

Artículo de investigación

Bullying en adolescentes de Córdoba: factores que inciden en las conductas de agresor y víctima

Griselda Cardozo^{1,2*} y Patricia Dubini¹

¹Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC, Argentina)

²Instituto de Investigaciones Psicológicas (IIPSI, CONICET, Argentina)

*Correspondencia: griseldacardozo656@hotmail.com

Recibido: 9 may. 2022 | 1ra decisión: 17 jun. 2023 | Aceptado: 7 dic. 2023 | Publicado: 7 dic. 2023



Resumen

El estudio tiene como objetivo analizar las variables –individuales, familiares, escolares y del grupo de pares– que resultan significativas para explicar las conductas de victimización y de agresión en el *bullying* de los jóvenes escolarizados de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se administró una batería de test para medir las variables en estudio a 3500 adolescentes, de entre 11 y 20 años. Se llevó a cabo un análisis de correlación y un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados demuestran la interrelación entre los diferentes contextos, las variables individuales y las conductas de agresor y víctima en el bullying. Se concluye que estos contextos, al estar estrechamente interrelacionados, configuran un entramado de relaciones que favorecen o inhiben la participación del adolescente en esta conducta.

Palabras clave: adolescencia, bullying, contexto, factores individuales.

Bullying em adolescentes em Córdoba: Fatores que influenciam os comportamentos dos agressores e das vítimas

Resumo: O estudo visa analisar as variáveis –individuais, familiares, escolares e do grupo de pares– que são significativas na explicação de comportamentos de vitimização e agressão de *bullying* entre jovens escolarizados na cidade de Córdoba (Argentina). Foi administrada uma bateria de teste para medir as variáveis em estudo a 3500 adolescentes, entre 11 e 20 anos. Foram realizadas uma análise de correlação e um Modelo de Equações Estruturais. Os resultados mostram a inter-relação entre os diferentes contextos, variáveis individuais e comportamentos de agressor e vítima no bullying. Conclui-se que estes contextos, estando estreitamente interligados, formam uma teia de relações que favorecem ou inibem a participação do adolescente neste comportamento.

Palavras-chave: adolescência, bullying, contexto, fatores individuais.

Bullying in adolescents in Córdoba: Factors affecting aggressor and victim behaviors

Abstract: The primary objective of this study is to analyze the variables –individual, family, school and peer group– that are significant in explaining bullying victimization and aggression behaviors of in-school youth in the city of Córdoba (Argentina). A battery of tests to measure the variables under study was administered to 3500 adolescents, between 11 and 20 years of age. Correlation analysis and Structural Equation Modeling were carried out. Results highlight the interrelationship between the different contexts, individual variables and aggressor and victim behaviors in bullying. The second texts, being closely interrelated, configure a network of relationships that favor or inhibit adolescent participation in this behavior.

Keywords: adolescence, bullying, context, individual factors.

Aspectos destacados del trabajo

- La conducta de bullying es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores contextuales.
- Los contextos configuran un entramado de relaciones que favorecen o inhiben esta conducta.
- Existe una relación entre los diferentes contextos y con las conductas de agresor y víctima.
- Se confirma la robustez del modelo ecológico a fin de impulsar estrategias de prevención.

Una definición tradicionalmente aceptada presenta al bullying como “un comportamiento negativo (dañino) intencional y repetido a manos de una o más personas dirigido contra otra que tiene dificultad para defenderse” (Olweus, 2006, p. 81). El autor considera que la escena del acoso involucra a un conjunto de individuos que circunstancialmente asumen una determinada posición: un agresor que intencionalmente busca provocar daño en una víctima indefensa, entre los que existe desequilibrio de poder.

La conducta del acoso se presenta como un fenómeno complejo, en el que intervienen múltiples factores, cuya comprensión es necesaria para poder intervenir, prevenir y promover modos de vinculación entre pares más positivos. En su teoría bio-ecológica Bronfenbrenner y Ceci (1994) presentan una perspectiva del desarrollo humano como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los sujetos; este proceso depende de las características de las personas y del ambiente, tanto el inmediato (microsistemas) como el remoto (macrosistema y exosistema). En esta línea, en el estudio del bullying, resulta necesario considerar además de las características individuales, la participación de diferentes microsistemas que influyen en la aparición de esta conducta, especialmente la familia, la escuela y los amigos.

La revisión de la literatura que se ha focalizado en investigar la función mediadora de algunas variables individuales en situaciones de bullying, reportan que los agresores frecuentes tienen menor empatía emocional que las víctimas frecuentes (Carrascosa y Ortega-Barón, 2018); las víctimas y victimarios presentan puntajes más bajos en empatía y conducta prosocial (Alonso Ospina Ospina, 2018); los agresores obtuvieron puntajes bajos en regulación emocional y empatía en comparación con los no agresores (Moreno Bataller et al., 2019). Además, hay estudios que afirman que las disfunciones en las habilidades sociales se relacionan con la participación en situaciones de acoso (Mendoza González y Maldonado Ramírez, 2017); los agresores y agresores victimizados puntúan bajo en competencias sociales y emocionales, mientras que no hay diferencias significativas entre las víctimas y los adolescentes no involucrados (Zych et al., 2018). Otras investigaciones señalan que los victimarios obtuvieron puntajes más altos que las víctimas con relación a la conducta antisocial (Garaigordobil, 2017) y se encuentran además involucrados en conductas transgresoras (Rodrigues Reis e Silva et al.,

2020), en contraposición, Alonso Ospina Ospina (2018) halló que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta antisocial estaban más implicados en todos los roles. Con respecto a la relación con las estrategias de afrontamiento, hay estudios que advierten que, si bien los alumnos implicados en situaciones de acoso utilizan estrategias de afrontamiento, y con un atención mayor los victimizados, no logran aplicarlas eficazmente (Nacimiento Rodríguez y Mora-Merchán, 2014). Sin embargo, los estudios que diferencian entre víctimas y agresores indican que las víctimas tienden a instrumentar estrategias de tipo evitativas (Mendez et al., 2016) y centradas en la emoción (Ruoxuan et al., 2019), en tanto los agresores utilizan en mayor medida estrategias improductivas (Mestre et al., 2012).

