
Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria

Analysis of the relationship between self-concept and school violence in the last school years of Primary Education

María Sánchez Zafra
Universidad de Jaén
mszafra@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0002-9764-7278>

Javier Cachón Zagalaz
Universidad de Jaén
jcachon@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-5085-0423>

Déborah Sanabrias Moreno
Universidad de Jaén
deborah_sanabrias@hotmail.com.
<https://orcid.org/0000-0002-0916-4250>

María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén
lzagalaz@ujaen.es
<https://orcid.org/0000-0001-6044-8569>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-07-14
Aceptado: 2019-09-24
Publicado: 2019-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Sánchez, M., Cachón, J., Sanabrias, D., & Zagalaz, M. L. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de educación primaria. *Publicaciones*, 49(5), 39–51. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.15113

RESUMEN

El autoconcepto es un constructo muy importante para el completo y correcto desarrollo de los niños en la última etapa de Educación Primaria (EP). Es también trascendental el tratamiento de la violencia escolar o bullying, puesto que puede afectar profundamente al desenvolvimiento de los escolares. El principal objetivo de la presente investigación es analizar la relación entre ambos constructos (autoconcepto y violencia escolar). Se contó con una muestra de 320 escolares de quinto y sexto cursos de EP ($M = 11.64$; $D.T. = .505$), pertenecientes a una provincia andaluza, concluyendo que existe una relación indirecta entre autoconcepto y agresividad, por lo que se estima que tener un alto autoconcepto puede reducir la violencia escolar de un sujeto y si es alto la puede aumentar.

Palabras clave: autoconcepto; bullying; educación; correlación

ABSTRACT

Self-concept is a very important construct for the complete and correct development of children in the last stage of Primary Education. The issue of school violence or bullying is also very important, as it is something that can affect school children very deeply. The main objective of the present investigation is to analyze the relationship between both constructs. To do this, we had a sample of 320 students of fifth and sixth year of Primary Education ($M = 11.64$, $D.T. = .505$), belonging to an Andalusian province. It is concluded that there is an indirect relationship between self-concept and aggressiveness, so it can be said that having a high self-concept will reduce the aggressiveness of a subject, in the same way that a low self-concept will increase this aggressiveness.

Keywords: self-concept; bullying; education; correlation

Introducción

Uno de los constructos psicológicos más investigados en los últimos años es el autoconcepto. Se refiere a las características que un individuo se atribuye a sí mismo para evaluar su forma de ser, comportamiento, aspecto físico, o manera de gestionar los sentimientos (Gálvez et al., 2016). Zurita, Castro, Álvaro, Rodríguez y Pérez (2016) lo definen como "las etiquetas que una persona se atribuye, generalmente relacionado con parámetros físicos, comportamentales y emocionales" (p. 97).

El autoconcepto es el resultado de la relación y de las experiencias vividas por un sujeto con los demás y es un factor muy implicado en el adecuado desarrollo de los niños (Kyle, Hernández, Reigal, & Morales, 2016). Un autoconcepto positivo ayudará a los escolares a entender el contexto en el que viven y les permitirá reaccionar adecuadamente a las situaciones y problemas que se les presenten. Influye, asimismo, en la adaptación social, mejora el bienestar y el rendimiento académico (Chávez-Hernández, Correa-Romero, Klein-Caballero, Macías-García, Cardoso-Espindola, & Acosta-Rojas, 2017).

Desde otra perspectiva, Goñi y Infante (2010), plantean que un individuo puede tener distintas percepciones de sí mismo en los diferentes ámbitos de la vida, como el familiar, el físico, o el emocional. Es por esto que actualmente está aceptado el modelo multidimensional del autoconcepto, que lo divide en las cinco dimensiones propuestas por Salum-Fares, Marín, y Reyes (2011). Pero no siempre ha sido así, de tal manera

que en los años setenta del pasado siglo XX, se pensaba que el autoconcepto era un constructo unidimensional (Guillén & Ramírez, 2011). Fue a partir de 1980 cuando se produjo un cambio hacia una perspectiva más amplia, destacando el estudio de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976), que sentó las bases de las dimensiones del autoconcepto. Siguiendo la estructura de Salum-Fares et al. (2011), confirmada por Zurita et al. (2016), se puede hablar de cinco tipos de autoconcepto:

