



European Journal of Education and
Psychology
ISSN: 1888-8992
ejep@ejep.es
Editorial CENFINT
España

Torre, Manuel J. de la; Cruz García, M^a; Villa Carpio, M^a de la; Casanova, Pedro F.
Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación
Secundaria Obligatoria

European Journal of Education and Psychology, vol. 1, núm. 2, julio, 2008, pp. 57-70
Editorial CENFINT
Almería, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129318696005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria

Manuel J. de la Torre, M^a Cruz García, M^a de la Villa
Carpio y Pedro F. Casanova
Universidad de Jaén (España)

Este trabajo tiene el objetivo de conocer las diferencias en autoconcepto desde una perspectiva multidimensional entre adolescentes implicados en la participación u observación de actos intimidatorios dentro del medio escolar (agresores, víctimas, agresores-víctimas y observadores). Para ello evaluamos a una muestra de 345 adolescentes con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años. Los resultados obtenidos indican que los agresores muestran una mejor autopercepción en las dimensiones emocional y social, el grupo de víctimas puntuó más alto en las dimensiones familiar y escolar, el grupo de agresores-víctimas presenta las puntuaciones más bajas en la dimensión familiar y escolar y ligeramente superior a las víctimas en la dimensión social y emocional. Por último, los observadores son los que mejor se perciben a sí mismos en la dimensión familiar y académica y por debajo ligeramente de los agresores en la dimensión emocional y social.

Palabras clave: Violencia escolar, autoconcepto, adolescentes.

Relationships between school violence and multidimensional self-concept: teenagers from the Obligatory Secondary Education. The aim of this study is to understand the differences in self-concept from a multidimensional perspective among adolescents who have been participants or observers of acts of intimidation at school (aggressive, victims, aggressive-victims and observers). To this end, we assess a sample of 345 adolescents between the ages of 14 and 18. The results obtained indicate that in terms of self-perception, attackers showed higher scores in the emotional and social dimensions, victims scored higher in the family and academic dimensions, and aggressive-victims showed the lowest scores in the family and academic dimensions, and were slightly higher than victims in the social and emotional dimensions. Observers scored highest in self-perception in the family and academic dimensions, and were slightly lower than attackers in the emotional and social dimensions.

Key words: School violence, self-concept, adolescents.

Correspondencia: Manuel Jesús de la Torre Cruz. Departamento de Psicología. Universidad de Jaén. Paraje de las Lagunillas s/n, C.P. 23071, Jaén (España). E-mail: majecruz@ujaen.es

La convivencia diaria entre los escolares, la naturaleza de la relación entre los miembros de la comunidad educativa, las peculiaridades de la personalidad del sujeto en su maduración personal y los distintos intereses perseguidos por los adolescentes, hacen que en el día a día de los centros educativos, surjan situaciones conflictivas que pueden dar lugar a episodios de violencia escolar. De acuerdo con Sanmartín (2000), la violencia es cualquier acción (o inacción) que tiene la finalidad de causar daño a otro ser humano sin que haya beneficio para la eficacia biológica propia. Lo característico de la violencia es su gratuidad, desde el punto de vista biológico y su intencionalidad, desde el punto de vista psicológico. La violencia así entendida, no es producto de la evolución biológica, sino resultado de una evolución cultural y artificial que tiene al ser humano como sujeto agente y paciente a la vez.

El incremento en la frecuencia y seriedad de los problemas de conducta manifestados por niños y adolescentes dentro del contexto escolar, tanto en Estados Unidos como en Europa (Smith, 2003), ha propiciado el análisis de algunos de los determinantes que subyacen a la participación en actos violentos de jóvenes adolescentes. Entre los factores externos considerados, se encuentran el marco económico y social de procedencia, la calidad de la comunicación entre padres e hijos, la calidad de la interacción mantenida con los profesores, o la actitud de aceptación-rechazo observada dentro del grupo de iguales (Musitu, Estévez y Emler, 2007). A nivel interno, las características y rasgos de personalidad (Cerezo, 2002), entre las que cabe señalar el autoconcepto y la autoestima, se han utilizado como variables capaces de predecir la posible participación del alumnado en episodios de violencia escolar.