En relación con el contexto familiar, hay estudios que encuentran relación del apoyo parental con los roles implicados en situaciones de bullying (Doty et al., 2017). En esta misma línea, se reportan variables del contexto familiar que mitigan los efectos de la victimización y actúan como factores protectores contra la involucración en el rol de víctimas como el apoyo parental (Miranda Ayala et al., 2019); las prácticas de crianza positivas (Mendoza González, 2017) y el apego seguro con los padres (Murphy et al., 2017). A su vez, se ha asociado al rol de víctima el abuso emocional por parte de los padres (Calvete et al., 2018); los hogares disfuncionales, la baja armonía familiar y la presencia de conflictos en el núcleo familiar (Machimbarrena et al., 2019). En tanto, se asocia con el rol de agresores los hogares disfuncionales, la violencia parento-filial y las críticas o rechazo por parte de los padres (Carrascosa et al., 2018; Machimbarrena, et al., 2019).

Del mismo modo y vinculado al contexto escolar, la literatura científica destaca la importancia del apoyo del docente (Valdés Cuervo et al., 2018), especialmente la disposición a intervenir en casos de acoso y frenar su aparición o desarrollo (Simón Saiz et al., 2019). Las investigaciones reportan que la victimización correlaciona negativamente con el apoyo del docente (Montero Carretero y Cervelló Gimeno, 2019), así como el apoyo escolar disminuye la victimización al atenuar dificultades en habilidades sociales vinculadas con el manejo de la agresión (Valdés Cuervo et al., 2018).

Con respecto al ámbito del grupo de iguales se encontró que el compromiso o la ausencia del apoyo por parte de los pares constituye en una variable que desempeña un papel importante ante el fenómeno del acoso (Miranda Ayala et al., 2018). En esta dirección, se observó que sentirse diferentes a los demás compañeros se asocia con el bullying, independientemente del rol desempeñado (Rodrigues Reis e Silva et al., 2020). En contraposición, otros estudios señalan que las víctimas suelen tener menos amigos que sus pares no victimizados, por lo que el tener amigos así como las características y la calidad de la amistad, pueden actuar como un factor de protección (Salmivalli, 2018). Además, se constata que el apego seguro con los pares se asocia con menos victimización (Murphy et al., 2017); que la percepción que los adolescentes tienen acerca de la calidad del apoyo recibido de sus pares actúa como moderador del impacto de experiencias negativas (Miranda Ayala et al., 2018) y que los estudiantes que presentan niveles más bajos de popularidad percibida y amistad, presentan trayectorias estables de victimización (Romera et al., 2021). En tanto, Greco (2019) reporta que los estudiantes aceptados por sus pares no son víctimas ni agresores y los estudiantes rechazados fueron considerados agresores.

Finalmente, los estudios que analizan en su conjunto estas tres dimensiones del apoyo social con la conducta de acoso, reportan un efecto significativo en la reducción del bullying, principalmente del soporte familiar y de las relaciones positivas en la escuela (Miranda Ayala et al., 2018). En tanto, otros trabajos reportan que, si bien existe una fuerte relación inversa entre los roles implicados y la percepción de apoyo social, el nivel agresión se relaciona específicamente con una baja percepción de apoyo del contexto escolar y el de victimización con un menor apoyo de los padres y de los pares (Bartolomé Gutierrez y Díaz Herráiz, 2020).

A partir de lo expuesto el principal objetivo de este estudio fue analizar las variables –individuales, familiares, escolares y apoyo del grupo de pares– que resultan significativas para explicar las conductas de agresión y victimización en el bullying de los jóvenes escolarizados de la ciudad de Córdoba (Argentina). Se formulan dos hipótesis que se expresan en el modelo teórico: (1) el contexto familiar, escolar y la ausencia de apoyo del grupo de pares se relacionan entre sí y a su vez con las conductas de agresor y víctima en el bullying; (2) las conductas prosociales, las estrategias de afrontamiento y las conductas antisociales se relacionan con las conductas de agresor y víctima en el bullying.

Método

Diseño

La investigación utiliza un diseño descriptivo- explicativo de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

Participaron 3500 adolescentes de ambos sexos (43,90 % varones y 56,10 % mujeres), con edades comprendidas entre los 11 a 20 años ($M = 14,6$; $DE = 1,82$), provenientes de 47 escuelas secundarias (22 privadas y 25 públicas); 57% cursaba sus estudios en colegios privados y 43% en escuelas públicas. La muestra es representativa de los estudiantes de la ciudad de Córdoba. Según datos del Programa Nacional Mapa Educativos del Ministerio de Educación de Argentina (Ministerio de Educación, s.f), en esta ciudad se registran 130 escuelas públicas y 135 privadas, con 68278 y 50241 alumnos, respectivamente. Se empleó un nivel de confianza de .95, con un error de muestreo de .07, para una varianza poblacional de .5. Para seleccionar los sujetos se utilizó un muestreo por conglomerados (Hernández Sampieri et al., 2014). La selección de las instituciones y de los cursos se realizó de manera aleatoria. Se trabajó con un promedio de 60 alumnos que cursaban primero, tercero y quinto año.

Instrumentos

Test cyberbullying (Garaigordobil, 2013). Para el presente estudio sólo se considera los ítems que evalúan el bullying presencial en sus distintos tipos (físico, verbal, social, psicológico). Cada persona evaluada informa si en el último año ha sufrido esas conductas como víctima, si las realizó como agresor y si las ha visto realizar a otros. La valoración de cada afirmación se realiza mediante una escala tipo Likert graduada entre 0 (nunca) y 3 (siempre). En lo que respecta a la fiabilidad global de la escala de bullying, esta obtuvo para la muestra local, un coeficiente

alfa de Cronbach de .81, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna.