1. Académico: Se vincula con el rendimiento escolar y se define cómo se ve el individuo como estudiante (Gaeta & Cavazos, 2017).
2. Social: Apreciación del sujeto sobre su papel en el ámbito social (Pinilla, Montoya, Dussán, & Hernández, 2014).
3. Emocional: Conjunto de sensaciones que experimenta una persona cuanto tiene que regular sus emociones (Goñi, Fernández, & Infante, 2012).
4. Familiar: Papel que el individuo percibe que ocupa dentro de su familia (Baptista, Rigotto, Cardoso, & Martín, 2012).
5. Físico: Percepción del individuo sobre factores físicos de sí mismo, condicionado por los esquemas de belleza que predominen en ese momento (León, Núñez, Domínguez, & Martín-Albo, 2013).

Por otro parte, desde hace una década, aproximadamente, comenzó a estudiarse el concepto de "bullying". Situación y comportamiento que se asocia con el del alumno que está sufriendo algún tipo de violencia o acoso por parte de sus compañeros (Vall-Herrera, 2017). Uno de los pioneros en el estudio del Bullying fue Olweus (1983), quien lo define como un comportamiento de persecución, ya sea física o psicológica, que realiza un alumno contra otro compañero al que selecciona como víctima. El maltrato entre alumnos es uno de los temas que más preocupan dentro del ámbito educativo, especialmente por lo que sufre la víctima, pero también por su influencia en el clima de convivencia del centro (González, Gutiérrez, & Checa, 2017).

Isorna, Rial, Felpeto, y Rodríguez (2017), afirman que son los más jóvenes los que más agresiones sufren por ser considerados más débiles. Opinan que es en la etapa de EP donde hay más acoso, incluso más que en Educación Secundaria. El comportamiento agresivo en el entorno escolar va dirigido hacia otros compañeros con la finalidad de causar daño a nivel físico, psicológico o social, por medio de insultos, ridiculizaciones o agresiones físicas y, en menor medida, amenazas con armas y agresiones sexuales. Este tipo de violencia se produce más frecuentemente entre varones, aunque algunas investigaciones afirman que las agresiones producidas por las chicas son más indirectas y difíciles de detectar (González et al., 2017). Las víctimas padecen consecuencias psicológicas y sociales, así como baja autoestima y autoconcepto (Pérez-Fuentes, Álvarez-Bermejo, Molero, Gázquez, & López, 2011).

Los agresores suelen ser físicamente más fuertes que sus víctimas, más agresivos e impulsivos, mientras que los hostigados son inseguros, más débiles, con escasas habilidades sociales y pocos amigos (Isorna et al., 2017; Skapinakis et al., 2011) y pueden mostrar rechazo a asistir a clase, ansiedad, depresión, disminución del rendimiento académico, baja autoestima o, en el peor de los casos, suicidio (Valdés & Carlos, 2014). En consecuencia, el autoconcepto de las víctimas pueda verse afectado (Penado & Rodicio, 2017).

El aumento de casos de violencia escolar y los problemas de conducta manifestados por, cada vez más niños, ha llevado al análisis de los factores que podrían causar dichos comportamientos. Dentro de estos factores se encuentran, el nivel socioeconómico de las familias, las interacciones mantenidas con los profesores, las relaciones de padres e hijos, la autoestima o el autoconcepto (De la Torre, García, Carpio, & Casanova, 2008). Otros autores, como Webster y Kirkpatrick (2006) niegan la relación entre ambos constructos.

Los objetivos del presente artículo son: 1. describir los niveles de conductas violentas y de autoconcepto en ambos géneros en los últimos cursos de EP; 2. relacionar las dimensiones del autoconcepto con los niveles de conductas violentas que presentan estos escolares.

Método

Diseño y participantes

Se presenta un estudio empírico-descriptivo de corte transversal y comparativo en el que participaron 320 escolares de una provincia andaluza, pertenecientes a quinto y sexto cursos de EP, con una edad comprendida entre 11 y 13 años ($M = 11.64$; $D.T. = .505$). De ellos, un 46.9% corresponden al género masculino ($n=150$) y un 53.1% al femenino ($n=170$). En total, seis centros educativos participaron en la investigación.

