

Giménez, Daniela Leonor

El bullying y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná

**Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía
Facultad “Teresa de Ávila” - Paraná**

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

Giménez, D. L. (2017). *El bullying y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná* [en línea]. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”, Paraná. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/bullying-autoconcepto-adolescentes-escolarizados.pdf> [Fecha de consulta:]



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA

Facultad “Teresa de Ávila”

Departamento de Humanidades

TRABAJO FINAL DE LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

Título de Trabajo Final: “El bullying y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná”

Alumna: Giménez, Daniela Leonor.

Directora: Prof. Psp. Cavallo, Susana.

Asesor Metodológico: Dr. Resett, Santiago.

Fecha de presentación: 31 de octubre de 2017.



AGRADECIMIENTOS

Un profundo agradecimiento...

A Jehová Dios, ser maravilloso que me dio las fuerzas y fe necesaria para superar los obstáculos y supo guiarme por el buen camino.

A la Directora Prof. Psicopedagoga Susana Cavallo y al asesor metodológico Dr. Santiago Resett por el acompañamiento en todo este largo y hermoso recorrido. Gracias por su paciencia, profesionalismo y dedicación.

A la ilustre Universidad Católica Argentina y profesores por sus enseñanzas y sabiduría.

A las escuelas y alumnos, que sin su participación no hubiese sido posible la realización de dicho trabajo.

A mi esposo e hijo, por su gran paciencia y por ser mis pilares fundamentales para culminar este trabajo.

A mi madre y familia en general por recorrer junto a mí esta etapa que está por culminar.

Tabla de contenido

1. RESUMEN.....	7
2. INTRODUCCIÓN.....	9
2.1. Planteamiento del problema.	11
2.2. Objetivos.	14
2.2.1. Objetivo General.....	14
2.2.2. Objetivos específicos.....	14
2.3. Hipótesis de trabajo	14
3. INVESTIGACIONES PRECEDENTES.....	15
4. MARCO TEÓRICO	19
4.1. Adolescencia.	19
4.1.1. Etapas de la adolescencia.	20
4.1.2. Cambios en la adolescencia.....	22
4.2. Autoconcepto	24
4.2.1. Del enfoque unidimensional al modelo multidimensional del autoconcepto.	26
4.2.2. Características del autoconcepto.....	27
4.2.3. El desarrollo del autoconcepto.	29
4.2.4. El autoconcepto en la adolescencia.	31
4.3. Bullying	35
4.3.1. Características del bullying.	37
4.3.2. Tipos de bullying o acoso escolar.	37
4.3.3. Agentes implicados en el bullying.	38
4.3.4. Consecuencias del bullying.	39
4.3.4.1. Consecuencias en la víctima.....	39

4.3.4.2.	Consecuencias en el agresor.	40
4.3.4.3.	Consecuencias en los espectadores.	40
4.3.5.	Bullying en las escuelas y autoconcepto adolescente.	41
5.	MARCO METODOLÓGICO.....	45
5.1.	Tipo de investigación.	45
5.2.	Descripción de la muestra.	45
5.3.	Técnicas de recolección de datos.	49
5.4.	Procedimiento de recolección de datos.	52
5.5.	Análisis de los datos.	53
6.	RESULTADOS.....	54
6.1.	Resultados de los niveles de victimización y autoconcepto.	54
6.2.	Resultados de la relación entre victimización y autoconcepto.	58
6.3.	Resultados de los adolescentes victimizados y no victimizados en relación con el autoconcepto 59	59
7.	DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.	62
7.1.	Discusión.	62
7.2.	Recomendaciones.	65
7.3.	Limitaciones.....	66
8.	CONCLUSIÓN.....	67
9.	REFERENCIAS	69
10.	ANEXOS.....	77
10.1.	Anexo N ° 1: “Cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos” y “Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus”. 77	77
10.2.	Anexo N ° 2 “Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes”.	96
10.3.	Anexo N ° 3: “Consentimiento informado para padres”.....	106

10.4. Anexo n ° 4: “Datos arrojados por Programa SPSS 20” 107

INDICE DE TABLAS.

Tabla 1.Porcentajes según las edades de los alumnos	46
Tabla 2.Porcentajes según el género de los alumnos	47
Tabla 3. Porcentajes de alumnos por escuelas.	48
Tabla 4.Porcentajes de los alumnos por curso.....	49
Tabla 5.Porcentajes de adolescentes que han sido victimizados.	54
Tabla 6.Porcentajes de adolescentes según si han sido agresores o no agresores.....	56
Tabla 7.Estadísticos de victimización y agresión.	57
Tabla 8.Medias y desvíos típicos en los distintos dominios del autoconcepto.	58
Tabla 9.Correlaciones de victimización y agresión con los distintos dominios del autoconcepto.....	59
Tabla 10.Adolescentes victimizados y no victimizados en relación con los dominios del autoconcepto.....	60

INDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Modelo multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)..... 27

Figura 2. Representación de porcentajes según las edades de los alumnos. 46

Figura 3. Representación de porcentajes según el género de los alumnos. 47

Figura 4. Representación de alumnos por escuela..... 48

**Figura 5. Ejemplo del Perfil de Autopercepción de Harter para adolescentes (1988).
..... 52**

**Figura 6. Representación porcentual de alumnos victimizados en comparación con los
no victimizados..... 55**

**Figura 7. Representación porcentual de alumnos agresores en comparación con los
que no son agresores..... 56**

**Figura 8. Medias de los dominios del autoconcepto según adolescentes victimizados y
no victimizados..... 61**

1. RESUMEN

Se cree relevante abordar la temática del bullying en relación con el autoconcepto y adolescencia, debido a que es considerado un fenómeno social que se ha ido incrementando durante los últimos años dentro de un mismo escenario, como la escuela y, cuyos principales protagonistas son los adolescentes.

Es por ello que la presente investigación de tipo descriptivo, correlacional y transversal, tuvo como objetivo general describir y analizar la relación entre la victimización y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años.