Cuestionario para medir clima social, escolar, familiar (Kornblit et al., 2008). Consta de 53 preguntas que indaga distintos aspectos de la vida cotidiana de los adolescentes, tanto fuera como dentro del ámbito escolar haciendo foco en temas vinculados a las expresiones de violencia. Para este estudio se seleccionaron las preguntas que indagan las variables: (a) el contexto escolar: trato del docente; compromiso y/o actitud del docente; contención y apoyo institucional; temores hacia la escuela; satisfacción con la escuela y violencia en la escuela; (b) el contexto familiar: violencia familiar; frecuencia de violencia; (c) el contexto comunitario: ausencia de apoyo del grupo de pares/amigos.

Escala de Competencia Parental Percibida ECPP-h. Versión Hijos (Bayot y Hernández, 2008). Se presenta un cuestionario de 53 ítems que evalúa la percepción que tienen los hijos de la competencia de sus padres en la tarea cotidiana de educar a partir de tres dimensiones: implicación parental, resolución de conflictos y consistencia disciplinar. En lo que respecta a la fiabilidad total de la escala, esta obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .87, lo que indica que posee una adecuada consistencia interna. Los índices de confiabilidad obtenidos en las tres dimensiones mencionadas oscilan entre .72 y .48.

Cuestionario de conducta prosocial (Martorell y González, 1992). Está compuesto por 58 ítems con una resolución de cuatro factores: empatía, respeto, sociabilidad y liderazgo. En lo relativo a la confiabilidad del instrumento, se destaca que para la consistencia interna de las escalas el valor mínimo obtenido es .76 y el máximo .82, mientras que la estabilidad temporal en un lapso de tres meses el valor mínimo es de .65 y valor máximo de .72. Los índices de confiabilidad obtenidos en la presente investigación de la escala variaron entre $\alpha = .63$, para el factor liderazgo, y $\alpha = .85$, para el factor empatía.

Batería de socialización BAS-3 (Silva Moreno y Martorell Pallás, 2001). Cuestionario que mide diferentes conductas sociales agrupadas en dimensiones facilitadoras e inhibitoras de la socialización. En este trabajo se evalúan las dimensiones de autocontrol, retraimiento y ansiedad-timidez. La escala fue sometida a dos estudios de fiabilidad: consistencia interna (coeficiente alfa) y test-retest (con un intervalo próximo a los cuatro meses). El estudio de consistencia interna arroja que cada una de las dimensiones se encuentra por encima del valor mínimo (autocontrol = .78; retraimiento = .82; ansiedad social/timidez = .78;). El índice de confiabilidad para el puntaje total fue de $\alpha = .70$.

Inventario de respuestas de afrontamiento en jóvenes (Moos, 1993). Está constituido por 22 reactivos agrupados en cuatro dimensiones que evalúan el uso de estrategias de afrontamiento por aproximación y por evitación del problema, de un modo cognitivo y conductual. Se calculó la consistencia interna de cada variable latente aislada: $\alpha = .66$, factor afrontamiento por aproximación cognitiva, $\alpha = .66$, factor afrontamiento por aproximación conductual, $\alpha = .58$, factor afrontamiento por evitación cognitiva, y $\alpha = .53$, afrontamiento por evitación conductual.

Cuestionario A-d conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988). El cuestionario comprende un total de 40 ítems. En cuanto a la validez de constructo el conjunto de

conductas implicadas en el cuestionario se refiere a comportamientos sociales desviados. Para los estudios de fiabilidad se calcularon las correlaciones entre ambas partes de cada escala y los índices se corrigieron con la formulación de Spearman-Brown (.86 para ambas escalas).

Procedimiento

Se realizaron entrevistas con las autoridades del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, con el fin de informar acerca del proyecto y solicitar la autorización para la administración de los instrumentos. Posteriormente, se aplicaron los instrumentos en las instituciones escolares de manera colectiva en forma autoadministrada y en un horario regular de clases, con autorización de los profesores y tras solicitar la colaboración de cada alumno. El estudio cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación con seres humanos: consentimiento informado (autoridades del ministerio, directivos de las escuelas y alumnos) y derecho a la información, protección de datos y confidencialidad, gratuidad, no discriminación y posibilidad de abandonar el estudio si así lo deseaban.

Análisis de datos

Al principio, se realizaron los análisis descriptivos y correlacionales de las variables objeto de estudio. Se utilizó el lenguaje R versión (2019). A continuación, se realiza un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para identificar las relaciones existentes entre: las conductas individuales, el contexto familiar, escolar, el apoyo de los pares y las conductas frente al acoso, diferenciando entre conductas agresoras y de victimización, para lo cual se utiliza la librería *lavaan* (Rosseel, 2012). Se usaron los siguientes índices de bondad de ajuste: el chi cuadrado, la razón del chi cuadrado en los grados de libertad (χ^2/gl), el índice de bondad de ajuste (*comparative fit index*, CFI, y *Tucker-Lewis index*, TLI) y finalmente la raíz media residual (*root mean square error of approximation*, RMSEA, y *standardized root mean square residual*, SRMR).

Resultados

Estudio 1. Análisis descriptivo de los datos

Se realizó una clasificación binaria para determinar si al menos alguna vez los adolescentes habían sido víctimas, agresores u observadores de bullying. A tales fines se clasificó como agresor al que indicó que “al menos una vez había acosado a alguien”, de igual manera se procedió con las víctimas y observadores. A partir de esta clasificación, se observa que 1259 (36%) chicos indicaron haber sufrido algún tipo de acoso alguna vez, 1316 (38%) indicaron haber acosado al menos una vez y 319 (9%) haber observado algún hecho de acoso. En tanto respondieron “nunca haber participado”: como víctimas 2203 adolescentes (64%), agresores 2146 adolescentes (62%) y observadores 3143 adolescentes (91%).