Instrumentos

1. Cuestionario ad-hoc, de elaboración propia, para conocer el género de los participantes y una pregunta de cuatro respuestas cerradas para saber si se consideran agresores, víctimas, testigos o no saben nada de ningún caso de agresión en la escuela. Esto último se añadió con la finalidad de conocer qué papel creen que tienen en las agresiones en las que han participado.
2. Escala de Conductas Violentas en la Escuela de Little, Henrich, Jones, y Hawley (2003), adaptado por Estévez (2005). Permite analizar la violencia escolar mediante 25 ítems en una escala Likert (desde 1 "Nunca" a 4 "Siempre"). Tras puntuarlo ofrece dos tipos de conducta violenta: "Agresión Manifiesta" o "Agresión Relacional". Estas dos conductas se subdividen en tres categorías: "Agresión Manifiesta Pura" (ítems 1, 7, 13 y 19), "Agresión Manifiesta Reactiva" (ítems 8, 11, 14 y 20), "Agresión Manifiesta Instrumental" (ítems 3, 9, 15, 21, 25), "Agresión Relacional Pura" (ítems 4, 10, 16 y 22), "Agresión Relacional Reactiva" (ítems 2, 5, 17 y 23) y "Agresión Relacional Instrumental" (ítems 6, 12, 18 y 24). Ejemplo de ítem: "Soy una persona que se pelea con los demás". El instrumento ha sido utilizado por diversos autores en poblaciones similares, donde Puertas, Pérez, Castro, Ubago, Zurita, y San Román (2017), obtuvieron un alfa de Cronbach de $\alpha=.900$, muy similar al conseguido en este trabajo: $\alpha=.848$.
3. Autoconcepto Forma-5 (AF-5): Cuestionario de García y Musitu (1999) que mide las cinco dimensiones del autoconcepto mediante una escala tipo Likert (desde 1 "Nunca" a 5 "Siempre"). Consta de 30 preguntas, divididas según los tipos de autoconcepto citados: Académico (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), Social (2, 7, 12, 17,

22 y 27), Emocional (3, 8, 13, 18, 23, 28), Familiar (4, 9, 14, 19, 24 y 29) y Físico (5, 10, 15, 20, 25 y 30). Los ítems 3, 4, 12, 13, 14, 18, 22, 23 y 28 son invertidos, lo que hace necesario modificar sus puntuaciones antes de sumarlas. Ejemplo de ítem: "Hago fácilmente amigos". Este instrumento ha sido utilizado por diversos autores, como Zurita et al. (2016), los cuales obtuvieron un alpha de Cronbach de $\alpha=.833$, mientras que en el presente artículo ha sido de $\alpha=.732$.

Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la elaboración de un cuestionario en el que se aunaron los tres instrumentos mencionados con anterioridad (Cuestionario ad-hoc, Escala de Conductas Violentas en la Escuela y Autoconcepto Forma-5). Posteriormente, se mantuvo una entrevista con los directores de los centros educativos en los que se iba a realizar la recogida de datos, entregándoles una copia del cuestionario y una carta de la Universidad. Se garantizó el anonimato de la información y de los resultados que se obtuvieran, aunque los datos finales revertirán en los Centros escolares para su conocimiento.

Los alumnos cumplimentaron el cuestionario en horario escolar, antes del recreo y siempre en presencia de uno de los investigadores.

Análisis de datos

Para analizar los datos se utilizó el programa estadístico SPSS versión 22.0. Se obtuvieron porcentajes, desviaciones típicas y medias, usando tablas de contingencia y ANOVA de un factor. La significatividad de las relaciones se estableció en $p \leq .05$.

Resultados

En cuanto al papel que habían tomado los alumnos en alguna situación de violencia escolar, se aprecia que la mayoría de ellos, un 40% ($n=128$), han sido testigos en alguna ocasión de agresiones, mientras que un 30.6% ($n=98$) nunca ha percibido bullying en la escuela. En cuanto a los papeles de víctima y agresor, se encuentra un 19.9% de víctimas ($n= 62$) frente a un 10% de agresores ($n=32$).

