

# Trabajo Fin de Máster en Intervención en Convivencia Escolar

Agresión escolar entre iguales y autoconcepto en  
adolescentes canarios

# Índice

<b>Marco teórico</b> .....	5
<b>1. Agresión escolar entre iguales</b> .....	5
<b>1.1. Convivencia Escolar</b> .....	5
<b>1.2. Agresión escolar entre iguales o <i>bullying</i></b> . ....	14
<b>1.3. Origen y evolución sobre la agresión escolar entre iguales o <i>bullying</i></b> .....	20
<b>2. El Autoconcepto</b> .....	29
<b>2.1. Origen</b> .....	29
<b>2.2. Autoconcepto vs. autoestima</b> .....	34
<b>2.3. Definición y características principales del Autoconcepto</b> .....	36
<b>2.4. Definición y características principales de la autoestima</b> .....	43
<b>2.5. Adolescencia y Autoconcepto</b> .....	46
<b>2.7. Estudios relacionados</b> .....	51
<b>Marco metodológico</b> .....	59
<b>1. Planteamiento de la investigación</b> .....	59
<b>1.1. Objetivos</b> .....	60
<b>2. Método</b> .....	61
<b>1.2. Variables</b> .....	61
<b>1.3. Participantes</b> .....	62
<b>1.4. Instrumentos</b> .....	62
<b>1.5. Procedimiento</b> .....	63
<b>3. Tratamiento y análisis de los datos</b> .....	65
<b>4. Resultados</b> .....	67
<b>1.6. Resultados por Género</b> .....	75

1.7. Resultados por Grupos de Edad .....	77
1.8. Diferencias por Repetidor/No Repetidor.....	79
5. Conclusiones.....	82
<b>Referencias</b> .....	87
<b>Anexos</b> .....	97

# Introducción

El gran interés suscitado por el término autoconcepto viene determinado porque es considerado un elemento importante en el desarrollo de un buen ajuste emocional y cognitivo y, sobre todo, es determinante en el comportamiento en la relación que tiene uno con los demás (Ramos, 2004). Las personas que se encuentran bien consigo mismas y tiene un autoconcepto positivo, suelen sentirse a gusto en la vida y, por lo tanto, en sus relaciones con los demás. En este sentido, el autoconcepto constituye un factor fundamental en el desarrollo del comportamiento humano (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998; González-Martínez, 1999; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Guterman, Hahm y Cameron, 2002). Ya Branden indicaba en 1997 que el autoconcepto es algo fundamental para el funcionamiento y desarrollo del ser humano, para que éste se comporte de forma adaptada y equilibrada dentro de la sociedad.

Por este motivo, este trabajo pretende estudiar el índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* y el autoconcepto, tanto a nivel global como multidimensional, en adolescentes canarios. Esta investigación se llevará a cabo a través de la revisión teórica sobre el tema.

Este trabajo se encuentra dividido, por lo tanto, en dos partes: marco teórico y marco metodológico.

En la primera parte, se analiza los antecedentes relevantes y se señala las bases teóricas referidas a las dos variables principales a analizar: índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* y autoconcepto. Para ello se ha organizado en torno a dos capítulos teóricos sobre el tema: en el primer capítulo se describe y analiza la agresión escolar entre y su influencia en la convivencia escolar; y en el segundo capítulo se define los términos autoconcepto y autoestima y su influencia en el acoso escolar.

En la segunda parte, se plantea el análisis de la metodología utilizada, señalando el tipo de investigación, diseño, técnicas de recogida de datos, entre los aspectos esenciales del estudio.

# Marco teórico

## 1. Agresión escolar entre iguales

### 1.1. Convivencia Escolar

Según Sánchez-Fernández (2004) la convivencia escolar es un proceso que se singulariza por existir una relación de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, alcanzando así espacios donde predomina la confianza y el consenso y donde se facilita el proceso enseñanza-aprendizaje.

Para Ortega-Ruíz (2006) el término convivencia representa la “acción de vivir comúnmente juntos”. Para esta autora, además pueden existir distintos matices de esta palabra, a nivel de habla popular, en el contexto socio-jurídico y en el contexto psicoeducativo. En el contexto popular, la palabra viene a explicar que no sólo se comparten espacios y actividades, sino también normas que ayudan a mejorar la vida conjunta. En el contexto socio-jurídico, dicho término viene a significar la existencia de un nivel público donde se respetan los derechos de cada uno sin discriminación de ningún tipo. Por último, en el contexto psicoeducativo, la convivencia hace que sea necesario que los individuos que conviven tengan sentimientos de empatía emocional y cognitiva.

El centro educativo es una compleja estructura social de relación que está constituida por normas, hábitos y valores (Pérez-Gómez, 1992). Es en él donde se une la convivencia de diversos grupos de personas que tienen relaciones entre sí, como por ejemplo la relación entre profesorado y alumnado y entre cada uno de ellos (Ortega-Ruíz, 1998).

Dentro del centro, el aula es el espacio más idóneo para aprender a vivir con los demás, donde se proporciona la formación y el desarrollo del conocimiento social, ya que ofrece un marco de interacción social no familiar y propicia las relaciones interpersonales entre iguales y entre estamentos sociales (Cerezo, 2007).

Rutter, Manghan, Mortimore y cols. (1979) y Bryck y Driscoll (1988) señalan tres cuestiones básicas para conseguir una buena convivencia en el aula, lo que ellos denominan “filosofía de escuela”, que consiste en establecerse unos objetivos educativos centrados en el aprendizaje, proponer unas normas y procedimientos fijos y justos, y tomar conciencia de lo importante que es prestar atención e interés hacia las personas. Según Bryck y Driscoll (1988) cuando se dan estas características, los alumnos se sienten más queridos y apoyados por los profesores. También, es muy importante que en el aula se cumpla el “principio de reciprocidad”: “no hagas conmigo, lo que no desees que yo haga contigo, no me hables como no quieres que yo te hable, no me trates como no quieres que yo te trate; o dicho en positivo: sé amable conmigo, si quieres que yo lo sea contigo; sé correcto conmigo y yo lo seré contigo; quíereme y te querré; saludame y te saludaré; trata mis cosas con respeto y yo haré lo mismo con las tuyas” (Ortega-Ruíz, 1988, p. 29). Dominar este principio conlleva a tener capacidad cognitiva y habilidad social. Los adolescentes en su vida social incumplen en muchas ocasiones este principio con sus iguales, ya que aún tienen inmadurez cognitiva o tienen carencia de capacidad social. Si no se practica la reciprocidad moral, las consecuencias son negativas para las relaciones.

Pero al no ser el aula un lugar donde sólo se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que en ella también suceden una serie de acciones y relaciones entre seres humanos, pueden surgir conflictos en la misma. Al convivir en este espacio un grupo de personas, surgen desacuerdos o disputas en la forma de pensar, actuar, en valores, intereses, deseos o necesidades de los sujetos (Torres-Sáez, coord., 2002; Fernández, 2004).

El conflicto según Fernández (2004) es “una situación de confrontación de dos o más protagonistas, entre los cuales existe un antagonismo motivado por una confrontación de intereses” (p. 20). Para Ortega-Ruíz (1998) el conflicto surge de la confluencia de intereses o del cruce de dos posiciones distintas frente a una situación.

Los resultados derivados de los conflictos pueden ser positivos o negativos para el desarrollo de una buena convivencia escolar. El conflicto en sí no debe implicar violencia, va a depender de los procedimientos y estrategias que se empleen para solucionarlos (Torres-Sáez, coord., 2002; Fernández, 2004). En muchas ocasiones, es útil para el desarrollo socio-moral de los individuos. En otras, cuando fallan las

herramientas intermediarias con los que hay que enfrentarse al mismo, puede desencadenar agresividad (Ortega-Ruíz, 1998).

En ocasiones, estos conflictos pueden alterar negativamente la convivencia escolar. Puede generar, por ejemplo, conductas de rechazo hacia el aprendizaje, conductas disruptivas en el aula o conductas agresivas hacia los compañeros o el profesorado (Calvo-Rodríguez, 2003).

Por ello, es importante el papel del profesorado en el desarrollo de una buena convivencia escolar y en la supresión de problemas que pueden afectar a la misma (Newman-Carlson y Horne, 2004; Orpinas, Horne y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004). El profesor/a debe organizar un entorno enriquecedor donde el alumno/a pueda interactuar y convertirse en el autor de su propio crecimiento, pero sobre todo debe ser un modelo a seguir para sus alumnos (Rincón, 2002). Es capaz de inculcar rasgos imborrables en el carácter de sus alumnos y puede impulsar cambios hacia actitudes más positivas (solidarias, tolerantes, colaborativas, dialogantes, comprensivas, etc.). El apoyo, la atención o el respeto del profesor y de los iguales puede influir en la disminución de situaciones de acoso escolar y violencia en el aula (Casamayor, 1999; Natving, Albrektsen y Qvarnstrom, 2001; Meehan, Hughes y Cavell, 2003; Reddy, Rhodes y Mulhal, 2003).

Pero son pocos los que se sienten preparados para ello (Orpinas, Horne y Multisite Violence Prevention Proyet, 2004), lo que dificulta en ocasiones la buena interacción entre alumno/a y profesor/a en el aula. Según el Informe sobre la Realidad Social Española realizado por la Fundación Encuentro (1996), los profesores reconocen que han vivido o visto alguna situación agresiva. Los docentes se sienten muchas veces preocupados, incapacitados y poco formados a la hora de decidir medias de actuación ante problemas disciplinares en el aula.

A su vez, los padres también son un pilar fundamental a la hora de conseguir una buena convivencia. Son ellos los que inculcan en sus hijos las primeras normas de conducta y de convivencia, y son el núcleo central donde el niño forma su personalidad (García y Pardo, 1999; Luciano, Gómez y Valdivia, 2002). Por lo que es sumamente importante la interacción y comunicación entre la familia y el profesorado para que se prevenga y erradique las conductas contrarias a una buena convivencia en el aula (O'Donnell, 1995; O'Moore, 1995).

Como se puede observar, la convivencia escolar es muy importante en el ámbito educativo, por ello se han realizado diversas investigaciones acerca de aspectos relacionados con la misma. Por ejemplo, en 2005, se efectuó un estudio a manos del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), patrocinado por el Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). Se utilizó un cuestionario dirigido a profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de centros públicos, privados y concertados situados en diferentes Comunidades Autónomas. La muestra estuvo compuesta por profesores de 67 centros. Los resultados alcanzados fueron: el 87,3% está satisfecho en el centro docente y con las relaciones con sus compañeros; el 56,3% está satisfecho con las relaciones profesor-alumno; el 45% tiene en cuenta las opiniones de los alumnos para resolver los problemas; el 68,5%, se manifestaron satisfechos con las normas del centro; el 69,3% considera que en su centro se da mucha importancia cuando un alumno se mete con otro constantemente; el 80% detecta que son dos los comportamientos negativos que más se dan en el aula, la falta de respeto de los alumnos hacia ellos y la conducta disruptiva en el aula; y el 22,6% ha observado a algún compañero ridiculizar a sus alumnos; y el 14,4% manifiestan que han tenido manía a algún alumno.

Otro es el realizado por Rodríguez-Muñoz (2007), donde han participado 304 alumnos y alumnas de 2º y 4º de Educación Secundaria de tres centros de la Comunidad de Madrid. Los resultados indican que un 45,9% del alumnado entiende que una buena convivencia se da cuando se producen unas condiciones positivas para el desarrollo de las relaciones y para el trabajo académico; el 49% valora el conflicto como negativo y el 36,4% entiende que pueden resultar positivos y enriquecedores si se resuelven bien y se aprende de ellos; el 31,6% cree que la colaboración de las familias es poco necesaria; el 40% cree que se pueden mejorar las relaciones en el centro; el 27% piensa que la prevención es el mejor medio para mejorar la convivencia en general; el 36,2% cree que la convivencia depende mucho de las personas que haya en el centro; y el 37,7% se inclina por una estrategia combinada de sanciones y diálogo para solucionar conflictos.

En 2008 se realizó el Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en Educación Secundaria efectuado a través de un convenio entre la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense y el Ministerio de Educación en colaboración con el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Se aplicó un cuestionario para el



alumnado, otro para el profesorado, otro para el Equipo Directivo y uno para el Departamento de Orientación sobre Convivencia Escolar. Se pasó a la mayoría de las Comunidades Autónomas y participaron tanto centros públicos como privados donde se imparte Educación Secundaria. Los resultados que se obtuvieron fueron los siguientes: todos los miembros de la comunidad educativa está satisfechos con la convivencia y las relaciones en la escuela; la mayoría de los alumnos tienen bastantes vínculos de amistad en la escuela (82% tienen cuatro amigos o más); en general, el alumnado valora bien su integración escolar (83% y 87,7% están de acuerdo con elementos relacionados con ella); son bastantes los profesores que influyen a largo plazo como autoridad en los alumnos, aunque al 60,1% de los alumnos no cree que se identifiquen con las cualidades de sus profesores; y el 87,43% del alumnado piensa que su familia se interesa por sus trabajos escolares.

Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y cols. (2009) centraron su investigación en conocer la percepción de los docentes de varios países europeos de sus relaciones con los compañeros, alumnado y familia. Participaron 339 docentes. 5 húngaros y 5 de la Republica Checa. Los resultados obtenidos en relación a los docentes españoles son los siguientes: son los que mejor se llevan con sus compañeros y los alumnos tienen mejor opinión de ellos, señalan mejores opiniones por parte de sus compañeros hacia ellos y dan importancia a la participación de las familias en el centro a través de la AMPA (Asociación de Padres y Madres de Alumnos).

A nivel de Comunidad Autónoma de Canarias, uno de los estudios más importantes fue realizado por Arencibia y Guarro (1999). En su estudio se abordó el tema de la convivencia y disciplina en centros educativos a través de un programa de intervención, en el que se abordaron varias cuestiones: el trabajo cooperativo, las relaciones personales, desarrollo del curriculum, la implicación de la familia, el cultivo de valores, comunicación del centro con otras instituciones sociales y políticas.

También el Consejo Escolar de Canarias confeccionó un informe sobre la convivencia en los centros en el año 2001, donde se obtuvo un valor de normalidad en lo que se refiere a convivencia y disciplina en los centros escolares. Aun así se señala que surgen conflictos, sobre todo en zonas periurbanas y turísticas, donde hay más ausencia de valores, mayor consumo de drogas y una gran influencia de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías mal utilizadas. Las conductas conflictivas que

más se manifiestan son: no prestar atención en clase y hablar durante ellas, insultar, pelearse, agresiones entre alumnos, desobedecer a los profesores, desafiar o amenazar, realizar destrozos y robar. Las agresiones al profesorado, drogodependencias y agresiones sexuales son las que tienen menor incidencia, pero por su gravedad producen mayor alarma en los centros.

Asimismo, Calvo-Hernández (2001) ha realizado un estudio sobre la indisciplina y violencia en centros canarios de Educación Secundaria atendiendo a las conductas más frecuentes, al género, zona, familia y metodología didáctica. Además propone un programa de intervención preventiva centrándose en la organización del Reglamento de Régimen Interior.

El Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005), dejó en manos de Jares (2005) un estudio donde se analizara “la percepción que tiene el profesorado y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre las diferentes dimensiones de la relación conflicto y convivencia” (ICEC, 2005, p. 23). Se ocupa tanto del maltrato entre escolares, como de las estrategias de intervención ante los conflictos y de mejora de la convivencia que se utilizan en las escuelas. La muestra estaba compuesta por 2.580 estudiantes y 932 docentes. Se utilizaron dos cuestionarios, uno para el alumnado y otro para el profesorado. Los resultados fueron los siguientes: se encontró una percepción negativa del conflicto por alumnado y profesorado; el alumnado observa más violencia física (65,7%), verbal (discusiones, 27,4% e insultos, 24,1%) y los profesores más indisciplina del alumnado (18,7%); tanto el alumnado como el profesorado coinciden en afirmar que el desinterés hacia los estudios y la indisciplina del alumnado son las causas más comunes de la aparición de conflictos; el profesorado cree que la violencia se origina en el ámbito familiar (97,85% la desestructuración, 91,6% la marginalidad económica, social y cultural); el alumnado y profesorado comparten la percepción positiva del clima de convivencia, pero se preocupan por la indisciplina (89,6% de estudiantes y 91,7% de docentes consideran que es un problema muy o bastante importante) y la violencia del alumnado (83% y 88%, en el orden de la respuesta anterior); existe un desencanto del profesorado hacia las familias y a su formación en el ámbito del análisis y la resolución de conflictos (90,3% señalan este tipo de formación como muy o bastante importante para el ejercicio de la profesión); y hay una gran disponibilidad para participar en programas de mejora de la convivencia y

en el aprendizaje de las técnicas de resolución de conflictos (alumnado 74,3% y del profesorado 65,2%).

Ceballos, Correa-Rodríguez, Correa-Piñeiro y cols. (2010) realizaron una investigación utilizando una muestra de 452 alumnos canarios de la ESO, de primer y segundo ciclo de la ESO, de entre 12 y 17 años. Aplicaron el «Inventario de Situaciones Conflictivas en los centros escolares» (Ceballos, Correa y Vega, 2002) que está constituido de 42 conflictos (respecto al sistema escolar, entre iguales, y entre profesorado y alumnado). Los datos obtenidos muestran que: la frecuencia general de conflictos en los centros es de baja a media; los conflictos más frecuentes son los relativos al sistema escolar, seguidos por los ocurridos por iguales, y los menos frecuentes los producidos entre profesorado y alumnado; el conflicto con el sistema escolar más habitual tiene que ver con la imposición de normas escolares, seguido por las conductas disruptivas en el aula; los conflictos entre iguales más frecuentes tienen que ver con la violencia verbal y con los desacuerdos con un grupo de iguales; los conflictos entre el profesorado y el alumnado, el más frecuente se deriva de las exigencias académicas del profesorado.

Además, se han planteado numerosos programas de intervención para paliar los problemas que surgen en las aulas y que dificultan la presencia de un buen clima en las aulas. En nuestro país los programas que más destacan son los siguientes: Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) (Ortega-Ruíz, 1998), “Un día más” (Oficina del Defensor del Menor) (Fernández, 1998), “Prevención de la violencia escolar” (Díaz-Aguado, 1998), “Programa Valor” (Asociación aragonesa de Psicopedagogía), “Convivir es vivir” (Comunidad de Madrid), entre otros. Se caracterizan todos ellos porque adoptan pautas organizativas y preventivas para alcanzar una buena convivencia escolar. Existen también otros que ayudan a la resolución pacífica de conflictos, como son el programa de “Resolución Creativa de Conflictos” (Lantieri, 1982), de “Competencia Social” (Monjas, 1993; Vallés y Vallés, 1998; Trianes y Figarés, 2001), de “Educación Social y Afectiva” (Trianes y Muñoz, 1996), de “Solución de conflictos personales” (Vallés, 1997), “Programa de Valores” (Cerezo, 1998), “Aprendizaje de la mediación educativa” para enseñar a los alumnos a ser pacificadores (Corbo, 1999; Torrego y Funes, 2000) y. “Programa de desarrollo emocional” (Salvador, 2000).

En Tenerife, el IES Puerto de la Cruz ganó en el año 2008, en su segunda edición, el Concurso Nacional de Buenas Prácticas de la Convivencia, ya que han llevado a cabo un programa de desarrollo de múltiples acciones formativas orientadas hacia la mejora de la convivencia entre los alumnos y el profesorado. También en la isla de Lanzarote se ha realizado un proyecto de convivencia denominado “Optimización lúdica y regulación de la convivencia en el patio de recreo” (García y Serrano, 2005), y se crea con la finalidad de optimizar el espacio del patio durante el recreo y mejorar las relaciones que en él se producen. La realización de estas actividades asegura la posibilidad de educar al alumnado durante el recreo en valores para el desarrollo personal y social. Otro programa insular es el de “Familias y Convivencia” (Federación de AMPAS “Galdós”, 2010) llevado a cabo en la isla de Gran Canaria. Este programa tiene como objetivo formar a los padres y madres para que puedan participar en la mejora de la convivencia escolar.

Del mismo modo, la convivencia escolar ha tenido transcendencia en el ámbito de la legislación educativa. En España, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se establece en el primer artículo apartado K que “la educación para la prevención de conflictos y para la resolución pacífica de los mismos, así como la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social” (p. 8). La citada Ley Orgánica fija en su artículo 2 apartado C, como uno de los fines del sistema educativo, “la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, la prevención de conflictos y su resolución pacífica” (p. 8). También en el artículo 121 sobre el Proyecto Educativo de Centro, en su apartado 2 se dispone que en el proyecto, se deberá tener en cuenta “las características del entorno social y cultural del centro, en él se recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales” (p. 32). En la disposición adicional vigésimo primera se dispone que: “Las administraciones educativas asegurarán la escolarización inmediata de las alumnas o alumnos que se vean afectados por cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar. Igualmente, facilitarán que los centros educativos presten especial atención a dichos alumnos” (p. 43).

En Canarias a través del Decreto 16/2009 se regula la convivencia escolar en la Comunidad Autónoma de Canarias, con la finalidad de que los alumnos y alumnas aprendan a convivir en una sociedad democrática, plural, tolerante e igualitaria, mediante el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes que en él se recogen, así como mediante el respeto a los derechos de los demás miembros de la comunidad educativa y de acuerdo con los fines que a la actividad educativa atribuyan las leyes. Asimismo, constituye objeto de este Decreto la creación del Observatorio Canario de la Convivencia Escolar como un órgano consultivo de la comunidad educativa, y regulación de su composición y funcionamiento.

Asimismo, en el ámbito de la justicia de menores, la Fiscalía General del Estado ha elaborado la Instrucción 10/2005 de 6 de octubre sobre el tratamiento del acoso escolar desde el sistema de justicia juvenil, que concreta el procedimiento que deben seguir las denuncias en los casos de acoso, y que se recoge en la Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil.

En el ámbito de educación, el Ministerio de Educación y Ciencia de España ha creado el Plan de Convivencia y el Observatorio de Violencia Escolar.

El Plan de Convivencia es un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Organizaciones Sindicales, del 20 de octubre de 2005, donde el Departamento Ministerial se comprometió en potenciar las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación (LOE), en su artículo 121 y apartado 2, señala que el Proyecto Educativo de Centro recogerá el Plan de Convivencia del Centro. Este plan comprenderá el Reglamento de Régimen Interno y señalará las líneas generales de actuación y los principios en los que se fundamenta. Se definirá en la Programación General Anual, donde se detallarán los objetivos para el curso y la forma de alcanzarlos, y se evaluará anualmente. El objetivo principal del mismo será lograr un ambiente favorable para el desarrollo educativo y social en el aula y en el centro, con la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa.

El Observatorio de Violencia Escolar se creó a raíz del Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero (BOE, núm. 64). El Observatorio es un órgano colegiado interministerial que se encarga principalmente de asesorar sobre situaciones de la convivencia escolar. También tendrá entre sus funciones elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico de la convivencia escolar, y proponer medidas que faciliten la convivencia escolar. Los miembros de este Observatorio se reúnen una vez al año.