A su vez, se consideró de gran importancia conocer los niveles de victimización y autoconcepto, como así también el conocer la relación entre el ser victimizado y el autoconcepto en los adolescentes, seguido por determinar si los adolescentes victimizados presentaban un bajo autoconcepto en comparación con los no victimizados.

Para ello se administraron dos instrumentos de evaluación, el “*Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas*” de Olweus (Olweus, 1996), y el “*Perfil de Auto percepción de Harter para Adolescentes*” (Harter, Manual for the Self-perception Profile for Adolescents, 1988), los cuales fueron aplicados a una muestra de 217 estudiantes de 12 a 15 años, de ambos sexos, que cursaban 1, 2 y 3 año del CBC de tres escuelas secundarias de la ciudad de Paraná.

Por consiguiente, los datos recabados fueron analizados mediante el programa SPSS 22, los cuales arrojaron los siguientes resultados que se mencionarán a continuación:

- El 11,5% de los alumnos indicó haber sido agredido, mientras que el 88,5% demostró no haber sido víctima de bullying.
- Sólo el 4,6% de los adolescentes manifestó haber agredido alguna vez a otro estudiante, mientras que, por el contrario, el 95,4% indicó no haber agredido nunca.

- En cuanto a los niveles de autoconcepto, se encontraron puntajes altos en los siguientes dominios: Aceptación social (2,84), Amistad íntima (2,85) y Buen comportamiento (2,82). Por otro lado, los puntajes más bajos en autoconcepto fueron: Atractivo amoroso (2,44), Competencia laboral (2,42) y Competencia escolar (2,39).
- En lo que respecta a la relación entre el ser victimizado y el autoconcepto, podemos indicar que se encontraron correlaciones estadísticamente significativas al nivel $p=0,05$ en los dominios de Apariencia física (-0,142), Aceptación social (-0,151), Buen comportamiento (-0,165), Competencia deportiva (-0,154) y Competencia laboral (-0,138).
- Finalmente, los adolescentes victimizados presentaban un bajo autoconcepto, específicamente en los valores promedios de siguientes dominios: Apariencia física (2,23), Atractivo amoroso (2,22), Competencia laboral (2,24), Competencia escolar (2,28).

Palabras claves

Bullying, Autoconcepto, Adolescencia.

2. INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene por objetivo principal describir y analizar la relación entre la victimización y el autoconcepto en adolescentes que se encuentran escolarizados con edades comprendidas entre los 12 a 15 años, seguido por conocer los niveles de victimización y autoconcepto, como así también conocer la relación entre el ser victimizado y el autoconcepto en los adolescentes. Y, por último, determinar si los adolescentes victimizados presentaban un bajo autoconcepto en comparación con los no victimizados.

Por lo tanto, teniendo en cuenta las variables que se van a estudiar (adolescencia, autoconcepto y bullying), es menester comenzar a destacar que el adolescente se encuentra atravesando por una serie de cambios físicos, psicológicos y sociales.

He aquí que el adolescente deberá aprender a convivir con las sensaciones y emociones consecuentes a los cambios biológicos y corporales (...). Deberá encarar la revisión, construcción y definición de su identidad (...). Y como si fuera poco, deberá conquistar su autonomía, abrirse a los otros, absorber los estímulos del medio y a enfrentarse a diferentes presiones que pueden provenir de los pares, familiares o del entorno (Jungman, 2007, pp. 15-16).

Es esencial remarcar aquí la importancia que adquiere el autoconcepto dentro de la adolescencia, ya que es sin duda uno de los aspectos más importantes en la vida, una característica inherente al ser humano. En términos sencillos el autoconcepto es la imagen que el sujeto tiene de sí mismo.

Muchos autores hacen alusión al autoconcepto en términos de una suma de opiniones, percepciones o conceptos que una persona tiene de sí misma y que, por ende, este se va desarrollando, enriqueciendo y modificando a lo largo de la vida del sujeto. Es decir, que el concepto de sí mismo no es heredado ni estático. Al contrario, estamos hablando de un aspecto de la vida del sujeto que se va formando desde tempranas edades a

través de las interpretaciones de la propia experiencia y por influencia de los otros significativos y del entorno.

Justamente en la etapa adolescente las interacciones con los pares cobran especial importancia, ya que ellos, considerados como “otros significativos”, van a contribuir a la construcción de la imagen que cada adolescente tiene de sí mismo. Así, Calixto (1996) menciona que “resultará difícil conseguir un alto nivel de autoconcepto cuando el sujeto es rechazado por otros, y más cuando se tratan de referentes específicos” (p. 53).

Por ende, para que el autoconcepto resulte negativo y en consecuencia haya una determinada conducta en el adolescente, deberá haber alguna problemática que contribuya a que el sujeto se forme una imagen negativa de sí mismo.

Una de las problemáticas que ha tenido más auge en estos últimos tiempos, y que tomamos como variable de esta investigación, es el bullying.

Este fenómeno es definido como una situación en la que el alumno es agredido o se convierte en víctima y que a su vez está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos (Olweus, 1996, p. 25).

A lo largo de esta investigación nos iremos centrando, concretamente, en el fenómeno del bullying, y cómo este puede influir negativamente sobre el autoconcepto dejando graves consecuencias en aquellos adolescentes escolarizados que son victimizados, comparándolos con aquellos estudiantes secundarios no victimizados.

El presente trabajo se organiza en ocho partes: en la primera sección se presenta el resumen, seguido de una introducción a las temáticas de dicha investigación conjuntamente con sus objetivos, hipótesis y preguntas que sustentan y guían dicha la misma. Seguido a ello podremos encontrar las investigaciones precedentes que forman parte del estado del arte, y por el otro lado se realiza un despliegue teórico sobre las temáticas abordadas.

Continuando con una exposición del marco metodológico, las técnicas utilizadas, el procedimiento para la recolección, descripción de la muestra y análisis de los datos.

Luego, se explicitan los resultados de la investigación llevada a cabo. En una séptima sección encontraremos las discusiones, seguido de las recomendaciones y limitaciones de dicha investigación, dejando entrever la posibilidad de ampliación de la investigación.