Tabla 1

Papel de los alumnos en las agresiones

	Frecuencia	Porcentaje
Agresor	32	10%
Víctima	62	19.4%
Testigo	128	40%
No percepción	98	30.6%

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto, se aprecia que la familiar es la más alta (M=4.64), seguida de la social (M=4.19), la académica (M=3.99) y la física (M= 3.80). La dimensión que se presenta más baja es la emocional (M=3.51). Cuando se relaciona con el género, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) en las dimensiones académica y familiar. Se aprecia que las niñas presentan valores superiores a los niños, excepto en el autoconcepto físico, en el que ambos géneros presentan valores idénticos (M=3.80). Las chicas tienen valores más altos en las dimensiones, familiar (M=4.77), social (M=4.23) y académica (M=4.09) y puntuaciones más bajas en la emocional (M=3.53) y física (M=3.80). Los chicos presentan la dimensión familiar como la más alta (M=4.50), seguida de la social (M=4.15) y la académica (M=3.88). Siendo la emocional (M=3.48) y la física (M=3.80) las que más bajo puntúan en los varones.

Tabla 2

Dimensiones de autoconcepto y relación con el género

	Media	Género	Media	Desv. Típ.	Sig.
A. Académico	3.99	Masculino	3.88	0.61	.002*
		Femenino	4.09	0.59	
A. Social	4.19	Masculino	4.15	0.68	.252
		Femenino	4.23	0.56	
A. Emocional	3.51	Masculino	3.48	0.57	.376
		Femenino	3.53	0.58	
A. Familiar	4.64	Masculino	4.50	0.51	.000*
		Femenino	4.77	0.34	
A. Físico	3.80	Masculino	3.80	0.63	.916
		Femenino	3.80	0.68	

En la Tabla 3 se pueden observar los resultados obtenidos tras la aplicación de la Escala de Conductas Violentas en la Escuela, cuyas puntuaciones más elevadas corresponden a la agresión relacional reactiva (M=1.56) y a la manifiesta reactiva (M=1.32), y las más bajas a la manifiesta instrumental (M=1.16). En cuanto al género, se encuentran diferencias estadísticamente significativas ($p \leq .05$) con puntuaciones medias más altas en los chicos en la agresión manifiesta reactiva (M=1.43 vs M=1.23), relacional pura (M= 1.35 vs M=1.21), reactiva (M=1.65 vs M=1.48) e instrumental (M= 1.28 vs M=1.18).

Tabla 3

Niveles de agresividad en función del género

Agresión	Media	Género	Media	Desv. Típ.	Sig.
Manifiesta Pura	1.26	Masculino	1.27	0.34	.816
		Femenino	1.25	0.48	
Manifiesta Reactiva	1.32	Masculino	1.43	0.50	.000*
		Femenino	1.23	0.46	
Manifiesta Instrumental	1.16	Masculino	1.15	0.35	.711
		Femenino	1.17	0.44	
Relacional Pura	1.27	Masculino	1.35	0.46	.003*
		Femenino	1.21	0.37	
Relacional Reactiva	1.56	Masculino	1.65	0.66	.008*
		Femenino	1.48	0.47	
Relacional Instrumental	1.22	Masculino	1.28	0.49	.035*
		Femenino	1.18	0.35	

En la Tabla 4 se muestran las relaciones existentes entre las dimensiones del autoconcepto y la agresividad. En primer lugar, se observa una relación directa entre el autoconcepto académico y el autoconcepto social ($p < .01$; $r = .269$), el autoconcepto emocional ($p < .01$; $r = .223$), el autoconcepto familiar ($p < .01$; $r = .278$) y el autoconcepto físico ($p < .01$; $r = .418$). En sentido contrario, la dimensión académica se asocia de manera inversa con la agresión manifiesta pura ($p < .01$; $r = -.204$) y con la agresión manifiesta reactiva ($p < .01$; $r = -.158$). Por otro lado, el autoconcepto social se asocia de la manera positiva con el autoconcepto emocional ($p < .01$; $r = .460$), con el familiar ($p < .01$; $r = .443$) y con el físico ($p < .01$; $r = .471$) e indirectamente con la agresión manifiesta pura ($p < .01$; $r = -.226$), la relacional pura ($p < .01$; $r = -.218$), la relacional reactiva ($p < .01$; $r = -.184$) y la relacional instrumental ($p < .01$; $r = -.149$). En cuanto al autoconcepto emocional, se relaciona positivamente con el autoconcepto familiar ($p < .01$; $r = .449$) y el físico ($p < .01$; $r = .270$) e indirectamente con la agresión manifiesta pura ($p < .01$; $r = -.156$), la manifiesta reactiva ($p < .01$; $r = -.164$), la manifiesta instrumental ($p < .01$; $r = -.150$), la relacional pura ($p < .05$; $r = -.110$) y la relacional instrumental ($p < .05$; $r = -.118$). En lo que respecta a la dimensión familiar del autoconcepto, se relaciona de forma directa con el autoconcepto físico ($p < .01$; $r = .256$) e indirectamente con la agresión manifiesta pura ($p < .05$; $r = -.116$) y la manifiesta reactiva ($p < .05$; $r = -.138$). En cambio, el autoconcepto físico se relaciona de forma inversa con la agresión manifiesta pura ($p < .01$; $r = -.144$). Igualmente, la agresión manifiesta pura se relaciona directamente con la manifiesta reactiva ($p < .01$; $r = .610$), la manifiesta instrumental ($p < .01$; $r = .692$), la relacional pura ($p < .01$; $r = .517$), la relacional reactiva ($p < .01$; $r = .213$) y con la relacional instrumental ($p < .01$; $r = .476$). Asimismo, la agresión manifiesta reactiva se relaciona de forma directa con la manifiesta instrumental ($p < .01$; $r = .626$), la relacional pura ($p < .01$; $r = .505$), la relacional reactiva ($p < .01$; $r = .395$) y con la relacional instrumental ($p < .01$; $r = .642$). Igualmente, la agresión manifiesta instru-