## **1.2. Agresión escolar entre iguales o *bullying*.**

La conducta que altera más la convivencia en los centros educativos es la agresiva. A este tipo de conducta se la denomina agresión escolar entre iguales, acoso escolar, maltrato entre iguales, maltrato por abuso de poder, victimización, agresión, *bullying* o *mobbing*. Los propios alumnos, por su parte, lo identifican como “meterse con alguien”, “reírse de alguien”, insultar, pegar, agredir, ser egoísta...

No hay que confundir dichos términos con el de violencia escolar. Serrano e Iborra (2005) consideran que violencia escolar hace referencia a cualquier tipo de violencia que se dé en los centros escolares, independientemente de a quien se dirija (alumnado, profesorado u otros miembros de la comunidad educativa). Por otro lado, se refieren a agresión escolar entre iguales o *bullying* cuando dicha violencia escolar se da de forma repetitiva y tiene la intención de intimidar a las víctimas.

Por tanto, la agresión escolar entre iguales o *bullying* es una conducta de persecución física o psicológica que realiza un alumno contra otro de forma reiterada (Olweus, 1993; Randall, 1996; Berkowitz, 1996; Fernández, 2004). Es una conducta que se realiza siempre de forma intencionada y perjudicial y está dirigida hacia un individuo que no puede defenderse de sí mismo (Olweus, 1973; Lowenstein, 1974; Besag, 1989; Smith y Thompson, 1989; Tattum y Lane, 1989; Cerezo, 1991, 1997; Farrington, 1993; Smith y Sharp, 1994; Ortega-Ruiz, 2000; Fernández, 2004; Moreno y Soler, 2006).

La agresión escolar entre iguales o *bullying* sigue un modelo de conducta determinado, el denominado “esquema de dominio-sumisión” (Ortega-Ruiz, 1998). En él siempre hay dos clases de sujetos: uno que cree que tiene más poder que otro y se

acostumbra a dominarlo, y otro que es más débil de personalidad y acepta el poder del otro siendo sumiso.

Con esto se deduce que uno de los rasgos principales de la agresión escolar entre iguales o *bullying* es que debe existir un desequilibrio de poder entre los individuos. Otros rasgos destacables son que tiene que haber una intencionalidad en la acción agresiva (deseo de causar daño) y que esta acción agresiva debe repetirse en el tiempo (Olweus, 1978; Díaz- Aguado, 1996; Ortega-Ruíz, 1998; Smith y Brain, 2000; Ross, 2002; Calvo-Rodríguez, 2003; Defensor del Pueblo, 2006)

Rigby (2002) dice que el *bullying* abarca una serie de características como “el deseo de hacer daño, una acción dañina, un desequilibrio de poder, una repetición, un uso indebido de poder, un disfrute evidente por parte del agresor y en términos generales, un sentimiento de estar oprimido por parte de la víctima” (Moreno y Soler, 2006, p. 21).

La agresión escolar entre iguales es una realidad social y psicológica. Es social ya que nace y se desarrolla en un clima específico de relaciones humanas, que a su vez lo fortalece, lo admite o lo tolera; y es psicológico debido a que influye personalmente a los individuos que están involucrados en este tipo de problemas (Ortega-Ruíz, 1998; Cerezo, 2007).

Las características de la agresión escolar entre iguales o *bullying* que se da en las aulas españolas según el estudio del Defensor del Pueblo Español (2006) son las siguientes: ocurre generalmente entre compañeros de la misma clase o curso; es protagonizado principalmente por los chicos, menos la conducta de “hablar mal” de otros, donde se produce más por parte de las chicas; el escenario principal es el aula, seguido del patio; la mayor incidencia del maltrato se da en el 1º ciclo de ESO; las víctimas piden preferentemente ayuda a las amigas o amigos, sobre todo cuando sufren agresiones verbales; y, por último, la reacción mayoritaria de los testigos es la pasividad. Además este fenómeno alcanza a gran cantidad de escolares. Según el estudio del Defensor del Pueblo Español (2006) uno de cada seis escolares recibe alguna clase de maltrato por parte de sus compañeros o compañeras, sobre todo en los últimos años de la Educación Primaria y en los primeros de la Secundaria.

Por otro lado, podemos distinguir varios tipos de agresión escolar entre iguales o bullying en función de la naturaleza de la agresión (Smith, 2006; Cerezo, 2007; RD. 19/2007): agresión física (golpes, puñetazos...), agresión física indirecta (daño hacia objetos personales), acoso o abuso sexuales (vejaciones), agresión verbal (motes, insultos...), agresión verbal indirecta (dispersión de rumores), maltrato social (exclusión o marginación social), maltrato indirecto (inducir a agredir a un compañero) e intimidación, amenazas o chantajes

Estos tipos de maltrato a su vez se pueden agrupar en dos tipos: con agresión emocional reactiva u hostil y con agresión instrumental (Berkowitz, 1996). La primera hace referencia al daño que se produce a la víctima y, la segunda, además del daño, se obtiene con ella algún beneficio adicional.

Los distintos participantes de la agresión escolar entre iguales o *bullying* (agresores, víctimas y observadores-grupo clase) van a tender a presentar una serie de perfiles diferenciados. Estos perfiles no son estáticos, pueden modificarse (Defensor del Pueblo, 2006).

Los agresores pueden poseer una serie de características que conforman su perfil (Cerezo, 1991, 1994, 1997; Cerezo y Esteban, 1992; Olweus, 1993, 1998; Berkowitz, 1996; Díaz-Aguado, 1996, 2005; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist y cols., 1996; Schwartz, Dodge, Bates y cols., 1997; Ortega-Ruiz, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999): no son alumnos académicamente brillantes; no necesariamente tienen que sentirse enfadados para agredir a sus víctimas; manifiestan escaso autocontrol en sus relaciones sociales; suelen tener un grupo de seguidores; sienten placer a la hora de dominar y controlar a sus víctimas; tienen tendencia a abusar de su fuerza; se identifican con un modelo social basado en el dominio de unos y la sumisión de otros; son insensibles al daño que le producen al individuo agredido, no tienen sentimiento de culpa; muestran dificultades para ponerse en el lugar de los demás; poseen un temperamento agresivo e impulsivo; tienen escasas habilidades sociales; toleran poco las frustraciones; y presentan dificultades a la hora de asimilar las normas y obligaciones sociales. Tobeña (2001) añade que los agresores conciben la agresión como una forma de entretenimiento. Además tienen dificultades para cortar las



agresiones que producen, una vez las llevan a cabo son incapaces de inhibirlas (Patterson, Dishion y Bank, 1984).

Algunos autores piensan que hay múltiples causas para dicha agresividad en este colectivo. Fernández (2004) va a estructurar estas causas en función de la influencia de factores exógenos y endógenos a la escuela. En los exógenos situó a la familia y a los medios de comunicación. Varios autores consideran que el agresor puede verse influenciado por el modelo violento o basado en malos tratos que le proporcionan sus padres, por las prácticas educativas familiares duras en relación con la negatividad, la crítica continua o el rechazo, por la desestructuración familiar, o por la influencia del entorno próximo (Bandura, 1973; Olweus, 1980; Farrington, 1986; Dodge, 1986; Torres Sáez, coord., 2002; Díaz-Aguado, 2005; Cerezo, 2007; entre otros). Asimismo, existen autores que culpan a los medios de comunicación de esta agresividad, ya que existe un acceso ilimitado a la violencia a través de la televisión, internet o videojuegos (Torres Sáez, coord., 2002; Calvo-Rodríguez, 2003; Fernández, 2004). En éstos se muestra la violencia asociada al poder y a la consecución de los deseos (Dot, 1984).

Dentro de los factores endógenos a la escuela, Fernández (2004) señala la relación docente-estudiante y la relación estudiante-estudiante, también sugeridas por Calvo-Rodríguez (2003) y Díaz-Aguado (2005). Según estos autores, la relación docente-estudiante puede acarrear problemas de convivencia si el profesor no se adapta a los nuevos roles y formas de proceder en el aula. El maestro debe motivar en el proceso educativo y preocuparse por los intereses de sus alumnos, si no puede conllevar problemas de falta de motivación, fracaso escolar, falta de comunicación, que los alumnos tengan una baja autoestima, que los alumnos disruptivos impidan el aprendizaje en el aula o que el profesorado tenga dificultades en el control del aula. En la relación estudiante-estudiante, pueden repercutir las relaciones del agresor con sus compañeros. Si el grupo de alumnos rechaza la conducta violenta, el agresor puede sentirse que él también es rechazado y se lo puede tomar como algo personal. Se puede dar el caso de que sienta la hostilidad de su clase y reaccione con mayor hostilidad (Dodge, 1986). No por ello se debe aceptar la conducta violenta, si no ayudar al agresor a cambiar de conducta.

En cuanto a las víctimas, hay dos tipos diferenciados la “víctima típica o pasiva” y la “víctima provocativa o activa” (Stephson y Smith, 1989; Olweus, 1993; Salmivalli y

cols., 1996; Schwartz, Dodge, Bates y cols., 1997; Dodge, Bartini, Brooks y cols., 1999; Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004; Smith, Pepler y Rigby, 2004).

La “víctima típica o pasiva” se caracteriza por (Cerezo, 1991, 1994, 1997; Cerezo y Esteban, 1992; Ortega-Ruíz, 1998; Fernández, 2004; Díaz-Aguado, 2005): sufrir una situación social de aislamiento; tener deficiencias en las habilidades sociales; presentar escasa asertividad y dificultad de comunicación; sufrir ansiedad e inseguridad; presentar miedo, asociado a una baja autoestima y al posible fracaso escolar; manifestar tendencia a la depresión; llega a culpabilizarse de su situación o la niega; sus relaciones familiares suelen ser cercanas, puede llegar a estar sobreprotegido; se deja llevar por las opiniones y demandas de los demás; pueden presentar dificultades en el desarrollo, trastornos en su trayectoria de aprendizaje; se consideran poco sinceros, con tendencia al disimulo; y es poseedor de una característica especial (usar gafas, tener orejas grandes, pequeñas o despegadas, una nariz demasiado grande, ser algo obeso o muy delgado, pequeño o grande para su edad, etc.).

La “víctima provocativa o activa” tiene como características (Stephson y Smith, 1989; Díaz-Aguado, 2005): sufrir también una situación social de aislamiento, llega a ser de los más rechazados; muestra tendencia excesiva e impulsiva a actuar, sin pensar que conducta puede ser más adecuada; sufre problemas de concentración; en ocasiones, tiene cierta disponibilidad a reaccionar con conductas agresivas e irritantes; busca la atención de espectadores provocando participar en situaciones de agresión; y es mucho más activa y tiene un mayor autoconcepto que el otro tipo de víctimas.

Además, en ocasiones, la víctima se convierte en agresor, ya que ve como única vía de obtención de poder a la agresividad (Olweus, 1979; Ortega, 1994; Smith y Sharp, 1994; Ortega y Mora-Merchán, 1997). A este tipo de se la denomina “víctima/agresor”.

En referencia a los observadores, el grupo clase cumple un papel muy importante a la hora de producirse el acoso escolar. En ocasiones, tienen el poder de transformar a un alumno en posible víctima al no tener amigos y sufrir aislamiento por parte de sus compañeros, ya que algunos autores apuntan que tener amigos y caer bien son circunstancias que protegen contra la victimización (Salmivalli y cols., 1996; Baker, 1998; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Cowie, 2000). También pueden aumentar el

índice de acoso escolar si actúan y promueven el acoso, ya sea participando de forma pasiva o de forma activa.

Para Sharp (1995) los observadores pueden tomar cuatro posturas frente al acoso escolar: promover y/o participar en las agresiones, ayudar de forma pasiva en ellas, rechazar las agresiones de forma pasiva o enfrentarse de forma activa a las mismas.

Las investigaciones longitudinales señalan que el abuso y la victimización tienen efectos perjudiciales (Olweus, 1993). Las consecuencias principales de la agresión escolar entre iguales o *bullying* van a variar en función del miembro implicado en el mismo.

Las víctimas pueden sufrir fracaso escolar, adquirir un trauma psicológico, sufrir un riesgo físico, tener insatisfacción, ansiedad, infelicidad, miedo de ir a la escuela o de relacionarse con otros iguales, dificultades para conciliar el sueño, problemas de personalidad y arriesgarse a sufrir complicaciones en su desarrollo equilibrado (RD 19/2007). Además, algunos pueden asimilar la dinámica del bullying como medio para salir de esa situación, y aprenden que la forma de sobrevivir es convirtiéndose en futuros agresores. Puede tener, por otro lado, problemas escolares como absentismo escolar, problemas de concentración o fracaso escolar (Ortega-Ruíz, 1998; Fernández, 2004).

Para los agresores pueden obtener una futura conducta delictiva, una interpretación de la obtención de poder basada en la agresión, entienden el hecho violento como algo aceptado por la sociedad y pueden sufrir problemas de desadaptación y distanciamiento social (RD 19/2007).

Para los compañeros y compañeras observadores puede inducir a la obtención de una actitud pasiva ante la injusticia y una configuración de la valía personal de forma errónea (RD 19/2007), así como manifestar insolidaridad hacia los demás (Fernández, 2004).

### **1.3. Origen y evolución sobre la agresión escolar entre iguales o *bullying***

A nivel internacional, a finales de los 60 y principios de los 80, surgió por primera vez un interés hacia la problemática de la agresión escolar entre iguales a manos del doctor Peter Paul Heinemann (1972) en Suecia. Surgió a raíz de una experiencia en un patio de un colegio, donde un grupo de estudiantes perseguían a un compañero. Tras ello, escribió un artículo en el periódico (Heinemann, 1969) donde describió el fenómeno que denominó *mobbing* y demandó la situación de injusticia que se estaba dando en los centros educativos.

A raíz de esta investigación el profesor Olweus (1978) inició sus investigaciones en las escuelas sobre la problemática de los agresores y sus víctimas, aunque durante esta época aún no existía interés alguno por parte de las instituciones. Olweus realizó varias investigaciones al respecto donde utilizó un cuestionario elaborado por él mismo. Éste consistía en 25 ítems con respuestas múltiples que servía para comprobar la frecuencia, los tipos de agresiones, los tipos de agresores y el número de los mismos (Olweus, 1993). Los primeros diagnósticos sobre el acoso escolar o *bullying* fueron dados por Olweus y Roland (1989). Verificaron que 1 de cada 7 estudiantes estaba envuelto en este fenómeno. Olweus realizó también un programa de intervención. Éste sirve para que en los centros educativos se establezcan unas reglas contra el acoso escolar, para que exista una participación por parte del profesorado y los padres contra dicho problema, pero sobre todo para surtir a las escuelas de material de apoyo y protección de las víctimas (Olweus, 1994).

Gracias a investigaciones como Lagerspetz, Björkqvist, Berts y cols. (1982), Olweus, (1973, 1978), Pikas, (1975) y Roland (1980) se encontraron que son los chicos los que están más implicados en el problema del acoso escolar y hay muchos más estudiantes víctimas que intimidadores.

En 1982, a raíz de que tres jóvenes de entre 10 y 14 años se suicidaron como consecuencia de situaciones graves de *bullying*, se despertó en el sistema noruego la atención a esta problemática. El gobierno de Noruega lanzó así la primera campaña nacional para reducir el número de casos de agresión escolar entre iguales en las escuelas. En dicha campaña se distinguieron dos líneas de acción. La primera consistió

en proporcionar una serie recursos material para los centros educativos y las familias, y la segunda línea de actuación fue el apoyo a la investigación del acoso a manos de Olweus (1985). La muestra se compuso de 130.000 alumnos/as entre 8 y 16 años, de 830 escuelas. Los resultados indicaron que, aproximadamente, el 15% del alumnado formaban parte de situaciones de abuso o maltrato, y que el número de alumnos/as que se consideraban víctimas disminuía con la edad.

En otro estudio posterior efectuado por Olweus (1991) en 42 escuelas, para comprobar los efectos del programa de intervención que se había aplicado, mostró un descenso significativo de las conductas de maltrato, además de las conductas antisociales.

Estas investigaciones tuvieron repercusión en otros países, como es el caso de Inglaterra, Escocia, Irlanda, Italia y España.

Inglaterra ha sido el país más representativo en cuanto a investigaciones acerca del maltrato entre iguales, ya que varios adolescentes se suicidaron por causas relacionadas con situaciones de abuso y malos tratos entre escolares. Además la Fundación Gulbenkian creó un grupo de trabajo contra el problema, creando diversos materiales, como un libro de consulta para padres y profesores o una guía de recursos y el apoyo directo a la investigación, así como otros recursos, como por ejemplo un servicio telefónico de apoyo o representaciones teatrales de acoso escolar.

A partir de estas iniciativas, se realizaron numerosas investigaciones. La más importante se desarrolló en la zona de Sheffield. Fue dirigido por el Dr. Smith (Whitney y Smith, 1993). La muestra estuvo formada por 6.758 alumnos/as procedentes de 24 escuelas. Para el estudio se utilizó el cuestionario diseñado por Olweus, pero adaptado a las distintas edades (una versión para primaria y otra para secundaria) y a las características culturales de la población inglesa. Los resultados que se obtuvieron sobre la presencia del problema indicaron lo siguiente: los niveles de implicación de los intimidadores/as son más bajos que en el caso de las víctimas; las formas más utilizadas de maltrato en orden de mayor a menor: insultos, motes, agresión física, amenazas, rumores, aislamiento social e insultos racistas; el lugar de mayor riesgo fue el recreo, seguido de la clase; los acosadores se encuentran en la misma clase o del mismo curso que la víctima; aproximadamente el 50% de los casos de intimidación se dan por parte

de un solo agresor/a; los chicos eran intimidados por otros chicos, era raro que fueran intimidados por chicas; las chicas, al contrario, eran más intimidadas por los chicos, aunque también por otras chicas; las víctimas no solían informar mucho a los adultos; en todas las edades se informa más en la casa que a los profesores; y se informa más en Primaria que en Secundaria.

En Escocia, Mellor (1990) realizó un estudio con una muestra de 942 alumnos/as de Secundaria pertenecientes a diez centros, en el que se concluyó que, al menos, una vez a la semana el 3% de alumnado experimentaba victimizaciones y el 2% acosaban a sus compañeros.

En Irlanda, Byrne (1994) realizó un estudio con una muestra de 726 alumnos/as de primaria y 576 de secundaria, pertenecientes a siete centros. Los resultados mostraron que los chicos estaban más involucrados en el problema, que los alumnos/as que recibían algún tipo de atención especial dentro de su educación tenían más posibilidades de ser víctimas, y que los intimidadores acudían menos a clase y tenían más posibilidades de abandonar precozmente los estudios.

En Italia, uno de los primeros trabajos realizados fue por Basalisco (1989), en una investigación apoyada por UNICEF. La muestra se compuso por 500 niños y niñas entre 6 y 11 años. En este estudio, el 4% de los alumnos/as declaraba tener problemas de malos tratos con sus compañeros/as.

Otro trabajo fue el de Genta, Menesini, Costabile y cols. (1996). Estos autores aplicaron el cuestionario de Olweus modificado a una muestra de 1.400 alumnos/as entre 8 y 14 años del sur y centro de Italia. Ambos encontraron que la implicación en el problema de acoso escolar o *bullying* era muy elevada, casi el doble de lo que se apreciaba en otros países.

A nivel nacional, en España el primer trabajo que se realizó fue a manos de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), a una muestra de 1.200 alumnos de 8, 10 y 12 años en diez centros de Madrid. La mitad de los centros eran públicos y la otra mitad privados. Los principales resultados que encontraron fueron los siguientes: el 17,3% de los alumnos/as intimidaba a sus compañeros/as, mientras que el 17,2% había sido intimidado; las formas de intimidación más habituales eran las agresiones verbales, el

robo y las intimidaciones físicas; el lugar de estas intimidaciones era principalmente el recreo; las chicas son las que más comunican cuando sufren acoso escolar, especialmente a los padres y profesores; y el volumen de agresiones disminuía con la edad del alumnado.

Más adelante, Cerezo y Esteban (1992) realizaron otro estudio sobre el tema. En este trabajo, se utilizó la técnica de exploración llamada “nominación de los implicados por parte de sus compañeros/as”. Ésta les ayudó a dos cosas: a definir lo que ellos llamaron la dinámica *bully-victim*, y determinar la personalidad de cada uno de los miembros implicados en acoso escolar. Se utilizó a una muestra de 317 alumnos, entre 10 y 16 años, de cuatro centros educativos de Murcia. Los resultados obtenidos fueron que el 11,4% eran intimidadores y el 5,4% víctimas; el mayor número de implicados se reúne entre los 13 y 15 años; los chicos estaban más implicados que las chicas; y los chicos son más intimidadores que víctimas, mientras en el caso de las chicas es al revés.

Otro estudio fue dirigido por Ortega-Ruíz, en la Universidad de Sevilla, en colaboración con el de la Universidad de Sheffield dirigido por Smith. Este proyecto fue cofinanciado por el Ministerio de Educación y Ciencia español y el British Council británico, a través del programa “Acciones Integradas”. Tuvo lugar entre los años 1990 y 1992 en cinco centros de Sevilla y en él se utilizó el Cuestionario Olweus (1989).

A partir de este primer trabajo, se han desarrollado dos trabajos posteriores: El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (1995-98) y el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (1997-98).

El primero estuvo financiado por el Plan Nacional I+D (SEC-95-0659) y se recogieron datos de 4.914 alumnos/as de Primaria y Secundaria en 25 centros educativos de Sevilla y su área metropolitana, a través de un cuestionario realizado por Ortega-Ruíz, Mora y Mora-Merchán (1995). El segundo, en cambio, estuvo financiado por un Convenio entre la Universidad de Sevilla y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y se utilizó una muestra de 2.828 alumnos/as, de Educación Secundaria de ocho centros, uno de cada provincia de Andalucía.

Los datos obtenidos en ambos mostraron que en la “autopercepción como víctima de otros/as”, entre el 25 % y el 30 % de los alumnos/as de Primer Ciclo de ESO afirman haber sido víctimas alguna vez, y en el 2º Ciclo, un 17 % en 3º de ESO, y un 18 % en 4º de ESO. La mayoría coincide en que el chico/a que les intimida suele ser de su mismo

curso. Entre un 14 % y un 21 % de escolares no cuentan a nadie esos problemas. De los que sí lo comunican, un 18 % de estudiantes y un 6 %, lo hacen a los profesores; entre un 27 % y un 31 %, lo comunican a sus familiares; y entre un 37 % y un 45 % dicen comunicarlo a otros chicos/as. Los motivos que apuntan los “intimidadores” para realizar agresión escolar entre iguales son: sentirse provocado, deseo de gastar bromas, y en menor medida, el deseo de molestar a otros, y el hecho de percibirlos distintos a sí mismos. En lo que se refiere al tipo de maltrato, entre un 51 % y un 70 % dicen ser agredidos de forma verbal, y entre el 27 % y el 30 % dicen haberlo sido de forma física. Las amenazas también las confiesan haber sufrido un 30 % de alumnos/as. Se encuentran importantes diferencias de género, pues las agresiones son producidas en mayor medida por los varones. Como lugares de riesgo, entre un 38 % y un 46 % se llevan a cabo en la calle, entre el 33 % y el 41 % en el patio de recreo, y entre el 24 % y el 29 % en la clase.