Esta clasificación no es excluyente, se observa que parte de aquellos que indicaron ser agresores, también han declarado haber sido víctimas. Es decir que, entre los agresores, el 61% reconoce haber sufrido al menos una agresión; y el 39% restante de los jóvenes agresores nunca ha sido víctima en tanto, un 49% del total de los

encuestados no ha sido ni agresor ni víctima. Un 21% nunca ha sido agresor y ha sufrido al menos una situación de agresión.

Estudio 2. Correlación entre las variables del modelo

En la tabla 1 se presentan las correlaciones de Pearson entre las variables del estudio, las medias y las desviaciones típicas correspondientes. Los resultados demuestran que, si bien en la mayoría de las relaciones estudiadas las correlaciones son estadísticamente significativas, los coeficientes encontrados son bajos para las variables relacionadas a la conducta frente al acoso.

Se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas entre el rol de agresor-víctima ($r=.39, p<.001$). En relación con el rol de agresor y las variables del contexto familiar, se observa una correlación negativa y estadísticamente significativa, pero baja con la implicación parental ($r= -.08, p<.01$). La violencia en el hogar presenta una correlación significativa positiva ($r=.14, p<.001$). Respecto al contexto escolar, se observa una correlación baja pero significativa y negativa ($r=-.07, p<.001$) con el compromiso y/o actitudes positivas del docente; correlaciones significativas y positiva con el compromiso y/o actitudes negativas por parte de los docentes ($r= .12, p<.001$); correlaciones significativas y negativas con respecto al buen trato docente ($r=-.09, p<.001$) y positivas con el trato negativo de los docentes ($r= .24, p<.001$). Se observa además una correlación positiva significativa con la ausencia de apoyo del grupo de pares ($r= .15, p<.001$). En cuanto a las variables individuales se observan correlaciones negativas entre el rol de agresor con las conductas socialmente positivas (empatía $r= -.13, p<.001$; respeto $r=-.16, p<.001$; liderazgo $r=-.12, p<.001$; ansiedad/timidez $r= -.20, p<.001$) y de forma positiva, con coeficientes levemente superiores, con las conductas socialmente negativas (antisociales $r= .35, p<.001$ y delictivas $r= .23, p<.001$).

El rol de víctima presenta una correlación positiva y significativa con situaciones de violencia en el hogar ($r = .17, p< .001$). A nivel escolar presenta correlaciones positivas y significativas en relación al compromiso y/o actitudes negativas por parte de los docentes ($r= .14, p<.001$) y con el trato negativo de los docentes ($r = .21, p<.001$), en tanto correlacionan significativamente y de modo negativo con el trato positivo de los docentes ($r = -.7, p<.001$). Con relación a la ausencia del apoyo del grupo de pares se verifica una correlación positiva muy baja ($r = .05, p<.01$). Se observa, además, correlaciones positivas con las conductas de afrontamiento (por aproximación $r= .10, p<.001$ y por evitación $r = .13, p<.001$) y la conducta de autocontrol ($r= .16 p<.001$).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	M	SD	
1	-																				1.68	1.69
2	.24***	-																			1.73	1.69
3	-.09***	-.04	-																		80.28	19.19
4	.10***	.15***	.00	-																	.11	1.17
5	.11***	.11***	.02	.07***	-																8.61	3.31
6	.24***	.17***	-.03	.10***	.24***	-															9.69	3.76
7	.15***	.05**	-.35***	.01	.03	.10***	-														.07	1.70
8	.00	.07***	.22***	.05*	.08***	.02	-.22***	-													16.28	4.34
9	-.01	.06**	.25***	.05*	.04*	.02	-.29***	.47***	-												12.00	3.90
10	.04	.15***	.09***	.07***	.10***	.07***	-.12***	.55***	.34***	-											10.51	3.40
11	-.03	.06**	.23***	.03	.02	.00	-.23***	.47***	.37***	.39***	-										9.53	2.76
12	-.15***	.02	.36***	.02	.00	-.06**	-.50***	.35***	.34***	.22***	.32***	-									49.45	9.23
13	-.17***	-.03	.35***	.00	.00	-.12***	-.38***	.32***	.23***	.14***	.24***	.72***	-								41.42	5.95
14	-.11***	-.04	.37***	.02	-.01	-.06**	-.40***	.30***	.27***	.15***	.29***	.68***	.61***	-							21.13	3.93
15	-.11***	-.07***	.34***	.00	-.01	-.05*	-.41***	.26***	.28***	.10***	.29***	.70***	.59***	.66***	-						29.27	4.45
16	-.04	.16***	-.04	.04	.04	.04*	.13***	.03	-.05*	.17***	.04*	-.06**	-.07***	-.09***	-.21***	-					4.92	2.30
17	-.08***	.14***	-.03	-.02	.03	-.04	.10***	.01	-.05**	.10***	.03	-.02	.02	-.05*	-.16***	.54***	-				5.39	2.23
18	-.23***	.04	.16***	-.01	.02	-.18***	-.11***	.08***	.09***	.11***	.11***	.16***	.20***	.14***	.08***	.30***	.42***	-			6.34	1.86
19	.34***	.01	-.16***	.13***	.12***	.24***	.13***	.01	-.03	.06**	-.09***	-.15***	-.19***	-.13***	-.08***	-.11***	-.14***	-.30***	-		7.26	4.96
20	.27***	.08***	-.17***	.11***	.04*	.26***	.21***	-.04	-.05*	.01	-.08***	-.18***	-.21***	-.17***	-.15***	.12***	.04*	-.23***	.46***		1.26	2.77

Nota. * p < .05; ** p < .01; *** p < .001. 1. Agresor; 2. Víctima; 3. Implicancia Parental; 4. Violencia en el hogar; 5. Compromiso y/o actitud negativa del docente; 6. Trato negativo docente; 7. Ausencia de Apoyo del grupo de pares; 8. Afrontamiento aproximativo cognitivo; 9. Afrontamiento aproximativo conductual; 10. Afrontamiento evitativo cognitivo; 11. Afrontamiento evitativo conductual; 12. Empatía; 13. Respeto; 14. Liderazgo; 15. Sociabilidad; 16. Autocontrol; 17. Retraimiento; 18. Ansiedad social; 19. Conducta Antisocial; 20. Conducta Delictiva.