mental se asocia positivamente con la relacional pura ($p < .01$; $r = .604$), la relacional reactiva ($p < .01$; $r = .234$) y con la relacional instrumental ($p < .01$; $r = .642$). Del mismo modo, hay que señalar que la agresión relacional pura se relaciona de forma positiva con la agresión relacional reactiva ($p < .01$; $r = .351$) y con la relacional instrumental ($p < .01$; $r = .632$). Finalmente, la agresión relacional reactiva se asoció de manera directa con la relacional instrumental ($p < .01$; $r = .486$).

Tabla 4

Correlaciones bivariadas de Pearson de los niveles de autoconcepto y agresividad

	AS	AE	AF	AFI	AMP	AMR	AMI	ARP	ARR	ARI
AA	.269**	.223**	.278**	.418**	-.204**	-.158**	-.050	-.073	-.038	.016
AS		.460**	.443**	.471**	-.226**	-.063	-.107	-.218**	-.184**	-.149**
AE			.449**	.270**	-.156**	-.164**	-.150**	-.110*	-.086	-.118*
AF				.256**	-.116*	-.138*	-.024	-.078	-.094	-.085
AFI					-.144**	.001	-.045	-.088	-.003	.014
AMP						.610**	.692**	.517**	.213**	.476**
AMR							.626**	.505**	.395**	.642**
AMI								.604**	.234**	.642**
ARP									.351**	.632**
ARR										.486**

Nota 1: AA, Autoconcepto Académico; AS, Autoconcepto Social; AE, Autoconcepto Emocional; AF, Autoconcepto Familiar; AFI, Autoconcepto Físico; AMP, Agresión Manifiesta Pura; AMR, Agresión Manifiesta Reactiva; AMI, Agresión Manifiesta Instrumental; ARP, Agresión Relacional Pura; ARR, Agresión Relacional Reactiva; ARI, Agresión Relacional Instrumental.

Nota 2: * Diferencias estadísticamente significativas a nivel ($p < .05$); ** Diferencias estadísticamente significativas a nivel ($p < .01$).

Discusión

En esta investigación se han analizado las repercusiones de las conductas violentas en el desarrollo de las distintas dimensiones del autoconcepto, partiendo de la importancia que éste tiene en el desarrollo integral del alumnado. Este estudio persigue objetivos similares a otros realizados en poblaciones parecidas (Ramírez-Granizo, Zurita-Ortega, Ubago-Jiménez, & Sánchez-Zafra, 2019) o trabajos encaminados a dar respuesta a posibles conductas violentas en escuelas (Melero, 2017).

Revisando los descriptivos básicos en relación al autoconcepto, se aprecia que las dimensiones con mayores puntuaciones medias son la familiar y la social, seguidas de la académica y la física que obtienen cifras homogéneas. La categoría más baja es la emocional, probablemente porque este tema es poco tratado en colegios y familia. Conclusiones similares se dan en los estudios realizados por Turner, Shattuck, Finkelhor, y Hamby (2017).