En 1998, a raíz de la alarma social en los medios de comunicación, la Oficina del Defensor del Pueblo Español se encarga de realizar un informe donde se exprese la frecuencia y gravedad de la violencia en los centros educativos.

En el informe del Defensor del Pueblo (2000) participaron 3.000 estudiantes y 300 profesoras y profesores, jefas y jefes de estudios de diferentes centros de Educación Secundaria. El objetivo primordial fue proporcionar una visión general a nivel nacional de la incidencia de los distintos tipos de abusos entre escolares de ESO. Se utilizaron para ello dos cuestionarios sobre aspectos relacionados con la convivencia y el acoso escolar. Uno era para alumnos y otro para los jefes de estudio de los centros.

Carbonero, Martín, Rojo y cols. (2002) utilizaron en su estudio una muestra de 148 padres de alumnos y alumnas de Educación Primaria de varios Centros de Valladolid. Construyeron para ello un cuestionario *ad-hoc* formado por 16 ítems sobre como perciben la violencia en las aulas. Los resultados fueron diversos: un 68% piensa que sí ha aumentado la violencia escolar, frente a un 15% que piensa que no; un 67% de los padres indica que su hijo o hija les ha comentado alguna escena de violencia ocurrida en la escuela; el 65% de los niños únicamente ven programas infantiles, aunque los padres afirman que muchos de ellos son violentos; respecto a la cuestión de cuántos amigos



tiene su hijo, creen que tiene uno o dos (33%), tres o cuatro (27%), más de cuatro (33%), y un 7% de los padres que creen que su hijo o hija no tiene amigos; casi un 94% de los padres manifiesta que sabe donde se encuentra su hijo en todo momento; la mayoría opina que sus hijos participan en actividades familiares (95%) y la mayoría (92%) manifiesta que sus hijos respetan las normas de la casa; la acción de los padres cuando el niño se porta mal es el razonamiento (30%), seguido por las riñas (19%). Muy pocos padres reconocen utilizar la agresión física (3%); y un 46% sí piensa que sus hijos responden a la agresión que le hacen sus compañeros.

En 2005 se realizó informe *Violencia entre compañeros en la escuela*, realizado por Serrano e Iborra en el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia y publicado por el propio Centro en 2005. El objetivo del informe es averiguar la actual situación de violencia en los institutos de Secundaria de España. La muestra está compuesta por 800 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de edades comprendidas entre 12 y 16 años. Se utilizó un cuestionario estructurado de opción múltiple, basado en el utilizado en el estudio del Defensor del Pueblo (2000), y se realizó la encuesta mediante entrevista telefónica asistida mediante ordenador con el programa denominado CATI14. Los datos proporcionados por los participantes muestran que son más frecuentes las agresiones físicas, que hay mayor cantidad de víctimas que de agresores, que existen más chicos que chicas implicados en el acoso escolar o *bullying*, que hay un mayor número de víctimas entre el alumnado de los centros privados, y que son la clase y el patio de recreo los lugares en que se producen mayor número de agresiones.

Avilés y Monjas (2005) realizaron una investigación donde participaron 496 alumnos y alumnas de entre 12 y 16 años. Los resultados mostraron que el 11,6% se ha visto envuelto en situaciones de maltrato; el 5,7% es victimizado siempre y un 24% ocasionalmente; el 17,24% no habla con nadie de lo que les pasa; el 2,8% reconoce agredir a compañeros; son un 45,8% de chicos los que agreden, mientras que sólo el 32,2% son chicas; un 81,6% son conscientes que el maltrato convive con ellos; de orden de mayor a menor frecuencia los tipos de acoso escolar que se dan son insultar y poner motes” (43%), “reírse de alguien” (34%), “rechazar, aislar” (24%), “hablar mal de alguien” (12%); este fenómeno ocurre en la misma clase (32%) y en el mismo curso (25%), preferentemente, son un grupo de chicos (59.93%); los escenarios escogidos son las clases sin profesor (49%), los pasillos (35%) y el patio (31%); y un 54,54% de

agresores no recibe respuesta positiva ni negativa. En cuanto a las conductas reprobatorias, los padres y las madres (11.36%) lo hacen más que el profesorado (10.45%). Por último, los motivos por los que se producen los casos de acoso escolar son la provocación de los otros (49.3%), seguido de gastar una broma a los demás (23.3%) y por molestar (10%).

En 2006, el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo presentó a los medios de comunicación el denominado “Informe Cisneros X”, sobre la agresión escolar entre iguales o *bullying*, realizado por Oñate y Piñuel. Se realizaron encuestas a 24.990 alumnos, con edades comprendidas entre 8 y 18 años, pertenecientes a 1.150 aulas de Primaria, Secundaria y Bachillerato. Participaron en el estudio escolares de 14 Comunidades Autónomas. Según este informe, desde la Educación Primaria a Bachiller, son víctimas de violencia y acoso escolar, uno de cada cuatro escolares, es decir, un 25 %. Un 75 % de los casos de acoso escolar, es decir, tres de cada cuatro casos, son reiterados desde bastante tiempo atrás: durante todo el curso o desde hace unos meses. Por orden de mayor o menor frecuencia, registraron las siguientes modalidades de acoso: bloqueo (29,3%), hostigamiento (20,9%), manipulación (19,9%), coacciones (17,4%), exclusión (16%), intimidación (14,2%), agresiones (13%) y amenazas (9,1%). Los autores del acoso normalmente son niños de la misma clase (18,65%). Las propias víctimas creen que los motivos por lo que otros les acosan son principalmente que son débiles, que lo hacen para molestarles o por gastar bromas, en el caso de los chicos, y por molestar o por envidia en el caso de las chicas. Respecto a las razones más abundantes por las que se maltrata al preguntarles a los alumnos maltratadores son por provocación (22,4%) o por gastar una broma (8,6%).

El siguiente estudio del Defensor del Pueblo Español fue en 2006. El objetivo general era el de determinar el alcance del fenómeno del maltrato entre iguales en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. La muestra estuvo formada por 3.000 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y 300 profesores/as que ocupaban la jefatura de estudios en cada uno de dichos centros. Se utilizaron dos cuestionarios, uno para el alumnado y otro para los jefes/as de estudios muy parecidos a los diseñados para el primer Informe del Defensor del Pueblo-UNICEF (2000). De esta forma se pudo estudiar la evolución del maltrato. Los resultados obtenidos son los siguientes: por orden de frecuencia los tipos de agresiones más frecuentes son las

agresiones verbales, la agresión física indirecta y las físicas directas; los chicos son los que más agreden y los que sufren un mayor número de abusos; se da una mayor incidencia del maltrato en 1º y 2º de ESO; y el aula sigue siendo el principal espacio de acoso escolar.

Desde el punto de vista del alumnado, Blaya, Debarbieux, Ortega-Ruiz y cols. (2006) realizaron una investigación con una muestra de nueve escuelas: cuatro de Marsella (Francia) y cinco de Andalucía (España). Los españoles son los que creen que hay menos tensión entre profesorado y alumnado, valoran más positivamente el clima general y perciben menos la presencia de fenómenos y comportamientos violentos. Otros resultados del estudio fueron: las chicas encuentran menos tensión, manifiestan que aprenden bien y tienen una buena percepción de su centro, en comparación con los chicos; un 19,9% contesta que existe muchísima violencia y un 32,8% existe algo de violencia; el 19,7% que suceden extorsiones o amenazas en su centro; un 37,8% de afirman haber sido insultados, el 8,6% agredidos físicamente (más los chicos que las chicas), 43,5% víctimas de robo; y un 3% de estudiantes afirman haber realizado este tipo de maltrato entre iguales.

También existen estudios desde el punto de vista de los familiares. Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y cols. (2007) realizaron un estudio sobre ello utilizando como muestra una población de 888 familiares (padres/tutores) de alumnos de diez centros escolares de Educación Secundaria de España, cinco de Hungría, cuatro de la República Checa y cinco de Austria. Los resultados muestran que las familias piensan que las peleas, los insultos y las malas palabras en clase son los aspectos más habituales en sus centros, y que el uso o presencia de objetos de agresión y el consumo o presencia de drogas son los conflictos menos usuales. En cuanto a la repercusión personal, son los problemas relacionados con el profesorado, las peleas y las dificultades de convivencia intercultural los aspectos que más preocupan a las familias.

En 2008, Postigo, González-Barrón y Mateu relacionan el acoso escolar con el género. La muestra se compuso de 641 adolescentes que cursan de 1º a 4º de la E.S.O., con edades entre 12 y 16 años, y los resultados obtenidos en el estudio fueron: las chicas tienen más habilidades sociales, pero experimentan mayor inadaptación personal, en

cambio los chicos están peor adaptados en lo escolar y social; son acosadores un 14,52% (mayoría chicos) y víctimas 21,46%; en relación a la seguridad en el centro, el 36,5% de los jóvenes se sienten bastante seguros, el 27,8% muy seguros, el 18,1% regular y el 5,3% poco; los tipos de acoso que se dan son los verbales en un 52%, el rechazo social en un 39% y el maltrato físico en un 9%; las chicas están más expuestas a agresiones indirectas (38,2%); los lugares más comunes son en un 44% el patio, en un 33,1% el aula y el 6,7% en los pasillos; el 32,3% estima que las agresiones ocurren de 1 a 2 veces por semana, el 20,3% que son diarias y el 5,9% que no ocurren nunca; los acosadores son los que sufren más inadaptación escolar y tienen menos habilidades sociales; y las víctimas sufren mayor inadaptación social, se las supone cobardes y se les tiene manía, siendo más rechazadas que los no implicados.

## 2. El Autoconcepto

### 2.1. Origen

El término autoconcepto surgió en el siglo XX. Anteriormente la idea del “Yo” se relacionaba con nociones filosóficas y religiosas, con concepciones como el alma.

Uno de los primeros autores que habló sobre el alma fue Sócrates (470 a. C. – 399 a. C.), y la describió como una combinación de inteligencia y carácter, que sirve para calificarnos de sabios o de locos.

Su discípulo Platón (427 a. C. – 347 a. C.) también habló de alma, y la consideró como la dimensión más importante del ser humano. Creyó en un “Yo” o “alma inmaterial”, ya que definió que éste no es sólo inmaterial, sino también indestructible e inmortal, que ha existido antes del nacimiento y que seguirá después de la muerte.

Platón dividió al alma en tres partes: razón, deseo y espíritu. La razón es la que sabe cuál es la realidad, y la que deduce la toma de decisiones. El deseo es la parte irracional, compuesta de los deseos inconscientes y apetitos. La tercera parte, que él denominó parte espiritual, se corresponde con la autoafirmación y el valor que se le da a las cosas. Platón creía que ésta influía en caso de conflicto mental, cuando uno se enfada consigo mismo por el pensar o actuar en función de sus deseos.

Así mismo, Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) admitió, al igual que Sócrates y Platón, que el alma (o “esencia” como él lo llamaba) es lo que define al ser. Y esa esencia está unida de forma inseparable a la materia, constituyendo juntas el ser (o “sustancia”). Para él no estaba permitido considerar al alma como algo aislado del cuerpo. Como consecuencia, al no ser el alma algo que permanece por sí mismo, al morir el hombre, muere su alma.

Sus pensamientos influyeron en Santo Tomás de Aquino (1224 - 1274) y Descartes (1596 – 1650). Para ellos, el alma es la verdadera sustancia: aunque es incompleta, ya que necesita del cuerpo para definir sus potencialidades, se proyecta sobre el cuerpo en sus actividades espirituales. Descartes pensaba que es a través de la “res extensa” (cuerpo) cuando las personas obtienen percepciones y sentimientos, y que la “res cogitans” (alma) es la que facilita el pensamiento, la reflexión, el razonamiento, etc. Ésta última necesita de un cuerpo para poder interactuar con el mundo exterior. Según

Descartes, el hombre es la unión de la “res cogitans” y la “res extensa”, pero ambas existen independientemente. Además, Descartes llega a la conclusión de que si piensa, existe (“cogito ergo sum”). Con esto demostró la existencia del espíritu y resaltó la centralidad del Yo en la conciencia. Por otro lado, Santo Tomás de Aquino sostuvo que dentro del alma humana se encuentra el “alma vegetativa” y el “alma sensitiva”. Esta alma no necesita de órgano corporal para subsistir, ya que tiene la capacidad de hacerlo por sí misma.

Más adelante, Locke (1632 – 1704) y Hume (1711 – 1776) introdujeron otra idea de alma. Locke concibió al hombre como “ser pensante e inteligente, poseedor de razón y de reflexión”. Hume también argumentó que no existe el “Yo” como substancia, como algo distinto de las impresiones e ideas. La conciencia propia procede de la memoria, de una serie sucesiva de impresiones.

Kant (1724 – 1804) desarrolló un poco más este dualismo especificando la distinción entre el “Yo” como sujeto y el “Yo” en cuanto objeto. Para él, la percepción externa nos enseña los cuerpos, y la percepción interna el “Yo” como ser pensante. Entendía que el alma era la responsable última de la realidad psíquica. A raíz del término “Yo pensante”, Kant derivó las características del alma, que son la inmaterialidad, la incorruptibilidad, la identidad y la espiritualidad.

Hegel (1770 – 1831) concebía el espíritu como unidad de la autoconciencia y de la conciencia, unidad que se realizaba en la razón; como unidad entre la actividad práctica y la teórica del espíritu. El espíritu es la parte más racional del alma.

En el siglo XIX, se comenzó a intentar aislar la ubicación física del Yo, por parte de los frenologistas, que afirmaban ser capaces de determinar el carácter, los rasgos de personalidad, y la criminalidad en la forma de la cabeza. Posteriormente, esta idea impulsó en el siglo XX el comienzo de la investigación sobre el concepto de autoestima y autoconcepto.

Fue William James el primer psicólogo que en 1890 desarrolló la diferencia entre sujeto y objeto. Para él, el self (persona) se constituye de dos aspectos de una misma realidad, el “Yo” (sujeto) y el “Mí” (objeto). El “Yo” lo definió como sujeto pensador y agente de la conducta; y al “Mí” como la suma total de todo lo que el hombre puede considerar suyo.

James clasificó el Yo en cuatro componentes organizados en orden descendente según sus implicaciones para la autoestima: el “Yo espiritual” que es el pensamiento y el sentimiento, lo que creemos que somos en realidad; el “Yo material” que comprende las posesiones materiales consideradas como parte de nosotros mismos; el “Yo social” que guarda relación con las opiniones que tienen los individuos de uno mismo; y el “Yo corporal” que se corresponde con la imagen que se tiene del propio cuerpo. Estos cuatro “Yo” constituyen la imagen que toda persona tiene de sí misma.

Del mismo modo, James argumentó que el estatus que ocupa una persona en el mundo es la que determina la autoestima, y va en función de su éxito o fracaso. Expresó esta idea en forma de fracción, donde colocó en el denominador a las pretensiones y en el numerador a los éxitos, y cuyo resultado es la autoestima.

Posteriormente, durante los años veinte y treinta surgió una nueva corriente de la Psicología Social, el Interaccionismo Simbólico. Ésta expone que la autoimagen la compone el reflejo que tienen los demás de nuestra imagen, y que llega a nuestro conocimiento. Para Cooley (1902) existe una interacción entre el individuo y los diferentes grupos a los que pertenece (“el yo a través del espejo”), por lo que el autoconcepto se forma dependiendo de la interpretación de la realidad física y social por parte del individuo. Según Mead (1934), psicólogo social, el Yo es una estructura social y se desarrolla en la experiencia. Esta corriente sostiene que es importante para la emergencia de la conciencia en sí mismo la valoración de los demás, aunque ésta no es la única variable, ya que no es un componente social.

Durante los años 40, surgió una nueva corriente psicológica, el Conductismo, centrado en el estudio de los aspectos que determinan la conducta, y tomó fuerza el Psicoanálisis, centrado en el estudio del papel de las motivaciones inconscientes en el individuo.

Kantor (1990) definió el Conductismo como una corriente de pensamiento que excluye concepciones tales como alma, mente y conciencia, para dedicarse al análisis de la interacción entre los organismos y su contexto. Por lo que el estudio psicológico del autoconcepto sufrió un abandono relativo. Más tarde, se vieron obligados a modificar sus dogmas, ya que había estudios que no podrían explicarse sin recurrir a los procesos internos. Así, Tolman (1932) defendió que la unión entre estímulo y respuesta

era detenida por los planos cognoscitivos. En su teoría de aprendizaje de signos "E-E" (signo-significado) dispone que el aprendizaje se establece por significación. Cuando un estímulo (signo) antecede a un segundo estímulo (significado), el sujeto obtendrá una asociación. Esto posibilitó nuevamente una mejor posición al conocimiento del autoconcepto en la psicología.

El Conductismo ha producido efectos beneficiosos para el estudio del Yo, ya que el autoconcepto puede influir en la conducta de uno mismo.

En cuanto al Psicoanálisis, Freud (1914) se centró principalmente en tres instancias psíquicas: "Ello" (Id), "Yo" (Ego) y "Super-Yo" (Super-Ego). El "Yo" es el artífice de la personalidad, por lo que tiene que mediar entre el mundo de la realidad, entre el "Ello" y el "Super-Yo". El "Yo" es el que nos proporciona el reconocimiento de nuestras propias acciones, la elección de nuestro camino y la posibilidad de razonar los impulsos que hemos realizado. El "Yo" para Freud tiene sus raíces en el inconsciente. Freud en principio comparó el "Yo" con el sentido de uno mismo, pero con posterioridad lo definió más como un sistema de funciones psíquicas. Además, junto con Adler (1912) señaló el papel de la autoestima en la configuración de alguna de las perturbaciones emocionales, como por ejemplo la depresión.

A finales de los años 40, surge un nuevo movimiento, la Psicología Fenomenológica y Humanista. Sostiene que la conducta se ve influenciada por las experiencias pasadas y futuras y por los significados personales que cada uno estipule a la percepción de dichas experiencias. Es el propio individuo el que más influye en su conducta. Esta corriente denomina al autoconcepto como fenomenológico debido a la importancia dada a la percepción de la realidad que tienen las personas, además de por el resultado de las percepciones conscientes, cogniciones y sentimientos en la conducta humana.

Dentro de la Psicología Fenomenológica y Humanista destacan dos autores en el estudio del autoconcepto: Combs y Rogers.

Combs mantiene que el comportamiento de uno es el resultado de: cómo el individuo se ve a sí mismo, cómo ve las situaciones en las que se encuentra y de la interacción de dichas percepciones. El autoconcepto, por tanto, se entiende como una organización de maneras de verse a sí mismo. Además actúa como embudo de todo lo que el sujeto percibe, ya que tiende a seleccionar información que tienen que ver con las creencias



del individuo. Por todo ello, es muy difícil cambiar el autoconcepto que ya se tiene establecido en función de las creencias y actitudes básicas. También Combs afirma que el autoconcepto se forma como consecuencia de la experiencia e interpretación a partir de la interacción con el mundo físico y social.

En cuanto a Rogers, dentro de su teoría de la personalidad, define el autoconcepto como la forma en la que la persona se ve y siente. Distingue entre sí mismo real y sí mismo ideal. Por lo que afirma que cuando existe un grado de correspondencia entre la imagen real y la imagen ideal, el individuo ha alcanzado la madurez.

En los años 50 y 60, surge una nueva corriente como reacción al Conductismo, el Cognitivismo. Éste reconoce el papel del autoconcepto, llamado en este corriente como autoconocimiento. Por un lado, como reformulación de todos los planteamientos anteriores: núcleo central de la personalidad, conexión en el sí mismo real e ideal (Rogers, Psicología Fenomenológica y Humanista), influencia en la conducta (Conductismo) y su origen social (Interaccionismo Simbólico); y, por otro lado, como un proceso en constante construcción fruto de la interacción sujeto-medio.

Desde otro punto de vista, la Teoría Organísmica de la psicología mantiene la existencia de una tendencia humana básica: la búsqueda de autoactualización y autorrealización. Dentro de ésta destacan Goldstein y Maslow.

Goldstein (1939) sostiene que para la autorrealización del “Yo” es indispensable la satisfacción de una necesidad. Aunque la autorrealización es igual para todos, toma diferentes formas para cada persona, debido a las diferencias entre potencialidades innatas o a los medios en los que se deben adaptar. Afirma, además, que la persona consigue la autorrealización cuando acepta las condiciones de su medio.

Maslow (1954) acentuó la idea de la autorrealización en la motivación humana. Consideró el Yo como algo bueno innatamente, por lo que el medio es la fuente de miseria e ignorancia. Para llegar a la autorrealización hay que ejecutarla en un medio benigno, a través de los esfuerzos por desarrollar capacidades propias. Maslow supone que todas las personas tienen cinco necesidades básicas: necesidades fisiológicas, necesidades de seguridad, necesidades de amor y pertenencia, necesidades de estima y necesidades de autorrealización.

Estas necesidades las colocó en función de un orden jerárquico, siendo la más importante y difícil de conseguir la autorrealización.

Además Maslow realizó un estudio detallado de personas que habían llegado a la autorrealización. Gracias a él distinguió algunas características comunes de la personalidad en dichas personas.

Si nos centramos en los estudios sobre la naturaleza del autoconcepto, nos encontramos que en la década de los sesenta los modelos de autoconcepto ofrecidos eran típicamente de naturaleza unidimensional. Para ellos el autoconcepto era un constructo unitario.

A partir de la década de los ochenta, surgió un nuevo modelo, el multidimensional. Fue diseñado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Dentro de este modelo existe un autoconcepto global que se divide en: académico y no académico. En un principio, este modelo no tuvo una buena acogida. No obstante, en recientes investigaciones se ha vuelto a retomar este modelo multidimensionalidad del autoconcepto (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1986; Marsh, 1987; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979). Desde este modelo se formula que el autoconcepto puede ser evaluado por medio de instrumentos que midan cada una de las áreas por separado.

## **2.2. Autoconcepto vs. autoestima**

El término autoconcepto, a la hora del estudio, genera una gran confusión conceptual. Para poder definirlo, primero es importante diferenciarlo de otros que se utilizan como sinónimo del mismo, como es el caso de la autoestima (Byrne, 1996).

Existen dos puntos de vista al respecto: uno donde se afirma que los dos conceptos están relacionados entre sí, que el autoconcepto es la parte reflexiva y la autoestima la parte valorativa; y otro donde se consideran los dos conceptos indisolubles y donde la autoestima es parte del autoconcepto.

