

Reputación social, ajuste psicosocial y victimización entre adolescentes en el contexto escolar

Sofía Buelga^{1*}, María Jesús Cava¹ y Gonzalo Musitu²

¹ Universidad de Valencia

² Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)

Resumen: El objetivo del presente trabajo fue analizar las relaciones entre la reputación social del adolescente —percibida e ideal—, la victimización entre iguales en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la satisfacción con la vida, la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad. La muestra estuvo formada por 1319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Se utilizó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar el efecto directo e indirecto de la reputación social en la victimización entre pares. Los resultados obtenidos indicaron que la reputación social del adolescente se relaciona tanto directa como indirectamente con la victimización escolar. Los efectos indirectos sugirieron que la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad median la relación entre la reputación social del adolescente y la victimización escolar. Finalmente, se discutieron estos resultados y sus implicaciones.

Palabras Clave: reputación social; victimización escolar; ajuste psicosocial; adolescente; modelo de ecuaciones estructurales.

Title: Social reputation, psychosocial adjustment and adolescent peer victimization at the school context.

Abstract: The aim of this study was to analyse the relationship among adolescent's social reputation —perceived and ideal—, peer victimization at the school context and some specific psychosocial adjustment variables such as life satisfaction, loneliness, depressive symptomatology and self-esteem. The sample was composed of 1319 adolescents aged from 11 to 16 years old. Structural equation modeling was carried out to examine the direct and indirect effect of social reputation on peer victimization. Results obtained indicated social reputation was related both directly and indirectly to peer victimization. The indirect effects suggested self-esteem, depressive symptomatology and loneliness mediated the relationship between the adolescent's social reputation and peer victimization. Finally, these results and their implications were discussed.

Key words: social reputation; peer victimization; psychosocial adjustment; adolescent; structural equation modeling.

Introducción

Desde los trabajos pioneros de Olweus a finales de la década de los setenta, han sido muchos los estudios científicos que se han realizado para comprender la complejidad del acoso escolar (Avilés y Monjas, 2005; Cook, Williams, Guerra, Kim y Sadek, 2010; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez, Barrios y De Dios, 2008). El acoso escolar se define como una conducta dañina e intencional, realizada de forma repetida por una o más personas y dirigida hacia una víctima a la que le resulta difícil defenderse (Olweus, 1993). Este tipo de conducta afecta muy seriamente al bienestar psicológico y social de la víctima (Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Martín y Huebner, 2007; García-Orza, 1997). Normalmente, las víctimas muestran mayores sentimientos de soledad y tristeza, baja autoestima, mayor ánimo depresivo, dificultades de relación social y absentismo escolar (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010a; Cullerton-Sen y Crick, 2005; Putallaz, Grimes, Kristen, Kupersmidt, Coie y Dearing, 2007).

La literatura científica no sólo ha demostrado ampliamente las consecuencias negativas de la victimización escolar, sino también se ha dirigido a determinar qué factores de riesgo y de protección contribuyen al maltrato por abuso de poder entre iguales (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Cerezo, 2001; Defensor del Pueblo, 2007; Fox y Boulton, 2006). A este respecto, es de resaltar que en los últimos años se están incorporando en los estudios sobre violencia y victimización variables tales como la reputación social y la satisfacción con la vida, que en estudios sobre delincuencia y salud en la ado-

lescencia ya se venía constatando su relevancia y capacidad explicativa, y que parece que están contribuyendo de forma igualmente notable a explicar estos comportamientos. Así, estudios recientes subrayan que la reputación del agresor y de la víctima, así como su pertenencia o no a determinadas categorías o grupos sociales, tienen incidencia en la conducta violenta del adolescente (Buelga, Musitu, Murgui y Pons, 2008; Carroll, Houghton y Baglioni, 2000; Carroll, Houghton, Hattie y Durkin, 1999; Cerezo y Ato, 2010; López-Romero y Romero, 2010). Los trabajos realizados en esta última década, fundamentalmente en el Reino Unido por Emler y en Australia por Carroll, otorgan una especial importancia al análisis del vínculo entre la identidad social del adolescente (reputación social percibida), la imagen que quiere proyectar entre sus iguales (reputación ideal) y su ajuste psicosocial. Así, el reconocimiento social proporcionado por el grupo de iguales es tan significativo en la etapa de la adolescencia (Buelga, Musitu y Murgui, 2009; Muñoz, Jiménez y Moreno, 2008), que repercute de forma notable en la autoestima, ánimo depresivo, sentimiento de soledad y satisfacción con la vida del adolescente (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Numerosos autores encuentran que la insatisfacción con la vida se asocia, a su vez, con problemas internos, tales como depresión, ansiedad y baja autoestima (Buelga et al., 2009; Cava et al., 2010a; Diener, Sapyta y Suh, 1998; Valle, Huebner y Suldon, 2006).