Por otro lado, en la dimensión académica, los hallazgos encontrados muestran que son las niñas las que mayores puntuaciones obtienen, con una valoración global de

su rendimiento en las distintas materias algo más positiva que la de sus compañeros. Datos similares a los de Zurita et al. (2016) y a los de Guillén y Ramírez (2011).

En relación a la dimensión familiar, se aprecia que las niñas tienen una media un poco superior a los niños, siendo casi homogéneas. Partiendo de estos resultados se puede suponer que en estas edades los escolares son todavía dependientes de sus progenitores, por lo que existe un fuerte vínculo familiar. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Álvaro (2015). Algunos autores hablan de la familia como potenciadora de la formación y mantenimiento de un buen autoconcepto (Pinilla, Montoya, & Dussán, 2012).

En lo que respecta a la agresividad, los hallazgos encontrados muestran que las dimensiones con mayores niveles medios son la manifiesta reactiva, en la que la víctima conoce quién es su agresor y la relacional reactiva, cuando el agresor permanece de una forma anónima. Si bien esta, pese a ser menos visible que la forma física o verbal, puede llegar a provocar consecuencias muy negativas en el ajuste psicosocial del alumnado como las derivadas de la violencia manifiesta (Estévez, Inglés, Emler, Martínez-Monteagudo, & Torregrosa, 2012; Ramírez-Granizo, Zurita-Ortega, Ubago-Jiménez & Sánchez-Zafra, 2019).

Sobre el parámetro de las conductas violentas en relación al género, son los chicos los que muestran mayores niveles en todas las subcategorías que tienen diferencias estadísticamente significativas (manifiesta reactiva, relacional pura, relacional reactiva y relacional instrumental). Esto no coincide con los resultados obtenidos por Ramos-Corpas y Musitu (2007) y Rose, Swenson, y Waller (2004), quienes aluden que a tempranas edades aparece la percepción de la popularidad por el uso de la violencia relacional, sobre todo entre las chicas, cuya finalidad es mejorar su estatus social, dándose mayor tendencia la violencia manifiesta entre los varones y la relacional con las mujeres (Moreno, Estévez, Murgui, & Musitu, 2009).

En lo que se refiere a la agresividad, los escolares muestran una asociación negativa en cuanto al autoconcepto social, es decir, unos niveles altos de violencia se relacionan con una baja dimensión social. Según Valdés y Carlos (2014) es en las víctimas en las que aparece este bajo autoconcepto social acompañado de poco apoyo social e inseguridad, mientras que en los agresores esta dimensión aparece más alta, lo que induce a pensar que la violencia está considerada como algo positivo en edades tempranas, ya que los alumnos agresores se consideran aceptados por los demás compañeros (Valdés, Yáñez, & Carlos, 2013).

Unos niveles altos de agresividad se relacionan con un bajo autoconcepto familiar, lo que puede deberse a la importancia de la familia como la organización social básica en la que comienza el desarrollo y aprendizaje de los escolares. Según De la Torre et al. (2008), las víctimas suelen encontrarse contentos con su entorno familiar, mientras que los agresores tienen relaciones más hostiles con sus padres y familiares, así como problemas para respetar las normas.

En cuanto al autoconcepto académico, aparece una asociación negativa con la agresividad (excepto en la categoría relacional instrumental), lo que implica que un alto nivel de agresividad se relaciona con un bajo autoconcepto académico. Esto concuerda con De la Torre et al. (2008), quienes afirman que los estudiantes que peor percepción tienen sobre sí mismos, académicamente hablando, son aquellos más proclives a cometer acciones violentas.

Inciendo en la agresividad, los escolares muestran una asociación negativa y significativa la agresión manifiesta pura y el autoconcepto físico. Unos altos niveles de agresividad están relacionados con una mala percepción de su imagen corporal, lo que lleva a decir que los alumnos que más acoso sufren son los que peor autoconcepto físico tienen (Gómez, Sánchez, & Mahedero, 2013; Gómez-Mármol, Sánchez-Alcaraz, Molina-Saorín, & Bazaco, 2017). También se ha observado que los alumnos con un nivel alto de la dimensión física presentan pocas conductas agresivas hacia los demás y sufren menos burlas y abusos (Penado & Rodicio, 2017).