En relación al primer punto de vista, del Barrio, Frías y Mestre (1994) describen al autoconcepto como la reflexión que un individuo hace de sí mismo, y consideran que la autoestima es la valoración de dicha reflexión. Saura (1996), en cambio, utiliza la palabra autoconcepto para referirse a los aspectos cognitivos del sí mismo, y la palabra autoestima para los aspectos evaluativo-afectivo. Ortega-Ruiz, Mínguez y Rodes (2000) consideran que el autoconcepto es un conjunto de percepciones, actitudes y sentimientos de una persona hacia sí misma, y, a su vez, que la autoestima hace referencia a lo que el individuo considera que es preciado para él. Para Aguilar (2005) el autoconcepto es la descripción que se hace de uno mismo, mientras que la autoestima se relaciona más con una evaluación que la persona hace de ese autoconcepto. También definió la autoestima como la relación que existe entre el Yo ideal y el Yo real. El Yo real constituye las cualidades, características y habilidades que el sujeto percibe como reales de sí mismo, mientras que el Yo ideal es la imagen interna que tiene el sujeto acerca de cómo le gustaría ser.

En referencia a la otra postura, otros autores utilizan el término autoconcepto para referirse a todos los factores antes mencionados para el autoconcepto y la autoestima, ya que dicen que las dimensiones cognitivas y evaluativas del autoconcepto no se pueden separar entre sí, y a la autoestima como una parte del autoconcepto. Coopersmith (1967) precisa que el término de autoestima se refiere a la dimensión evaluativa del autoconcepto y que se identifica como el tipo de actitud, ya sea positiva o negativa, de aprobación o desaprobación personal, respecto a uno mismo. A su vez, Fierro (1990) también defiende que la autoestima es una parte del autoconcepto, es su porción evaluativa. Para él la relación entre el autoconcepto (descriptivo) y la autoestima (valorativa) es de naturaleza jerárquica, es decir, el autoconcepto sirve para que la autoestima sea positiva. Por lo que el término autoconcepto englobaría dos vertientes (González-Pienda, Núñez Pérez y González-Pumariega 1996): la descriptiva o autoimagen (cómo percibo que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi autoimagen). La autoimagen se encuentra constituida por feedback y por la información que obtenemos a través de la consecución de los roles en nuestra interacción social. La autoestima estaría relacionada con el autoconcepto ideal, lo que me gustaría ser y lo que a los demás les gustaría que yo fuese. Para González-Martínez (1999) el autoconcepto se define como un conjunto de conocimientos y creencias que uno tiene de sí mismo en las dimensiones y aspectos que lo constituyen como persona (corporal, psicológico,

emocional, social, etc.). Es por tanto una descripción objetiva y/o subjetiva de uno mismo que contiene multitud de elementos. Todos éstos no están en el mismo nivel, ya que se jerarquizan en función de la importancia que uno mismo le dé. A este aspecto evaluativo del autoconcepto, González-Martínez (1999) también lo denomina autoestima.

En esta investigación, se va a tener en cuenta esta última idea, donde el autoconcepto engloba tanto la parte descriptiva como valorativa, donde se halla la autoestima.

### **2.3. Definición y características principales del Autoconcepto**

Este punto se divide en cuatro apartados: uno conceptual, donde se define qué se entiende por autoconcepto; uno evolutivo, donde se señala el desarrollo y evolución del mismo; uno estructural, donde se describe la estructura interna del autoconcepto; y, un último apartado funcional, donde se desarrollan las distintas funcionalidades del autoconcepto.

A nivel conceptual, existen numerosas definiciones acerca del autoconcepto. Por orden cronológico encontramos las descripciones que se muestran a continuación en el cuadro:

Purkey (1970)	“Sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente” (Tarazona, 2005, p. 7).
Shavelson, Hubner y Stanton (1976)	Está formado por las percepciones que una persona tiene sobre sí misma gracias a la interpretación de la propia experiencia y del medio, y siendo influenciadas por los refuerzos y feedback de los otros significativos y por los elementos cognitivos propios.
Rosenberg (1979)	Es la unión de los pensamientos y sentimientos de uno mismo.

Epstein (1981)	Es una estructura de varios contenidos acerca de sí mismo que pueden ser centrales o periféricos (dependiendo del valor que le de cada sujeto), están organizados de forma jerárquica, puede variar (se modifica con la experiencia) y es consistente. Además para él el autoconcepto puede determinar la conducta.
Coopersmith (1987)	Valoración que hace una persona de sí misma, donde señala el grado en el que se considera una persona capaz, importante y digna.
Burns (1990)	Formado por un conjunto organizado de actitudes hacia sí mismo.
González-Pienda, Núñez y González-Pumariega (1990, 1996)	La imagen que uno tiene de sí mismo y que está determinada por la información obtenida de forma externa o interna a través de la interacción.
González y Touron (1992)	Una estructura cognitivo-afectiva que influye en la conducta y contiene las imágenes de lo que creemos ser, de lo que deseamos ser y de lo que mostramos o queremos mostrar a los demás.
Undurraga y Avendaño (1998)	La confianza en uno mismo y en sus potencialidades. Hacen referencia para ello a la valía personal (evaluación positiva o negativa que la persona tiene de su autoconcepto) y al sentimiento de capacidad personal (autoeficacia, a las expectativas que tiene una persona de ser capaz de hacer algo de manera exitosa).
Branden (2001)	Confianza que tenemos en nuestra capacidad de pensar y en ser merecedores de ser felices y triunfar.

En cuanto al proceso de obtención y evolución del autoconcepto, para Corkille (1987) los niños nacen sin sentido del Yo. El niño nace sin darse cuenta que es una persona distinta de los demás, pero en seguida comienza a recibir sensaciones que estimulan su curiosidad y comienza explorar un mundo nuevo. Poco a poco va advirtiendo diferencias entre él y los demás, además aprende su propio nombre, lo que

ayuda a ir tomando conciencia de su persona. Paso a paso va construyendo su propia imagen, primero mediante los sentidos, a través de cómo lo tratan los demás, y luego por medio del lenguaje.

L'Ecuyer (1985) y Saura (1996) proponen seis etapas en la evolución del autoconcepto:

- a) Emergencia del sí mismo (0-2 años): en esta etapa se origina la distinción entre el “Yo” y los demás. Además es importante la imagen corporal propia.
- b) Confirmación de sí mismo (2 a 5 años): es una fase de afirmación gradual del sí mismo favorecido por el intercambio con los adultos y los demás niños/as. A partir de los 3 años ya se definen las principales dimensiones del autoconcepto.
- c) Expansión del sí mismo (5 a 10-12 años): es el momento en el que aumentan, se organizan y jerarquizan las distintas dimensiones del sí mismo.
- d) Diferenciación del sí mismo (10-12 a 18-20 años): se origina una reformulación y diferenciación del sí mismo y se aumentan las percepciones en cuanto a cantidad y calidad, debido a la maduración física, las experiencias académicas y a la autonomía.
- e) Madurez del sí mismo (20 a 60 años): el autoconcepto evoluciona y sufre distintas reformulaciones.
- f) El sí mismo en edades avanzadas (60 o más años): se produce una redefinición del autoconcepto, pues el envejecimiento, la disminución de capacidades físicas o la aparición de enfermedades tienen repercusión en él.

De igual modo, hay que tener en cuenta que en el desarrollo del niño van a influir el contexto familiar y el escolar sobre todos los demás. Por lo que la información dada por padres, profesorado e iguales va a influir significativamente en el crecimiento del autoconcepto (Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; Scott, Murray, y Dustin, 1996). Aún así, no todos los miembros van a tener la misma importancia, puede variar incluso con la edad (Lacasa y Martín, 1990). Además, durante el periodo escolar, el niño estará en continua comparación con sus compañeros, lo que constituirá una fuente importante de influencia para el autoconcepto (González-Pienda, Núñez y Valle, 1992).

Se puede decir por lo tanto, que el autoconcepto tiene origen social. Éste se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia. “Su consistencia varía de acuerdo con las variaciones del medio” (Avia, 1995, p. 131).

A su vez, Ramos (2004) expone que los padres, maestros y otros familiares son los encargados de enseñar gradualmente y dar ejemplo de los valores, normas y reglas de comportamiento de nuestra cultura. De esta forma, afirma que el autoconcepto no es algo heredado, sino que surge a raíz del aprendizaje social.

Sin negar el factor social en el desarrollo del autoconcepto, el individuo ocupa un papel más activo. El autoconcepto es algo más que el resultado de la adición de los influjos externos al sujeto, ya que el individuo lo construye también a partir de experiencias. El individuo puede autovalorarse y sentirse satisfecho consigo mismo aunque su comportamiento no reciba la aprobación de agentes externos. Con esto se puede decir que el autoconcepto tiene mayor origen interno que social.

Pero no solamente nos valoramos por nuestras cualidades físicas y psíquicas, o por aquello que somos, sino que además lo hacemos por aquello que proyectamos hacer en el futuro. El sujeto está formado por una multitud de proyectos, está abierto al futuro, y puede, en cierto modo, anticiparlo. Esto va a originar una fuente de autovaloración, en función de esas metas o aspiraciones.

A nivel estructural, Byrne (1984) nos habla de cuatro formulaciones diferentes sobre la estructura del autoconcepto:

- Modelo nomotético: se concibe el autoconcepto como fenómeno unitario.
- Modelo jerárquico: los elementos del autoconcepto se encuentran jerarquizados. Este modelo fue propuesto inicialmente por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).
- Modelo taxonómico: el autoconcepto está integrado por aspectos independientes entre sí, pero con un factor general.
- Modelo compensatorio: existe un factor general y varios aspectos específicos que se encuentran relacionados inversamente.

La formulación más utilizada es la multidimensional, donde el autoconcepto se divide en distintas dimensiones (social, físico, intelectual o académico y emocional), y jerárquica. Dentro de ésta, uno de los modelos más relevantes es el propuesto por Shavelson y Marsh (1976), revisado con posterioridad por Marsh (1990), cuyas características son las siguientes:

- El autoconcepto tiene carácter jerárquico, es decir, las dimensiones se encuentran organizadas de forma jerárquica.
- El autoconcepto es un constructo con esencia propia. Los sujetos diferencian entre las percepciones de rendimiento y sentimientos asociados y el rendimiento real (Núñez, 1992; González- Pienda y Núñez, 1992, Marsh, 1997).
- Cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad tiene. Las dimensiones de primer nivel son las más inestables, puesto que están sujetas a las experiencias diarias concretas. Las dimensiones de segundo nivel están constituidas por diversas dimensiones de primer nivel, por lo que son más estables que las anteriores, pero menos estables que el autoconcepto general. Por ejemplo, un individuo puede tener una dimensión social con un nivel de valoración medio o alto, aunque tenga pocas habilidades sociales, ya que puede obtener una valoración excelente por parte de los demás, dominar competencias que están altamente valoradas, y potenciar así dicha dimensión del autoconcepto.
- Las autopercepciones se hallan organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas. El número de dimensiones dependerá de la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social, las exigencias profesionales, etc. Por ejemplo, cuando aumenta la edad de los sujetos se van estableciendo más dimensiones o se van cambiando por otras totalmente distintas (González- Pienda, 1993).

A su vez, el modelo de Shavelson y Marsh (1976), afirma que el autoconcepto se divide en dos áreas (Saura, 1996; Machargo, 2001): Autoconcepto Académico (Verbal y Lógica-Matemática) y No Académico (física, social y psicológica). En cambio, para Clark, Clemen y Bean (1993) se va a dividir el autoconcepto en varias áreas: la social, la académica, la familiar, la de la imagen corporal y, por último, la global. El área social va a englobar el valor que un niño se da a sí mismo en relación con su grupo de amigos. El área académica va a implicar la evaluación que un niño hace de sí mismo como estudiante. El área familiar es el más esencial, ya que dentro de la familia es donde el



niño va a aprender a crecer como individuo, a conocerse, a entenderse y aceptarse a sí mismo, y, sobre todo, a cimentar las bases de sus valores, ideales y principios, sobre los cuales más adelante edificarán su propia vida. El área de imagen corporal va a incluir los sentimientos en relación con su apariencia física y sus habilidades. Por último, el área del autoconcepto global hace referencia a la apreciación total o global que hace un individuo de sí mismo.

Por otro lado, Markus y Wurf (1987) denominan al autoconcepto como “*autoconcepto de trabajo*” o “*autoconcepto operativo*”. Éste está constituido por autorrepresentaciones centrales comprendidas en el autoconcepto general y que están sujetas a los acontecimientos en los que el sujeto debe responder. Por lo tanto, no todas las autorrepresentaciones serán a igual tiempo, tienen distinto grado de centralidad. Las más centrales deben ser indiferentes a los cambios realizados en los sucesos sociales inmediatos, deben ser accesibles de forma fija. No obstante, otras autopercepciones variarán su accesibilidad en función de la estimulación del individuo o de las circunstancias ambientales.

En general, este autoconcepto se mantendría estable, ya que normalmente los cambios que se producen no suponen una excesiva diferencia para el autoconcepto general. Gracias a la estructura del autoconcepto y a su funcionamiento los cambios producidos no representan ningún tipo de conflicto personal.

A nivel funcional, el autoconcepto es entendido como una consecuencia de un procedimiento de análisis, evaluación y unificación de información procedente de la experiencia propia del sujeto. El autoconocimiento se construye de forma creativa y selectivamente (Segal, 1988), ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes, y éstos son utilizados para interpretar la información más relevante del contexto social (Markuz, Smith y Moreland, 1985). Estos autoesquemas contienen feedback derivado de otras personas. Esto sirve para guiar al sujeto en la elección de aspectos de la conducta social, además de funcionar como referencia para dar significado a la conducta.

Gracias a esta aproximación al autoconcepto de forma cognitiva se perfeccionan las teorías iniciales de Purkey y Shavelson, puesto que se ha sumado a los aspectos

puramente descriptivos y estructurales, los aspectos organizativos y de funcionamiento estudiados dentro de esta perspectiva.

Beane y Lipka (1986) exponen que durante el proceso de adquisición de información para el autoconcepto, el sujeto realizará una serie de pasos. Primero, estructurará la nueva información incluyéndola en la existente. Después examinará si esa nueva información es similar a que se encontraba con anterioridad en las dimensiones del autoconcepto, para saber si ayuda a realzar o no el autoconcepto. Si es diferente, es necesario alterarla para así no tener que modificar la estructura del autoconcepto. Además, puede elegir implicarse o evitar la nueva información. Finalmente, se juzgará el concepto que se tiene de uno mismo en función de las experiencias y valores personales para así determinar el autoconcepto.

La información que recibe el sujeto puede ser positiva o negativa. En el primer caso, se incluirá la nueva información y la estructura del autoconcepto se reforzará. En cambio, si es negativa, la estructura del autoconcepto se verá amenazada. Se creará una discrepancia cognitiva y afectiva que el sujeto sólo podrá resolver recurriendo a distintos tipos de estrategias cognitivas (Banaji y Prentice, 1994; Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987). Algunas de esas estrategias son: buscar medios que confirmen las experiencias propias, la comparación social de forma selectiva, usar la atención o el recuerdo para distorsionar la información, etc. Todas ellas se utilizan para preservar y exaltar el autoconcepto, e implican procesar la información asumiendo como punto de referencia el yo, ser responsable de los éxitos y mantener la estructura del autoconocimiento frente a cualquier cambio cognitivo.

Royce y Powell (1983) diseñan un modelo explicativo que se sustenta en los conceptos de asimilación y acomodación. La nueva información puede ajustarse o no a la estructura del autoconcepto. Cuando se une, sigue el proceso de asimilación; y por el contrario, cuando la información resulta disonante con la estructura del autoconcepto, pueden ocurrir dos cosas: que se ponga en funcionamiento alguno de los mecanismos anteriormente mencionados y así lograr un ajuste y una posterior asimilación, o al ser la información tan discrepante, es necesario reestructurar el autoconcepto de forma que posibilite ajustar la información, a través del proceso de acomodación. Estos dos procesos actúan perennemente, de tal forma que a la vez que se mantiene constante la estructura del autoconcepto, éste se va desarrollando y haciendo más fuerte. Por otra

parte, también hay que tener en cuenta, que si la información fuera tan discordante y modificara de manera desmedida la estructura del autoconcepto, se realizaría un cambio drástico en el estilo de vida del sujeto y en la forma de ver el mundo (González-Pienda, 1993; Núñez, 1992; Núñez y González- Pienda, 1994).

Si nos centramos en las funciones del autoconcepto, podemos decir que el autoconcepto, a través de sus autoesquemas, se ocupa de incorporar y estructurar la experiencia del individuo, regularizar sus estados afectivos y, ejercer como impulsor y orientador de la conducta (Markus y Kitayama, 1991).

El autoconcepto se encarga de ajustar la conducta a través de un procedimiento de autoevaluación (Machargo, 1991). Este proceso no se ejecuta de forma global (Bandura, 1989; Brown y Smart, 1991), sino mediante los diferentes autoesquemas que componen el autoconcepto y que constituyen generalizaciones cognitivas. De este modo se puede controlar la conducta actual en función del autoconcepto (Markus y Ruvolo, 1989). Estos autoesquemas, a su vez, intervienen en la conducta a través de las expectativas, del análisis de las realidades en las que se encuentra el individuo o de la información que será escogida (Miras, 1996). Una de las funciones que más destacan de los autoesquemas es que son fuentes motivacionales que fomentan sentimientos de eficiencia, de capacidad y de dominio sobre la conducta de uno mismo (Bandura, 1986; Harter, 1985).

Asimismo el autoconcepto ejerce de colador por medio del cual se elige y procesa la información esencial que el sujeto recibe en su interacción con el medio, determinando el resultado de la conducta (Núñez y González- Pumariega, 1996).

#### **2.4. Definición y características principales de la autoestima**

La autoestima la define Trianes y Gallardo (2004) como el sentimiento autovalorativo que tenemos de nosotros. Además, como hemos señalado con anterioridad, forma parte del autoconcepto y no puede darse sin él.

Las características de la autoestima señaladas por estos autores son las siguientes:

- Se empieza a conformar a partir de los 5-6 años.
- Está muy relacionada con la construcción de la identidad (autoconcepto).
- Incluye una disposición afectiva y ésta va a poder evaluarse de forma positiva o negativa.
- Equivale al éxito que conseguimos en función de nuestras pretensiones.
- Es el resultado de una disconformidad entre la relevación de un área y la percepción de su capacidad en la misma. Un individuo puede obtener bajas calificaciones y no tener autoestima académica baja, ya que puede considerar más importante otras dimensiones de la autoestima antes que esa.

Entre los factores determinantes de la autoestima el más relevante es la aceptación y calidad del trato que la gente del entorno le da al individuo. Otros factores son los éxitos y fracasos, y las prácticas educativas recibidas por sus padres y docentes.

Cuando un sujeto tiene una autoestima pobre, en ocasiones, tiene como consecuencia bajo rendimiento académico, depresión, susceptibilidad a las presiones de los compañeros o conducta delictiva. Aún así esta relación causal es difícil de establecer, no necesariamente la baja autoestima conlleva a estas consecuencias.

Lo que si podemos verificar es el comportamiento que indica cuando un sujeto tiene una baja autoestima. Según Ramírez (1997) cuando un individuo renuncia a aprender cosas nuevas o evitar los retos, hace afirmaciones negativas acerca de sí mismo, crítica desmesuradamente a otras personas, menosprecia los logros de los demás, reacciona de forma exagerada a estímulos que no deberían causar tal grado de ansiedad (ejemplo: exigencias de un calendario), se deja influir por sus compañeros y/o reacciona rápidamente a los altibajos de la vida diaria, es indicador de que tiene una autoestima deficiente.

En cambio, las características principales que muestran que un individuo posee una buena autoestima son: estar orgulloso de los propios logros, actuar con independencia, asumir responsabilidades, aceptar las frustraciones, estar siempre preparado para actuar, afrontar nuevos retos, sentirse capacitado para influir en otros y mostrar amplitud de emociones y sentimientos.

Es importante alcanzar una buena autoestima, ya que va a afectarnos en todas las facetas de nuestra vida. Clark, Cledes y Bean (1993) señalan que si la necesidad de autovaloración no se satisface, tampoco pueden satisfacerse otras necesidades como la creatividad o los logros personales.

Por tanto, la autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimentamos las personas cuando en nuestra vida se dan esta serie de condiciones: vinculación, singularidad, poder y pautas. Dichas condiciones son desarrolladas por distintos autores, como por ejemplo Clark, Cledes y Bean (1993) o Trianes y Gallardo (2004).

La vinculación es entendida como el resultado de la satisfacción derivada al construir vínculos importantes para nosotros y que son reconocidos por los demás.

La singularidad es la consecuencia derivada del conocimiento y respeto que concebimos por las cualidades y singularidades que nos ser especiales y únicos. Esto además va a estar apoyado por los demás, a través del respeto y aprobación de ellos.

El poder es el fruto obtenido a través de los medios, oportunidades y capacidades que obtenemos y que nos ayudan a modificar significativamente los acontecimientos de nuestra vida.

Por último, las pautas son el producto del enriquecimiento personal que alcanzamos a través de ejemplos humanos, filosóficos y prácticos que nos refuerzan nuestra propia escala de valores, nuestros objetivos, ideales y exigencias personales.

En cuanto a tipos de autoestima, González y Touron (1994) distinguen dos tipos de: la autoestima de valía personal, que hace referencia al grado general de aceptación o rechazo que una persona tiene respecto a sí misma; y la autoestima de competencia o eficacia, que alude a los sentimientos propios que proceden de nuestra percepción de eficacia y competencia en los distintos campos (académico, social, intelectual...).

La evolución de la autoestima según Vázquez y Hervás (2009) comienza siendo muy elevada en la infancia, pero progresivamente va decayendo, sobre todo en las mujeres. Este descenso puede ser causado porque el adolescente comienza a compararse con sus iguales. Son las chicas las que mayor presión sufren con esta comparativa, sobre todo a nivel físico. Luego, la autoestima vuelve a aumentar, una vez el individuo obtenga mayor autonomía, alcance sus logros y tenga un mayor control de su vida (Erikson, 1985). A partir de los 65-70 años, vuelve a descender la autoestima, ya que comienzan a aparecer problemas físicos, enfermedades, etc. Como podemos observar este desarrollo va a estar ligado siempre al desarrollo del autoconcepto.

## **2.5. Adolescencia y Autoconcepto**

El término adolescencia implica dos tipos de significados: uno psicológico y otro demográfico (FOCUS on Young Adults, 1998). Con respecto al significado psicológico, en la adolescencia comienzan a desarrollarse las características sexuales secundarias, y se da una evolución de los procesos psicológicos y de modos de identificación del comportamiento. A nivel demográfico la adolescencia se da entre personas comprendidas entre los 10 y los 19 años. Pero la adolescencia se define sobre todo por ser un periodo donde se fortalece la individualidad. En este proceso es muy importante el papel de la interacción social y la satisfacción de necesidades básicas (SEPEC, 1996).

En la adolescencia, el autoconcepto es esencial en la configuración de la personalidad (FOCUS on Young Adults, 1998).

Como señalan Clark, Clemen y Bean (1993), un adolescente que tenga un buen autoconcepto, se desenvolverá de forma independiente y asumirá sus responsabilidades. Además se enfrentará a nuevos desafíos con entusiasmo, estará orgulloso de sus logros y tolerará bien la frustración. Por el contrario, un adolescente con bajo autoconcepto, rebajará su talento, sentirá que los demás no le estiman, se sentirá impotente, estará muy influido por los demás, se frustrará con facilidad y echará la culpa a otros de sus debilidades.