Lo cierto es que en recientes estudios se han vinculado estos indicadores de ajuste psicosocial a características personales y sociales en el alumno victimizado (Cava et al., 2007; Cava, Musitu, Buelga y Murgui, 2010b). Distintos trabajos muestran que los adolescentes menos populares (Coleman y Byrd, 2003), más rechazados por los iguales (Salmivalli y Isaacs, 2005), con baja autoestima (Egan y Perry,

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Sofía Buelga Vázquez. Universidad de Valencia. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia (España). E-mail: Sofia.Buelga@uv.es

1998), con sentimientos de soledad (Ladd y Tropp-Gordon, 2003), con síntomas depresivos (Kumpulainen, Räsänen, y Puura, 2001) y con altos niveles de ansiedad (Cerezo, 2001) tienen más probabilidad de ser victimizados por sus compañeros (Estévez y Emler, 2009). De esta forma, como sugieren Cava et al. (2007), la experiencia negativa de acoso sufrida por la víctima puede ocasionar un ciclo retroactivo entre factores de riesgo y consecuencias de la victimización escolar.

Teniendo en cuenta estos precedentes y la centralidad que tiene en la adolescencia la popularidad y el reconocimiento social en el grupo de iguales (Carroll, Green, Houghton y Wood 2003; Carroll et al., 2000; Muñoz et al., 2008; Nathan, Houghton, Tan y Carroll, 2011), nos proponemos con el presente estudio analizar la relación existente entre la reputación social del adolescente, la victimización entre pares en el contexto escolar y variables relevantes de ajuste psicosocial, como la satisfacción con la vida, la autoestima, la sintomatología depresiva y la soledad. En España son pocos los trabajos que han estudiado el rol que desempeña la reputación social en la conducta violenta entre adolescentes (Buelga et al., 2008, 2009; Moreno et al., 2009), y excepcionales los estudios en los que específicamente se analicen las relaciones entre la reputación social y la victimización escolar a través de las variables de ajuste psicosocial anteriormente descritas.

La reputación social se ha analizado desde una doble perspectiva: a) qué cree el adolescente que piensan los demás acerca de su reputación (reputación percibida), y b) qué le gustaría que los demás pensasen acerca de su reputación (reputación ideal). Se ha estudiado el efecto directo de la reputación social percibida e ideal sobre la victimización entre iguales en el contexto escolar, así como el efecto indirecto de la reputación social percibida e ideal en la victimización escolar, a través de las variables satisfacción con la vida, autoestima, sintomatología depresiva y soledad. También, se ha analizado la posible mediación (total o parcial) de estas cuatro variables de ajuste psicosocial en la relación entre la reputación social y la victimización escolar.

Estos análisis proporcionarán observaciones sugerentes para clarificar el rol que tiene la reputación social en la victimización escolar y en el ajuste psicosocial del adolescente. Con ello, se contribuirá a ahondar en la centralidad que tienen estas variables, a nuestro juicio relevantes, en la victimización escolar.

La representación gráfica del modelo teórico propuesto se presenta en la Figura 1.

Se plantean tres hipótesis fundamentales:

1. La reputación social del adolescente se relaciona directamente con la victimización escolar. Esta hipótesis es consonante con los supuestos conceptuales de Carroll et al. (2000) y de Emler y Reicher (2005), quienes diferencian la reputación percibida de la ideal. Éste es, un aspecto importante de este trabajo, en la medida en que se pretende constatar científicamente la relación entre estas

dos dimensiones de la reputación con la victimización escolar.

2. La reputación social del adolescente tiene un efecto indirecto en la victimización escolar a través de la satisfacción con la vida, la soledad, la sintomatología depresiva y la autoestima. En recientes investigaciones, se ha constatado que la percepción de ser popular y aceptado dentro del grupo de iguales mejora la autoestima y la satisfacción con la vida del adolescente (Buelga et al., 2009; Moreno et al., 2009), al mismo tiempo que lo protege de la soledad (Heinrich y Gullone, 2006) y del ánimo depresivo (Estévez et al., 2008), lo cual influye en la victimización escolar (Kochenderfer-Ladd y Wardrop, 2001).
3. La satisfacción con la vida, la soledad, la sintomatología depresiva y la autoestima son variables mediadoras que explican la relación existente entre la reputación social percibida e ideal y la victimización escolar.

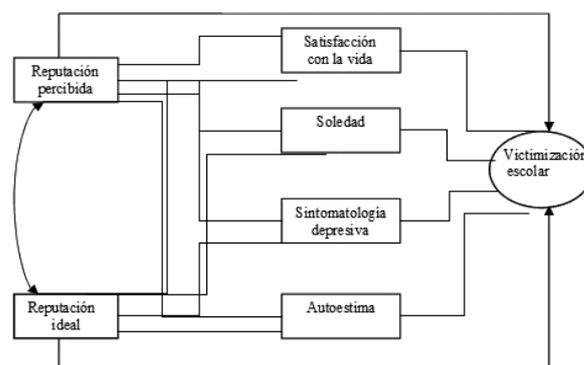


Figura 1. Modelo teórico propuesto para la contrastación empírica de los efectos directos e indirectos de la reputación social en la victimización escolar.

Método

Participantes

Participaron en la investigación un total de 1319 adolescentes de ambos sexos (53% chicas y 47% chicos) y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años (edad media 13.7; desviación típica 1.5), pertenecientes a 10 centros de enseñanza: cuatro públicos y seis concertados de la Comunidad Valenciana. Un 9.4% de los participantes cursaban estudios de 6º de Educación Primaria, un 25.7% estudios de 1º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), un 22.3% estaban en 2º de ESO, un 22.5% estudiaban 3º de ESO y por último, un 20.1% de los participantes cursaban estudios de 4º de ESO.