En la relación entre agresividad y autoconcepto emocional, se aprecia que mantiene una asociación negativa o indirecta, es decir, a mayores niveles de autoconcepto emocional, menores de violencia o agresividad y viceversa. Estos datos concuerdan con los obtenidos por Cava, Buelga, & Carrascosa (2015) y Garaigordobil & Oñederra (2010). Esto puede deberse a que tanto agresores como víctimas presentan niveles más bajos de Inteligencia emocional, debido a que poseen menos empatía o control de sus emociones (Estévez, Carrillo, & Gómez-Medina, 2018).

Conclusiones

La mayor parte de los alumnos encuestados no ha sufrido ni ha llevado a cabo agresiones. Algunos han sido testigos y otros no han percibido nunca ningún caso de bullying.

En cuanto al autoconcepto, se concluye que la dimensión más baja del mismo es la emocional y que las otras cuatro se encuentran en cifras similares. Las chicas presentan niveles superiores en todas las dimensiones excepto en la física, en la que tienen la misma media que los chicos.

En relación al tipo de violencia, los alumnos tienen mayores niveles de agresión relacional que manifiesta. Prefieren las agresiones anónimas, sin que se sepa que ellos son los agresores.

En último lugar, puede existir una relación indirecta entre autoconcepto y agresividad en, prácticamente, todas las subcategorías, por lo que se podría determinar que tener un alto autoconcepto se asocia con bajos niveles de conductas violentas en un sujeto, de igual manera que si es bajo aumentaría dichas conductas violentas.

Financiación

El presente artículo ha sido financiado por dos becas FPU del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con referencia FPU17/00803 y FPU18/02567, así como por el Grupo HUM653 de la UJA.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Álvaro, J. I. (2015). *Análisis del autoconcepto en relación con factores educativos, familiares, físico y psicosociales en adolescentes de la provincia de Granada* (Tesis doctoral). España: Universidad de Granada.
- Baptista, M. N., Rigotto, D. M., Cardoso, H. F., & Martín, F. J. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- Cava, M. J., Buelga, S., & Carrascosa, L. (2015). Violencia física y psicológica ejercida en parejas adolescentes: relación con el autoconcepto y la violencia entre iguales. *Psicología Conductual*, 23(3), 429-446.
- Chávez-Hernández, A. M., Correa-Romero, F. E., Klein-Caballero, A. L., Macías-García, L. F., Cardoso-Espindola, K. V., & Acosta-Rojas, I. B. (2017). Sintomatología depresiva, ideación suicida y autoconcepto en una muestra de niños mexicanos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 501-514.
- De la Torre, M. J., García, M. C., Carpio, M. V., & Casanova, P. F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Estévez, C., Carrillo, A., & Gómez-Medina, M. D. (2018). Inteligencia emocional y bullying en escolares de Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 227-238.
- Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Universitat de Valencia: Servei de publicacions.
- Estévez, E., Inglés, C., Emler, N., Martínez-Monteagudo, M. C., & Torregrosa, M. S. (2012). Análisis de la relación entre la victimización y la violencia escolar: El rol de la reputación antisocial. *Intervención Psicosocial*, 21, 53-65.
- Gaeta, M. L., & Cavazos, J. (2007). Autoconcepto físico y académico en niños de contextos marginados en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 114-124.
- Gálvez, A., Rodríguez, P. L., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez, J., Tárraga, P., & Tárraga, L. (2016). Capacidad aeróbica, estado de peso y autoconcepto en escolares de primaria. *Elsevier*, 28(1), 1-8.
- 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.
- García, F., & Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gómez, A., Sánchez, B. J., & Mahedero, M. P. (2013). Insatisfacción y distorsión de la imagen corporal en adolescentes de doce a diecisiete años de edad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(1), 54-63.
- Gómez-Mármol, A., Sánchez-Alcaraz, B. J., Molina-Saorín, J., & Bazaco, M. J. (2017). Violencia escolar y autoimagen en adolescentes de la región de Murcia (España). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(68), 677-692.
- González, P. M., Gutiérrez, H., & Checa, M. (2017). Percepción del maltrato entre iguales en educación infantil y primaria. *Revista de Educación*, 377, 136-160.