Finalmente, en una octava parte se encuentran las conclusiones, finalizando dicha investigación con las referencias bibliográficas y anexos.

2.1. Planteamiento del problema.

La adolescencia es un periodo de transición que se sitúa entre la niñez y la vida adulta. A su vez, es una etapa en la que se producen cambios que implican crisis.

Se establecen que la adolescencia no puede describirse como una mera adaptación a las transformaciones corporales, sino como un periodo decisivo del ciclo vital, en el que se alcanza la autonomía psicológica y espiritual, como se logra la inserción en el mundo social, pero ya sin la mediatización de la familia (Griffa y Moreno, 2005, p. 9)

Como ya se mencionó en el párrafo anterior, el adolescente debe atravesar por los distintos cambios, sean físicos, psicológicos y sociales hasta llegar a su madurez.

Es de gran interés ahondar en los cambios psicológicos donde en ellos se producen modificaciones cruciales en dos aspectos fundamentales: los referidos al desarrollo cognitivo y los vinculados al desarrollo de la personalidad. Dentro de este último, se desarrolla un aspecto fundamental, que es el concepto de sí mismo.

Este concepto de sí mismo no es más que el autoconcepto.

El autoconcepto, en sentido amplio, es la percepción que tiene una persona sobre sí misma. Estas percepciones se forman a través de las experiencias y las interpretaciones del entorno de uno. Están influenciados especialmente por las evaluaciones de los otros significativos, refuerzos, y

atribuciones para la propia conducta (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976, p. 411).

Según García y Musitu (2014) el autoconcepto no sería más que “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual” (p. 10).

En otras palabras, el autoconcepto es una pieza fundamental dentro del desarrollo de la personalidad del adolescente y, por ende, esta percepción que tiene el sujeto de sí mismo se ve influida por las evaluaciones que los otros significativos hacen del mismo, ya que éstas se vuelven vulnerables en la adolescencia debido a la importancia de las relaciones con los iguales. Como afirma Torregrosa, Inglés y García-Fernández (2011) “la visión que tienen los demás del adolescente resultan de vital importancia en esta etapa” (p. 2).

Es por esta misma razón que el autoconcepto puede verse afectado por muchos factores, como es el caso del bullying que existe entre los pares.

Card y Hodges (2008) mencionan que “la victimización conduce a una disminución del autoconcepto y al aumento de problemas de internalización (depresión, ansiedad, aislamiento social)” (p. 454).

Asimismo, la victimización produce bajo autoconcepto y aumento de problemas de internalización en el adolescente, también agregan que éstos (adolescentes) tienden a tener un desajuste académico, desagrado de la escuela, absentismo escolar y tienen pocos amigos por ser rechazados debido a la victimización que sufren (Card, Isaacs, Hodges, 2009, p. 240).

En algunas investigaciones se muestran claramente la relación que existe entre el ser acosado y el impacto que tiene el acoso escolar sobre el autoconcepto en los adolescentes. Las mismas llegan a la conclusión que los alumnos agredidos se veían afectados principalmente en la relación con los pares, seguido de un bajo rendimiento académico (Resett, Menghi, y Tortul, 2013; Resett y Oñate, 2014).

Siguiendo con la misma línea de pensamiento, Clínica Arrels (s/f) publicó que “entre las numerosas consecuencias que deja el bullying en la víctima, que hay una incidencia negativa en el autoconcepto” (s/n).

En la escuela, uno de los escenarios principales dedicado a la formación y socialización del sujeto, se observa la presencia del bullying. En dichos episodios los protagonistas son los adolescentes.

Dan Olweus uno de los pioneros en el estudio de la intimidación escolar -bullying en idioma inglés- define al bullying como aquella “situación en la que un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, y Slee, 1999, p. 10; Olweus, 2004, p. 25).

El bullying que se manifiesta en el ámbito escolar tiene diferentes formas de expresarse: bullying físico que es el más conocida e implica acciones directas que provocan daños a la víctima, por ejemplo, pegar, empujar, escupir, etc. El segundo es el verbal, aquí son frecuentes los apodos e insultos, burlas, humillación, etc. El bullying sexual que incluye desde el asedio al abuso sexual. El cuarto tipo es el bullying social o relacional en el que se pretende aislar al sujeto del resto del grupo. Aquí se incluyen conductas tales como exclusión, la no participación de la víctima en actividades, ignorar, etc. Y el último, no por ser menos importante, es el cyberbullying o bullying cibernético, es aquel que con el uso de las nuevas tecnologías perpetran actos de humillación hacia la víctima.

Para concluir, estas agresiones como las antes mencionadas son cada vez más frecuentes entre los adolescentes escolarizados, y con la intensidad con la que se presentan van generando en el adolescente consecuencias en su desarrollo psicosocial.

A partir de lo manifestado anteriormente, surge el siguiente interrogante:

- ¿Presentan los adolescentes victimizados de 12 a 15 años un bajo autoconcepto en comparación con los no victimizados?

2.2. Objetivos.

2.2.1. Objetivo General.

- Describir y analizar la relación entre la victimización y el autoconcepto en los adolescentes escolarizados de 12 a 15 años.

2.2.2. Objetivos específicos.

- Conocer los niveles de victimización y de autoconcepto en adolescentes de 12 a 15 años.
- Conocer la relación entre el ser victimizado y el autoconcepto en los adolescentes de 12 a 15 años.
- Determinar si los adolescentes victimizados presentan un bajo autoconcepto en comparación con los no victimizados.

2.3. Hipótesis de trabajo

Existe una asociación entre la victimización y un bajo autoconcepto en los adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná.

3. INVESTIGACIONES PRECEDENTES.

Luego de realizar una profundización bibliográfica, podemos considerar varias producciones respecto del Bullying y el Autoconcepto, algunas de ellas son trabajo final de máster, tesis e investigaciones científicas, que permiten asociarlos con nuestro objeto de estudio.