Instrumentos

Escala de Autoestima Global —RSS— de Rosenberg (1989). Se utilizó la adaptación española de Baños y Guillén (2000) compuesta por 10 ítems, cuyo alfa de Cronbach fue de .88. Este instrumento proporciona un índice general de

autoestima (ejemplo, «A veces me siento realmente inútil»), con un rango de respuesta de 1 —muy en desacuerdo— a 4 —muy de acuerdo—. El coeficiente de consistencia interna medido a través del alfa de Cronbach en este trabajo fue de .81.

Escala de Reputación Social de Carroll et al. (1999), traducción bidireccional inglés-español-inglés. Este instrumento consta de cuatro ítems para medir, con un rango de respuesta que oscila entre 1 —nunca— y 4 —siempre—, la reputación social del adolescente. Con los mismos 4 ítems, este instrumento evalúa (a) lo que cree el adolescente que piensan los demás sobre su reputación —reputación percibida— (ejemplo, «Los demás piensan que soy popular»; «Los demás piensan que tengo buena reputación»), y (b) lo que le gustaría que los demás pensasen sobre su reputación —percepción de reputación ideal— (ejemplo, «Me gustaría que los demás pensasen que soy un líder»; «Me gustaría que los demás pensasen que soy fuerte»). El coeficiente alfa de Cronbach, en la versión original, fue de .77 para la subescala de reputación percibida y de .78 para la subescala de reputación ideal. La consistencia interna en el presente trabajo fue de .68 para la subescala reputación percibida y de .75 para la subescala reputación ideal.

Escala de Satisfacción con la Vida. Se utilizó la escala de satisfacción con la vida de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), adaptada al castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). La consistencia interna de este instrumento, en su versión original, era de .84. Este instrumento está formado por cinco ítems y proporciona un índice general de satisfacción con la vida referido al bienestar subjetivo que el adolescente percibe (ejemplo, «Mi vida es en la mayoría de los aspectos como me gustaría que fuera»). El rango de respuesta oscila entre 1 —muy en desacuerdo— y 4 —muy de acuerdo—. El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach obtenido en el presente estudio fue de .74.

Escala de Sintomatología Depresiva –CESD– de Radloff (1977), traducción bidireccional inglés-español-inglés. Esta escala se compone de 20 ítems que evalúan de 1 —nunca— a 4 —siempre— aspectos relacionados con la sintomatología depresiva. Este instrumento incluye varias dimensiones (sentimientos de culpa e inutilidad, pérdida de apetito, desamparo y desesperación, problemas de sueño, etc.), aunque también proporciona un índice general de ánimo depresivo, que es el que se utiliza en la mayoría de las investigaciones y también en la presente. Este índice general no evalúa la depresión en sí misma, sino la sintomatología que habitualmente va asociada a ella (ejemplo, «Durante la última semana me he sentido triste»). La fiabilidad del instrumento según el alfa de Cronbach fue de .83.

Escala de Soledad UCLA. Se aplicó la escala de soledad de Russell, Peplau y Cutrona (1980), adaptada al castellano por Expósito y Moya (1993), cuyo coeficiente alfa de Cronbach fue de .89 en la versión original. Esta escala consta de 20 ítems que evalúan, con un rango de respuesta de 1 a 4 (nunca, pocas veces, muchas veces y siempre), el sentimiento de soledad experimentado por el adolescente (ejemplo, «¿Con

qué frecuencia sientes que te falta compañía?»). El coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach de esta escala, en el presente estudio, fue de .90.

Escala de Victimización entre Iguales adaptada de la Escala de Victimización de Mynard y Joseph (2000) y el Cuestionario de Experiencias Sociales de Crick y Grotpeter (1996). Esta escala está formada por 20 ítems que describen 20 situaciones de victimización directa e indirecta entre iguales en el contexto escolar (10 ítems corresponden a victimización directa y 10 a victimización indirecta). En este cuestionario los adolescentes indican con qué frecuencia han experimentado cada una de estas situaciones durante el último curso escolar, desde 1 (nunca) hasta 4 (muchas veces). Se realizó un análisis factorial con rotación *oblimin*, que mostró una estructura conformada por tres factores, explicativos del 62.18% de varianza. El primer factor, victimización relacional, está compuesto por 10 ítems referidos a situaciones de acoso indirecto o relacional (ejemplo, «Algún compañero/a le ha dicho a los demás que no se relacione conmigo») y explica el 49.26% de varianza. El segundo factor, victimización física, está compuesto por cinco ítems referidos a acoso de tipo físico (ejemplo, «Algún compañero/a me ha pegado o golpeado») y explica el 7.05% de varianza. El tercer factor, victimización verbal, compuesto por cinco ítems relativos al acoso verbal (ejemplo, «Algún compañero/a me ha insultado»), explica el 5.87%. Este cuestionario ha sido utilizado en estudios previos (Cava et al., 2007), mostrando una adecuada fiabilidad. En esta investigación, la consistencia interna (α de Cronbach) de la subescala de victimización física fue de .75, de .89 para la subescala de victimización verbal y de .92 para la subescala de victimización relacional.