El término autoconcepto puede ser entendido como el conocimiento o representación cognitiva que cada individuo posee con relación a sus características personales, atributos y limitaciones. Así, mientras que el autoconcepto se correspondería con la imagen que cada uno tiene de sí mismo, sin la necesidad de someterse a comparación con otras personas, la autoestima se equipara con el juicio personal sobre la propia valía expresada en las actitudes que un individuo mantiene hacia dichas características, atributos y limitaciones. Berkowitz (1993), señala la posibilidad de que un autoconcepto negativo en un dominio particular, tal y como podría ser el académico, se relacione con un aumento de la conducta agresiva al menos en aquellos contextos que son relevantes para dicho dominio (p.e; la institución escolar). Cuando ese dominio adquiere un valor importante, un pobre autoconcepto puede experimentarse como o conducir a un estado emocional aversivo asociado a una mayor probabilidad de perpetrar actos agresivos. De esta forma, la agresión puede ser empleada con objeto de favorecer el

autoconcepto en otros dominios en un intento de compensar esa autopercepción negativa inicial.

La literatura científica ha constatado la existencia de relaciones contradictorias entre autoconcepto y violencia escolar, revelándose poco esclarecedor el papel que desempeña la primera de las variables, en la predicción del comportamiento agresivo de los alumnos de diferentes niveles educativos. Así, mientras que autores como Webster y Kirkpatrick (2006), destacan la ausencia de relación entre un autoconcepto negativo y la implicación en actos violentos, otras investigaciones han revelado que los jóvenes que exhiben acciones violentas en el contexto escolar, presentan un autoconcepto académico desfavorable (Andreou, 2000; Borders, Earleywine y Huery, 2004; Donnelland, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005; O'Moore y Kickham, 2001), así como un autoconcepto social más negativo, puesto de relieve a través del mayor rechazo sufrido por parte del grupo de iguales en medidas de naturaleza sociométrica (Hay, Payne y Chadwick, 2004; Werner, 2004).

Adicionalmente, se ha constatado que los alumnos considerados como agresores, mantienen niveles más que aceptables en la dimensión social del autoconcepto (Baumeister, Smart y Boden, 1996). La controversia existente en el caso de alumnos agresores, no parece suceder cuando se trata de los alumnos catalogados como víctimas, en los que consistentemente se ha observado la presencia de un pobre autoconcepto en sus distintos dominios (Boulton y Smith, 1994; Rigby y Slee, 1993). Acorde con estos últimos resultados, diferentes centros educativos han desarrollado programas escolares destinados a disminuir la participación en actos violentos del alumnado, a través de intervenciones destinadas a incrementar el autoconcepto de los adolescentes, sosteniendo la premisa de la existencia de una relación negativa entre autoconcepto favorable e implicación en diferentes formas de violencia escolar (Taylor, Davis-Kean y Kalanchuk, 2007).

La contradicción observada en los resultados aportados por las diferentes investigaciones, puede ser atribuida al tipo de perspectiva adoptada en la evaluación del autoconcepto, a saber, si se ha optado por una valoración unitaria o bien multidimensional del constructo en cuestión. En este sentido, Raudsepp, Kais y Hannus (2004), consideran más apropiado llevar a cabo medidas de los distintos dominios, social, académico, físico y emocional que conforman el autoconcepto. Esta idea es corroborada por Rosenberg (1979), al afirmar que las diferentes parcelas del autoconcepto son entidades separadas y distinguibles unas de otras, que coexisten en el ámbito fenomenológico de un individuo, si bien, cada una de ellas debería ser estudiada individualmente por derecho propio.

Las dimensiones social y académica del autoconcepto han sido las que, consistentemente, han mostrado una mayor relación con el fenómeno de la violencia escolar. En este sentido, Salmivalli (1998) obtuvo que los agresores revelan una imagen positiva de sí mismos cuando de las dimensiones física (p.e.: atractivo físico) y social (popularidad) del autoconcepto se trata. Sin embargo, sus propias consideraciones son menos adecuadas cuando se refieren a los dominios familiar, académico y emocional. Evidencia adicional es la aportada por Taylor *et al.* (2007), quienes indicaron que los estudiantes que mantenían unas percepciones menos positivas respecto a sus habilidades académicas, con independencia del nivel de competencia curricular exhibido a través de las calificaciones escolares, se manifestaban más proclives a cometer acciones punitivas sobre compañeros y profesores que aquellos otros alumnos que mostraban unas impresiones más favorables de sí mismos.

