a otro alumno en la escuela?

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

**Desde que empezaron las clases ¿en qué formas agrediste en la escuela? Respondé todas las preguntas.**

26- Dije sobrenombres feos, le hice cargadas pesadas, o me burlé de otro chico/a.

- Nunca.

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

27- Dejé afuera del grupo, no lo dejé participar, excluí a un chico o chica.

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

28- Golpeé, pateé, empujé, o encerré en una habitación a un chico o chica.

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

29-Dije mentiras o cosas feas sobre un chico o chica para dejarlo/a mal con los demás alumnos.

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

30-Le saqué plata o le saqué o rompí sus cosas a un chico o chica.

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

31- Amenacé a un chico o chica para obligarlo a que haga cosas que no quería hacer.

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

32- Dije cosas feas o me burlé del aspecto físico de un chico o chica.

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

33- Dije cosas feas o hice gestos groseros sobre temas sexuales a un chico o una chica.

- Nunca.

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

34- Agredí a un chico o chica con mensajes, llamadas, o fotos en el celular o en la Internet (acordate que no es agresión si fue hecho de manera amistosa, juguetona).

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

Si lo agrediste por el celular o en la Internet fue:

- Sólo en el celular.
- Sólo en la Internet.
- De las dos formas.

Describí cómo fue la agresión:

---



---



---

35- Agredí a un chico o chica en una forma que no se preguntó aquí.

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

Describí cómo fue esa agresión:

---



---



---

**¿Con qué frecuencia te han hecho a ti las siguientes cosas a través de internet o el celular?**

| <b>0</b>     | <b>1</b>           | <b>2</b>           | <b>3</b>             |
|--------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| <b>Nunca</b> | <b>1 ó 2 veces</b> | <b>3 ó 4 veces</b> | <b>5 ó más veces</b> |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. Enviarme mensajes amenazantes o insultantes.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Colgar o enviar imágenes mías que pueden ser humillantes.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Poner enlaces a imágenes humillantes mías para que las vean otras personas                        | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Escribir o difundir bromas, rumores, chismes o comentarios que me ponían en ridículo.             | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Colgar enlaces donde aparecían rumores, chismes etc. sobre mí para que las leyeran otras personas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Conseguir mi contraseña para acceder a redes sociales (nicks, claves, etc.) y enviar              | 0 | 1 | 2 | 3 |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| mensajes en mi nombre que me podían hacer quedar mal ante los demás o crearme problemas con mis conocidos.                         |   |   |   |   |
| 7. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías con el celular mientras un grupo se ríe y me obliga a hacer algo humillante o ridículo. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Colgar esas imágenes mías en las redes sociales para las puedan ver otras personas  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías con el celular mientras alguien me golpea o me hace daño.                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Colgar esas imágenes mías grabadas en las redes sociales para las puedan ver otras personas                                    | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Difundir secretos, información o imágenes comprometidas sobre mí.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Apartarme de modo intencional de un grupo en una red social (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.).                  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Grabarme en vídeo o tomarme fotografías mostrando algún tipo de comportamiento de índole sexual.                               | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Colgar enlaces a imágenes mías mostrando comportamientos de índole sexual para que otras personas las vean.                    | 0 | 1 | 2 | 3 |

**¿Con qué frecuencia has hecho las siguientes cosas a través de internet o el celular?**

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| 1. Enviar mensajes amenazantes o insultantes a otras personas.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2. Colgar o enviar imágenes de un conocido que pueden ser humillantes.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3. Poner enlaces a imágenes humillantes de conocidos para que las puedan ver otras personas.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4. Escribir bromas, rumores, chismes o comentarios que ponían en ridículo a un compañero.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5. Colgar enlaces donde aparecían rumores, chismes etc. de un compañero para que las leyera otras personas.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6. Conseguir la contraseña de otra persona para acceder a redes sociales (nicks, claves, etc.) y enviar mensajes en su nombre que le podían hacer quedar mal ante los demás o crearle problemas con sus conocidos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7. Grabar vídeos o tomar fotografías con el celular mientras un grupo se ríe y obliga a otra persona a hacer algo humillante o ridículo.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8. Colgar esas imágenes en redes sociales para que las puedan ver otras personas.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9. Grabar vídeos o tomar fotografías con el celular mientras alguien golpea o hace daño a otra persona.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 10. Colgar esas imágenes grabadas en redes sociales para que las vean otras personas.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 11. Difundir secretos, información o imágenes comprometidas de alguien.  | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12. Apartar a alguien de modo intencional de un grupo en una red social (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.)   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 13. Grabar vídeos o tomar fotografías a algún compañero/a en algún tipo de comportamiento de índole sexual para colgarlas o enviarlas.   | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14. Colgar enlaces a imágenes de conocidos mostrando comportamientos de índole sexual para que otras personas las vean.  | 0 | 1 | 2 | 3 |

Gráficos