Procedimiento

La selección de los alumnos se realizó mediante un muestreo por conglomerados (Santos, Muñoz, Juez y Cortiñas, 2003). Las unidades de muestreo fueron los centros educativos públicos y concertados de ESO de la Comunidad Valenciana. Se seleccionaron aleatoriamente tres centros educativos de la provincia de Alicante, otros tres de la provincia de Castellón y cuatro de la provincia de Valencia. De los 10 centros de enseñanza seleccionados, dos centros públicos y uno concertado rehusaron participar por cuestiones de funcionamiento interno. Para llegar a un total de 10 centros, se siguió el mismo procedimiento anterior.

En cada uno de los centros educativos seleccionados aleatoriamente, se administró los cuestionarios a todos los alumnos de ESO, constituyendo una muestra total de 1319 adolescentes. Teniendo en cuenta el número total de alumnos estudiantes de ESO en la Comunidad Valenciana (241.808 alumnos) y el procedimiento de muestreo seguido, la representatividad de la muestra queda asegurada.

Una vez seleccionados diez centros educativos, el equipo investigador se reunió con la dirección y el profesorado para explicarles los objetivos, el procedimiento y el alcance de la presente investigación. También se solicitaron los permisos

paternos, a través de los hijos, con una carta informativa acerca de los objetivos del proyecto. Una vez obtenidos todos los permisos, investigadores previamente entrenados llevaron a cabo la aplicación de los instrumentos, de forma individual y anónima. Se garantizó a los participantes la confidencialidad de sus datos y la posibilidad de renunciar a su contestación. No hubo ningún sujeto que rehusara contestar.

Análisis de Datos

Se calcularon las correlaciones de Pearson entre todas las variables objeto de estudio así como las medias de estas variables en función del sexo. A continuación, se puso a prueba un modelo de ecuaciones estructurales con el programa EQS 6.0 (Bentler, 1995) para analizar la relación existente entre las variables. Se introdujo la variable edad como variable exógena para eliminar el efecto de la edad en el modelo. Debido a la desviación de la multinormalidad de los datos (coeficiente Mardia normalizado = 24.53), se utilizaron estimadores robustos para determinar la bondad de ajuste del modelo y la significación estadística de los coeficientes. Teniendo en cuenta que se desaconseja utilizar una única medida de ajuste global del modelo (Hu y Bentler, 1999), se calcularon varios índices de diferentes tipos de medidas. El modelo calculado ajustó bien a los datos como indican los siguientes índices: CFI= .99, GFI= .99, NNFI= .98, AGFI= .98, RMSEA= .03, χ^2/df = 2.7. Se considera que un modelo ajusta bien a los datos observados cuando la ratio entre el estadístico chi-cuadrado y los grados de libertad es menor a tres, los índices de ajuste son iguales o superiores a .95 y el RMSEA es menor a .05 (Hu y Bentler, 1999; Jöreskog y Sörbom, 1993). Se estimaron los coeficientes de regresión estandarizados incluidos dentro del modelo, analizando su nivel de significación. Finalmente, para analizar el posible rol mediador de la autoestima, de la soledad, de la sintomatología depresiva y de la satisfacción con la vida en la relación en-

tre reputación social y victimización escolar, se siguieron los pasos indicados por Baron y Kenny (1986).

Resultados

En la Tabla 1 se presenta la matriz de correlaciones de las variables así como las medias, desviaciones típicas y resultados de la prueba T de estas variables en función del sexo. El análisis de correlación confirma que existen correlaciones estadísticamente significativas entre la gran mayoría de las variables consideradas en este trabajo. Así, se observa que la reputación percibida presenta correlaciones estadísticamente significativas con todas las variables estudiadas. La reputación percibida correlaciona negativamente con la victimización física ($r = -.06$; $p < .05$), verbal ($r = -.15$; $p < .01$) y relacional ($r = -.15$; $p < .01$), así como con la soledad ($r = -.36$; $p < .01$) y con la sintomatología depresiva ($r = -.14$; $p < .01$). Las correlaciones son positivas con la satisfacción con la vida ($r = .16$; $p < .01$) y con la autoestima ($r = .24$; $p < .01$). En cuanto a la reputación ideal, se hallan correlaciones significativas con las variables soledad ($r = -.09$; $p < .01$), autoestima ($r = .15$; $p < .01$) y con la reputación percibida ($r = .56$; $p < .01$). Por otra parte, todas las variables de ajuste psicológico correlacionan significativamente con las distintas formas de victimización, siendo la correlación más elevada la que se observa entre la soledad y la victimización relacional ($r = .37$; $p < .01$).

Por otra parte, se observan diferencias estadísticamente significativas en función del sexo en las variables reputación percibida, reputación ideal, sintomatología depresiva, autoestima y victimización física. Específicamente, se puede apreciar en estas variables que, excepto en sintomatología depresiva, las medias de los chicos son más altas en todas las variables significativas: reputación percibida ($M = 9.6$; $p < .001$), reputación ideal ($M = 1.6$; $p < .001$), autoestima ($M = 3.5$; $p < .001$) y victimización física ($M = 6.2$; $p < .001$).