Tabla 1. Correlaciones entre las variables del modelo, medias y desviaciones típicas.

Estudio 3. Modelo de ecuaciones estructurales

A continuación, se calculó un modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo analizar las variables que resultan significativas para explicar las conductas de agresión y de victimización de los jóvenes. A los fines de lograr dicho objetivo, se pusieron a prueba tanto las variables individuales, como las correspondientes al contexto familiar, escolar y del grupo de pares.

El modelo muestra indicadores de ajuste adecuados, χ^2 1256, 12, *gl* 133, $p = .000$, CFI = .91, TLI = .89, RMSEA = .06, SRMR = .057, lo que indica que la relación estructural entre las variables es aceptable. Los coeficientes estandarizados muestran el número de desviaciones estándar en que la variable respuesta varía ante un cambio unitario en la desviación estándar de las independientes (explicativas). Se consideraron variables latentes a las la conducta individual y al contexto escolar. De esta manera, cada una de ellas quedó explicada de la siguiente manera:

- *Contexto escolar*: explicado por el trato y la actitud docente. Este componente se define de manera negativa, es decir que refleja situaciones de maltrato docente y de actitudes negativas percibidas por los jóvenes encuestados. El trato negativo ejerce mayor influencia sobre el contexto.
- *Prosocialidad*: las variables que resultaron significativas para su medición fueron liderazgo, sociabilidad, respeto, empatía, implicancia parental y la ausencia del apoyo del grupo de pares. La conducta de empatía es la de mayor importancia, seguida por sociabilidad, respeto, liderazgo, implicancia parental y de manera negativa el apoyo del grupo de pares. Es decir que, ante mayor ausencia de apoyo por parte del grupo de pares, la conducta prosocial disminuye.
- *Afrontamiento*: las variables que resultaron significativas fueron afrontamiento evitativo conductual, afrontamiento por aproximación cognitivo y conductual, implicancia parental y conductas de ausencia de apoyo del grupo de pares. La conducta de afrontamiento aproximativo cognitivo presenta el mayor peso, seguido del aproximativo conductual y evitativo cognitivo. La relación con la implicancia parental es positiva, la ausencia de apoyo del grupo de pares/amigos presenta una relación negativa. Por lo tanto, ante mayor ausencia del apoyo por parte del grupo de pares se presentan menos capacidad para afrontar situaciones de bullying.
- *Conducta delictiva*: explicada por la conducta delictiva propiamente dicha, la conducta antisocial, la implicancia parental, la presencia de situaciones de violencia en el hogar, el contexto escolar y la ausencia de apoyo del grupo de pares. La conducta antisocial presenta la mayor influencia, seguida por la conducta delictiva, el maltrato y actitud negativa de los docentes, la existencia de situaciones de violencia en el hogar, la falta de involucramiento del grupo de pares y de manera negativa con la implicancia parental.
- *Socialización*: explicada por las conductas de autocontrol, el retraimiento, la ansiedad y las conductas de apoyo del grupo de pares. El componente de mayor peso es la conducta de retraimiento, seguida por el autocontrol y la ansiedad.

La ausencia de apoyo del grupo de pares presenta una relación positiva, indicando que a mayor ausencia de apoyo por parte del grupo de pares y/o amigos mayor presencia de conductas inhibitoras de la socialización.

Las variables latentes mencionadas fueron utilizadas para medir la conducta ante el bullying. Si bien, no todas ellas resultaron significativas para las conductas de victimización y agresión, algunas presentan importancia de forma indirecta, como la ausencia de apoyo del grupo de pares.

La conducta de victimización ha quedado explicada por la implicancia parental, el contexto escolar, la conducta de afrontamiento, la socialización y la presencia de situaciones de violencia en el hogar. El contexto escolar presenta la relación directa más fuerte ($\beta = .208, p = .000$), lo que sugiere que los jóvenes que perciben un mayor maltrato y actitud negativa de los docentes presentan mayor conducta de victimización. La de socialización también resultó significativa al momento de explicar la victimización ($\beta = .20, p = .000$), presentando una relación positiva. Lo que indica que, a mayor cantidad de conductas inhibitoras de la socialización, mayor victimización. Le sigue en orden de importancia, la presencia de situaciones de violencia familiar ($\beta = .121, p = .001$) y las conductas de afrontamiento ($\beta = .094, p = .000$). Ambas presentan una relación directa lo que indica que, un incremento en las situaciones de violencia en el hogar y la utilización de conductas de afrontamiento de tipo cognitivo y evitativo, generan un incremento en la conducta de victimización. Por último, la implicancia parental presenta una relación directa e inversa ($\beta = -.06, p = .005$), por lo que, a menor compromiso de los padres en las actividades de sus hijos, mayor victimización.

Las variables que resultaron significativas para medir la conducta agresora fueron: la prosocial, la delictiva, la socialización y la victimización. La variable de mayor importancia es la conducta delictiva ($\beta = .421, p = .000$) que presenta una relación positiva. Esto demuestra que un incremento en el comportamiento delictivo implicaría un incremento en las conductas agresoras. Le sigue en orden de importancia la de victimización ($\beta = .228, p = .000$), lo que indica que, a mayor implicancia en el rol de victimización, mayor conducta agresora. Tanto las conductas relacionadas a la socialización como a la prosociabilidad, presentan una relación inversa ($\beta = -.098, p = .000$ y $\beta = -.057, p = .018$). Esto muestra que un incremento en el comportamiento de dichas conductas provocaría una disminución en la conducta agresora. En la Figura 1 se presentan los resultados del modelo con aquellas variables que resultaron significativas para explicar las conductas mencionadas. Las variables observables se muestran en rectángulos y las latentes, en elipses. Las flechas rojas indican las relaciones negativas o indirectas y las celestes, las positivas o directas, el grosor de las flechas indica la importancia relativa del coeficiente. Las líneas punteadas representan estimaciones limitadas al valor 1 para dar escala a la variable latente.