Otro factor que puede explicar las diferencias halladas en la relación entre autoconcepto y agresión es la tipología utilizada para clasificar a quienes perpetran y sufren los efectos de los actos agresivos. O'Moore y Kirkham (2001) encontraron diferencias, incluso en el autoconcepto global, al comparar agresores puros (quienes agreden sin ser agredidos) y víctimas puras (quienes reciben, pero, no repelen la agresión), lo que no ocurre si se utiliza un grupo híbrido de agresores/víctimas (receptores y partícipes al mismo tiempo en acciones violentas). Según Marini, Dane, Bosacki y YLC-CURA (2006), el grupo de agresores/víctimas experimenta menores niveles de ajuste psicosocial que los grupos de agresores puros o víctimas puras. Esta distinción será tenida en cuenta en nuestro estudio dado que, atendiendo al fenómeno de la violencia escolar, se ha optado por establecer una clasificación del alumnado en cuatro grupos diferenciados como son: los agresores, las víctimas, un grupo híbrido víctima/agresor y un último que recibe la denominación de espectadores (quienes manifiestan no agredir ni ser agredidos, pero, sí testigos de la realización de algunas de las formas de conducta violenta por parte de los iguales). De todos ellos, atenderemos especialmente al grupo híbrido agresor/víctima dada la mayor posibilidad de desajuste psicosocial asociada a esta condición.

Teniendo en consideración los resultados de la investigación precedente, el objetivo principal del presente estudio es ampliar el análisis de la relación existente entre el autoconcepto y la manifestación de comportamientos violentos en el centro educativo durante la etapa adolescente. Para ello, se estableció una clasificación de los participantes en cualquiera de cada uno de los cuatro grupos expresados en las líneas precedentes (agresores, víctimas, agresores/víctimas y observadores) y se adoptó una aproximación multidimensional en la evaluación del autoconcepto distinguiendo entre los dominios

académico, social, emocional y familiar del mismo. Se hipotetizó la existencia de diferencias entre los cuatro grupos de alumnos en las distintas dimensiones observadas. Específicamente, se presuponía que los alumnos incluidos en el grupo agresores/víctimas mostrarían un autoconcepto menos favorable, mientras que los pertenecientes a la categoría observador manifestarían una percepción de sí mismos más ajustada y positiva. De forma adicional, se decidió atender al género de los participantes dada la constatación de diferencias entre las autopercepciones emitidas por chicos y chicas, tanto de forma global como en alguna de las dimensiones que conforman el autoconcepto adolescente (Eklund, Whitehead y Wedl, 1997; Hagger, Biddle y Wang, 2005; Marrero, Matad, Caballeira e Ibáñez, 2003), así como a la posible interacción existente entre grupo de inclusión y género en relación con el juicio emitido.

METODO

Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 345 alumnos de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a cuatro centros educativos, públicos y privados, de una pequeña provincia del sur de España. La ubicación de cada uno de ellos correspondía a zonas centrales y periféricas que reflejaban unas condiciones, económicas, sociales y culturales particulares. El promedio de edad de los encuestados fue de 15,64 años (D.T. = ,94), dentro de un rango comprendido entre los 14 y los 18 años de edad. El porcentaje de participación de acuerdo con la variable género fue prácticamente equivalente (188 chicas que supone un 54,5% y 157 chicos que corresponde al 45,5% del total). Atendiendo a la edad, el número y porcentaje de participantes fue el siguiente: 33 adolescentes de 14 años (9,6%); 120 adolescentes de 15 años (34,8%); 134 de 16 años (38,8%); 37 chicos de 17 años (10,7%); 14 chicos de 18 años (4,1%); 7 encuestados no aportaron esta información (2%).