Tabla 1. Correlaciones de Pearson, medias y desviaciones típicas por sexo y resultados de la prueba T de comparación de medias.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Reputación Real	—									
2. Reputación Ideal	.56**	—								
3. Satisfacción	.16**	.03	—							
4. Soledad	-.36**	-.09**	-.54**	—						
5. Sintomatología depresiva	-.14**	-.03	-.54**	-.52**	—					
6. Autoestima	.24**	.15**	.51**	-.50**	-.48**	—				
7. Victimización física	-.06*	.04	-.19**	.24**	.20**	-.19**	—			
8. Victimización verbal	-.15**	.03	-.22**	.30**	.24**	-.25**	.64**	—		
9. Victimización relacional	-.15**	.04	-.26**	.37**	.32**	-.27**	.61**	.82**	—	
10. Edad	0.033	-0.023	0.047	.127(**)	-0.043	-.147(**)	-.138(**)	-.156(**)	-.144(**)	—
Media chicos/chicas (desviaciones típicas)	9.6 / 9.0 (2.1/2.0)***	10.6 / 10.0 (2.7/2.2)***	14.7 14.6 (3.0/3.1)	38.4 / 38.4 (8.5/8.9)	14.4 / 15.3 (4.7/4.1)***	3.5 / 28.9 (4.7/4.8)***	6.2 / 5.3 (2.3/1.9)**	12.7 12.1	18.3 18.1	— (6.5/6.9)

* $p < .05$ (bilateral), ** $p < .01$ (bilateral), *** $p < .001$ (bilateral)

Una vez tipificadas las variables del modelo, se calculó el modelo de ecuaciones estructurales propuesto para analizar las posibles relaciones directas e indirectas entre la reputa-

ción (percibida e ideal) y la victimización del adolescente. Los factores incluidos en el modelo fueron seis variables observables (reputación percibida, reputación ideal, satisfacción

con la vida, soledad, sintomatología depresiva y autoestima) y un factor latente compuesto por tres variables observables: victimización física, victimización verbal y victimización relacional.

Las saturaciones factoriales de dicho factor se muestran en la Tabla 2. Puesto que los seis primeros factores se han construido a partir de un solo indicador, presentan una carga factorial con valor 1 y error 0.

Tabla 2. Estimaciones de parámetros, errores estándar y probabilidad asociada.

Variables de la victimización escolar	Cargas factoriales
Relacional	1 ^a
Verbal	.70*** (.02)
Física	.24*** (.01)

Estadísticos robustos. Errores estándar entre paréntesis.

^a Fijados en 1.00 durante la estimación.

*** $p < .001$ (bilateral)

La Figura 2 muestra la representación gráfica del modelo estructural final con los coeficientes estandarizados y su probabilidad asociada.

En esta Figura, se observan diversas relaciones entre las variables del modelo. Se constata la existencia de relaciones directas estadísticamente significativas entre la reputación social y la victimización escolar. Según se trate de la reputación percibida o ideal, el signo de estas relaciones resulta ser de naturaleza opuesta. Así, se comprueba que la percepción de tener un reconocimiento social entre los iguales (reputación percibida) se relaciona negativamente con la victimización ($\beta = -.15$; $p < .001$), mientras que la necesidad de tener una mayor reputación (reputación ideal) se asocia positivamente con la victimización escolar ($\beta = .16$; $p < .001$). La reputación percibida e ideal presentan una correlación de $-.57^{**}$.

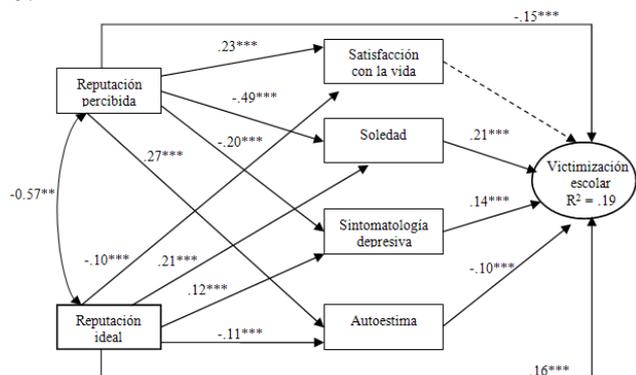


Figura 2. Modelo estructural final de contrastación empírica de los efectos directos e indirectos de la reputación social en la victimización escolar.

Las flechas unidireccionales representan relaciones de influencia significativas entre variables. La flecha bidireccional representa una correlación. La significación de las relaciones se ha determinado a partir del error estándar robusto: nivel de significación *** $p < .001$. Las estimaciones incluyeron la variable control de edad.

También se constatan relaciones indirectas estadísticamente significativas entre la reputación percibida e ideal y la victimización escolar, a través de la soledad, la sintomatología depresiva y la autoestima. En primer lugar, se observa que la reputación percibida e ideal se relacionan, de nuevo en sentido opuesto, con las variables de ajuste psicosocial. La reputación percibida se asocia de modo positivo con la satisfacción con la vida ($\beta = .23$; $p < .001$) y con la autoestima ($\beta = .27$; $p < .001$), y se relaciona negativamente con la soledad ($\beta = -.49$; $p < .001$) y con la sintomatología depresiva ($\beta = -.20$; $p < .001$). En cambio, el deseo de aumentar este reconocimiento social se asocia negativamente con la satisfacción con la vida ($\beta = -.10$; $p < .001$) y con la autoestima ($\beta = -.11$; $p < .001$), relacionándose positivamente con la soledad ($\beta = .21$; $p < .001$) y con la sintomatología depresiva ($\beta = .12$; $p < .001$). La reputación percibida e ideal explica el 16.5% de la soledad, el 7.3% de la autoestima global, el 5.9% de la satisfacción con la vida y el 5.1% de la sintomatología depresiva.