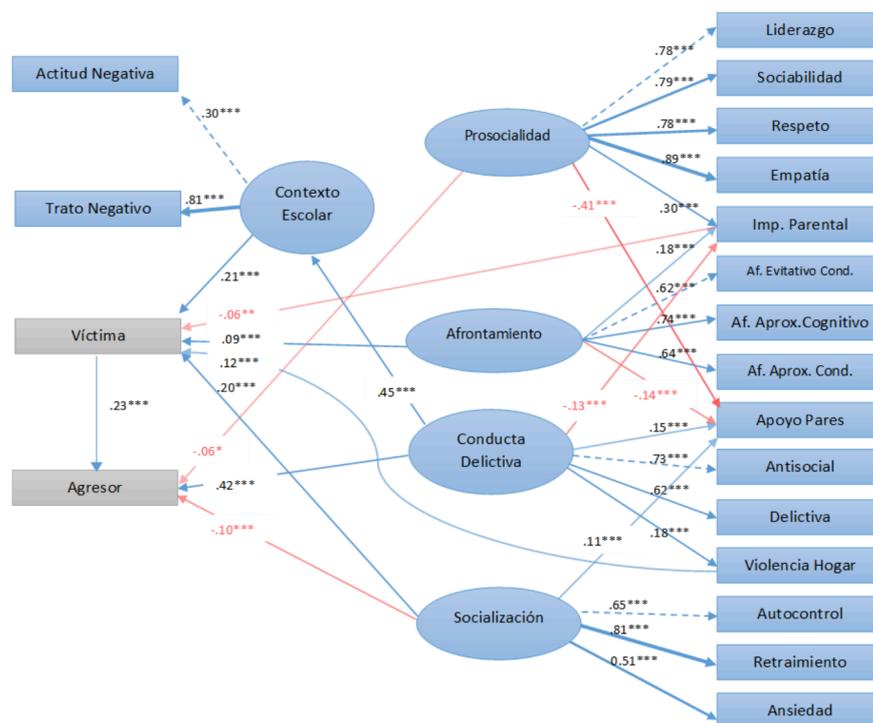


Figura 1. Modelo para víctima y agresor en situaciones de Bullying.
Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Fuente: Elaboración propia.

Discusión

En diversas investigaciones se ha observado, aunque de forma independiente, la relación existente entre los contextos de apoyo social, las variables personales y las conductas de bullying (Bartolomé Gutierrez y Díaz Herráiz, 2020; Moreno Bataller et al., 2019; Zych et al., 2018). En el presente estudio se profundizó en estas relaciones y para tal fin se examinaron las relaciones existentes entre los contextos –familiar, escolar y grupo de pares– y las conductas individuales que resultan significativas para explicar los roles de agresión y victimización en el bullying de los jóvenes escolarizados de la ciudad de Córdoba. Los resultados obtenidos permiten extraer algunas conclusiones de interés.

Se ha constatado una relación entre los diferentes contextos entre sí, y a su vez con las conductas de agresor y víctima, en relación con las situaciones de bullying, lo que nos permite corroborar la primera hipótesis. Con respecto al rol de víctimas se observa una relación directa con el contexto escolar, específicamente con el maltrato y con la actitud negativa de los docentes. Lo que sugiere que los jóvenes que perciben un mayor maltrato y actitud negativa de los docentes presentan mayor conducta de victimización en concordancia con otros estudios (Montero Carretero y Cervelló Gimeno, 2019). Se constata además, y vinculado al contexto familiar, que la presencia de situaciones de violencia en el hogar se relaciona en forma directa con el rol de víctimas. Estos resultados confirman los obtenidos por otros autores acerca de que los adolescentes que perciben y viven mayores situaciones de violencia familiar (Machimbarrena et al., 2019), y que el abuso emocional por parte de los padres (Calvete et al., 2018) presentan mayor posibilidad

de implicarse en roles de victimización. En tanto la implicancia parental presenta una relación directa e inversa lo que sugiere que, a menor compromiso de los padres en las actividades de sus hijos, mayor victimización (Mendoza González, 2017; Murphy et al., 2017).

Con respecto al rol de agresor, no se han constatado relaciones directas con los contextos familiar y escolar. Estos resultados van en la línea de otros estudios que señalan que tanto la familia como la escuela no deben ser consideradas en sí mismas como responsables del acoso, sino como un agente más que juega un papel principal en el desarrollo del individuo (Machimbarrena et al., 2019). Así, los resultados obtenidos sugieren que las dimensiones analizadas para el contexto escolar y familiar se asocian con la conducta agresora de forma indirecta (Bartolomé Gutierrez y Díaz Herráiz, 2020).

Además, tanto para el rol de víctima como para el de agresor la ausencia de apoyo del grupo de pares presentan una relación indirecta, lo cual difiere con otros estudios que le atribuyen a los amigos un papel directo como fuente de apoyo para las víctimas (Salmivalli, 2018) y para los agresores (Greco, 2019). Se considera relevante esta variable para la población en estudio y, por lo tanto, merecería una mayor exploración en futuras investigaciones.