Procedimiento

Los datos de esta investigación fueron obtenidos como parte de un estudio más amplio destinado a conocer la relación existente entre las formas de interacción entre padres e hijos que tienen lugar en el seno familiar, los problemas de adaptación o de ajuste psicosocial y el rendimiento académico del alumnado adolescente. La selección de los centros educativos estuvo fundamentada en la disposición favorable por parte del equipo directivo y el profesorado a colaborar en el desarrollo de la investigación. Tras mantener una entrevista inicial con los directores y/o jefes de estudio de los distintos centros educativos, se informó a los profesores implicados de los objetivos perseguidos en el estudio. Al mismo tiempo, se envió a los padres de los alumnos una carta en la que

se solicitaba tanto la concesión de permiso para la participación de sus hijos en la investigación, como su propia implicación completando y remitiendo, posteriormente, unos cuestionarios. Los alumnos participantes respondieron de forma anónima a los instrumentos aportados en el período regular de clase, una hora al día, durante tres días distintos.

Instrumentos

Se administró el Cuestionario sobre Preconcepciones de Intimidación y Maltrato entre Iguales “PRECONCIMEI” (Avilés, 2002), que es una versión adaptada del originalmente propuesto por Ortega, Mora-Merchán y Mora (1995). Este instrumento de evaluación permite conocer las impresiones relativas a la conducta violencia en el medio escolar por parte de alumnos, padres y profesores. En esta investigación, sólo se ha tenido en cuenta la información aportada por los alumnos. Este cuestionario se compone de 12 ítems de opción múltiple de respuesta, en las que el alumno debe indicar, entre una o varias de las opciones, las formas, frecuencia y lugares habituales en los que tiene lugar la realización de actos intimidatorios y violentos entre alumnos dentro del centro escolar.

Para dar respuesta al objetivo inicial planteado, se emplearon tres de los ítems del cuestionario citado que fueron levemente modificados respecto a los originalmente propuestos (Tabla 1). El análisis de las respuestas emitidas por los participantes, permitió realizar la clasificación de los encuestados, en cualquiera de los cuatro grupos establecidos en la literatura (agresor, víctima, víctima/agresor y observador), conforme a un criterio cualitativo, en lugar de cuantitativo, que ha sido el tradicionalmente empleado. De esta forma, un alumno era incluido en el grupo “agresor” si respondía a la opción “a” (*Nadie me ha intimidado nunca*) del ítem 8 y a cualquiera de las opciones del ítem 9, excepto la “a” (*No he intimidado a nadie*) y/o la “c” (*Porque a mí me lo hacen otros/as*). Asimismo, un alumno era incluido en el grupo “victima” si respondía a la opción “a” (*No he intimidado a nadie*) del ítem 9 y a cualquiera de las opciones del ítem 8, excepto la “a” (*Nadie me ha intimidado nunca*), opciones que ejemplifican distintos motivos por los que alguien cree haber sido intimidado. Adicionalmente, un estudiante era incluido en el grupo “agresor/victima” si escogía cualquier opción con excepción de la “a” del ítem 8 (*Nadie me ha intimidado nunca*) y cualquier otra excepto la “a” del ítem 9 (*No he intimidado a nadie*). Como se aprecia en la tabla 1, el resto de alternativas de ambas cuestiones son argumentos por los cuales una persona intimida o por las cuales cree haber sido intimidada. Por último, un participante era incluido en el grupo “observador” si se producía la siguiente combinación: escoger la alternativa “a” del ítem 8 (*Nadie me ha intimidado nunca*), escoger la opción “a” del ítem 9 (*No he intimidado a nadie*) y, elegir

cualquier opción del ítem 11, excepto la “a” (*Nunca*), ítem que informa de la frecuencia percibida con la que tienen lugar actos intimidatorios.

Tabla 1. Ítems empleados del cuestionario Preconcimei (Avilés, 2002)
para realizar la clasificación del alumno/a encuestado/a.

Ítem 8: Si te han intimidado en alguna ocasión durante este curso académico, ¿por qué crees que lo hicieron? (*Puedes elegir más de una respuesta*).

- a) Nadie me ha intimidado nunca.
- b) No lo sé.
- c) Porque los provoqué.
- d) Porque soy diferente a ellos.
- e) Porque soy más débil.
- f) Por molestarme.
- g) Por gastarme una broma.
- h) Porque me lo merezco.
- i) Otras razones.