Asimismo, los resultados muestran que el sentimiento de satisfacción con la vida del adolescente no se relaciona con la victimización escolar, mientras que la soledad ($\beta = .21$; $p < .001$), la sintomatología depresiva ($\beta = .14$; $p < .001$) y la autoestima ($\beta = -.10$; $p < .001$) tienen un efecto directo en la victimización entre iguales en el contexto escolar. Este modelo explica el 19.4% de la varianza de la victimización entre adolescentes en el contexto escolar.

Con el fin de comprobar el posible rol mediador de la satisfacción con la vida, la soledad, la sintomatología depresiva y la autoestima en la relación entre la reputación social y la victimización escolar se siguieron las indicaciones de Baron y Kenny (1986). Así, en primer lugar, se comprobó la existencia de una relación directa estadísticamente significativa entre las variables independientes (reputación social percibida e ideal) y dependiente (victimización escolar) en ausencia de los mediadores (satisfacción con la vida, soledad, sintomatología depresiva y autoestima). Los datos corroboran que hay una relación directa negativa y estadísticamente significativa entre la reputación social percibida ($\beta = -.25$; $p < .001$) y la victimización escolar, y un efecto directo positivo entre la reputación social ideal ($\beta = .20$; $p < .001$) y la victimización escolar. El modelo calculado proporciona un ajuste aceptable a los datos: CFI= .98, GFI= .98, NNFI= .96, AGFI= .97, RMSEA= .05, $\chi^2/df = 2.8$.

Posteriormente, se examinaron los efectos directos de la satisfacción con la vida, la soledad, la sintomatología depresiva y la autoestima global en la victimización escolar. Los resultados indican efectos directos significativos de la soledad ($\beta = .25$; $p < .001$), la sintomatología depresiva ($\beta = .17$; $p < .001$) y la autoestima ($\beta = -.11$; $p < .001$) en la victimización escolar. Las relaciones entre la satisfacción con la vida y la victimización escolar, aunque tienen el signo esperado, no alcanzan la significación estadística ($\beta = -.005$, *n.s.*). Este modelo presenta unos índices de ajuste aceptables: CFI= .98,

GFI= .98, NNFI = .96, AGFI= .95, RMSEA = .04, χ^2/gl =2.1. De acuerdo con Baron y Kenny (1986), se analizaron también las relaciones entre la reputación social percibida e ideal y las variables de satisfacción con la vida, soledad, sintomatología depresiva y autoestima, en un nuevo modelo de efectos directos. Los resultados obtenidos muestran que la reputación social percibida tiene una relación directa y positiva con la satisfacción con la vida ($\beta = .24$; $p < .001$) y con la autoestima ($\beta = .28$; $p < .001$), y negativa con la soledad ($\beta = -.50$; $p < .001$) y con el ánimo depresivo ($\beta = -.20$; $p < .001$). En el caso de la reputación social ideal, ésta se asocia negativamente con la satisfacción con la vida ($\beta = -.11$; $p < .001$) y con la autoestima ($\beta = -.10$; $p < .001$), y tiene relaciones positivas con la soledad ($\beta = .21$; $p < .001$) y con la sintomatología depresiva ($\beta = .12$; $p < .001$). El modelo presenta un ajuste bueno: CFI=.99, NNFI = .99, AGFI= .98, RMSEA = .02, χ^2/gl =1.5.

Por último, se compararon los modelos (sin mediación y con mediación) mediante el cálculo de la diferencia o incremento de los estadísticos χ^2 obtenidos. Los resultados de esta prueba resultaron significativas, lo que indica la existencia de diferencias entre ambos modelos: $D \chi^2 (41.1003) = 1.189 \times e^{-9}$. Los datos obtenidos confirman una mediación parcial de la satisfacción con la vida, la autoestima, la soledad y la sintomatología depresiva en la relación entre la reputación social y la victimización escolar.

Discusión

El propósito general del presente estudio fue analizar la influencia de la reputación social (percibida e ideal) en la victimización entre adolescentes en el contexto escolar. Los resultados confirmaron que la reputación social del adolescente tiene un efecto directo e indirecto en la victimización escolar. Además, los resultados muestran que la satisfacción con la vida, la soledad, la autoestima y la sintomatología depresiva son variables mediadoras en dicha relación, y pueden por tanto ayudarnos a explicar la relación entre ambas variables.