Referente a la segunda hipótesis, se esperaba encontrar una relación directa entre las conductas prosociales, las antisociales y las estrategias de afrontamiento con las conductas de agresor y de víctima en el bullying. Los resultados arrojan que la implicancia en el rol de víctimas aumenta en la medida que presentan mayor cantidad de conductas inhibitoras de la socialización (retraimiento, ansiedad, autocontrol) y de conductas de afrontamiento de tipo cognitivo y evitativo. Estos resultados sugieren en coincidencia con otros estudios, que las víctimas poseen menos habilidades sociales y emocionales (Zych et al., 2018) y se muestran evitativas al afrontar conflictos (Mendez et al., 2016). En tanto, el rol de agresor presenta una relación directa y positiva con la conducta delictiva, lo que indica que un incremento en conductas transgresoras implicaría un incremento en las conductas agresoras, como señalan trabajos previos (Rodrigues Reis e Silva et al., 2020). De igual modo, el rol de agresor se relaciona en forma directa con la conducta de victimización. Estos resultados sugieren que ser víctima constituye un factor de riesgo frente al desarrollo de comportamientos violentos. Esto podría explicarse porque la percepción de desprotección de la víctima ante situaciones de acoso, puede tener como consecuencia la búsqueda de una reputación de antisocial como forma de autodefensa, con el fin de evitar futuros ataques (Estévez et al., 2012). Del mismo modo, y como se esperaba, presenta una relación directa e inversa con las conductas inhibitoras de la socialización y la conducta prosocial en convergencia con estudios que señalan que los agresores presentan deficiencias en competencias sociales y emocionales (Zych et al., 2018). Estos datos avalarían la segunda hipótesis planteada en el estudio.

Finalmente, estos resultados constituyen un aporte para el tema en estudio en la medida que las relaciones observadas entre los contextos y los roles implicados en la conducta de bullying se identifican claramente, lo que permitiría enriquecer el estado actual del conocimiento. Por un lado, destacan la robustez del modelo ecológico (Bronfenbrenner y Ceci, 1994) y, por otro, conduce a que en el futuro se

implementen estrategias de prevención y de promoción de la salud, haciendo foco tanto en los contextos de desarrollo como a las variables individuales. En este sentido diversos estudios recomiendan intervenciones que apunten al desarrollo de habilidades sociales y relaciones cooperativas entre estudiantes, así como el fomento de vínculos respetuosos y comprometidos con los adultos (padres y docentes) (Cardozo y Dubini, 2022; Estevez, et al., 2019). Sin embargo, los resultados se debieran interpretar con cautela al tratarse de un estudio transversal y correlacional de los datos, lo cual no permite establecer relaciones causales entre las variables. En trabajos futuros sería deseable incorporar la dimensión temporal para poder analizar la estabilidad de las relaciones observadas. Además, en futuros estudios sería deseable contrastar la información con datos aportado por los padres y docentes. Aun así, se considera que los resultados obtenidos son consistentes y significativos para fundamentar futuras intervenciones en el ámbito escolar, familiar y comunitario.

Referencias

- Alonso Ospina Ospina, A. (2018). Correlación entre el coeficiente de empatía, conducta antisocial, inteligencia emocional y conducta prosocial en adolescentes victimarios, víctimas del bullying y prosociales. En M. Arias-Cantor y C. Arango (Eds.), *Investigación psicológica* (pp. 21-44). Fondo editorial Universidad Católica de Oriente.
- Bartolomé Gutierrez, R. y Díaz Herráiz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles de acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/ANALESPS.301581](https://doi.org/10.6018/ANALESPS.301581)
- Bayot, A. y Hernandez, J. (2008). *Escala de competencia parental percibida. Versión hijos/as*. Editorial CEPE.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture conceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568. [HTTPS://DOI.ORG/10.1037/0033-295x.101.4.568](https://doi.org/10.1037/0033-295x.101.4.568)
- Calvete, E., Fernández-González, L., González-Cabrera, J. M. y Gámez-Guadix, M. (2018). Continued bullying victimization in adolescents: Maladaptive schemas as a mediational mechanism. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(3), 650–660. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/s10964-017-0677-5](https://doi.org/10.1007/s10964-017-0677-5)
- Cardozo, G. y Dubini, P. (2022). Hacia la construcción de lazos sociales: relecturas de una experiencia de intervención sobre el acoso entre pares en una escuela de sector popular. *E+E: Estudios de Extensión en Humanidades*, 9(13), 116-133.
- Carrascosa, L y Ortega-Barón, J. (2018). Apoyo social, empatía y satisfacción con la vida en los diferentes roles de agresor-víctima de acoso escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 71-78. [HTTPS://DOI.ORG/10.17060/IJODEP.2018.N1.V3.1221](https://doi.org/10.17060/IJODEP.2018.N1.V3.1221)
- Carrascosa, L., Buelga, S. y Cava, M.J. (2018). Relaciones entre la violencia hacia los iguales y la violencia filio-parental. *Revista Sobre la Infancia y la Adolescencia*, 15, 98-109. [HTTPS://DOI.ORG/10.4995/REINAD.2018.10459](https://doi.org/10.4995/REINAD.2018.10459)
- Doty, J., Gower, A., Rudi, J., Mc Morris, B. y Borowsky, I. (2017). Patterns of Bullying and Sexual Harassment: Connections with Parents and Teachers as Direct Protective Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(11), 2289-2304. [HTTP://DOI.ORG/10.1007/s10964-017-0698-0](http://doi.org/10.1007/s10964-017-0698-0)
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. y Torregrosa, M. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: el rol de la reputación antisocial. *Psychosocial Intervention*, 21, 53–65. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.5093/IN2012V21N1A3](http://dx.doi.org/10.5093/IN2012V21N1A3)
- Estevez, E., Flores, E., Estevez, J. F. y Huescar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 5(3), 210–225. [HTTPS://DOI.ORG/10.14349/RLP.2019.V51.N3.8](https://doi.org/10.14349/RLP.2019.V51.N3.8)
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. TEA.

- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26, 47–54. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.1016/J.PSI.2015.12.002](http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002)
- Greco, C. (2019). Relaciones entre pares: aceptación, rechazo, victimización, agresión. Su importancia para el diseño de intervenciones en salud mental en educación primaria. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XXVIII(4), 575-586. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.24205/03276716.2017.1037](http://dx.doi.org/10.24205/03276716.2017.1037)
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Kornblit, A., Adaszko, D., Mendes Diz, A., Di Leo, P. y Camarotti, A. (2008). Manifestaciones de violencia en la escuela media. En A. Kornblit, *Violencia escolar y climas sociales*. Biblos.
- Machimbarrena, J., González-Cabrera, J. y Garaigordobil, M. (2019). Variables familiares relacionadas con el bullying y cyberbullying: una revisión sistemática. *Pensamiento Psicológico*, 17(2), 37-56. [HTTP://DOI.ORG/10.11144/JAVERIANACALI.PPSI17-2.VFRB](http://doi.org/10.11144/JAVERIANACALI.PPSI17-2.VFRB)
- Martorell, M.C. y González, E. (1992). Cuestionario de conducta prosocial (CCP) y cuestionario de conducta antisocial (CCA). En M. M Casullo (1998). *Adolescentes en riesgo. Identificación y orientación psicológica* (pp. 151-155). Paidós.
- Mendez, J., Bauman, S., Sulkowski, M., Davis, S. y Nixon, C. (2016). Racially-focusedpeervictimization:Prevalence, psychosocial impacts, and the influence of copingstrategies. *Psychology of Violence*, 6(1), 103–111. [HTTP://DOI.ORG/10.1037/A0038161](http://doi.org/10.1037/A0038161)
- Mendoza González, B. y Maldonado Ramírez, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo Sum*, 42(2), 109-116.
- Mendoza González, B. (2017). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de educación básica. *Innovación Educativa*, 17(24), 125-141.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A. M., Richaud, M. C. y Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1263-1275. [HTTPS://DOI.ORG/10.11144/JAVERIANA.UPSY11-4.EEAA](https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.UPSY11-4.EEAA)
- Miranda Ayala, R., Oyanedel, J. y Torres, J. (2018). Efectos del apoyo familiar, amigos y de escuela sobre bullying y bienestar subjetivo en estudiantes de nivel secundario de Chile y Brasil. *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 8(1), 89-97. [HTTP://DX.DOI.ORG/10.18259/ACS.2018010](http://dx.doi.org/10.18259/ACS.2018010)
- Miranda Ayala, R., Oriol, X., Amutio, A. y Ortúzar, H. (2019). Adolescent bullying victimization and life satisfaction: Can family and school adult support figures mitigate this effect? *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 39–45. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.PSICOD.2018.07.001](https://doi.org/10.1016/J.PSICOD.2018.07.001)
- Montero Carretero, C. y Cervelló Gimeno E. (2019). Estudio de un modelo predictivo del clima escolar sobre el desarrollo del carácter y las conductas de bullying. *Estudios Sobre Educación*, 37, 135-157. [HTTPS://DOI.ORG/10.15581/004.37.135-157](https://doi.org/10.15581/004.37.135-157)
- Moos, R.H. (1993). *Coping Responses Inventory*. Psychological Assessment Resources.

- Moreno Bataller, C., Segatores Pittón, M. y Tabullo Tomas, A. (2019). Empatía, conducta prosocial y bullying. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134. [HTTP://DOI.ORG/10.15581/004.37.113-134](http://doi.org/10.15581/004.37.113-134).
- Murphy, T. P., Laible, D. y Augustine, M. (2017). The Influences of Parent and Peer Attachment on Bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1388-1397. [HTTP://DOI.ORG/10.1007/s10826-017-0663-2](http://doi.org/10.1007/s10826-017-0663-2)
- Nacimiento Rodríguez, L. y Mora-Merchán, J. (2014). El uso de estrategias de afrontamiento y habilidades metacognitivas ante situaciones de bullying y cyberbullying. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 121-129. [HTTP://DOI.ORG/10.1989/EJEP.V7I2.184](http://doi.org/10.1989/EJEP.V7I2.184)
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. En A, Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Ariel.
- Ministerio de Educación (s.f.). *Sistema educativo nacional*. [HTTP://MAPA.EDUCACION.GOB.AR/SISTEMA-EDUCATIVO](http://mapa.educacion.gob.ar/sistema-educativo)
- R Core Team (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. [HTTPS://WWW.R-PROJECT.ORG/](https://www.r-project.org/).
- Rodrigues Reis e Silva, G., Carvalho de Lima, M., LinsAcioli, R. y Barreira, A. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: Differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693-701. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.JPEDP.2019.09.005](https://doi.org/10.1016/j.jpdp.2019.09.005)
- Romera, E., Jiménez, C., Bravo, A. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Social status and friendship in peer victimization trajectories. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(1), 1-8. [HTTP://DOI.ORG/10.1016/J.IJCHP.2020.07.003](http://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.07.003)
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36.
- Ruoxuan, L., Meilin, Y., Hongrui, L. y Yunxiang, C. (2019). The relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with non victims. *Personality and Individual Differences*, 138(1), 266-272. [HTTP://DOI.ORG/10.1111/SJOP.12573](http://doi.org/10.1111/sjop.12573)
- Salmivalli, C. (2018). Peer victimization and adjustment in Young adulthood: Commentary on the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 46(1), 67-72. [HTTPS://DOI.ORG/10.1007/S10802-017-0372-8](https://doi.org/10.1007/s10802-017-0372-8)
- Seisdedos, N. (1988). *Cuestionario A-D de conductas antisociales- delictivas*. TEA
- Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, M. C. (2001). *BAS-3, Batería de socialización (Autoevaluación)*. Manual. TEA.
- Simón Saiz, M. Fuentes Chacón, R., Garrido Abejar, M., Serrano Parra, M., Larrañaga Rubio, M. y Yubero Jiménez, S. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización del bullying. *Enfermería Global*, 54, 1-12. [HTTPS://DOI.ORG/10.6018/EGLOBAL.18.2.345931](https://doi.org/10.6018/EGLOBAL.18.2.345931)

- Valdés Cuervo, A., Urías Murrieta, M. y Alonso Martínez, E. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 93-101.
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. (2018). Social and emotional competencies in adolescents involved in different bullying and cyberbullying roles. *Revista Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. [HTTPS://DOI.ORG/10.1016/J.PSICOD.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/J.PSICOD.2017.12.001)