El origen de los problemas del autoconcepto en la adolescencia suele ser por diversos motivos (Aguilar y De Eduardo, 2005). Con frecuencia, los adolescentes reciben mensajes negativos de sí mismo por parte de las personas más significativas de su vida, ya sean sus padres, profesores o los propios compañeros. Al no valorar sus esfuerzos y habilidades o destacar más los fracasos que los logros, se devalúa al adolescente. Por otro lado, algunos adolescentes carecen de las habilidades necesarias para desenvolverse bien en el medio, lo que puede afectar a su autoconcepto. Además, pueden sufrir problemas o impedimentos reales, que junto al hecho de que muchos padres y maestros convierten el problema físico real en el foco primordial de atención e interacción, crea en él una sensación de inferioridad, inadecuación y rechazo. También puede darse una excesiva sobreprotección de los padres hacia sus hijos, de tal manera que éstos no les dan la oportunidad de enfrentarse a las tareas y situaciones normales para su edad y sexo. Esto influye en el autoconcepto ya que al estar protegido y cuidado por otro todo el tiempo, recibe el mensaje de que no puede cuidarse por sí mismo, llegando a pensar que no puede enfrentar la vida por sí solo. Las expectativas que las personas tienen de los niños también influyen sobre su autoconcepto. Los adolescentes con autoconcepto bajo a menudo adoptan expectativas muy altas e inalcanzables, por lo cual experimentan más fracasos que éxitos en muchas ocasiones. Al mismo tiempo, suele presentarse una discrepancia entre el yo real y el yo ideal, lo que deteriora la imagen que tiene de sí mismo. Así mismo, algunos padres enseñan valores y normas que no concuerdan con los del grupo social. Esto puede conllevar a que se produzcan problemas de inadaptación, que pueden representar un riesgo para el autoconcepto de un niño. Por último, se puede ver afectado por el estilo de pensamiento inadecuado. A menudo, los adolescentes con baja autoconcepto muestran una forma peculiar de interpretar el mundo externo, muchas veces distorsionada.

## **2.6. El autoconcepto y la conducta: influencia en el acoso escolar.**

El concepto de uno mismo es determinante en el comportamiento y en la relación que tiene uno con los demás (Ramos, 2004), ya que éste se va creando mediante la aceptación de los conceptos que otros formulan sobre nosotros. En el desarrollo del comportamiento humano el autoconcepto juega un papel fundamental (Austin y Joseph, 1996; Olweus, 1998; González Martínez, 1999; Musitu, Buelga y Cava, 2001; Guterman, Hahm y Cameron, 2002). La imagen que se tiene de uno mismo va a repercutir a la hora de alcanzar un objetivo, dependiendo de si el sujeto se percibe capaz o no de conseguirlo (Schelenker, 1985). De esta manera, los individuos que se perciben a sí mismos como personas competentes procederán de una forma totalmente distinta a los demás (Kanfer y Phillips, 1976).

De forma general, los individuos con un autoconcepto positivo suelen mostrarse más seguros, son más constantes a la hora de alcanzar sus objetivos, son más competitivos, están más motivados, controlan con mayor destreza las situaciones y suelen atribuir sus fracasos a la falta de trabajo y esfuerzo. Por el contrario, si tiene un autoconcepto bajo, presentará trastornos y problemas en la conducta, asociados a la falta de seguridad en sí mismo, y poca capacidad de relacionarse debido al sometimiento o abuso de poder de parte de sus pares, que limitan sus aspiraciones y afectan su voluntad e independencia (Saura, 1996; Zabaraín y Sánchez-Pabón, 2009).

El autoconcepto es un componente primordial en el equilibrio de nuestro comportamiento tanto a nivel personal, social y profesional, ya que ayuda a la adaptación del sujeto a sus propias necesidades y a las de su entorno social (González-Martínez, 1999). Branden (1997) afirma que el autoconcepto es algo esencial para el funcionamiento y desarrollo del ser humano.

Los padres y los profesores, a través del mensaje directo o la observación de modelos, enseñan a diario valores, normas y reglas de comportamiento propias de la cultura social a la que se pertenecen (Ramos, 2004).



Desde la década de los noventa, se intenta definir cómo incide el autoconcepto en el procesamiento de la información, en los procesos que median la conducta como la motivación o el afecto, y en la autorregulación de la conducta (Zimmerman, 1990; Bandura, 1990; Valas y Souik, 1993). Ya puede afirmarse que, de manera general, un individuo regula su conducta en función de sus creencias y actitudes (Saura, 1996).

Es en el contexto escolar donde las relaciones sociales de los individuos ejercen una gran influencia en su interés y motivación por la escuela, así como en su ajuste personal y social (Cotterell, 1996; Erwin, 1998). El alumnado que advierte mayor apoyo del profesorado y de sus compañeros/as es el que consigue una mayor motivación e interés por la escuela, y además son más propensos a cumplir las normas del centro escolar, mostrar una mejor conducta y presentar una autoestima más positiva (Wentzel, 1998).

También, el adolescente desea conseguir a toda costa el reconocimiento social, conseguir un determinado status social (Moreno, Estévez y Musitu, 2009). En muchas ocasiones, esto puede suponer un factor de riesgo frente a la participación en comportamientos antisociales y violentos en la adolescencia (Carroll, Houghton, y Durkin, 1999; Emler y Reicher, 1995), ya que puede producirse como respuesta hacia la obtención de una determinada reputación social ligada al respeto, el liderazgo, el poder en el grupo y el no-conformismo (Carroll, Green y Wood, 2003; Carroll, Houghton y Durkin, 2001; Emler, 2008; Emler y Reicher, 2005).

En el caso de acoso escolar, generalmente las víctimas tienen un autoconcepto negativo y falta de satisfacción con la vida (Olweus, 1993; Mynard y Joseph, 1997; O'Moore, 1997; Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Seals y Young, 2003; Estévez, Martínez y Musitu, 2006). Por lo que Flouri y Buchanan (2002) afirmaron que la victimización está asociada con la infelicidad. Por el contrario, hay distintos autores que afirman que los agresores se valoran de forma positiva, llegando a mostrar un autoconcepto medio o alto (Olweus, 1998; Rigby y Slee, 1992). También existen otros estudios donde han diferenciado entre víctimas pasivas y víctimas agresoras. Según éstos, las primeras tienen bajo autoconcepto y las segundas alta, al igual que los agresores dominantes (Hanish y Guerra, 2004).

En este contexto, algunos autores han expuesto que los adolescentes intimidadores tienen un alto nivel de autoconcepto (Batsche y Knoff, 1994; Díaz-Aguado, 2004; Estévez y cols. 2006; Olweus, 1993), otros que los agresores tienen un nivel

relativamente medio de autoconcepto (Parkhurst y Asher, 1992), mientras que otros han encontrado en los intimidadores un nivel bajo (Esteve, Merino y Cantos, 2001; O'Moore, 1997) y un autoconcepto más negativa en las dimensiones familiar y escolar (Estévez, Martínez y Musitu 2006). Algunos estudios que diferencian entre agresores dominantes y ansiosos, afirman que los primeros presentan alto autoconcepto (Hanish y Guerra, 2004) y los segundos baja (Cammack-Barry, 2005). En el sentido de este debate Baumeister (2001) concluye que el nivel de autoconcepto nada tiene que ver con la conducta agresiva.

Esta controversia de opiniones surge a raíz de la diferencia de instrumentos utilizados en los estudios, dependiendo de si el instrumento mide el autoconcepto global o bien multidimensional (Estévez, Martínez y Musitu 2006). Los instrumentos de autoconcepto global impiden que se observen diferencias entre agresores y víctimas (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992). En cambio, cuando se analiza el autoconcepto de forma multidimensional, se observan perfiles diferentes entre agresores y víctimas en algunas áreas (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991). Esto sucede porque el adolescente se desenvuelve en distintos ambientes (el familiar, el escolar y el social) y desarrolla una imagen de sí mismo diferente en cada uno de éstos (Cava, Musitu y Vera, 2000). Por lo que un adolescente puede presentar en el área familiar un autoconcepto alto y en el académico todo lo contrario (Cava y Musitu, 2003). Por ello, es necesario utilizar una perspectiva multidimensional, y así poder constatar la existencia de diferencias en autoconcepto entre agresores y víctimas (Herrero, Musitu y García, 1995).

En este sentido, se ha verificado que los adolescentes violentos valoran de un modo negativo el ámbito familiar debido a los conflictos, a la falta de comunicación, a las conductas desafiantes en sus relaciones familiares y al escaso apoyo por parte de los, lo que incide en que el adolescente desarrolle una autopercepción negativa de su ámbito familiar padres (Morales y Costa, 2001; Martínez, Estévez y Jiménez, 2003; Dekovic, Wissink y Meijer, 2004; Estévez, Martínez y Musitu 2006). También se ha verificado que las víctimas suelen mostrar problemas relacionados con el estrés, la angustia, la depresión o la soledad, afectando así a su autoconcepto emocional (Rigby, 2000; Seals y Young, 2003; Estévez, Martínez y Musitu 2006).

Además, la experiencia en el centro educativo va a constituir un factor muy importante en la aparición de la violencia en los adolescentes (Martínez-Ferrer, Murgui y Musitu, 2008). Los adolescentes que menos implicados están en conductas violentas, suelen presentar una actitud favorable hacia la autoridad institucional, la escuela y el profesorado (Moncher y Miller, 1999; Thornberry, 1996). En cambio, aquellos más violentos presentan actitudes más reacias hacia el centro educativo, el profesorado y los estudios y muestran un pobre autoconcepto escolar (Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Birch y Ladd, 1998; Adair, Dixon y Sutherland, 2000; Andreou, 2000; O'Moore y Kirkham, 2001; Estévez y cols., 2006;).

## **2.7. Estudios relacionados**

Existen distintos tipos de estudios relacionados con el autoconcepto o con la autoestima.

A nivel general, en primer lugar, encontramos los estudios que constatan la importancia que tiene para el desarrollo de un adecuado autoconcepto el grado de satisfacción con la vida. Sobre este tema Tarazona (2005) realizó un estudio para observar las diferencias en los niveles de autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes. Los resultados manifiestan que con respecto a la autoestima, las mujeres de escuela pública obtuvieron el menor nivel, los varones de colegio privado el mayor nivel, y los varones de escuela pública y las mujeres de escuela privada obtuvieron un similar nivel intermedio. En referencia a la satisfacción con la vida, los varones de escuela pública alcanzaron el nivel más alto, las mujeres de colegio privado se ubicaron en segunda posición, y los hombres y mujeres de escuela pública tuvieron un similar nivel bajo.

Martínez-Antón, Buelga y Cava (2007) realizaron un estudio donde se analizó la relación entre variables escolares (ajuste social valorado por el profesor y clima social en el aula) e indicadores de ajuste psicosocial en adolescentes (autoestima, victimización y satisfacción con la vida). En él participaron 1319 adolescentes españoles de ambos sexos, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años. Los resultados obtenidos indicaron que tanto la autoestima como la victimización inciden, a

su vez, en la mayor o menor satisfacción con la vida del adolescente. La autoestima tiene un efecto positivo en la satisfacción con la vida del adolescente, mientras que la victimización muestra un efecto negativo. También existe una asociación significativa y positiva entre el ajuste social valorado por el profesor y el clima social percibido por el adolescente.

También existen estudios en función del género, Hilke y Conway (1994) hallaron diferencias significativas entre sexos en el autoconcepto académico y las aspiraciones educativas. Las chicas mostraban niveles más bajos en este autoconcepto.

Gabelko (1997) realizó un estudio donde obtuvo como resultado que los varones tienen puntuaciones significativamente más altas en autoconceptos globales y atléticos; y las chicas en autoconcepto social. Para Wilgenbusch y Merrell (1999), tras analizar veintidós estudios, han verificado que existen diferencias significativas entre sexos y que además éstas dependen de la edad. Los estudios que se centran en niños con edades comprendidas entre uno y seis años apuntan a que los varones tienen mayor autoconcepto global, académico general, social (padres) y físico (coordinación motora). En cambio las niñas tienen mayor autoconcepto verbal y musical. Si la muestra es de alumnos entre siete y doce años, los chicos tienen mayor autoconcepto en siete dimensiones: global, matemáticas, musical, competencia en el trabajo, apariencia física, coordinación psicomotora, afectivo. Las chicas alcanzan mayor autoconcepto en cuatro dimensiones: verbal, amistad, honestidad y religiosidad-moralidad. Si los alumnos de sexto de Primaria y prime ciclo de Secundaria.

Otro estudio sobre el tema fue realizado por Amezcua y Pichardo (2000), con una muestra de alumnos de sexto de Primaria y Primer Ciclo de Secundaria. de siete centros públicos de Granada. Se realizó para analizar las diferencias en autoconcepto entre los chicos y chicas. Los resultados demostraron que los chicos tienen un mayor autoconcepto emocional y autoconcepto global que las chicas de su misma edad. En contraste, las chicas tienen un mayor autoconcepto familiar que los chicos. Los resultados de otros estudios relacionados con el género son varios, pero la gran mayoría de ellos concluyen que existen claras diferencias en función del género. Las niñas tienden a mostrar peor autoconcepto que los niños. Para la Valoración Nacional de Progreso Educativo (NAEP) los resultados apuntan que para las niñas, en los niveles escolares intermedios comienzan el descenso con respecto a la autoestima y el logro

académico (AAUW, 1991, Backes, 1994). Las razones para ello no se saben con exactitud, pero hay algunos autores que creen que puede ser por varios factores. Por ejemplo, la mayoría de los varones reciben un trato preferencial por parte de sus maestros en la clase (Orenstein, 1994). Otro factor puede ser el papel que juega la mujer en la sociedad, que favorece en niñas y adolescentes la obtención de expectativas iguales, es decir, el hecho de que en ocasiones las mujeres ocupen puestos de menor estatus social que los hombres, puede hacer creer a las niñas y mujeres que su papel social es inferior al de los hombres (Debold, 1995). Otros autores creen que las diferencias de autoconcepto por género pueden ser debidas a estereotipos de la sociedad (Marsh, 1989, Crain, 1996).

Con todo esto, podemos concluir que la mayoría de las investigaciones tienden a indicar que las niñas obtienen puntuaciones más bajas que los niños en la mayoría de las dimensiones de autoconcepto.

En cuanto a la calidad de la relación con padres, profesores e iguales, como es en el caso de los estudios realizados por Fering y Taska (1996), Cava y Musitu (1999), DuBois, Bull, Sherman y Roberts (1998) y Parra, Oliva y Sánchez-Queija (2004). Los adolescentes realizan continuamente autovaloraciones en función del feedback procedentes del contexto familiar y la escuela.

Alonso-García y Román (2005) realizaron un estudio sobre la relación existente entre las prácticas educativas familiares y las formas de expresión de la autoestima en niños pequeños. En el estudio participaron 283 familias de nivel sociocultural medio y medio-alto, con hijos de 3, 4 y 5 años, y sus maestros/as. Encontraron al realizar este estudio discrepancias entre las percepciones adultas e infantiles, tanto en la valoración global del estilo educativo familiar más utilizado, como en las valoraciones específicas de situaciones o conflictos. Además, los análisis estadísticos confirmaron, entre otras cosas, la correlación entre el estilo educativo familiar y la autoestima de los hijos pequeños.

Otra de las direcciones más frecuentes que ha adoptado la investigación ha sido la de identificar qué variables del ámbito escolar repercuten en el desarrollo del autoconcepto. En concreto, se ha ocupado de comprobar la repercusión del autoconcepto académico, en el aumento o disminución del rendimiento escolar. Se conoce que los estudiantes con

una gran autoeficacia académica se implican más en tareas de aprendizaje (Marsh, 1900; González y Tourón, 1992). También se sabe que cuando un sujeto se siente capaz de ser autocompetente, se implica más activamente en su proceso de aprendizaje (Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992; Miller, Behrens y Greene, 1993; Núñez, González-Pienda y González-Pumariega, 1998).

Gázquez, Pérez-Fuentes, Miras y Ruíz (2006) realizaron un estudio donde comprobaron la relación existente entre la imagen que el alumno/a tiene de sí mismo y la utilización de estrategias de aprendizaje. La muestra estuvo formada por 324 sujetos de 14 a 16 años. Gracias a este estudio se pudo verificar la correlación significativa entre estas dos variables.

Otra dirección de la investigación sobre el autoconcepto se ubica en la aplicación de programas educativos centrados en la mejora del autoconcepto y la autoestima. Ejemplo de ello son los estudios de Carlton (1981), Marsh y Shavelson (1986) y Marsh y Roche (1996); y a nivel nacional, García-Bacete (1989) y García-Bacete y Musitu (1993). Estos programas sirven para producir una mejora de la autoestima a través de la inclusión de cambios importantes en las condiciones psicosociales del aula. Ha surgido una nueva línea de investigación sobre la identificación de los procesos que favorecen al descubrimiento y afianzamiento del autoconcepto, así como de las técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje para su fortalecimiento y han sido llevadas a cabo por Elexpuru (1992), Voli (1996), Saura (1996) y Ortega y Mínguez (1999). Hasta ahora la investigación del autoconcepto ha estado estrechamente vinculada al ámbito psicosocial, a cómo el sujeto evalúa o valora las atribuciones que él hace de sí mismo y de las que recibe de su entorno más significativo.

Por otro lado, existen estudios donde relacionan el autoconcepto con el estrés en niños o adolescentes. En este sentido Serrano (1985) realizó un estudio donde quiso evidenciar relación existente entre ansiedad y autoestima negativa, apoyándose en la teoría de Meichenbaum (1977), que dice que un incremento en la autoestima dará lugar a un descenso en ansiedad. La muestra estaba formada por 14 alumnos del último curso de Psicología de entre 22 y 24 años. Para realizar el estudio utilizó un cuestionario que medía el nivel de ansiedad y su expectativa de autoeficacia, y llevó a cabo sesiones de observación en el aula. Los resultados obtenidos evidenciaron la hipótesis y el apoyo a la teoría de Meichenbaum y Bandura (1987) de tratar de mejorar los sentimientos de

autoeficacia en problemas para los que suele utilizarse la desensibilización tradicional, eliminando, así, consecuentemente, la ansiedad.

Verduzco, Álvarez-Icaza y Durán (2004) realizaron un estudio donde evaluaron si la autoestima influye en la percepción del estrés. La muestra estuvo integrada por 339 niños y niñas de cuarto, quinto y sexto de Primaria. Encontraron que el estrés que perciben los niños aumenta a medida que bajan los niveles de autoestima, y disminuye con niveles altos de autoestima. La autoestima explicaría únicamente 16% de la varianza en el caso del estrés.

Por último, Del Barrio, Frías y Mestre (1994) realizaron un estudio sobre la autoestima y su relación con la depresión infantil. Para ello usaron una muestra de 1286 niños de entre 8 y 13 años. Los resultados de este estudio muestran que la depresión infantil si tiene una correlación negativa con la autoestima.

A nivel específico, existen estudios que relacionan el autoconcepto y/o autoestima con el acoso escolar.

En el estudio de Andreou (2000), los adolescentes agresivos y aquellos sin dichos problemas en la escuela fueron los que mostraron los niveles más elevados de autoestima social, seguido de las víctimas y, por último, las puntuaciones más bajas las presentaron el grupo de agresores/víctimas. En la autoestima escolar, los agresores y los agresores/víctimas se evaluaron más negativamente, mientras que los adolescentes sin problemas de victimización ni agresión lo hicieron de forma positiva. Las víctimas, en cambio, ocuparon de nuevo la posición intermedia, sin valorarse positiva ni negativamente.

O'Moore y Kirkman (2001) utilizaron para su estudio medidas tanto globales como multidimensionales de autoestima para así contrastar los resultados entre agresores, víctimas y los agresores/víctimas. Los resultados concluyen que los agresores y las víctimas muestran el mismo nivel de autoestima global y que éste es significativamente inferior al resto, a excepción del grupo de agresores/víctimas que obtuvo los niveles más bajos de autoestima global. En cuanto a las dimensiones de la autoestima, los resultados revelaron que las víctimas se valoraban más positivamente en el ámbito escolar y los agresores lo hacían en el social. En la autoestima social, no se reflejaron

diferencias significativas entre el grupo de agresores y el de adolescentes no implicados en problemas de violencia escolar.

Cava y Musitu (2001) utilizaron en su estudio una muestra constituida por 537 alumnos, pertenecientes a tres colegios públicos de la Comunidad Valenciana y con edades comprendidas entre los 10 y los 16 años. Para la medición de la autoestima utilizaron el cuestionario A.F.5 (García y Musitu, 1998). Para la evaluación del clima social en el aula se utilizó el CES ("Classroom Environment Scale"). Por último, se utilizó un cuestionario sociométrico, donde se les pidió a los sujetos que nombren aquellos compañeros con los que les gustaría o no, trabajar, jugar, compartir una actividad, etc. Los resultados mostraron que existen diferencias significativas entre los niños populares, rechazados, ignorados y de estatus medio, en tres de las cinco dimensiones de autoestima. Los niños rechazados manifestaron niveles inferiores de autoestima y mayores problemas de ajuste psicosocial y mayor estabilidad temporal de su estatus social. Los niños con problemas de integración social tienen niveles inferiores de autoestima social y autoestima académica. En relación con la autoestima familiar, los niños rechazados presentan niveles inferiores que el resto.

El estudio realizado por Estévez, Martínez y Musitu (2006) adoptó una concepción multidimensional de la autoestima y en él se analizaron las dimensiones familiar, escolar, social y emocional en los agresores, víctimas, agresores/víctimas y en adolescentes no implicados en problemas de agresividad ni de victimización en la escuela. Participaron en el estudio un total de 965 adolescentes de ambos sexos y edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Los instrumentos fueron la Escala de Violencia Escolar, compuesta por 19 ítems que mide la conducta violenta en la escuela y la victimización, y la Escala Multidimensional de Autoestima (Musitu, García y Gutiérrez, 1994), que consta de 36 ítems que evalúan las autopercepciones de los adolescentes en el área familiar, escolar, social y emocional. Los resultados obtenidos mostraron que el grupo de agresores/ víctimas es el grupo que de forma general presenta las puntuaciones más bajas en las cuatro dimensiones de autoestima. El grupo de víctimas sólo obtuvo una valoración más negativa en la dimensión de autoestima social. Por otro lado, los agresores se valoran positivamente en los dominios social y emocional, y las víctimas y los adolescentes no implicados en los dominios familiar y escolar.