En primer lugar, con respecto al efecto directo de la reputación social en la victimización escolar, los resultados corroboran la centralidad que ejerce la reputación social en la conducta de acoso escolar. Los datos de este estudio indican, en primer lugar, que existe una relación negativa entre la reputación percibida y la victimización escolar, de modo que los adolescentes que perciben que tienen reputación social en el grupo de iguales son menos victimizados por sus compañeros. Este resultado es consistente con trabajos previos que señalan que la aceptación social y la popularidad en el grupo de pares disminuye la probabilidad de ser víctima de acoso escolar (Cava et al., 2007; Coleman y Byrd, 2003; Nathan et al., 2011). Una cuestión novedosa de este trabajo, que contribuye a ampliar la literatura sobre el acoso escolar, tiene que ver con la importancia que desempeña para la víctima y para el agresor, la reputación social. La reputación percibida

parece ser un factor protector en la victimización escolar. Los adolescentes que perciben que tienen estatus reputacional son menos proclives a ser víctimas de acoso escolar y, por otra parte, de acuerdo con trabajos previos, estarían menos implicados en comportamientos violentos (Buelga et al., 2008, 2009; Emler, 2009; Moreno et al., 2009). Asimismo, los adolescentes rechazados socialmente por sus iguales, y con una reputación social que desean mejorar (reputación ideal), son más victimizados que sus compañeros. Asimismo, como destacan Buelga et al. (2008, 2009) y Moreno et al. (2009), algunos adolescentes utilizarían la violencia hacia sus compañeros como estrategia para mejorar su reputación en el grupo de iguales.

Por otro lado, la reputación social (percibida e ideal), es más significativa para los chicos que para las chicas, según se observa en los resultados de la presente investigación. De nuestros resultados y de la revisión de trabajos previos puede concluirse que la reputación constituye una variable clave que interviene de forma directa en el acoso escolar, tanto en el rol de víctima como en el de agresor.

Otra cuestión tratada en este trabajo y que, asimismo, pone de manifiesto la importancia de la reputación social en el acoso escolar, es la existencia de una relación indirecta entre la reputación percibida e ideal y la victimización escolar. Esta relación indirecta se establece a través del rol mediador de la soledad, la sintomatología depresiva, la autoestima y la satisfacción con la vida. Así, nuestros resultados, coincidentes con los de Emler (2009) y Estévez y Emler (2009), indican que la reputación social percibida se relaciona de manera directa con la autoestima y con la satisfacción vital del adolescente, relacionándose de manera inversa con la soledad y la sintomatología depresiva. Estos mismos resultados, pero en sentido opuesto, se observan respecto de la reputación ideal. Los adolescentes que anhelan un estatus reputacional alto puntúan de manera más elevada en soledad y en ánimo depresivo, mientras que obtienen puntuaciones más bajas en satisfacción con la vida y en autoestima.

Los resultados obtenidos señalan, asimismo, que estas variables de ajuste psicosocial asociadas a la reputación social tienen un efecto directo en la victimización escolar. Los adolescentes con menor autoestima, mayor sintomatología depresiva y mayores sentimientos de soledad son más victimizados en el contexto escolar por sus compañeros. Estos datos son consistentes con estudios previos que identifican estas variables de ajuste psicosocial como factores de riesgo o características previas de la víctima, que facilitan su victimización escolar (Cava et al., 2007, 2010a; Cerezo y Ato, 2010; Storch y Masia-Warner, 2004). En esta línea, algunos autores señalan que las víctimas son percibidas por sus compañeros como personas tristes, inseguras y tímidas, con pocos o ningún amigo (Egan y Perry, 1998; Estévez, Martínez y Musitu, 2006; Hunter, Mora-Merchán y Ortega 2004; Ladd y Tropp-Gordon, 2003), lo que les hace ser blancos fáciles de victimización (Garandau y Gillesen, 2006). Por otra parte, otro resultado destacado es la ausencia de relación hallada entre la satisfacción con la vida y la victimización escolar.

Éste es un dato relevante para la comprensión del rol de determinadas variables de ajuste en la dinámica del acoso escolar, pues nuestros resultados indican que la satisfacción con la vida, que mantiene una fuerte relación con la reputación social, no tiene un efecto significativo en la victimización escolar, mientras que estudios anteriores han comprobado que la insatisfacción con la vida sí tiene una incidencia en la implicación del adolescente en conductas violentas hacia sus pares (Buelga et al., 2008, 2009; MacDonald, Piquero, Valois y Zullig, 2005; Martínez, Buelga y Cava, 2007).

En definitiva, el presente trabajo proporciona datos interesantes y novedosos sobre la implicación de la reputación social del adolescente y de determinadas variables psicosociales en la explicación de la victimización escolar. Es importante, no obstante, reseñar que, aunque el proceso de administración de los instrumentos ha sido anónimo y que los índices de fiabilidad obtenidos de los cuestionarios son aceptables, las respuestas de los adolescentes en este tipo de instrumentos pueden estar sujetas a efectos de deseabilidad social y de sesgos (García y Gracia, 2009). Sin embargo, como indican distintos autores, la fiabilidad y validez de los autoinformes de los adolescentes, en relación a la medición de

conductas de riesgo, tales como la conducta delictiva y violenta, resulta ser aceptable (Flisher, Evans, Muller y Lombard, 2004).

Un estudio como el presente, en el que la naturaleza del análisis de datos es correlacional, requiere que la interpretación de los resultados en términos causales se realice con prudencia. No obstante, este trabajo puede orientar futuras investigaciones teóricas y aplicadas en las que, precisamente, se ahonde en las relaciones aquí analizadas, contribuyendo, de este modo, a mejorar la comprensión del problema de la victimización escolar y, con ello, a la implementación de programas de prevención eficaces. En este sentido, desde una perspectiva aplicada, sería aconsejable incluir en los programas de prevención del acoso escolar el tema de la reputación social, al ser ciertamente como se ha demostrado en este trabajo y en otros previos (Buelga et al., 2008; 2009), un aspecto esencial tanto para el agresor como para la víctima.