Es por esto que destacamos, a **nivel mundial**, dos investigaciones, una en carácter de trabajo final de máster de la Universidad de Almería, perteneciente a España y otra es un estudio perteneciente a España.

La primera investigación encabezada por Arocas Rodríguez (2011) halló en un estudio realizado sobre agresión escolar entre iguales y autoconcepto en adolescentes canarios que las agresiones más frecuentes fueron las físicas. 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%. 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 pregunta estúpida” con 42,5%. La muestra se caracterizó por 78 alumnos de un Instituto de la Comunidad Autónoma de Canarias, de la capital de la isla de Tenerife. La edad de los participantes osciló entre los 12 y 17 años. Se utilizaron dos cuestionarios: para evaluar la agresión escolar se utilizó el cuestionario Mi vida en la Escuela (Arora, 1991), el cual permite evaluar además del índice de agresión escolar, las conductas positivas y negativas que el adolescente dice recibir de sus compañeros. Y para evaluar el autoconcepto se utilizó el Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto de Garaigordobil 2008 (LAEA). Este está compuesto por 57 adjetivos positivos que describen aspectos relacionados con el autoconcepto físico, social, emocional e intelectual. La autora llegó a la conclusión que los adolescentes que no están implicados en problemas de agresión escolar obtienen una puntuación más positiva del autoconcepto. Pero también deja entrever la posibilidad de ampliar los estudios respecto de la relación entre el acoso escolar y el autoconcepto.

En la segunda investigación dirigida por Torregrosa, Inglés, y García-Fernández (2011) encontraron en un estudio realizado sobre el comportamiento agresivo como predictor del autoconcepto que las altas puntuaciones de conducta agresiva influyen negativa y significativamente sobre las altas puntuaciones en las dimensiones de Relaciones con los Padres, Verbal, Sinceridad y Autoestima, tanto en varones como en mujeres. En otras palabras, los adolescentes con comportamientos agresivos tienen mayor probabilidad de percibir las relaciones con sus padres como negativas, mostrarse poco interesados por las tareas verbales, ser menos sinceros y baja autoestima. A su vez, en la mayoría de los casos los estudiantes con alta conducta agresiva también presentaron una mayor probabilidad de percibir de forma negativa sus relaciones con los compañeros del mismo sexo, estar menos interesados por las materias escolares y ser emocionalmente más inestables que sus compañeros no agresivos. Pero en cuanto a las escalas de Habilidad Física, Apariencia Física y Relaciones con el sexo opuesto los datos hallados indicaron que las mujeres con comportamiento agresivo tienden a percibir sus relaciones con los varones más positivamente que sus compañeras no agresivas. La muestra consistió en 2.022 estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años. La conducta agresiva fue evaluada con el Teenage Inventory of Social Skill (TISS) de Inderbitzen y Foster, 1992; y el autoconcepto mediante el Self-Description Questionnaire II (SDQ II) de Marsh, 1992.

Por otro lado, en el contexto de **América Latina**, encontramos una investigación proveniente de Lima-Perú. Díaz Rodríguez (2014) halló en su trabajo de tesis sobre Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria de dos Colegios Nacionales de Lima, que en la población estudiada existe asociación entre algunas dimensiones del autoconcepto y los agentes implicados en el Bullying (víctimas, agresoras, observadoras). Por ejemplo, uno de los resultados de esta investigación fue que el ser víctima de acoso escolar tuvo asociación con la dimensión familiar, la de habilidades, académica, la de apariencia, la de lenguaje, y la de matemáticas. En el caso de las agresoras no se encontró asociación significativa con ninguna de las dimensiones del autoconcepto. Y el ser observadoras tuvo asociación con las dimensiones

de matemáticas y académicas. En dicha investigación se seleccionó una muestra de 686 alumnas, las cuales oscilaban entre 10 a 18 años. Para evaluar el acoso escolar se usó un instrumento empleado en estudios previos en la región llamado Test de Bullying y para el de autoconcepto se utilizó la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de Musitu, García y Gutiérrez.

Y para finalizar, destacamos a **nivel local**, dos investigaciones de distintas localidades de la Provincia de Entre Ríos.

Resett y Oñate (2014) hallaron en su estudio titulado " Ser acosado y acosar como predictores del autoconcepto en adolescentes" que las formas de ser acosado predominantes fueron la utilización de sobrenombres, decir mentiras y burlas sobre el aspecto físico. Otra forma de agresión como la física o el amenazar, que a pesar de que se las considera las más graves, no eran tan frecuentes entre los adolescentes. Y por último se situó el cyberbullying con los niveles más bajos de agresión. Además, se trató de determinar si el ser acosado y acosar eran predictores del autoconcepto, lo cual se observó que el ser acosado predecía aceptación social, amistad íntima y apariencia física, mientras que el acosar predecía aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento y atractivo amoroso. Esto nos quiere decir que ambos grupos presentan dificultades (aunque por diferentes motivos) en las relaciones con los pares. Así pues, se llega a la conclusión que la víctima del acoso escolar tiene dificultades en el área social llevándolos al aislamiento y a ser poco populares, por ejemplo, tienen menos amigos, son rechazados, son muy tímidos en sus relaciones y presentan déficits en sus habilidades sociales. También se perciben menos atractivos en lo que respecta a su apariencia física, construyéndose una imagen negativa de sí mismo. Y, por otro lado, los alumnos agresores también percibían negativamente su aceptación social, su capacidad para hacer amigos y la adecuación de su comportamiento, debido a que suelen ser rechazados por el grupo de pares por su mala conducta y agresión. La muestra consistió en 240 adolescentes de entre 11 a 17 años de edad que cursaban de 1° a 5° año de la escuela media. Para llevar a cabo este estudio se aplicó el Cuestionario Revisado de

Agresores/Víctimas de Olweus (1996), el Perfil de Auto percepción de Harter (1988) y Cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos.