Cava, Musitu y Murgui (2006) estudiaron la relación existente entre variables familiares y personales (entre las que figura la autoestima) en la explicación de la violencia escolar, considerando tanto posibles efectos directos como indirectos del contexto familiar del adolescente. La muestra está constituida por 665 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 16 años. Los instrumentos fueron los siguientes: para la medición de la comunicación entre padres e hijos se utilizó el Cuestionario de Comunicación Familiar de Barnes y Olson (1982); para la valoración parental de la escuela se elaboró una escala de 6 ítems para conocer la percepción del adolescente sobre el grado en que su familia considera importante la escuela; para la medición de la autoestima académica y la autoestima familiar de los adolescentes se utilizó el Cuestionario de Autoestima de García y Musitu (1999); para la medición del rechazo a la autoridad escolar de los adolescentes se utilizó la escala de Actitudes hacia la autoridad de Emler y Reicher (1995); y para la violencia escolar se usó una adaptación de la escala de conductas predelictivas de Rubini y Pombeni (1992), realizada por Musitu y colaboradores (2001). Los resultados concluyeron que la comunicación familiar adecuada y la valoración positiva paterna de la escuela se relacionan con un mayor rechazo del adolescente a la autoridad educativa y un mayor nº de conductas violentas. Además las chicas obtienen mayor grado de autoestima familiar y académica, así como en su percepción de la valoración paterna de la escuela. En cambio, los chicos tienen un mayor grado de rechazo a la autoridad y violencia escolar. La comunicación familiar tiene una influencia indirecta en la violencia escolar, en la valoración de la autoridad escolar y en la autoestima académica. Por lo que la valoración de la familia sobre la escuela influye en la violencia escolar. En cuanto a la autoestima, la familiar tiene un efecto directo y negativo en la violencia escolar, y la académica tiene efecto negativo e indirecto y mediado por la actitud de rechazo a la autoridad

Otro estudio sobre la relación entre autoconcepto y violencia fue el realizado por Martínez, Murgui y Musitu (2008) donde participaron 1.068 adolescentes de entre 11 y 16 años. Además de las variables antes mencionadas, también se mide el apoyo parental y la actitud y motivación hacia la escuela. Los resultados del presente estudio afirman que las relaciones entre padres e hijos, influyen en variables relativas al ámbito escolar, que también se relacionan con la violencia. El apoyo del padre como el de la madre son recursos que potencian otros recursos familiares y escolares significativos para el adolescente, los cuales, además, intervienen en el proceso de elaboración de la actitud

hacia la escuela. También, en el presente estudio se subraya el efecto diferencial del apoyo del padre y de la madre en la violencia escolar y la importancia de ambas fuentes de apoyo en los hijos. El adolescente parece configurar la valoración de los estudios a través de su autoestima en el ámbito escolar y familiar, pero también a través del apoyo percibido de la madre, mientras que la carencia de apoyo paternal incide directamente en la violencia escolar y en las autoestimas familiar y escolar.

En 2009, Moreno, Estévez y Musitu (2009) realizaron un estudio sobre la relación existente entre la reputación social del adolescente, la violencia en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la autoestima. La muestra estaba constituida por 1.319 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 16 años. Los resultados sugirieron que los adolescentes que buscan obtener una reputación social ideal, sufren mayor soledad, tienen una autoestima más baja y se sienten más insatisfechos con su vida, lo que conlleva a una mayor participación en comportamientos violentos. Por el contrario, los adolescentes que ya poseen una reputación social obtienen menos sentimientos de soledad, una mayor autoestima y mayor nivel de satisfacción vital, con lo que la participación en actos violentos es menor.

Uno de los más recientes estudios ha sido realizado por Garaigordobil y Oñederra (2010), donde utilizaron una muestra de 248 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), de 12 a 16 años, pertenecientes en 3 institutos de la ciudad de Donostia-San Sebastián. Para el estudio utilizaron tres instrumentos: un Inventario de pensamiento constructivo titulado Una medida de la inteligencia emocional (Epstein, 2001), Lista de chequeo: mi vida en la escuela (Arora, 1987) y el Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1988/1995). Los resultados obtenidos han puesto de relieve que los adolescentes que recibían muchas conductas sociales positivas de sus compañeros y tenían alto nivel de inteligencia emocional. Además, los adolescentes que recibían muchas conductas sociales negativas de sus compañeros, manifestaban bajo nivel de inteligencia emocional y baja autoestima, lo mismo ocurre con los adolescentes que habían recibido muchas conductas de intimidación de sus compañeros o los adolescentes que tenían alto índice general de agresión.

# Marco metodológico

## 1. Planteamiento de la investigación

A lo largo de las últimas dos décadas, se han realizado numerosas investigaciones acerca de la relación entre los problemas de agresión escolar entre iguales o *bullying* y el autoconcepto en los adolescentes (Austin y Joseph, 1996; Guterman, Hahm y Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001; Estévez, Martínez-Ferrere, y Musitu-Ochoa, 2006). Pero, como se ha citado anteriormente, existen variedad de opiniones respecto al grado de autoconcepto que tienen los agentes implicados en la agresión escolar entre iguales o *bullying*. Esta diversificación puede deberse a la diferencia de instrumentos utilizados, ya que, generalmente, los instrumentos que miden únicamente el autoconcepto global impiden la aparición de diferencias significativas entre los distintos participantes (Dorothy y Jerry, 2003; Rigby y Slee, 1992), algo que si permiten los instrumentos que analizan el autoconcepto de forma multidimensional (Andreou, 2000; O'Moore y Hillery, 1991).

Asimismo, las vivencias en el centro escolar pueden influir en la aparición de la violencia en los adolescentes (Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa y Monreal-Gimeno, 2008). Normalmente, los adolescentes que acuden al centro con una actitud positiva hacia la enseñanza y el profesorado, suelen mostrar nula o escasa actitud violenta (Estévez, Murgui, Moreno y Musitu, 2007; Moncher y Miller, 1999; Thornberry, 1996). Por otro lado, los que muestran actitudes más reacias al centro educativo y a los estudios, suelen presentar actitudes violentas en la escuela o instituto (Adair, Dixon, Moore y Sutherland, 2000; Birch y Ladd, 1998; Emler y Reicher, 1995; Hoge, Andrews y Lescheid, 1996; Molpeceres, Lucas y Pons, 2000).

En líneas generales, son pocos los trabajos que mencionan la agresión escolar entre iguales o *bullying* y el autoconcepto en sus diferentes dimensiones (O'Moore y Kirkman, 2001; Estévez, Martínez-Ferrere, y Musitu-Ochoa, 2006). Por ello, el presente estudio pretende realizar una investigación tanto de la agresión escolar entre iguales como del autoconcepto físico, social, emocional, intelectual y global, adoptando así una concepción multidimensional del autoconcepto. Además se tendrá en cuenta si las

variables edad, sexo, repetir o no de curso influyen en que haya mayor o menor índice de la agresión escolar entre iguales o *bullying* y autoconcepto de los estudiantes.

## 1.1. Objetivos

Como objetivo general se pretende conocer el clima de los estudiantes canarios de un instituto de la capital tinerfeña, teniendo en cuenta el tipo de conductas y el autoconcepto que describen los propios estudiantes de su interacción con sus compañeros/as y de sí mismos, respectivamente.

Para ello, se plantean los siguientes objetivos (son los que me has enviado por correo, incluidos mis cambios en rojo):

- Obtener índices descriptivos generales de:
  - agresión escolar entre iguales (o *bullying*),
  - Autoconcepto,
  - conductas positivas y conductas negativas.
- Averiguar las conductas más frecuentes de agresión escolar entre iguales o *bullying*, conductas negativas y conductas positivas.
- Indagar acerca de la dimensión o dimensiones del autoconcepto que se desarrollan con mayor frecuencia.
- Estudiar si se producen diferencias en cuanto a índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*, autoconcepto y sus dimensiones así como conductas positivas y negativas, en relación a:
  - Género de los estudiantes
  - Grupos de edad: de 12 a 14 años y de 15 a 17.
  - Repetidor de algún curso o no repetidor.

## 2. Método

### 1.2. Variables

Las variables principales del estudio son: el índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*, que es el indicador del comportamiento agresivo que realiza un sujeto a otro de forma sistemática e intencionada (Olweus, 1973); y el autoconcepto, que es la imagen que uno tiene de sí mismo y que se forma a través de la información obtenida de forma externa como interna (González-Pienda y Nuñez, González-Pumariega y cols., 1996). El autoconcepto se divide en diferentes dimensiones (Garaigordobil, 2008):

- El autoconcepto físico, que es la percepción que tiene una persona de su aspecto físico y de su condición física, es decir, de sus cualidades físicas, corporales, su autoimagen corporal.
- El autoconcepto social, que se refiere a la percepción que tiene una persona de su desempeño en las relaciones sociales.
- El autoconcepto emocional, que se define como la percepción de la persona de su estado emocional, de sus respuestas a situaciones específicas.
- El autoconcepto intelectual, que tiene que ver con la percepción que una persona tiene de sus capacidades intelectuales.

Otras variables que se tendrán en cuenta son: la percepción de conductas positivas, que van a englobar actitudes y comportamiento que favorecen el desarrollo social y emocional de los individuos; y la percepción de las conductas negativas, que van a comprender las actitudes y comportamientos contrarios a las conductas positivas, que estimulan la aparición de problemas sociales y emocionales.

Con objeto de profundizar en el análisis del clima de clase en las variables indicadas, se utilizarán como variables de agrupación el género (hombre o mujer), grupos de edad (12-14 o 15-17 años) y si el alumnado es repetidor o no.

### 1.3. Participantes

En este estudio han participado 78 alumnos de un Instituto de la Comunidad Autónoma de Canarias, concretamente de la capital de la isla de Tenerife, Santa Cruz de Tenerife. La edad de los participantes oscila entre los 12 y 17 años ( $M=14,24$  años;  $DT=1,285$ ). Hay 59 varones y 28 mujeres (ver cuadro 1).

Para los análisis por grupos de edad se establecieron dos grupos que se corresponden con la adolescencia temprana, 12 a 14 años (53 adolescentes, de los cuales 40 son hombres y 13 mujeres), y con la adolescencia media, 14-17 años (34 adolescentes, de los cuales 19 son hombres y 15 mujeres).

En cuanto a la repetición de curso, son 13 los varones (5 en el primer grupo de edad y 8 en el segundo grupo de edad) y 5 las mujeres (2 en el primer grupo de edad y 3 en el segundo grupo) que han repetido curso.

Sexo	Repetidor	Edad				Total	
		12-14		15-17		N	%
		N	%	N	%	N	%
Masculino	Sí	5	8,5	8	13,6	13	22
	No	35	59,3	11	18,6	46	78
	Total	40	67,5	19	32,2	59	100
Mujer	Sí	2	7,1	3	10,7	5	27,8
	No	11	39,3	12	42,9	23	33,33
	Total	13	46,4	15	53,6	28	100

*Cuadro 1. Agrupación de participantes*

### 1.4. Instrumentos

Para explorar las variables objeto de estudio se utilizaron dos cuestionarios: un primer cuestionario para evaluar el índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* y uno segundo para evaluar el autoconcepto general y multidimensional. El primer cuestionario también nos va a servir para valorar las percepciones de conductas positivas y negativas en los estudiantes.

- *Mi vida en la Escuela* (Arora, 1991) (ver anexo 1). La prueba permite evaluar además del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*, las conductas positivas y negativas que el adolescente dice recibir de sus compañeros. Está compuesta por 39 ítems donde se describen un conjunto de situaciones que le han sucedido a un adolescente en el centro escolar durante una semana. El adolescente debe informar con qué frecuencia (nunca, alguna vez, más de una vez) durante esa semana ha vivido dichas situaciones.

Los ítems que informan de del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* son el 4, 8, 10, 24, 37, 39. Por otro lado, los ítems que puntúan las conductas positivas recibidas son: 2, 5, 7, 9, 13, 16, 17, 21, 23, 25, 27, 29, 32, y 34; y los ítems que puntúan las conductas negativas recibidas son: 1, 3, 6, 11, 12, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 26, 28, 30, 31, 33, 35, 36, y 38.

- *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA)* (Garaigordobil, 2008) (ver anexo 2). Este está compuesto por 57 adjetivos positivos que describen aspectos relacionados con el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual. Cada adjetivo se puede valorar, en una escala de estimación de 0 a 4, en qué grado definen o describen su personalidad los adjetivos dados, donde 0 sería “nada” y 4 sería “mucho”.

Los ítems que miden el autoconcepto físico van de la pregunta 1 a la 8; el autoconcepto social de la 9 a la 11, de la 14 a la 24, y la pregunta 26, 31 y 44; el autoconcepto emocional lo miden la pregunta 13, 25, de la 27 a la 30, de la 32 a la 43 y de la 45 a la 48; y el autoconcepto intelectual de la pregunta 49 a la 57.

## **1.5. Procedimiento**

En el estudio se empleó una metodología descriptiva de corte transversal con objeto de estudiar en qué medida se dan las variables estudiadas, a través de la utilización de los instrumentos antes mencionados.

Los cuestionarios fueron aplicados en un instituto público de la capital de la isla de Tenerife, en la Comunidad Autónoma de Canarias, con consentimiento del Equipo

Directivo del Centro y a través de la orientadora del centro. Intervinieron cuatro clases, una de cada uno de los cursos que componen la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Los adolescentes cumplieron la batería de preguntas de los cuestionarios en sus aulas durante un período regular de clase de aproximadamente 45 minutos de duración. La participación de los adolescentes fue totalmente anónima y asegurando en todo momento la confidencialidad de los datos.



### 3. Tratamiento y análisis de los datos

Una vez completados y recogidos los cuestionarios, se pasó a la corrección.

En el Cuestionario “Mi vida en la Escuela” (Arora, 1991) se asignó un punto a cada ítem señalado con una cruz en “una vez” y dos puntos en “más de una vez”. Para la obtención de la puntuación directa en cada factor se calculó la suma de los puntos en las conductas que corresponden a cada factor: conductas positivas, conductas negativas, índice de agresión escolar entre iguales o índice de *bullying*. Luego dichas puntuaciones se recodificaron. En el índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* cuando la puntuación directa era menor de 5 se recodificó en 0 y cuando era de 5 a 10 se recodificó en 1, siendo las puntuaciones 0 para bajo índice de agresión escolar entre iguales y 1 para marcar el alto índice. En las conductas positivas, las puntuaciones inferiores a 16 se transformaron en 1 y las puntuaciones directas de 16 a 32 en 0, indicando así que 0 muestra una percepción baja en conductas positivas y 1 una percepción altas en dichas conductas. En las conductas negativas también se recodificaron las puntuaciones, dando valor 0 a las puntuaciones inferiores a 7 y 1 a las puntuaciones de 7 a 15. Si la puntuación es 0 la percepción en conductas negativas es baja y si es 1 la percepción en estas conductas es alta. De esta forma la puntuación media mínima es 0 y la máxima es 1, tanto en el índice de agresión escolar entre iguales o índice de *bullying*, conductas positivas y conductas negativas.

En el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA) (Garaigordobil, 2008), se obtuvo la puntuación total del Autoconcepto Global al sumar el número de puntos obtenidos de la valoración de los adjetivos (puntuación directa). Estas puntuaciones se recodificaron de tal manera que las puntuaciones directas inferiores a 139 se transformaron a 0 y las superiores a 139 en 1.

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto, también se sumaron los puntos obtenidos en cada dimensión para luego recodificarlos. Las puntuaciones en autoconcepto físico inferiores a 16 se recodificaron como 0 y las de 16 a 32 como 1; las puntuaciones inferiores a 36 en el autoconcepto social fueron cambiadas por el valor 0; las puntuaciones inferiores a 44 en el autoconcepto emocional se recodificaron utilizando el 0 y las que están entre 44 y 88 utilizando el 1; y las puntuaciones inferiores

a 18 en el autoconcepto intelectual se transformaron en valor 0 y las puntuaciones entre 18 y 36 en 1.

De esta manera, en todas las dimensiones del autoconcepto y en el autoconcepto general la puntuación media mínima es 0 (que indica bajo autoconcepto) y la puntuación media máxima es 1 (mostrando alto autoconcepto).

Una vez corregidos los ítems, se trasladó la información de los mismos a una base de datos, el SPSS v. 15. , y se realizaron distintas pruebas estadísticas para la obtención de resultados. Para el análisis de datos descriptivos se han calculado las medias y las desviaciones típicas a través de tablas de frecuencia, de contingencia y prueba T para muestra independientes para contrastar las medias de los distintos grupos estudiados.

## 4. Resultados

En primer lugar, analizaremos los índices descriptivos generales de todos los participantes (N= 87) de las distintas variables (índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*, autoconcepto, percepción de conductas positivas y percepción de conductas negativas). En la siguiente tabla puede verse la media y desviación típica de dichas variables.

Tabla 2. Índices descriptivos generales

	Media	Desviación típ.
<b>Índice de agresión escolar entre iguales</b>	,41	,495
<b>Autoconcepto general</b>	,82	,390
<b>Autoconcepto físico</b>	,94	,234
<b>Autoconcepto social</b>	,94	,234
<b>Autoconcepto emocional</b>	,97	,184
<b>Autoconcepto intelectual</b>	,85	,359
<b>Conductas Positivas</b>	,75	,437
<b>Conductas Negativas</b>	,54	,501

Podemos observar que el índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* tiene una media relativamente baja (0,41) teniendo en cuenta que la puntuación máxima es un 1. En relación con el autoconcepto general, vemos que la puntuación es superior (0,82), y en las dimensiones, es el autoconcepto emocional (0,97) el que obtiene la mayor, ya que la puntuación máxima también es 1.

En la tabla también comprobamos que hay una media superior en la percepción de conductas positivas (0,75) y una media-baja en las conductas negativas (0,54), en función de la puntuación máxima en ambas conductas, que nuevamente es 1.

En segundo lugar, se analizaron cuáles podrían ser las conductas que indican agresión escolar entre iguales o bullying que se repiten con mayor frecuencia

*Tabla 3. Frecuencia conductas índice de agresión escolar entre iguales o bullying*

<b>Índice de agresión escolar entre iguales</b>	<b>Nunca</b>		<b>Una vez</b>		<b>Más de una vez</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Intentó darme patadas</b>	71	82,6	10	11,6	5	5,8
<b>Me dijeron que me darían una paliza</b>	75	87,2	8	9,3	3	3,5
<b>Intentó que le diera dinero</b>	68	81	8	9,5	8	9,5
<b>Intentó hacerme daño</b>	77	89,5	7	8,1	2	2,3
<b>Trataron de romperme algo mío</b>	77	89,5	1	1,2	8	9,3
<b>Intentaron pegarme</b>	77	88,5	5	5,7	5	5,7

Aunque el índice general de bullying fuese bajo, las conductas de bullying que se presentan con mayor frecuencia si tenemos en cuanto tanto si se da en una o más de una vez son la de “intentó que le diera dinero” y la de “intentó darme patadas”, obteniendo un porcentaje de 19% (9,5% una vez; 9,5% más de una vez) en la primera y un 17,4% (11,6% una vez; 5,8% más de una vez) en la segunda. Seguidamente se encuentran “me dijeron que me darían una paliza” e “intentaron pegarme”, con un 12,8% (9,3% una vez; 3,5% más de una vez) y un 11,4% respectivamente (5,7% una vez; 5,7% más de una vez). Por último, se encuentran las conductas de “intentó hacerme daño” (10,4% en total; 8,1% una vez; 2,3% más de una vez) y “trataron de romperme algo mío” (10,5% en total; 1,2% una vez; 9,3% más de una vez).

Si separamos las conductas en función del grado de repetición, obtenemos que las conductas que más se repiten a lo largo del tiempo (más de una vez) son “intentó que le diera dinero” con un 9,5% y “trataron de romperme algo mío” con un 9,3%.

A continuación, se estudiara cuáles son los adjetivos que se reiteran con mayor frecuencia tanto en el autoconcepto general como en sus diferentes dimensiones (físico, social, emocional e intelectual).

En el autoconcepto físico como puede verse en la tabla 4, los adjetivos que se califican con mayor puntuación son “deportista” (79,3%) y “limpia” (68,6%), seguido de “ágil físicamente” (44,2%) y “sana” (46,5%) que se califican con “bastante”. Los adjetivos que mayor puntuación presentan con estimación “nunca” y “un poco” son “seductor” (7%) y “fuerte físicamente” (4,6%) por un lado y “seductor” (23,3%) y “guapa, atractiva” (16,5%) por el otro lado.