Ítem 9: Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros/as durante este curso académico, ¿por qué lo hiciste? (*Puedes elegir más de una respuesta*).

- a) No he intimidado a nadie.
- b) Porque me provocaron.
- c) Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d) Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, otros,...).
- e) Porque eran más débiles.
- f) Por molestar.
- g) Por gastar una broma.
- h) Otras razones.

Ítem 11: ¿Con qué frecuencia han ocurrido intimidaciones (poner mote, dejar en ridículo, pegar, dar patadas, empujar, amenazas, rechazos, no juntarse, etc.) en tu Instituto durante este curso académico?

- a) Nunca.
- b) Menos de cinco veces.
- c) Entre cinco y diez veces.
- d) Entre diez y veinte veces.
- e) Más de veinte veces.
- f) Todos los días.

Para la evaluación del autoconcepto se utilizó el cuestionario AFA (Musitu, García y Gutiérrez, 2001) en su cuarta edición. Esta escala consta de 36 ítems, de tres alternativas de respuesta (siempre, algunas veces, nunca) que reciben la puntuación de uno, dos y tres, respectivamente. El cuestionario ha sido validado y baremado en diferentes ocasiones con muestras de alumnos situados entre los 12 y 18 años de edad. Esta prueba evalúa las autopercepciones que los adolescentes tienen de sí mismos en cuatro áreas de interés: la familia (“*Mi familia me considera alguien importante*”), la escuela (“*Hago bien los trabajos escolares*”), el contexto social (“*Consigo fácilmente amigos/as*”) y las emociones (“*Soy un/a chico/a alegre*”). La consistencia interna (Alpha de Cronbach) de este cuestionario es de .86 Las puntuaciones de algunos de los ítems

fueron invertidas de forma que una mayor puntuación obtenida se correspondía con un autoconcepto más favorable.

RESULTADOS

Se realizó un análisis multivariado de varianza (MANOVA), considerando como variables independientes el género y grupo de pertenencia al que quedó adscrito cada uno de los participantes (víctima, agresor, agresor/víctima y observador) de acuerdo con el procedimiento descrito en las líneas precedentes. Las variables dependientes registradas, fueron los valores alcanzados en las cuatro dimensiones que conforman la escala de evaluación del autoconcepto AFA. Los resultados obtenidos revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el nivel de autoconcepto informado, de acuerdo con cada uno de los factores considerados ($F(4,334) = 4,187$, $p = ,001$) para la variable género y ($F(12,883) = 4,150$, $p = ,000$) atendiendo al grupo de inclusión.

Con objeto de examinar detalladamente las diferencias encontradas se efectuaron cuatro análisis factoriales de varianza (2×4), uno para cada una de las medidas dependientes registradas. En aquellos casos en los que se alcanzó la significación estadística, se emplearon comparaciones *a posteriori*, empleando la prueba de Bonferroni, en aras de discernir cuáles eran los grupos que diferían entre sí. Se obtuvo un efecto principal de la variable grupo de pertenencia en todos y cada uno de los dominios del autoconcepto considerados ($F(3,337) = 3,261$, $p = ,02$) para el contraste de menor valor que se corresponde con la dimensión emocional. Asimismo, sólo se observó un efecto principal significativo de la variable género sobre la dimensión emocional ($F(1,337) = 17,419$, $p = ,000$) revelando que los chicos alcanzaron puntuaciones más elevadas que las chicas. Ninguna interacción resultó ser estadísticamente significativa ($F(3,337) = ,553$, $p = ,647$) para el menor valor registrado en la dimensión académica.