Resett, Menghi, y Tortul (2013) encontraron en un estudio sobre "Victimización escolar y auto percepción negativa en adolescentes de escuelas medias" niveles más altos de victimización que los detectados en el primer mundo y que los alumnos agredidos puntuaban bajo en amistad íntima, aceptación social y competencia escolar, dejando en evidencia que el 21% de alumnos eran agredidos. Así pues, se llegó a la conclusión que los alumnos agredidos se veían afectados en dos facetas: las relaciones con los pares y en lo que refería al área académica. En este estudio también fueron aplicados el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus (1996), el Perfil de Auto percepción de Harter (1988) a una muestra de 502 alumnos de escuelas medias.

4. MARCO TEÓRICO

A continuación, se desarrollará los conceptos tomados en esta investigación, para lo cual, dichos temas están organizados de la siguiente manera: en primer lugar, se hará referencia a la adolescencia, etapas y cambios; en segundo lugar, se hará una breve reseña histórica del término autoconcepto, seguido de las características, desarrollo y, haciendo especial mención al autoconcepto en la adolescencia. Y en tercer y último lugar, el bullying, características específicas, tipología, agentes implicados, consecuencias y el bullying en las escuelas relacionado con el autoconcepto del adolescente.

4.1. Adolescencia.

La adolescencia es considerada como período evolutivo crucial, que se sitúa entre la niñez y la vida adulta. Decimos que es crucial debido a los cambios que dentro de esta etapa suscitan y que requiere de un enorme trabajo psíquico.

 Pero ésta no puede describirse como una mera adaptación a las transformaciones corporales, sino más bien como un período del ciclo vital en el que se alcanzan la autonomía psicológica y espiritual, como así también se logra la inserción en el mundo social, pero ya sin la mediatización de la familia (Griffa y Moreno, 2005, p. 9).

Obiols y Di Segni Obiols (2006) afirma que “un adolescente es una persona que se encuentra en etapa de formación, ya sea en relación a su capacidad profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual” (p. 82).

 Por otra parte, se entiende a la adolescencia como una etapa de transformación, mutación o metamorfosis (...). Lo que significa cambios en la apariencia, en el reconocimiento cotidiano de sí mismo, en la presentación ante los demás. Es reemprender día a día el encuentro con el propio cuerpo, es rehacer también los vínculos con los otros (Margulis, 2009, p. 117).

4.1.1. Etapas de la adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (1995) afirma que “la adolescencia se considera dentro de las edades de los 10 a 19 años, teniendo en cuenta dos fases: la adolescencia temprana de 10 a 15 años, y la adolescencia tardía de 15 a 19 años”.

Según Griffa y Moreno (2005) la adolescencia se describe en tres fases, pero debido a la franja etaria tomada se desarrollará la segunda fase:

- **Adolescencia media o propiamente dicha:** Comprende el período de los 12-13 años a 16 años. Aquí se alcanza la cúspide de la construcción de la identidad sexual y personal. El desarrollo corporal redujo su ritmo y el cuerpo del adolescente va adquiriendo las proporciones adultas. También se produce el distanciamiento afectivo de la familia que va dejando de ser el centro de su existencia. Por lo contrario, se adhieren firmemente al grupo de pares (p. 41).

Sin necesidad de confrontar con la línea de pensamiento propuesta por Griffa y Moreno, debemos re-pensar el lugar que ocupa la adolescencia en la sociedad actual. Así, el adolescente constituye un interesante referente para la sociedad. Es por ello que la adolescencia más allá de ser considerada una etapa de cambios y readaptación, hoy se la postula como un modelo social, en tanto que se convierte en un modo de ser y hacer, y como mencionamos anteriormente resulta ser un referente para la sociedad en general.

Coincidimos con Griffa y Moreno (2005) cuando mencionan que con la complejización de la sociedad la adolescencia se ha ido prolongando. De modo que para poder determinar el final de la etapa adolescente hay que tener en cuenta diversos elementos a mencionar, biológicos, sociales, psicológicos y espirituales.

Así pues, ser adolescente hoy es, habitar y construirse en un mundo flexible, voluble, donde los suelos son inestables y pocos sólidos (Cordero, 2008). Si bien queda de manera indiscutida el comienzo de la adolescencia con la llegada de la pubertad, lo cierto es que queda incierto no solo el final de la adolescencia, sino también cuestiones que tienen que ver con la inserción a la vida adulta y laboral, a la elección de un proyecto de vida o la independencia. Por lo tanto, se puede visualizar un corrimiento de la adolescencia.

Asimismo, el adolescente de hoy vive en un permanente aquí y ahora, y podemos dar cuenta que hay retrasos en asumir responsabilidades, es decir, viven el momento sin tener expectativas sobre el futuro, sin aspiraciones, ni metas. No obstante, dejamos en claro que lo anteriormente mencionado puede percibirse en la mayoría de los adolescentes.

A su vez, podemos advertir que no sólo ha cambiado el adolescente posmoderno en relación al moderno, sino también el lugar que ocupa hoy el adulto para con el adolescente.

En la actualidad podemos visualizar un desdibujamiento del rol que cumplen la mayoría de los adultos, en cuanto a que ya no es considerado como un modelo a seguir y, por ende, han encontrado una manera diferente de relacionarse con los adolescentes. Así, los adultos buscan constantemente como objetivo ser jóvenes el mayor tiempo posible, desdibujando el modelo de adulto que se planteaba en la modernidad (Obiols y Di Segni Obiols, 2006).

Pero por más variaciones que encontremos en la adolescencia y adultez actual, lo cierto es que ellos siguen necesitando de adultos que sean modelos de referencias, con los que puedan identificarse y confrontarse.

En lo referente a esto, Dolto (1990) manifiesta que “los adultos están ahí para ayudar a un joven a entrar en las responsabilidades y a no ser lo que se llama un adolescente retrasado” (p. 12).

Para concluir, debemos re-pensar qué lugar ocupan nuestros adolescentes en la sociedad actual y qué rol ocupamos los adultos frente a nuestros adolescentes, ya que tanto adolescentes y adultos comparten una época en la que escasean las certezas y abundan las incertidumbres.