Agradecimientos.- Esta investigación se ha elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI 2008-01535/ PSIC subvencionado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España y cofinanciado por los Fondos Europeos FEDER de la Unión Europea.

Referencias

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la escala de satisfacción con la vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-320.
- Avilés, J. M. y Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–. *Anales de Psicología*, 21, 27-41.
- Baños, R. M. y Guillén, V. (2000). Psychometric characteristics in normal and social phobic samples for a Spanish version of the Rosenberg Self-esteem Scale. *Psychological Reports*, 87, 269-274.
- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 127-141.
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S. y Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 192-200.
- Carroll, A., Green, S., Houghton, S. y Wood, R. (2003). Reputation enhancement and involvement in delinquency among high school students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50, 253-273.
- Carroll, A., Houghton, S. y Baglioni, J. R. (2000). Goals and reputations amongst young children: The validation of the importance of goals and reputation enhancement scales. *Social Psychology International*, 21, 115-135.
- Carroll, A., Houghton, S., Hattie, J. y Durkin, K. (1999). Adolescent reputation enhancement: Differentiating delinquent, nondelinquent and at-risk youths. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 593-606.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010a). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21-34.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275-290.
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010b). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 156-165.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26, 137-144.
- Coleman, P. K. y Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 301-314.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N., Kim, T. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Cullerton-Sen, C. y Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review*, 34, 147-160.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El maltrato entre Iguales en la Educación Obligatoria Secundaria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrios, A. y De Dios, M. J. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary school: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 657-677.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Sapryta, J. y Suh, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 9, 33-37.
- Egan, S. K. y Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.
- Emler, N. (2009). Delinquents as a minority group: Accidental tourists in forbidden territory or voluntary émigrés? En F. Butera y J. Levine

- (Eds.), *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion* (pp. 125-154). Nueva York: Cambridge University Press.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: Cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211-241). Nueva York: Psychology Press.
- Estévez, E. y Emler, N. (2009). Individual differences in attitude to school and social reputation among peers: Implications for behavioural adjustment in educational settings. En J. E. Larson (Ed.), *Educational psychology: Cognition and learning, individual differences and motivation* (pp. 342-375). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial, 15*, 223-232.
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology, 1*, 33-44.
- Expósito, F. y Moya, M. (1993). Validación de la UCLA Loneliness Scale en una muestra española. En F. Loscertales y M. Marín (Eds.), *Dimensiones psicosociales de la educación y de la comunicación* (pp. 355-364). Sevilla: Eudema.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M. y Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence, 27*, 207-212.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Friendship as a moderator of the relationship between social skills problems and peer victimization. *Aggressive Behavior, 32*, 110-121.
- Garandeau, C. F. y Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- García, F. y Gracia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families. *Adolescence, 44*, 101-131.
- García-Orza, J. (1997). Un modelo cognitivo de la interacciones víctima-matón. *Anales de Psicología, 13*, 51-56.
- Heinrich, L. M. y Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review, 26*, 695-718.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.
- Hunter, S. C., Mora-Merchán, J. y Ortega, R. (2004). The Long-Term Effects of Coping Strategy Use in Victims of Bullying. *The Spanish Journal of Psychology, 1*(7), 3-12.
- Jöreskog, K. y Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8. Structural equation modelling with the Simplis command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kochenderfer-Ladd, B. y Wardrop, J. L. (2001). Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories. *Child Development, 72*, 134-151.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. y Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.
- Ladd, G. W. y Tropp-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74*, 1344-1367.
- López-Romero, L. y Romero, E. (2010). Goals during adolescence and their relationship with antisocial behavior. *Spanish Journal of Psychology, 13*, 166-177.
- MacDonald, J., Piquero, A., Valois, R. y Zullig, K. (2005). The relationship between life satisfaction, risk-taking behaviors and youth violence. *Journal of Interpersonal Violence, 20*, 1495-1518.
- Martin, K. M. y Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44*, 199-208.
- Martínez, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología, 38*, 293-303.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. *Psicothema, 21*, 537-542.
- Muñoz, M. V., Jiménez, I. y Moreno, C. (2008). Reputación conductual y género en la adolescencia. *Anales de Psicología, 24*, 334-340.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior, 26*, 169-178.
- Nathan, E., Houghton, S., Tan, C., Carroll, A. (2011). Cultivating reputations: The social goal of Western Australian primary school bullies. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 21* (1), 38-48.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Putallaz, M., Grimes, C., Kristen J., Kupersmidt, J., Coie, J. y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school. *Journal of School Psychology, 45*, 523-547.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*, 385-401.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Russell, D., Peplau, L. A., y Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*, 472-480.
- Salmivalli, C. y Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*, 1161-1171.
- Santos, J., Muñoz, A., Juez, P. y Cortiñas, P. (2003). *Diseño de encuestas de estudio de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- Storch, E. A. y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence, 27*, 351-362.
- Valle, M., Huebner, S. y Suldon, S. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology, 44*, 393-406.

(Artículo recibido: 30-8-2010; revisión: 15-4-2011; aceptado: 17-4-2011)