Las comparaciones realizadas *a posteriori*, pusieron de relieve lo siguiente. Respecto a la dimensión académica ($F(3,337) = 3,997$, $p = ,008$) se constató la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de observadores que obtuvo la mayor puntuación y, el grupo agresores/víctimas que exhibió el menor valor de los cuatro grupos establecidos. Con relación a la dimensión social ($F(3,337) = 4,914$, $p = ,002$) los alumnos percibidos a sí mismos como agresores y los que constatan haber observado actos intimidatorios, obtuvieron las mayores puntuaciones, difiriendo de forma estadísticamente significativa del grupo de alumnos que se atribuían la condición de víctimas. Atendiendo a la dimensión emocional del autoconcepto ($F(3,337) = 3,261$,

$p = ,02$) el grupo de alumnos agresores alcanzó una puntuación más elevada que el grupo de alumnos que pertenecían a la categoría de víctimas. Finalmente, el análisis efectuado en la dimensión familiar ($F(3,337) = 12,631, p = ,000$) reveló que la mayor puntuación correspondía al grupo de observadores, difiriendo de forma estadísticamente significativa de cualquiera de los grupos implicados en la realización de acciones agresivas. Adicionalmente, los alumnos clasificados como víctimas, informaron de un autoconcepto más favorable en la dimensión familiar, que sus compañeros pertenecientes al grupo agresor/víctima. En la tabla 2, aparece el número de encuestados, los valores promedio y desviaciones típicas de cada uno de los grupos estudiados.

Tabla 2. Número de encuestados, valores promedio y desviaciones típicas de las dimensiones académica, social, emocional y familiar que conforman el autoconcepto entendido desde un enfoque multidimensional.

	Víctima (n = 70)		Agresor (n = 68)		Víctima/Agresor (n = 84)		Observador (n = 123)	
	Chica (n = 42)	Chico (n = 28)	Chica (n = 33)	Chico (n = 35)	Chica (n = 35)	Chico (n = 49)	Chica (n = 78)	Chico (n = 45)
Académica	24,47 (2,56)	24,92 (3,05)	24,00 (3,03)	23,71 (2,82)	23,85 (2,84)	23,14 (3,25)	24,74 (2,54)	24,75 (3,03)
Social	12,48 (1,97)	12,57 (2,20)	13,09 (1,70)	13,83 (1,31)	12,60 (1,92)	12,82 (1,52)	13,08 (1,61)	13,47 (1,70)
Emocional	16,50 (2,65)	17,82 (2,58)	17,69 (2,44)	19,14 (2,60)	16,62 (2,46)	17,89 (2,80)	17,19 (2,46)	18,11 (3,03)
Familiar	15,52 (1,69)	15,53 (1,64)	14,87 (1,59)	14,97 (1,83)	14,88 (1,58)	14,42 (1,76)	16,12 (1,42)	15,84 (1,56)

DISCUSION

El estudio realizado tenía como finalidad conocer si la participación o implicación en actos intimidatorios o violentos del alumnado de educación secundaria obligatoria, mantenía alguna relación con la percepción que los participantes tenían de sí mismos, en las diferentes dimensiones que conforman el autoconcepto. Para ello, se emplearon dos instrumentos ampliamente utilizados en nuestro contexto, como fueron el cuestionario PRECONCIMEI (Avilés, 2002) y la escala AFA en su cuarta edición (Musitu *et al.*, 2001).

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de diferencias entre los grupos en los distintos dominios del autoconcepto tal y como se había hipotetizado. Específicamente, en relación con la dimensión académica del autoconcepto el grupo de observadores alcanzó la mayor puntuación, difiriendo de forma significativa del grupo agresores/víctimas. De esta forma, el grupo de alumnos que afirma no implicarse de forma activa en la participación en acciones intimidatorias y/o violentas, se atribuye unas percepciones de sí mismos más positivas en lo referente al desempeño de la actividad

escolar, que el grupo de agresores/víctimas. Respecto a la dimensión familiar, de nuevo es el grupo de observadores el que informa de una imagen más adaptada de sí mismos que cualquiera de los grupos que afirman acometer actos intimidatorios, siendo el grupo de agresores/víctimas el que obtiene una menor autovaloración en este dominio.

En las dos dimensiones restantes, a saber, autoconcepto social y emocional, los resultados obtenidos apuntan en una dirección opuesta. Concretamente, en la dimensión social, es el grupo de agresores el que informa de unas autopercepciones más favorables, sin que se hallen diferencias con respecto al grupo de observadores. Las puntuaciones obtenidas por estos dos grupos se diferenciaron de las alcanzadas por el grupo de víctimas, quién informó del menor valor en esta dimensión. Por lo que respecta al dominio emocional, los agresores registraron la mayor puntuación diferenciándose de las víctimas que presentaron la menor puntuación. Todos estos resultados coinciden en buena medida con los obtenidos recientemente por Estévez, Martínez y Musitu (2006), en su estudio llevado a cabo en la comunidad valenciana con una muestra de adolescentes de 11 a 16 años.