Debemos tener en claro que el adolescente es un transgresor por excelencia y frente a ello irá buscando siempre ese límite que lo diferencie de lo que serían los adultos en general, y por otro lado, el adulto debe entender que aquella transgresión tiene una finalidad, que el propio adolescente pueda ir encontrando su camino, su propia identidad. Y para que ello ocurra el adulto debe mantener y aceptar esa diferencia y separación, sin caer en los dos extremos, ni en la tiranía y autoritarismo, ni en la permisividad o adolescentización.

Por lo tanto, se cree conveniente que el adulto debe adoptar una postura democrática.

4.1.2. Cambios en la adolescencia.

Indiscutiblemente, es con el inicio de la pubertad que el adolescente comienza a atravesar por los distintos cambios, que a continuación detallaremos, que les exigirá un enorme trabajo psíquico.

- **Cambios físicos:** El organismo experimenta cambios en cuanto a desarrollo sexual y hormonal, crecimiento en talla y peso, cambio de voz, como así también estos cambios corporales darán lugar a una conquista por el nuevo cuerpo.

He aquí que los adolescentes deben aprender a convivir con las sensaciones y emociones consecuentes a estos cambios biológicos y corporales que irrumpen sus vidas por la activación del sistema hormonal (que les impone, entre otras cosas, revisar su esquema corporal y aprender a moverse en un nuevo cuerpo que no manejan y en el que todavía no se reconocen totalmente) (Jungman, 2007, p. 15).

- **Cambios psicológicos:** Aquí se producen modificaciones cruciales en dos aspectos fundamentales: los referidos al desarrollo cognitivo y los vinculados al desarrollo de la personalidad. Sin profundizar mucho en el desarrollo cognitivo, mencionaremos que el pensamiento se va complejizando, llegando al estadio de las

operaciones formales, caracterizado por la posibilidad que adquiere el adolescente de razonar de un modo hipotético-deductivo, de una manera más abstracta y lógica. Al respecto, Piaget (1947) afirma que “el adolescente podrá reflexionar fuera del presente y elaborar teorías sobre las cosas. Pueden pensar en el futuro y sacar conclusiones sobre las situaciones que todavía no han vivido” (p. 195).

Por lo que refiere al desarrollo de la personalidad, el adolescente debe encarar la revisión, construcción y definición de una identidad que hasta ahora no había sido puesto en cuestión. Se produce un duelo por lo que se va dejando atrás, se produce una ambivalencia entre conductas infantiles y la necesidad de independencia. Hay una crítica al mundo adulto, una búsqueda de modelos de referencia propios, se da una desidealización de los padres como único modelo de referencia y la incorporación de nuevos parámetros y valores a través de otros vínculos con pares y adultos. Es así que el ser adolescente es estar en pleno proceso de afirmación de la personalidad, a través de la oposición del mundo adulto y la identificación con nuevos modelos de referencia. Hay que tener en cuenta que, dentro de este desarrollo de la personalidad, también se desarrolla el autoconcepto.

- **Cambios sociales:** Los adolescentes se encuentran en una etapa de búsqueda de referentes, de pertenencia a un grupo de pares. He aquí que dentro de la etapa adolescente los principales agentes de socialización, teniendo en cuenta este desprendimiento parental, serán los pares.

Por lo tanto, Jungman (2007) menciona que es característico “la necesidad de los flamantes “amigos del alma” para poder soportar el desprendimiento de los padres y lanzarse a lo nuevo” (p. 17). Las interacciones que se producen entre ellos influirán en la consolidación de la personalidad y definición de su autoconcepto.

4.2. Autoconcepto

El interés por el estudio del autoconcepto no es nuevo dentro de la rama de la Psicología, e históricamente este término ha sido desarrollado por varios autores.

La primera visión de autoconcepto la presentó William James en 1890. La importancia de su legado radica en la distinción de dos aspectos fundamentales del “sí mismo”: el Yo (también denominado Yo Existencial); y el Mi (también denominado Yo Empírico). Estas partes del sí mismo tienen características distintas, pero se relacionan mutuamente. Por un lado, el Yo tendría la misión de conocer, de saber, sería un agente encargado de construir el conocimiento que cada uno tiene sobre sí mismo. Este Yo representa también nuestra conciencia de que somos seres y sujetos independientes de los otros.

Y, por otro lado, se encuentra el Mí, que supone todo aquello que vamos conociendo, de forma empírica y objetiva de nosotros mismos y que da lugar a lo que en la actualidad denominamos autoconcepto. Este autoconcepto, a su vez, se encuentra compuesto de muchos elementos y están jerárquicamente organizados. Para William James, en el lugar preeminente estaría nuestro conocimiento acerca de cómo pensamos, cuáles son nuestros juicios morales, nuestra norma de comportamiento y conducta, etc. En un escalón siguiente estaría el conocimiento que de nosotros mismos nos aportan otras personas, para terminar con un cúmulo de rasgos físicos y materiales que conforman nuestra visión y definición sobre lo que somos y quienes somos. Y para finalizar con esta línea de investigación, un aspecto importante postulado por William James, que supone un fundamento para otros autores venideros es, la idea de los <<otros>> como sujetos que contribuyen a la construcción de la imagen que cada individuo tiene de sí

mismo (Herranz Ybarra, Sierra García, Enesco Arana, Lacasa Díaz, y Giménez Dasí, 2013, pp. 163-164).

Durante los años veinte y treinta una corriente sociológica desarrollada dentro de la Psicología Social, el Interaccionismo formuló que nuestra autoimagen constituye un reflejo de la imagen que de nosotros tienen los demás (*Looking-glass self*)¹, y que el individuo puede llegar al conocimiento de sí mismo a través del proceso “*talking the role of other*”, es decir, viéndose a sí mismo desde el punto de vista de los otros. Así, como menciona Mead, el self resulta ser una estructura social y se desarrolla en la experiencia social (Calixto, 1996, p. 21).