- Goñi, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Goñi, E., Fernández, A., & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40(1), 39-50.
- Guillén, F., & Ramírez, M. (2011). Relación entre el autoconcepto y la condición física en alumnos del Tercer Ciclo de Primaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 1, 45-59.
- Isorna, M., Rial, A., Felpeto, M., & Rodríguez, L. (2017). Evaluación del Impacto del Efecto Relativo de la Edad en el Rendimiento Escolar, Bullying, Autoestima, Diagnóstico de TDAH y Consumo de Tabaco en el Paso de EP a Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 44(2), 92-104.
- Kyle, T. L., Hernández, A., Reigal, R. E., & Morales, V. (2016). Efectos de la actividad física en el autoconcepto y la autoeficacia en preadolescentes. *Retos*, 29, 61-65.
- León, J., Núñez, J. L., Domínguez, E. G., & Martín-Albo, J. (2013). Motivación intrínseca, autoconcepto físico y satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico: Análisis de un modelo de ecuaciones estructurales en el entorno de la programación. *Revista Iberoamericana de Psicología del ejercicio y el deporte*, 8(1), 39-58.
- Little, T. D., Henrich, C. C., Jones, S. M., & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 122-133.
- Melero, S. (2017). Cognitive-behavioral intervention in an adolescent Bullying victim. *Revista de Psicología Clínica con niños y adolescentes*, 4(2), 149-155.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21, 537-542.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. En D. Magnusson & V. Allen (Eds.), *Human development. An international perspective* (pp. 353-365). Nueva York: Academic Press.
- Penado, M., & Rodicio, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, 24, 107-114.
- Pérez-Fuentes, M. C., Álvarez-Bermejo, J. A., Molero, M. M., Gázquez, J. J., & López, M. A. (2011). Violencia Escolar y Rendimiento Académico (VERA): aplicación de la realidad aumentada. *European Journal of Investigation in Health, Education and Psychology*, 1(2), 71-84.
- Pinilla, V. E., Montoya, D. M., & Dussán, C. (2012). El autoconcepto familiar en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 4, 177-193.
- Pinilla, V. E., Montoya, D. M., Dussán, C., & Hernández, J. S. (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. *Hacia la Promoción de la Salud*, 19, 114-127.
- Puertas, P., Pérez, A., Castro, M., Ubago, J. L., Zurita, F., & San Román, S. (2017). Conductas violentas según género y ocio de pantalla en escolares de la provincia de Granada. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 67-75.
- Ramírez-Granizo, I., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & Sánchez-Zafra, M. (2019). The Association between Violent Behavior, Academic Performance, and Physical Activity According to Gender in Scholars. *Sustainability*, 11(15), 1-10. DOI: 10.3390/su11154071

- Ramos-Corpas, M. J., & Musitu, G. (2007). Violencia escolar. Un análisis exploratorio. Investigación DEA. Sevilla: Universidad Pablo Olavide.
- Rose, A. L., Swenson, L. P., & Waller, E. M. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology, 40*, 378-387.
- Salum-Fares, A., Marín, R., & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del auto-concepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 14*(2), 255-272.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*, 407-441.
- Skapinakis, P., Bellós, T., Magklara, K., Lewis, G., Araya, R., Stylianidis, S., & Mavreas, V. (2011). The association between bullying and early stages of suicidal ideation in late adolescents in Greece. *BMC Psychiatry, 8*, 11-22.
- Soriano, J. A., Sampascual, G., & Navas, L. (2010). El autoconcepto físico en la clase de educación física: un análisis centrado en el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología, 3*(1), 419-425.
- Turner, H.A., Shattuck, A., Finkelhor, D., & Hamby, S. (2017). Effects of Victimization on Adolescent Social Support, Self-Concept and Psychological Distress. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(5), 755-780.
- Valdés, A. A., & Carlos, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana, 32*(3), 447-457.
- Valdés, A. A., Yañez, A. I., & Carlos, E. A. (2013). Diferencias entre subgrupos de estudiantes involucrados en el bullying: víctimas, agresores-víctimas y agresores. *Liberabit, 19*(2), 215-222.
- Valle-Herrera, T. (2017). Bullying: síntomas y tratamiento. *Revista Mexicana de Pediatría, 84*(4), 169-170.
- Webster, G. D., & Kirpatrick, L. A. (2006). Behavioral and self-reported aggression as function of domain-specific self esteem. *Aggressive Behavior, 32*(1), 17-27
- Zurita, F., Castro, M., Álvaro, J., Rodríguez, S., & Pérez, A. (2016). Self-concept, physical activity and family: Analysis of a structural equation model. *Revista de Psicología del Deporte, 25*(1), 97-104.