Adicionalmente, se constató la existencia de diferencias en la dimensión emocional del autoconcepto en función del género, concluyéndose, que son los adolescentes varones los que muestran una percepción más positiva de sí mismos que sus semejantes femeninas. Este último resultado coincide con el obtenido por Delfabbro *et al.*, (2006), en cuyo estudio se constató que las jóvenes adolescentes mostraron niveles inferiores de autoconcepto y de empleo de estrategias de afrontamiento de naturaleza emocional que sus homónimos varones.

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis general establecida, que abogaba por la existencia de diferencias estadísticamente significativas, entre los cuatro grupos establecidos en los diferentes dominios del autoconcepto considerados. Sin embargo, no todos los resultados siguieron la dirección esperada, dado que, mientras que el grupo de observadores alcanzó puntuaciones más elevadas, y por tanto, indicativas de un autoconcepto más positivo, en las dimensiones académica y familiar, fue el grupo de agresores el que informó de unas representaciones de sí mismos más adaptadas en las dimensiones social y emocional. En cualquier caso, los estudiantes que se atribuyeron el rol de víctimas mostraron un autoconcepto más pobre en todos y cada uno de los dominios abordados, si bien, el resultado logrado en cada dominio estaba condicionado por la presencia o ausencia de oposición a la agresión sufrida.

Por tanto, a partir de los resultados obtenidos, no se verifica que víctimas y agresores coincidan en las atribuciones que realizan de sí mismos respecto a su pobre ejecución académica, baja popularidad y sus dificultades en el establecimiento y posterior mantenimiento de relaciones sociales con los iguales, tal y como otros autores han señalado (Ahmed y Braithwaite, 2004), dado que en nuestro estudio, la autopercepción a nivel social y emocional del alumno considerado agresor, es más elevada que la del resto de grupos de comparación. Así pues, los agresores, que en la dimensión emocional y social del autoconcepto se valoran más positivamente, son en muchas ocasiones populares entre sus compañeros e incluso queridos y respaldados por ellos (Gifford-Smith y Brownell, 2003), al tiempo que tienden a la minimización y al uso de la provocación para justificar sus agresiones (Avilés, 2006), lo cual les refuerza, tanto social como emocionalmente. No obstante, los resultados obtenidos, sí replican a los hallados en investigaciones precedentes en las que una impresión personal más negativa por parte de los alumnos que son víctimas de los actos punitivos de sus iguales se relacionaba con la mayor presencia de sintomatología depresiva, ansiedad o estrés (Marini *et al.*, 2006, O'Moore y Kirkham, 2001) así como con mayores problemas de aislamiento o exclusión social (Díaz-Aguado, 2005).

De otro lado, en los dominios familiar y académico, si bien las diferencias no son estadísticamente significativas, los resultados muestran que las autopercepciones de las víctimas son algo más positivas que las del grupo agresor. Las víctimas en general se encuentran satisfechas con su entorno familiar, mientras que los agresores suelen tener relaciones hostiles con sus padres y dificultades para respetar las normas (Ahmed y Braithwaite, 2004; Baldry y Farrington, 2000; Cerezo, 2002; Díaz-Aguado, 2005). Por su parte en el contexto escolar, las víctimas no suelen tener problemas de aprendizaje más que los ocasionados por las secuelas negativas de las agresiones sufridas, mientras que los agresores suelen ser alumnos con alto nivel de fracaso escolar, desmotivados, hostiles hacia el medio escolar y dispuestos a cuestionar la autoridad académica, tanto de los profesores, como de la propia institución educativa (Musitu *et al.*, 2007).