Siguiendo con esta línea de pensamiento resulta de gran importancia remarcar cómo cobran especial trascendencia los demás para la formación del autoconcepto. Efectivamente, los <<otros>> constituyen una fuente decisiva en la formación del concepto de sí mismo, pero ocurre que no se reduce sólo a esto, sino también entran en juego procesos internos del sujeto que contribuyen a la constitución del sí mismo.

Sin menospreciar las demás líneas de pensamiento venideras en la historia del autoconcepto, profundizaremos más el término, por eso es preciso entender el concepto de autoconcepto como un conjunto de percepciones físicas, intelectuales, afectivas y sociales que el individuo tiene de sí mismo. En donde no sólo entran en juego cuestiones internas del sujeto sino también las experiencias que vivencia, interpretaciones de la realidad y opiniones que los demás tienen del sujeto en cuestión.

Por su parte, el autoconcepto, en sentido amplio, es la percepción que tiene una persona sobre sí misma. Estas percepciones se forman a través de las experiencias y las interpretaciones del entorno de uno. Están influenciadas especialmente por las evaluaciones de los otros significativos, refuerzos y atribuciones para la propia conducta (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976, p. 411).

¹ Término introducido por Charles Horton Cooley en su libro *Naturaleza Humana y Orden Social* publicado en 1902, cuyo significado es “El yo del espejo”.

Para Fierro (1996), el concepto de sí mismo o autoconcepto es central en la identidad personal, y más que un concepto, es un conjunto de conceptos: representaciones, juicios descriptivos y valorativos acerca del propio sujeto. Así también, para Carl Rogers (como se citó en Casullo, 1990), el concepto de sí mismo puede definirse como una configuración organizada de las percepciones de sí mismo que son admisibles a la conciencia, y supone las siguientes características: en primer lugar, es conciente, incluye las experiencias y percepciones simbolizadas en la conciencia; en segundo lugar, es una estructura, una configuración organizada, es decir, una Gestalt; y por último, es una hipótesis provisional que la persona formula acerca de su realidad, no es para ella toda la realidad.

El self o concepto de sí mismo es una Gestalt organizada y coherente sujeto a un proceso constante de formación y reformación a medida que cambian las situaciones, ya que ante la modificación del menor aspecto alterará completamente el conjunto (Rogers, 1959, p. 419).

Y por último destacamos a García y Musitu (2014) que definen el autoconcepto como “el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual” (p. 10).

4.2.1. Del enfoque unidimensional al modelo multidimensional del autoconcepto.

Con respecto al desarrollo de este constructo, en la década del sesenta el modelo de autoconcepto era de naturaleza unidimensional, es decir, que consideraban que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado en términos de autoconcepto global.

A partir de la década de los ochenta se produjo un importante cambio, abandonando este enfoque unidimensional para adoptar un modelo multidimensional propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton en 1976. De acuerdo con este modelo, en la parte superior se ubica el autoconcepto general. Este autoconcepto, a su vez, se divide en dos, por un lado, el autoconcepto académico (inglés, historia, matemáticas, ciencias); y por el otro lado el autoconcepto no académico que se compone del autoconcepto físico (habilidad y apariencia

física), autoconcepto emocional (estados emocionales particulares) y el autoconcepto social (compañeros y otros significativos).

Según Coleman y Hendry (2003), “cada una de estas subdimensiones se basa en otras facetas más detalladas y específicas, las cuales se colocan más abajo en la jerarquía, puesto que se cree que son de naturaleza menos estable y más específicas a la situación (p. 61).

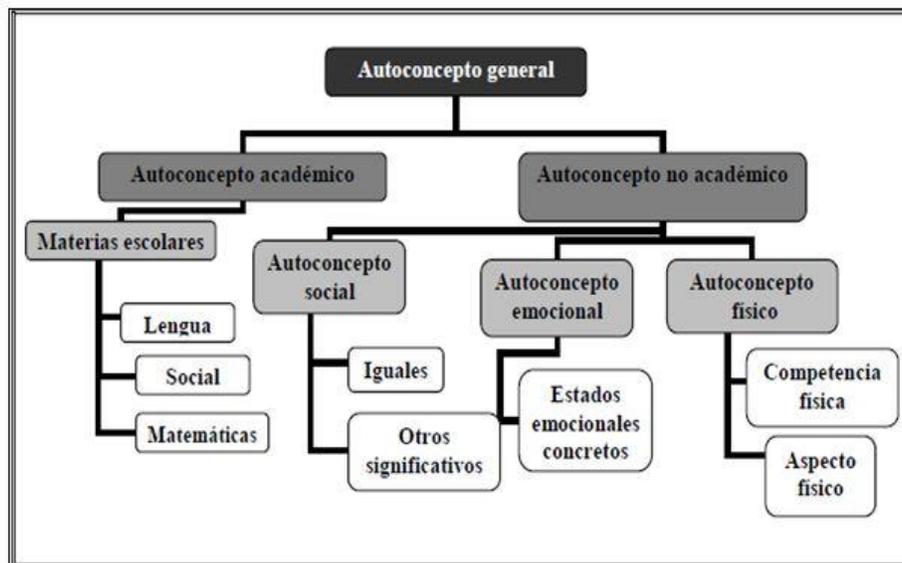


Figura 1. Modelo multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)

4.2.2. Características del autoconcepto.

Se considera, desde el modelo complejo de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) siete características del autoconcepto:

- a. **Organizado:** La gran variedad de experiencias de un individuo establece la fuente de datos sobre la que se basan sus propias percepciones. Para reducir la complejidad y multiplicidad de estas experiencias, una persona las cifra en formas más simples o en categorías. Las categorías representan una manera de organizar las propias experiencias y de darle significado.