Tabla 4. Frecuencia autoconcepto físico

	Nada		Un poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Guapa, atractiva</b>	0	2,3	14	16,3	44	51,2	16	18,6	10	11,6
<b>Fuerte físicamente</b>	4	4,6	5	5,7	31	35,6	31	35,6	38	43,7
<b>Ágil físicamente</b>	2	2,3	3	3,5	27	31,4	38	44,2	16	18,6
<b>Sana</b>	0	0	2	2,3	14	16,3	40	46,5	30	34,9
<b>Deportista</b>	0	0	1	1,1	1	1,1	16	18,4	69	79,3
<b>Elegante</b>	3	3,5	8	9,3	33	38,4	30	34,9	12	14
<b>Seductor</b>	6	7	20	23,3	38	44,2	16	18,6	6	7
<b>Limpia</b>	0	0	0	0	3	3,5	24	27,9	59	68,6

En el autoconcepto social destacan los adjetivos “amistosa, simpática” (51,7%) y “buena” (43,7%) con estimación “mucho”, y “apreciada por los demás” (52,3%) y “confiable o digna de confianza” (52,3%) con estimación “bastante” (véase tabla 5). Los adjetivos que mayor puntuación presentan con estimación “nunca” son “tolerante” (3,6%) y “admirable, elogiabile” (3,5%) y “admirable, elogiabile” (14,1%) y “apreciada por los demás” (12,8%) con “un poco” (ver tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia autoconcepto social

	Nada		Un poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Confiada</b>	2	2,3	10	11,6	25	29,1	32	37,2	17	19,8
<b>Cooperativa</b>	1	1,2	2	2,4	26	31,7	35	42,7	18	22
<b>Cariñosa, afectuosa</b>	0	0	4	4,7	19	22,1	34	39,5	29	33,7
<b>Generosa</b>	0	0	3	3,4	17	19,5	41	47,1	26	29,9
<b>Tolerante</b>	3	3,6	9	10,8	23	27,7	30	36,1	18	21,7
<b>Sociable, comunicativa</b>	0	0	8	9,2	11	12,6	35	40,2	33	37,9
<b>Compasiva, comprensiva</b>	0	0	2	2,4	19	22,4	42	49,4	22	25,9
<b>Solidaria</b>	1	1,2	3	3,9	19	22,1	38	44,2	25	29,1
<b>Leal, fiel</b>	0	0	3	3,4	11	12,6	39	44,8	34	39,1
<b>Amistosa, simpática</b>	0	0	1	1,1	5	5,7	38	41,4	45	51,7
<b>Servicial</b>	1	1,2	1	1,2	23	27,4	41	48,8	18	21,4
<b>Educada</b>	3	3,4	1	1,1	12	13,8	36	41,4	35	40,2
<b>Apreciada por los demás</b>	1	1,2	11	12,8	23	26,7	45	52,3	6	7
<b>Confiable, digna de confianza</b>	0	0	1	1,1	11	12,6	46	52,9	29	33,3
<b>Cordial, cortés</b>	2	2,4	5	5,9	23	27,1	38	44,7	17	20
<b>Pacífica, no agresiva</b>	2	2,3	10	11,6	19	22,1	26	30,2	29	33,7
<b>Optimista</b>	0	0	8	9,3	33	38,4	31	36	14	16,3
<b>Buena</b>	1	1,1	2	2,3	9	10,3	37	42,5	30	43,7
<b>Admirable, elogiabile</b>	3	3,5	12	14,1	37	43,5	29	34,1	4	4,7

En la dimensión emocional los adjetivos “feliz” (56,3%) y “con sentido del humor” (50%) son los más puntuados con “mucho” y “valiente” (50,6%), “flexible” (52,3%) y “sincera, franca” (52,3%) con “bastante”. Por otro lado, destacan “reflexiva” (5,8%) y “expresiva emocionalmente” (4,7%) por ser los adjetivos más puntuados con la estimación “nunca” y “tranquila, relajada” (18,4%) y “sensible, sentimental” (13,8%) con “un poco”. Los resultados pueden comprobarse en la tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia autoconcepto emocional

	Nada		Un poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Alegre, divertido/a</b>	0	0	2	2,3	8	9,3	33	38,4	43	50
<b>Tranquila, relajada</b>	3	3,4	16	18,4	26	29,9	26	29,9	16	18,4
<b>Valiente</b>	1	1,1	3	3,4	24	27,6	44	50,6	15	17,2
<b>Seguro de sí mismo</b>	1	1,2	7	8,1	22	25,6	25	29,1	31	36
<b>Sincera, franca</b>	2	2,3	1	1,1	14	16,1	43	49,4	27	31
<b>Feliz</b>	0	0	2	2,3	11	12,6	25	28,7	49	56,3
<b>Expresiva emocionalmente</b>	4	4,7	8	9,3	26	30,2	32	37,2	16	18,6
<b>Sensible, sentimental</b>	0	0	12	13,8	20	23	38	43,7	17	19,5
<b>Activa, dinámica</b>	0	0	1	1,2	11	13,1	39	46,4	33	39,3
<b>Responsable</b>	2	2,3	4	4,6	25	28,7	33	37,9	23	26,4
<b>Decidida</b>	1	1,1	7	8	20	23	38	43,7	21	24,1
<b>Reflexiva</b>	5	5,8	6	7	18	20,9	36	41,9	21	24,4
<b>Con sentido del humor</b>	1	1,2	1	1,2	18	20,9	23	26,7	43	50
<b>Constante, perseverante</b>	1	1,2	9	10,8	32	38,6	29	34,9	12	14,5
<b>Independiente</b>	0	0	7	8,1	18	20,9	39	45,3	22	25,6
<b>Estable, equilibrada</b>	1	1,2	7	8,1	36	30,2	40	46,5	12	14
<b>Madura, fuerte emocionalmente</b>	2	2,3	6	6,9	24	27,6	39	44,8	16	18,4
<b>Satisfecha consigo misma</b>	2	2,4	4	4,8	10	11,9	40	47,6	28	33,3
<b>Flexible</b>	1	1,2	6	7	27	31,8	42	49,4	9	10,6
<b>Racional</b>	1	1,3	6	7,6	29	36,7	38	48,1	5	6,3
<b>Honrada, honesta, moral</b>	0	0	6	7,1	13	15,5	40	47,6	25	29,8

En cuanto al autoconcepto intelectual los adjetivos “observadora” (30,6%) y “con buena memoria” (26,4%) son los que obtienen una mayor puntuación en “mucho” y en “bastante” son los adjetivos “observadora” (49,2%) y “capaz, competente en el trabajo” (42,9%). En cambio, los adjetivos “capaz, competente en el trabajo” (4,8%) y “organizada” (4,7%) exhiben una mayor calificación en “nunca”, y “trabajadora, estudiosa” (14,9%) y “mentalmente rápida” (14%) en “un poco”, como puede observarse en la tabla 7.

Tabla 7. Frecuencia autoconcepto intelectual

	Nada		Un poco		Moderadamente		Bastante		Mucho	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Inteligente, lista</b>	3	3,5	3	3,5	21	24,4	44	51,2	15	17,4
<b>Creativa, imaginativa, original</b>	1	1,1	5	5,7	22	25,3	38	43,7	21	24,1
<b>Curiosa, con amplios intereses</b>	1	1,1	4	4,6	26	29,9	34	39,1	22	25,3
<b>Observadora</b>	2	2,4	4	4,7	12	14,1	41	49,2	26	30,6
<b>Organizada</b>	4	4,7	11	12,8	28	35,6	24	27,9	18	22,1
<b>Con buena memoria</b>	2	2,3	5	5,7	2	2,4	34	39,1	23	26,4
<b>Mentalmente rápida</b>	2	2,3	12	14	28	32,6	28	32,6	16	18,6
<b>Capaz, competente en el trabajo</b>	4	4,8	5	6	23	27,4	36	42,9	16	19
<b>Trabajadora, estudiosa</b>	3	3,4	13	14,9	31	35,6	22	25,3	18	20,7

A nivel de autoconcepto general, los dos adjetivos que más puntúan los participantes con estimación “mucho” son “deportista” con un 79,3% y “limpia” con un 68,6%, y con “bastante” “apreciada por los demás” con un 52,3% y “confiable o digna de confianza” también con un 52,3%. Y en referencia a los adjetivos que mayor calificación obtienen en la estimación “nunca” son “seductora” con un 7% y “reflexiva” con un 5,8% y, con estimación “un poco”, “seductora” con un 23,3% y “tranquila, relajada” con un 18,4%. Estos resultados pueden observarse en las tablas 4, 5, 6 y 7.



En lo que se refiere a percepción de conductas positivas y negativas, en la Tabla 8 y 9 se muestran los resultados obtenidos.

*Tabla 8. Frecuencia conductas positivas*

Conductas positivas	Nunca		Una vez		Más de una vez	
	N	%	N	%	N	%
<b>Me ha dicho algo bonito</b>	11	13,1	18	21,4	55	65,5
<b>Fue muy amable conmigo</b>	4	4,7	23	26,7	59	68,6
<b>Me dio un regalo</b>	58	67,4	17	19,8	11	12,8
<b>Me dieron algo de dinero</b>	41	47,1	30	34,5	16	18,4
<b>Me ha prestado alguna cosa</b>	4	4,7	22	25,6	60	69,8
<b>Conversó acerca de ropa conmigo</b>	30	34,9	23	26,7	33	38,4
<b>Me dijo una broma</b>	6	6,9	17	19,5	64	73,6
<b>Me ha sonreído</b>	5	5,9	5	5,9	75	88,2
<b>Me ayudó a llevar algo</b>	20	23	34	39,1	33	37,9
<b>Me ayudó con mi trabajo</b>	17	19,5	32	36,8	38	43,7
<b>Conversó de cosas de la tele</b>	9	10,3	20	23	58	66,7
<b>Ha compartido algo conmigo</b>	10	11,8	25	29,4	50	58,8
<b>Pasó un recreo conmigo</b>	4	4,7	12	14	70	81,4
<b>Me habló sobre cosas que me gustan</b>	22	25,6	13	15,1	51	59,3

Las conductas positivas que suceden con mayor frecuencia dentro del alumnado son “me prestaron alguna cosa” (95,4% en total; 25,6% una vez; 69,8% más de una vez), “paso un recreo conmigo” (95,4% en total; 14% una vez; 81,4% más de una vez), “fue muy amable conmigo” (95,3% en total; 26,7 una vez; 68,6% más de una vez), “me ha sonreído” (94,1% en total; 5,9% una vez; 88,2% más de una vez) y “me dijo una broma” (93,1% en total; 19,5% una vez; 73,6% más de una vez). En cambio, en las conductas positivas que son menos frecuentes nos encontramos con “me dio un regalo” (32,6% en total; 19,8% una vez; 12,8% más de una vez) y “me dieron algo de dinero” (52,9% en total; 34,5% una vez; 18,4% más de una vez).

En función del número de repeticiones en el tiempo de conductas positivas (más de una vez), nos encontramos que destacan “me ha sonreído” con un 88,2%, “pasó un recreo conmigo” con un 81,4% y “me dijo una broma” con un 73,6%.

*Tabla 9. Frecuencia conductas negativas*

Conductas negativas	Nunca		Una vez		Más de una vez	
	N	%	N	%	N	%
<b>Me ha dicho motes</b>	27	31	22	25,3	38	43,7
<b>Fue malintencionado/a conmigo</b>	58	69	17	20,2	9	10,7
<b>Fue desagradable porque soy diferente</b>	69	80,2	11	12,8	6	7
<b>Me hizo una pregunta estúpida</b>	18	20,7	32	36,8	37	42,5
<b>Intentó asustarme</b>	61	71,8	17	20	7	8,2
<b>Me interrumpió cuando hablaba</b>	25	29,1	19	22,1	42	48,8
<b>Fue desagradable respecto a algo que hice</b>	62	72,1	19	22,1	5	5,8
<b>Me dijo una mentira</b>	38	44,2	31	36	17	19,8
<b>Una pandilla se metió conmigo</b>	82	95,3	3	3,5	1	1,2
<b>Intentó meterme en líos</b>	79	85,9	11	12,9	1	1,2
<b>Me hizo hacer algo que no quería</b>	81	94,2	3	3,5	2	2,3
<b>Me ha quitado alguna cosa</b>	63	74,1	12	14,1	10	11,8
<b>Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel</b>	80	92	5	5,7	2	2,3
<b>Me gritó</b>	56	64,4	16	18,4	15	17,2
<b>Trataron de que metiera la pata</b>	73	83,9	7	8	7	8
<b>Se rió de mí horriblemente</b>	75	87,2	5	5,8	6	7
<b>Me dijeron que se chivarían</b>	71	81,6	12	13,8	4	4,6
<b>Dijeron una mentira acerca de mí</b>	60	69,8	12	14	14	16,3

Las conductas negativas más comunes entre los adolescentes de la muestra son “me hizo una pregunta estúpida” (79,3% en total; 36,8% una vez; 42,5% más de una vez), “me interrumpió cuando hablaba” (70,9% en total; 22,1% una vez; 48,8% más de una vez) y “me ha dicho motes” (69% en total; 25,3% una vez; 43,7% más de una vez). Por el contrario, las conductas negativas que menos acontecen en el centro son “una pandilla se metió conmigo” (4,7% en total; 3,5% una vez; 1,2% más de una vez), “me hizo hacer algo que no quería” (5,8% en total; 3,5% una vez; 2,3% más de una vez) y “ha sido grosero acerca del color de mi piel” (8% en total; 5,7% una vez; 2,3% más de una vez).

Al atender a la repetición sucesiva en el tiempo de conductas negativas (más de una vez) destacan “me interrumpió cuando hablaba” con un 48,8%, “me ha dicho motes” con un 43,7% y “me hizo una preguntas estúpida” con 42,5%.

## 1.6. Resultados por Género

En tercer lugar, se comprobaba si existen diferencias significativas entre las medias resultantes del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* en función del género.

Tabla 10. Resumen índice agresión escolar entre iguales por género

	Género	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
<b>Índice de agresión escolar entre iguales o <i>bullying</i></b>	<b>hombre</b>	59	,47 (,504)	1,679	,097
	<b>mujer</b>	28	,29 (,460)		

Como observamos en la tabla 10, no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en cuanto al índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*. Aún así la media de los hombres es superior a la de las mujeres.

Asimismo, con el autoconcepto y sus dimensiones también se comprobaba si existen diferencias significativas en función del género.

*Tabla 11. Resumen autoconcepto por género*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Media (DT)</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
<b>Autoconcepto General</b>	<b>hombre</b>	59	,81 (393)	-,087	,930
	<b>mujer</b>	28	,82 (,390)		
<b>Autoconcepto Físico</b>	<b>hombre</b>	59	,97 (,183)	1,370	,174
	<b>mujer</b>	28	,89 (,315)		
<b>Autoconcepto Social</b>	<b>hombre</b>	59	,92 (281)	-1,592	,115
	<b>mujer</b>	28	1,00 (,000)		
<b>Autoconcepto Emocional</b>	<b>hombre</b>	59	,95 (,222)	-1,211	,229
	<b>mujer</b>	28	1,00 (,000)		
<b>Autoconcepto Intelectual</b>	<b>hombre</b>	59	,83 (,378)	-,756	,452
	<b>mujer</b>	28	,89 (,315)		

Si analizamos el autoconcepto, observamos que no existen diferencias significativas de forma general entre los hombres y mujeres en función del autoconcepto, ya que obtienen resultados similares en todas las dimensiones del autoconcepto y en el autoconcepto general. De todas formas, en el autoconcepto general comprobamos que la media de mujeres es un poco mayor que la de los hombres, como también ocurre en el autoconcepto social, emocional e intelectual. En cambio, en el autoconcepto físico, son los hombres los que obtienen una media superior a la de las mujeres.

Con objeto de estudiar si existen diferencias significativas por género en la percepción de conductas positivas y negativas se realizó la comparación de medias a través de la prueba T para muestras independientes. Los resultados pueden verse en la tabla 12.

Tabla 12. Resumen conductas positivas y negativas por género

	Género	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
Conductas Positivas	hombre	59	,73 (.448)	-,565	,574
	mujer	28	,79 (.418)		
Conductas Negativas	hombre	59	,51 (.504)	-,856	,394
	mujer	28	,61 (.497)		

En las conductas positivas y negativas tampoco encontramos diferencias significativas en cuanto al género, pero si podemos observar que la media de las mujeres en ambas conductas es relativamente superior a la de los hombres.

### 1.7. Resultados por Grupos de Edad

En cuarto lugar, se verificara si hay diferencias significativas en los dos grupos de edad en cuanto al índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*.

Tabla 13. Resumen índice agresión escolar entre iguales por grupos de edad

	Grupos de edad	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
Índice de agresión escolar entre iguales o <i>bullying</i>	12-14	53	,53 (.504)	2,797	,006
	15-17	34	,24 (.431)		

Existen diferencias significativas entre los dos grupos de edad en función del índice de agresión o *bullying*, existiendo un mayor número de víctimas de *bullying* en el grupo de edad 12 a los 14 años.

De igual forma, se estudia la existencia o no de diferencias significativas entre los grupos de edad en función del autoconcepto general y las dimensiones física, social, emocional e intelectual.

Tabla 14. Resumen autoconcepto por grupos de edad

	Grupos de edad	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
<b>Autoconcepto General</b>	<b>12-14</b>	53	,77 (.423)	-1,275	,206
	<b>15-17</b>	34	,88 (.327)		
<b>Autoconcepto Físico</b>	<b>12-14</b>	53	,98 (.137)	1,952	,054
	<b>15-17</b>	34	,88 (.327)		
<b>Autoconcepto Social</b>	<b>12-14</b>	53	,94 (.233)	,043	,966
	<b>15-17</b>	34	,94 (.239)		
<b>Autoconcepto Emocional</b>	<b>12-14</b>	53	,96 (.192)	-,205	,838
	<b>15-17</b>	34	,97 (.171)		
<b>Autoconcepto Intelectual</b>	<b>12-14</b>	53	,81 (.395)	-1,280	,204
	<b>15-17</b>	34	,91 (.288)		

En este caso no existen diferencias significativas, en función del grupo de edad ni en autoconcepto general ni en ninguna de sus dimensiones. Si observamos los resultados, encontramos que la media en el autoconcepto general es superior en el grupo de 15 a 17 años. Tanto en el autoconcepto emocional como en el intelectual, observamos que la media es mayor también en este grupo de edad (de los 15 a los 17 años). Por el contrario, en el autoconcepto físico, la media mayor se encuentra en el grupo de edad de los 12 a los 14 años. En el autoconcepto social podemos comprobar que la media es igual en ambos grupos de edad, no hay ningún grupo que obtenga una media superior a otro.

En cuanto a la percepción de conductas positivas y negativas, se cotejará si hay diferencias significativas entre los dos grupos de edad.

Tabla 15. Resumen conductas positivas y conductas negativas por grupos de edad

	Grupos de edad	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
<b>Conductas Positivas</b>	<b>12-14</b>	53	,72 (.455)	-,801	,425
	<b>15-17</b>	34	,79 (.410)		
<b>Conductas Negativas</b>	<b>12-14</b>	53	,64 (.484)	2,418	,018
	<b>15-17</b>	34	,38 (.493)		

Sólo existen diferencias significativas en las conductas negativas, donde hay un mayor número de alumnos que sufren dichas conductas por parte de sus compañeros en el grupo de edad de los 12 a 14 años. De igual forma, en las conductas positivas, se puede observar que la media es superior en el grupo de edad de 15 a 17 años.

## 1.8. Diferencias por Repetidor/No Repetidor

En cuarto lugar, se comprobarán las diferencias significativas existentes entre los repetidores y no repetidores en función del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*.

Tabla 16. Resumen índice agresión escolar entre iguales por repetidor

	Repetidor	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
<b>Índice de agresión escolar entre iguales</b>	<b>no</b>	69	,41 (.495)	-,293	,770
	<b>si</b>	18	,44 (.511)	-,287	,776

Al observar la tabla 15, podemos verificar que no existen diferencias significativas en función de la repetición de curso o no en el índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*. Pero la media es mayor en el grupo del alumnado que si hay repetido curso alguna vez.

En el autoconcepto general y en sus diversas dimensiones también se buscará la existencia de diferencias significativas entre el alumnado repetidor y el alumnado que no ha repetido nunca.

Tabla 17. Resumen autoconcepto por repetidor

	Repetidor	N	Media (DT)	t	Sig. (bilateral)
<b>Autoconcepto General</b>	<b>no</b>	69	,80 (.405)	-,889	,377
	<b>si</b>	18	,89 (.323)		
<b>Autoconcepto Físico</b>	<b>no</b>	69	,94 (.235)	-,039	,969
	<b>si</b>	18	,94 (.236)		
<b>Autoconcepto Social</b>	<b>no</b>	69	,93 (.261)	-1,172	,244
	<b>si</b>	18	1,00 (.000)		
<b>Autoconcepto Emocional</b>	<b>no</b>	69	,96 (.205)	-,894	,374
	<b>si</b>	18	1,00 (.000)		
<b>Autoconcepto Intelectual</b>	<b>no</b>	69	,86 (.355)	,288	,820
	<b>si</b>	18	,83 (.383)		

Tampoco existen diferencias significativas entre el alumnado repetidor y el que no ha repetido en cuanto a el autoconcepto. Aún así la media de repetidores es superior a la de los no repetidores en el autoconcepto general y en las dimensiones social y emocional. En cambio, el alumnado que no ha repetido curso obtiene una media mayor en el autoconcepto intelectual. En cuanto al autoconcepto físico, podemos observar que la media en ambos grupos (repetidores y no) es igual, por lo que no hay un grupo que obtenga una media superior y otro inferior.



Además, se comprobará si existen diferencias significativas en cuanto a percepción de conductas positivas y negativas entre el alumnado repetidor y el no repetidor.

*Tabla 18. Resumen conductas positivas y conductas negativas por repetidor*

	<b>Repetidor</b>	<b>N</b>	<b>Media (DT)</b>	<b>t</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>
<b>Conductas Positivas</b>	<b>no</b>	69	,77 (.425)	,876	,384
	<b>si</b>	18	,67 (.485)	,810	,426
<b>Conductas Negativas</b>	<b>no</b>	69	,57 (.499)	,909	,366
	<b>si</b>	18	,44 (.511)	,897	,378

Al analizar la tabla, observamos que tampoco hay diferencias significativas en las conductas positivas y negativas en función de la repetición de curso. De todas formas, la media en ambas conductas es superior en el alumnado que no ha repetido curso.

## 5. Conclusiones

Uno de los objetivos principales es obtener los índices descriptivos generales del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* y del autoconcepto, para así conocer el clima escolar de los estudiantes de la muestra. En el índice de agresión escolar entre iguales se alcanzó una media relativamente baja (0,41). Por el contrario, en el autoconcepto tanto general como multidimensional se alcanzó una puntuación superior a la del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* (0,82 en autoconcepto general; 0,94 tanto en el físico como en el social; 0,97 en el emocional; y 0,85 en el intelectual). También se realizaron índices descriptivos para la percepción de las conductas positivas y negativas, donde se obtuvieron una media superior (0,75) en conductas positivas y una media-baja (0,54) en conductas negativas, por lo que ambas conductas se dan de forma frecuente en las aulas del centro.

Gracias a estos resultados podemos afirmar que la mayoría del alumnado representado en la muestra no sufre agresiones escolares entre iguales o *bullying*, como ya señalaba Ceballos, Correa-Rodríguez, Correa-Piñeiro y cols. (2010) en su estudio, donde sólo el 17,3% de la muestra participa en acoso escolar o *bullying*. También podemos confirmar que los adolescentes estudiados tienen un buen autoconcepto general y multidimensional de sí mismo, como afirmaba Andreou (2000), el alumnado no implicado en problemas de agresión escolar obtiene una puntuación más positiva del autoconcepto. Asimismo, los participantes de la investigación perciben tanto conductas positivas como negativas por parte de sus compañeros, aunque estas últimas en menor proporción. El Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en la Educación Secundaria (2008) refuerza esta afirmación al obtener entre sus resultados que la gran mayoría de los estudiantes están satisfechos con la convivencia escolar y las relaciones escolares, ya que la relación entre los iguales es positiva.

En cuanto a las conductas de agresión escolar entre iguales o *bullying* más frecuentes se comprobó que eran “intentó que le diera dinero” (19%), “intentó darme patadas” (17,4%), “me dijeron que me darían una paliza” (12,8%) e “intentaron pegarme” (11,4%), todas ellas referidas a agresiones físicas. Estos resultados concuerdan con los

obtenidos por Serrano e Iborra (2005) en su estudio de Violencia entre compañeros en la escuela, y con los del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC, 2005), donde se observa un 65,7% de violencia física. En discrepancia con estos resultados se encuentran los estudios de Viera, Fernández y Quevedo (1989), donde se afirma que son las agresiones verbales las conductas de agresión escolar entre iguales que se dan con mayor frecuencia, al igual que el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (1997-98), donde entre el 51 y 70 % del alumnado dice ser agredido de forma verbal y sólo entre el 27 y 30% de forma física, y el Informe del Defensor del Pueblo Español (2006), donde los resultados indican que son las agresiones verbales las más frecuentes en los centros.

Del mismo modo, en referencia al autoconcepto se verificó que las cualidades (adjetivos) que los alumnos más puntúan de forma positiva son “deportista” (79,3%) y “limpia” (68,6%), que forman parte del autoconcepto físico, y las que más puntúan de forma negativa son “seductora” con un 7% y “reflexiva” con un 5,8%, perteneciendo al autoconcepto físico e intelectual respectivamente.

En la percepción de conductas positivas y negativas, también se investigó acerca de cuáles eran las más frecuentes en ambas, y se obtuvo que las conductas positivas que suceden con mayor frecuencia dentro del alumnado son “me prestaron alguna cosa” (95,4%), “paso un recreo conmigo” (95,4%) y “fue muy amable conmigo” (95,3%). En cambio, en las conductas positivas que son menos frecuentes nos encontramos con “me dio un regalo” (32,6%) y “me dieron algo de dinero” (52,9%). Las conductas negativas más comunes entre los adolescentes de la muestra son “me hizo una pregunta estúpida” (79,3%), “me interrumpió cuando hablaba” (70,9%) y “me ha dicho motes” (69%). Por el contrario, las conductas negativas que menos acontecen en el centro son “una pandilla se metió conmigo” (4,7%), “me hizo hacer algo que no quería” (5,8% y “ha sido grosero acerca del color de mi piel” (8% en total).