Basándonos en estos resultados, conviene advertir que, en el caso de las víctimas y de acuerdo con las edades de los participantes, parece necesario desarrollar estrategias dirigidas a aumentar su autoconcepto en los dominios de las relaciones sociales y en el emocional, especialmente en el caso de las chicas, ya que la percepción de competencia académica y familiar que tienen de sí mismos parecen adecuadas. En el caso de los agresores, las estrategias deberían dirigirse a aumentar su competencia académica y a mejorar sus relaciones familiares. Por último, el grupo de víctimas/agresores, es evidentemente el que presenta un mayor riesgo de problemas

psicosociales, como demuestran sus bajas puntuaciones en todas las dimensiones que han sido abordadas.

Hay, no obstante, algunas limitaciones que pueden afectar a la generalidad de los resultados obtenidos. En primer lugar, el empleo de autoinformes para la evaluación de los diferentes aspectos. Los expertos recomiendan combinar las medidas anteriores con los resultados derivados de otras técnicas, tales como, la observación o los registros narrativos. Se argumenta que las respuestas ofrecidas a un cuestionario podrían estar influidas por ciertas tendencias de índole social. Una segunda limitación, obedece a la representatividad de la muestra de estudio. Al respecto, hemos de señalar que la muestra obtenida no fue aleatoria en sentido estricto, por lo que se ha de ser cauto en cuanto a la generalización de los resultados, requiriéndose nuevos estudios que incluyan muestras adicionales de participantes.

REFERENCIAS

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year olds Greek school children. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Ahmed, E. y Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education*, 7, 35-54.
- Avilés, J.M. (2002). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J.M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 201-220.
- Baldry, A.C. y Farrington, D.P. (2000). Bullies and delinquents: personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17-31.
- Baumeister, R., Smart, L. y Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Borders, A., Earleywine, M. y Huery, S.J. (2004). Predicting problem behaviours with multiple expectancies: Expanding expectancy-value theory. *Adolescence*, 39 (155), 539-550.

- Boulton, M.J. y Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Cerezo, F. (2002). *Violencia en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzaer, J. y Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Donnelland, M.B., Trzesniewski, K.H., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior and delinquency. *Psychology Science*, 16, 328-335.
- Eklund, R.C., Whitehead, J.R. y Welk, G.J. (1997). Validity of the children and youth physical selfperceptions profile: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 249-256.
- Estévez, E., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). La autoestima en agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15, 223-232.
- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Hagger, M., Biddle, S. y Wang, C.K. (2005). Physical self-concept in adolescence: Generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65(2), 297-322.
- Hay, D.F., Payne, A. y Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Applied Disciplines*, 45(1), 84-108.
- Marini, Z.A., Dane, A.V., Bosacki, S.L. y YLC-CURA. (2006). Direct and indirect bully-victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bullying and victimization. *Aggressive Behavior*, 32, 551-569.
- Marrero, R.J., Matad, M.P., Caballeira, M. y Ibáñez, I. (2003). Diferencias en autoconcepto en función del género. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29, 51-78.
- Musitu, G., Estévez, E. y Emler, N.P. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42(168), 779-794.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (2001). *AFA: Autoconcepto Forma A*. Madrid: TEA.

- O'Moore, M. y Kirkham, C. (2001) Self-Esteem and its relationship to bulling behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 262-283.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J.A. y Mora, J. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Raudsepp, L., Kais, K. y Hannus, A. (2004). Stability of phisical self-perceptions during early adolescent. *Pediatric Exercise Science, 16*, 138-146.
- Rigby, K. y Slee, P. (1993). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*, 33-42.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and it's relations to their social behavior. *Journal Research Adolescence, 8*, 333-354.
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- Smith, P.K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London: Routledge Falmer.
- Taylor, L.D., Devis-Kean, P. y Malanchuk, O. (2007). Self-Esteem, Academic Self-Concept and Aggresion at School. *Aggressive Behavior, 33*, 130-136.
- Webster, G.D. y Kirpatrick, L.A. (2006). Behavioral and self-reported aggression as function of domain-specific self-esteem. *Aggressive Behavior, 32*, 17-27.
- Werner, N.E. (2004). Maladaptive peer relationships and the development of relational and physical aggression during middle childhood. *Social Development, 13*, 495-514.

Recibido: 14 de octubre de 2007

Recepción modificaciones: 3 abril de 2008

Aceptado: 13 de abril de 2008