En las comparaciones por género no encontramos diferencias significativas entre las medias resultantes del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying* en función del género. Los resultados verificaron que no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres, pero que la media de los hombres es superior a la de las mujeres. En la misma línea, existen investigaciones que han concluido también la superioridad de

implicación masculina en agresiones escolares entre iguales, ejemplo de ello son los siguientes estudios: Cerezo y Esteban (1992), Serrano e Iborra (2005), Avilés y Monjas (2005) y el Informe del Defensor del Pueblo Español (2006).

De la misma forma, tampoco se obtuvieron diferencias significativas en función del género en el autoconcepto y sus dimensiones aunque en el autoconcepto general la media de mujeres fue un poco mayor que la de los hombres, no concordando así con otros estudios sobre autoconcepto y género (Gabelko, 1997; Amezcua y Pichardo, 2000), donde los hombres obtienen mayor media de autoconcepto general. En cuanto a las dimensiones del autoconcepto, se advierte en el presente trabajo que la media de mujeres en el autoconcepto social, emocional e intelectual es superior a la de los hombres. En cambio, en el autoconcepto físico, son los hombres los que obtienen una media superior a la de las mujeres. Gabelko (1997) ya afirmaba que los hombres tienen puntuaciones más altas en el autoconcepto físico frente a las mujeres y que éstas obtenían calificaciones más elevadas en el autoconcepto social.

Con las conductas positivas y negativas también se ha analizado si existen diferencias significativas en función del género y tampoco se encontraron, aunque se obtuvo una media superior en las mujeres en ambos tipos de conductas.

Respecto a las diferencias por grupo de edad, en primer lugar, sí se hallan diferencias significativas en cuanto al índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*. Los resultados reflejaron la existencia de diferencias significativas, mostrando un mayor número de víctimas de agresión escolar entre iguales o *bullying* en el grupo de edad 12 a los 14 años. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, como en la de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), donde se verificó que las agresiones disminuían con la edad del alumnado; Cerezo y Esteban (1992), donde se obtuvo que el mayor número de implicados se reunía entre los 13 y 15 años; el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (1997-98), donde entre el 25 y 30% del alumnado de Primer ciclo (12-14 años) y el 17 y 18% del Segundo (15 y 17 años) eran víctimas; y el Informe del Defensor del Pueblo (2006), donde se comprobó que la mayor incidencia de las agresiones escolares ocurrían en 1º y 2º de Educación Secundaria (12-14 años).

Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos de edad en relación al autoconcepto general y las dimensiones física, social, emocional e intelectual. Como ya señalaban Pastor, Balaguer y García-Merita (2006) y Jiménez y López Zafra (2008) en sus investigaciones, la edad no es un factor influyente en el autoconcepto. Aún así, de nuestros resultados se desprende que en el autoconcepto general, emocional e intelectual el grupo de los 15 a los 17 años obtiene una media mayor. Por el contrario, en el autoconcepto físico, la media mayor se encuentra en el grupo de edad de los 12 a los 14 años. En el autoconcepto social podemos comprobar que la media es igual en ambos grupos de edad, no hay ningún grupo que obtenga una media superior al otro grupo.

En cuanto a la percepción de conductas positivas y negativas, no se hallaron tampoco diferencias significativas. Aún así en las conductas negativas hay un mayor número de alumnos que sufren dichas conductas por parte de sus compañeros en el grupo de edad de los 12 a 14 años, y en las conductas positivas la media superior se encuentra en el grupo de edad de 15 a 17 años. En el estudio sobre convivencia escolar del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar (2008) se muestra que las conductas disruptivas o negativas se concentran más en el primer ciclo de Educación Secundaria (12 y 14 años), concordando así con el resultado obtenido en el presente estudio.

En relación a las diferencias entre repetidores y no repetidores en función del índice de agresión escolar entre iguales o *bullying*, se verificó que tales diferencias significativas no existen, pero que la media es mayor en el grupo del alumnado que si hay repetido curso alguna vez. Como afirmaban Sánchez-Lacasa y Cerezo-Ramírez (2010), existe un porcentaje relativamente alto de sujetos repetidores que se ven implicados en la dinámica *bullying*.

En el autoconcepto general y en sus diversas tampoco se encontraron diferencias significativas entre el alumnado repetidor y el que no ha repetido. Aunque la media de repetidores es superior en el autoconcepto general, social y emocional. En cambio, el alumnado que no ha repetido curso obtuvo una media mayor en el autoconcepto intelectual. En cuanto al autoconcepto físico, no hay un grupo que obtenga una media superior y otro inferior, ambos tuvieron la misma media. Maganto (2009) obtuvo en su estudio un resultado contrario, ya que afirmó que los sujetos repetidores tienden a presentar un menor autoconcepto que los no repetidores en autoconcepto global. Pero,

en ese mismo estudio, afirmó que en todos los cursos el alumnado repetidor obtenía un autoconcepto intelectual o académico bajo, verificando así el resultado obtenido en la presente investigación.

En la percepción de conductas positivas y negativas entre el alumnado repetidor y el no repetidor no se observaron diferencias significativas. De todas formas, la media en ambas conductas es superior en el alumnado que no ha repetido curso. Estos resultados pueden apoyarse en los obtenidos por García-Correa (1992) en los que se verifica que los estudiantes repetidores tienen unas relaciones interpersonales bastante negativas.

Por último, hay que tener en cuenta que estos resultados nos permiten únicamente conocer de forma más exhaustiva un contexto concreto, el del instituto estudiado, y el tipo y frecuencia de interacciones que se dan en éste. Por lo que en futuras investigaciones, se podría ampliar el contexto, y así obtener unos resultados más amplios y generales acerca de los adolescentes canarios. De la misma forma, sería conveniente que la muestra con la que se contase fuera más homogénea en cuanto a agrupación de sujetos, existiendo la misma cantidad de hombres y mujeres, grupos de edad y repetidores/no repetidores. Por otro lado, también sería interesante que en futuros estudios se comprobara si existen relación directa entre el índice de agresión escolar entre iguales y el autoconcepto, ya que en este trabajo no se ha podido estudiar debido a la escasez de tiempo para ello.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación ha servido para conocer el alcance de los problemas de agresión escolar entre iguales en dicho contexto y el grado de autoconcepto que tienen los participantes del mismo. El conocimiento de estos datos puede servir para promover futuros programas de intervención que ayuden a erradicar por completo las situaciones de acoso escolar o *bullying* que ocurren en este instituto. Asimismo, también se podrían plantear actividades y recursos que faciliten el mantenimiento de los altos niveles de autoconcepto positivo que existen y que, a su vez, eleven el bajo autoconcepto que presentaron algunos estudiantes.

# Referencias

- A.A.V.V. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Madrid: Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA).
- A.A.V.V. (2008). *Estudio Estatal sobre Convivencia Escolar en la Educación Secundaria*. Madrid: Gobierno de España.
- Aguilar, G. & De Eduardo, H. (2005). Autoestima: cómo ayudar al niño a sentirse a gusto. En Guido, G. (Ed.), *Cómo tratar los problemas de conducta en el niño. Guía práctica para detectar y afrontar los trastornos emocionales*. (pp. 9-47). Sevilla: MAD.
- Alonso García, J. & Román Sánchez, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82. Recuperado de:  
[http://www.edured.ec/web\\_html/documentos/Biblioteca\\_virtual/Sicologia/Psicothema\\_1.Prac.ed.fam.\\_y\\_autoestima.pdf](http://www.edured.ec/web_html/documentos/Biblioteca_virtual/Sicologia/Psicothema_1.Prac.ed.fam._y_autoestima.pdf)
- Amezcua Membrilla, J. A. & Pichardo Martínez, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214. Recuperado de: <http://revistas.um.es/index.php/analesps/article/viewArticle/29421>
- Arencibia, S. & Guarro, A. (1999) *Mejorar la Escuela Pública. Una experiencia de asesoramiento a un centro con problemas de disciplina*. Tenerife: Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Avia, M. D. y Sánchez, M. L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Pirámide, Madrid.
- Avilés Martínez, J. M. & Monjas Casares, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI. *Anales de psicología*, 21(1), 27-41. Recuperado de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/27091>.

- Blaya, C., Debarbieux, E., Rey Alamillo, R. & Ortega Ruiz, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339(1), 293-315. Recuperado de:  
<http://132.247.1.49/bibliotecadigital/collect/politicas/index/assoc/HASHa2cb.dir/doc.pdf>  
a fecha 22.05.2011.
- Bonals, J. & Sánchez-Cano, M. (coords.) (2007). Manual de Asesoramiento Psicopedagógico. Barcelona: Graó.
- Branden, N. (2001). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ega.
- Calvo Rodríguez, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: EOS.
- Carbonero Martín, M. A., Martín Antón, L. J., Rojo Fructuoso, J., Cubero, J. L. & Blanco, M. A. (2002). Visión de la violencia escolar desde la familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031383>.
- Cava, M. J. & Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311. Recuperada de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2364390>.
- Cava, M. J., Musitu, G. & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional *Psicothema*, 18(3), 367-373. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72718306.pdf>
- Ceballos Vacas, E. M, Correa Rodríguez, N. T., Correa Piñeiro, A. D., Rodríguez Hernández, J. A., Rodríguez Ruíz, B. & Vega Navarro, A. (2010). La voz del alumnado en el conflicto escolar. *Revista de Educación*, 359(1). Recuperado de:  
[http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359\\_107.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_107.pdf).



- Cerezo Ramírez, Fuensanta. (2007). *La violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Consejo Escolar de Canarias (2003). *La construcción de valores desde la familia y la escuela. Un estudio de los valores en Canarias*. La Laguna: Gobierno de Canarias.
- Clark, A., Cledes, H. & Bean, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Debate.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo-UNICEF (2006). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, V., Frías, D. & Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(4), 471-476. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2385363>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de educación*, 37(1), 17-47. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80003703.pdf>.
- Estévez López, E., Martínez Ferrere, B. & Musitu Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=179814013007>.
- Federación AMPAS Galdós (2010). *Programa insular Familia y Convivencia*. Gran Canaria: Consejería de Educación y Juventud del Cabildo de Gran Canaria.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fierro, A. (1990). Autoestima en adolescentes. Estudios sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45(1), 87-1107. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=66077>.

- Gaarder, J. (1991). *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.
- García Correa, A. (1992). Las relaciones psicosociológicas de los alumnos repetidores de EGB con sus compañeros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 205-221. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=255043>.
- García Correa, A., Calvo Hernando, P. & Marrero Rodríguez, G. (2002). Investigaciones realizadas en España sobre violencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031350>.
- García, M. & Serrano, J.M. (2010). La optimización del patio de recreo para favorecer la práctica de actividades físico-deportiva mediante un proyecto de convivencia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 32-42. Recuperado de: <http://www.cepcuevasolula.es/espisal>.
- Garaigordobil, M. (2009). *Dando pasos hacia la paz*. País Vasco: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garaigordobil, M. & Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3337773>.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Ruiz, M. I., Miras, F. & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/560/56060103.pdf>.
- Gázquez, J. J., Cangas, A. J., Pérez-Fuentes, M. C. & Padilla, D. (2007). Percepción de la violencia escolar por parte de los familiares: un estudio comparativo en cuatro países europeos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 93-105. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2251760>.

- Gázquez Linares, J. J., Pérez Fuentes, M. C., Lucas Ación, F. & Fernández Torres, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3353884>.
- Gómez, A. & Barrios, A. (2009). De la violencia a la convivencia en la escuela: El camino que muestran los estudios más recientes. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 205-227. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0909120205A.PDF>.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. C., González.-Pumariega, S. & García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72709204>
- González Martínez, M. T. (1999). Autoestima. Qué es y cómo se expresa. *Aula*, 11(1), 217-232. Recuperado de: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69351/1/Algo\\_sobre\\_la\\_autoestima\\_Que\\_es\\_y\\_como\\_s.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69351/1/Algo_sobre_la_autoestima_Que_es_y_como_s.pdf).
- Herrera Clavero, F. & Ramírez Salguero, M. I. (2002). El autoconcepto. *Euphoros*, 5(1), 187-204. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1181506>.
- Hume, D. (1928). *On Human Nature*. Oxford: Clarendon Press.
- Instrucción 10/2005, 6 de octubre de 2005, sobre tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.

- Jares, X.R. (2005) *La convivencia en los centros educativos de secundaria de la Comunidad Autónoma Canarias*. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa, Consejería de Educación Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Jiménez, M. I. & López-Zafra, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93(1), 21-39. Recuperado de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N93-2.pdf>.
- Kant, I. (1934). *Critique of Pure Reason*. London: Macmillan.
- Kantor, J.R. (1990). *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 04.05.06, núm. 106).
- Locke, J. (1960). *Concerning Human Understanding*. London: Oxford Univ. Press.
- Maganto, J. M. (2009). Evolución madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores mediante el test del dibujo animal y el autoconcepto. *Enseñanza & Teaching*, 6(1), 193-204. Recuperado de: [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69305/1/Evaluacion\\_madurativo-mental\\_y\\_emocional.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69305/1/Evaluacion_madurativo-mental_y_emocional.pdf).
- Machargo Salvador, J. (2001). El feedback del profesor como recurso para modificar el autoconcepto de los alumnos. *El Guaniguada*, 10(1), 71-85. Recuperado de: [http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5425/1/0235347\\_02001\\_0005.pdf](http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5425/1/0235347_02001_0005.pdf)
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. & 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(2), 293-303. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2948441>
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G. & Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la

violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692. Recuperado de:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/337/33712016004.pdf>.

- Martínez-Otero Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 33-52. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/rie38a02.pdf>.

- Moreno González, A. & Soler Villalobos, M. P. (Ed.) (2006). *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S & Musitu Ochoa, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=72711895006>

- Oñate, P. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.

- Ortega Ruíz y colaboradores (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

- Ortega-Ruiz, P., Mínguez, R. & Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la educación*, 12(1), 45-66. Recuperado de: [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/11303743/article/viewFile/2868/2906](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/11303743/article/viewFile/2868/2906)

- Pastor, Y., Balaguer, I. & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3170>

- Postigo Zegarra, S., González Barrón, R., Mateu Marqués, C., Ferrero Berlanga, J. & Martorell Pallás, C. (2009). *Diferencias conductuales según género en convivencia escolar*. *Psicothema*, 21(3), 453-458. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>

- Purkey, W.W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Ramos, M. G. (2004). Valores y Autoestima Conociéndose a sí Mismo en un Mundo de Otros. *Educación en Valores*, 1(1), 17-31. Recuperado de: <http://www.itescam.edu.mx/principal/sylabus/fpdb/recursos/r70083.PDF>
- Ramos Cáceres, J. E. & Melián González, I. (2005) *Valores y convivencia. El Consejo Escolar de Canarias: participación y compromiso social en la construcción de valores*. La Laguna: COPOE.
- R.D. 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- R.D. 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE, núm. 64.
- Resolución de 26 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se acuerda dar publicidad a los protocolos de actuación que deben seguir los centros educativos ante supuestos de acoso escolar, agresión hacia el Profesorado o el Personal de Administración y Servicios, o maltrato infantil. (BOJA, núm. 224).
- Rincón Igea, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031383>.
- Rodríguez Jares, X. (2005). *La convivencia en los Centros Educativos de Secundaria de la Comunidad Autónoma Canaria. Evaluación e investigación educativa*. Canarias: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Instituto Canario de evaluación y calidad educativa (ICEC).
- Rodríguez Muñoz, V. M. (2007) Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, 343(1), 453-475. Recuperado de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309665>.

- Royce, J. R. & Powell, A. (1981) Teoría multifactorial-sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4(1), 76-127. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65815>
- Salvador Granados, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional. Volumen 1*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Granados, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional. Volumen 2*. Málaga: Aljibe.
- Sanchez-Lacasa, C. & Cerezo-Ramírez, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032. Recuperado de:  
[http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/espanol/Art\\_22\\_479.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/22/espanol/Art_22_479.pdf).
- Saura Calixto, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Serrano, J. (1985). Autoestima y ansiedad ante los exámenes. *Cuadernos de Psicología*, 11(1), 37-43. Recuperado de:  
<http://www.raco.cat/index.php/QuadernsPsicologia/article/viewFile/195888/262672>
- Royce, J. R. & Powell, A. (1981) Teoría multifactorial-sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4(1), 76-127. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=65815>
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *IIPSI*, 8(2), 57-65. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2238165>.
- Torre de Babel Ediciones. Portal de filosofía, psicología y humanidades en internet. <http://www.e-torredebabel.com/> Consultado a fecha

- Torres Sáez, A. (coord.) (2002). *Mejorando la convivencia en los centros*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- Trianes Torres, M. V. & Gallardo Cruz, J. A. (coord.) (2004). *Psicología de la Educación y del Desarrollo en Contextos Escolares*. Madrid: Pirámide.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Verduzco Alvarez-Icaza, M. A., Gómez-Maqueo, E. L. & Durán Patiño, C. (2004). La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar. *Salud Mental*, 27(4), 18-25. Recuperado de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/582/58242703.pdf>
- Zabaraín Cogollo, D. & Sánchez Pabón, D. (2009). Implicaciones del bullying o maltrato entre pares en el desarrollo psicoafectivo de niños y niñas en etapa de latencia. *Psicogente*, 12(22), 407-421. Recuperado de:  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3265212>



# **Anexos**

## Anexo 1: Lista de chequeo: mi vida en la escuela

(Arora, 1991)

Lee las situaciones que se describen en las frases e informa con qué frecuencia (nunca, alguna vez, más de una vez) durante esta semana te ha pasado a ti lo que dicen las frases en el colegio/instituto marcando con una cruz la respuesta que elijas para cada frase.

Durante esta semana en el instituto algún chico o chica:	Nunca	Una vez	Más de una vez
1. Me ha dicho motes			
2. Me ha dicho algo bonito			
3. Fue malintencionado/a conmigo			
4. Intentó darme patadas			
5. Fue muy amable conmigo			
6. Fue desagradable porque yo soy diferente			
7. Me dio un regalo			
8. Me dijeron que me darían una paliza			
9. Me dieron algo de dinero			
10. Intento que le diera dinero			
11. Intento asustarme			
12. Me hizo una pregunta estúpida			
13. Me ha prestado alguna cosa			
14. Me interrumpió cuando jugaba			
15. Fue desagradable respecto a algo que hice			
16. Conversó acerca de ropa conmigo			
17. Me dijo una broma			
18. Me dijo una mentira			
19. Una pandilla se metió conmigo			
20. Gente intentó hacerme daño			

Durante esta semana en el instituto algún chico o chica:	Nunca	Una vez	Más de una vez
21. Me ha sonreído			
22. Intentó meterme en problemas			
23. Me ayudó a llevar algo			
24. Intentó hacerme daño			
25. Me ayudó con mi trabajo			
26. Me hizo hacer algo que no quería			
27. Conversó conmigo de cosas de la tele			
28. Me ha quitado alguna cosa			
29. Ha compartido algo conmigo			
30. Ha sido grosero/a acerca del color de mi piel			
31. Me gritó			
32. Jugó conmigo			
33. Trataron de que metiera la pata			
34. Me habló sobre cosas que me gustan			
35. Se rió de mi horriblemente			
36. Me dijeron que se chivarían			
37. Trataron de romperme algo mío			
38. Dijeron una mentira acerca de mí			
39. Intentaron pegarme			

## Anexo 2: LAEA. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, 2008)

Lee rápidamente los siguientes adjetivos, y valora el grado con el que te definen o describen en una escala de 0 a 4, donde 0 sería «nada» y 4 sería «mucho», es decir, el grado en el que se le podría aplicar a «tu persona». Marca con una cruz X la respuesta que corresponda a cada adjetivo.

Soy una persona...							
0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante		4 Mucho		
1. Guapa, atractiva			0	1	2	3	4
2. Fuerte físicamente			0	1	2	3	4
3. Ágil físicamente			0	1	2	3	4
4. Sana			0	1	2	3	4
5. Deportista			0	1	2	3	4
6. Elegante			0	1	2	3	4
7. Seductor			0	1	2	3	4
8. Limpia			0	1	2	3	4
9. Confiada			0	1	2	3	4
10. Cooperativa			0	1	2	3	4
11. Cariñosa, afectuosa			0	1	2	3	4
12. Generosa			0	1	2	3	4
13. Sincera, franca			0	1	2	3	4
14. Tolerante			0	1	2	3	4
15. Sociable, comunicativa			0	1	2	3	4
16. Compasiva, comprensiva			0	1	2	3	4
17. Solidaria			0	1	2	3	4
18. Leal, fiel			0	1	2	3	4
19. Amistosa, simpática			0	1	2	3	4

Soy una persona...						
0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante		4 Mucho	
20. Servicial	0	1	2	3	4	
21. Educada	0	1	2	3	4	
22. Apreciada por los demás	0	1	2	3	4	
23. Confiable, digna de confianza	0	1	2	3	4	
24. Cordial, cortés	0	1	2	3	4	
25. Optimista	0	1	2	3	4	
26. Pacífica, no agresiva	0	1	2	3	4	
27. Alegre, divertido/a	0	1	2	3	4	
28. Tranquila, relajada	0	1	2	3	4	
29. Valiente	0	1	2	3	4	
30. Seguro/a de sí mismo	0	1	2	3	4	
31. Buena	0	1	2	3	4	
32. Feliz	0	1	2	3	4	
33. Expresiva emocionalmente	0	1	2	3	4	
34. Sensible, sentimental	0	1	2	3	4	
35. Activa, dinámica	0	1	2	3	4	
36. Responsable	0	1	2	3	4	
37. Decidida	0	1	2	3	4	
38. Reflexiva	0	1	2	3	4	
39. Con sentido del humor	0	1	2	3	4	
40. Constante, perseverante, tenaz	0	1	2	3	4	
41. Independiente	0	1	2	3	4	
42. Estable, equilibrada	0	1	2	3	4	
43. Madura, fuerte emocionalmente	0	1	2	3	4	
44. Admirable, elogiabile	0	1	2	3	4	
45. Satisfecha consigo misma	0	1	2	3	4	
46. Flexible	0	1	2	3	4	
47. Racional	0	1	2	3	4	
48. Honrada, honesta, moral	0	1	2	3	4	

Soy una persona...							
0 Nada	1 Un poco	2 Moderadamente	3 Bastante		4 Mucho		
49. Inteligente, lista			0	1	2	3	4
50. Creativa, imaginativa, original			0	1	2	3	4
51. Curiosa, con amplios intereses			0	1	2	3	4
52. Observadora			0	1	2	3	4
53. Organizada			0	1	2	3	4
54. Con buena memoria			0	1	2	3	4
55. Mentalmente rápida			0	1	2	3	4
56. Capaz, competente en el trabajo			0	1	2	3	4
57. Trabajadora, estudiosa			0	1	2	3	4
TOTAL							