- b. Multifacético:** Las áreas en particular reflejan el sistema de categorización adoptado por un individuo concreto o compartido por grupos.
- c. Jerárquico:** Las distintas facetas del autoconcepto pueden formar una jerarquía desde las experiencias individuales en situaciones particulares, situadas éstas en la base de la jerarquía, hasta el autoconcepto general, situado en lo alto de la jerarquía.
- d. Estable:** El autoconcepto general es estable, sin embargo, a medida que uno desciende en la jerarquía del autoconcepto, éste va dependiendo cada vez más de situaciones específicas y así llega ser menos estable.
- e. Experimental:** Al aumentar la edad y la experiencia (especialmente al adquirir los niveles verbales), el autoconcepto llega a diferenciarse cada vez más. A medida que el niño coordina e integra las partes del autoconcepto, podremos hablar de un autoconcepto multifacético y estructurado.
- f. Valorativo:** No solamente desarrolla el individuo una descripción de sí mismo en una situación particular o clase de situaciones. Las valoraciones pueden realizarse comparándose con patrones absolutos, tales como el "ideal" al que le gustaría llegar, y pueden hacerse comparándose con patrones relativos, tales como "observaciones". La dimensión evaluativa varía en importancia y significación según los individuos y también según las situaciones.
- g. Diferenciable:** El autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado. Por ejemplo, el autoconcepto se haya influido por experiencias específicas.

Para finalizar, citamos a Calixto (1996) subraya lo siguiente:

El individuo, en interacción con el ambiente, va evolucionando, experimentando cambios en su desarrollo, alcanzando niveles cada vez mayores de complejidad, organización y estabilidad. Por eso, a medida que el sujeto va creciendo, será aún más capaz de organizar el conjunto de

percepciones sobre sí mismo en generaciones (conceptos). De esa forma, el autoconcepto pasará de un estado de globalidad y falta de diferenciación a otro de diferenciación e integración jerárquica. Así, las facetas que lo integran se irán diferenciando, articulando y organizando paulatinamente con la edad (p. 49).

4.2.3. El desarrollo del autoconcepto.

Uno de los aspectos más importantes que se suceden a lo largo de la vida del sujeto es la personalidad. Polaino-Lorente, Cabanyes Truffino, y del Pozo Armentia (2003) afirman que “la personalidad no es una entidad estática e inamovible, sino que, está sometida a continuas transformaciones” (p. 53).

Así, a lo largo de la vida del sujeto, la personalidad se irá modelando desde los primeros años de vida, la cual ésta dependerá mucho de las interacciones familiares en primer término. De modo que los padres y familia en general serán la primera fuente de socialización, siendo los padres los principales educadores más próximos a los niños.

Como sustento de lo antes mencionado citamos Polaino-Lorente, Cabanyes Truffino, y del Pozo Armentia (2003) que advierten que “la familia es una estructura mediadora entre el niño y la sociedad, por lo tanto, todo lo que ocurra y brinde esta primera institución al niño será objeto de formación de la personalidad” (p.72).

Pero el desarrollo de la personalidad no culmina en la infancia, sino que se extiende durante la etapa adolescente.

Por su parte, el adolescente irá perfilando su personalidad respondiendo a las preguntas *quién soy, qué quiero y a qué lugar pertenezco*, lo cual para ello éste adoptará nuevas posturas ideológicas, religiosas, cuestionará todo lo vivido hasta ese momento, habrá una conquista por el nuevo cuerpo que lo llevará a preocuparse y replantearse su imagen corporal donde antes no había sido puesto en cuestión. Y como si

fuese poco, el adolescente deberá revisar, construir y definir su identidad (Jungman, 2007, p. 15).

Es por ello, que dentro del desarrollo de la personalidad resulta de gran importancia mencionar el término autoconcepto como aquel constructo inherente del ser humano.

Como afirma Sureda García (1998) que “al cristalizarse favorecerá la necesidad de reconocerse a sí mismo como sujeto único, desarrollando una verdadera identidad personal” (p. 160).

Por lo tanto, podemos decir que el concepto de sí mismo no es heredado ni inamovible, sino que es el resultado de una acumulación de autopercepciones que se dan a partir de las experiencias, producto de la interacción con el medio y por las interpretaciones que hacen los otros significativos; como así también se va adquiriendo y modificando según las situaciones en particular.

Al respecto, L’Ecuyer (como se citó en Beltrán Llera y Bueno Álvarez, 1995) propone seis etapas en la evolución del autoconcepto, lo cual sólo detallaremos una de ellas a fin de centrarnos en el rango de edades elegido para esta investigación:

- **Diferenciación del sí mismo (10-12 a 18-20):** Tras el período de expansión propio de la etapa anterior, la maduración física, las experiencias académicas y el logro de cierta autonomía personal originan una reformulación y diferenciación del sí mismo. Se observa mayor agudeza en la percepción y aparecen nuevas percepciones más profundas de sí mismo, identificaciones abstractas e ideológicas que constituirán su verdadera identidad, pues el adolescente se esforzará en adoptar ciertos criterios como personales. En esta época al mismo tiempo que se aumentan las percepciones de sí mismo en cantidad y calidad, se observa una mayor interrelación entre las percepciones. Por otra parte, ciertas dimensiones del sí mismo pierden en centralidad (sí mismo posesivo,

somático, etc.) y ganan en importancia otras percepciones (imagen corporal, status, rol, valores, etc.) (p. 218).

Como hemos advertido anteriormente, resultan imprescindibles los otros significativos para la formación y enriquecimiento del autoconcepto tanto de niños como de adolescentes en nuestro caso. Y como lo enuncia L’Ecuyer, todas las transformaciones que experimenta el adolescente lo llevarán a una reformulación del concepto de sí mismo en todas sus dimensiones. Aunque no deja de predominar el autoconcepto físico dentro de la adolescencia, puesto que cobra mayor importancia y preocupación habitar el nuevo cuerpo y reestructurar su imagen corporal.

4.2.4. El autoconcepto en la adolescencia.

Considerando lo expuesto en el apartado anterior, creemos que es esencial profundizar más sobre lo que ocurre con el autoconcepto de este adolescente de hoy.

Sureda García (1998) afirma que, “frente a todos los cambios ocurridos durante el periodo adolescente, éste deberá reelaborar su propio autoconcepto a fin de adecuarse a las transformaciones propias de esta etapa” (p. 163).

Así una vez que el adolescente defina su autoconcepto, como base de la personalidad, se consolidará su identidad personal.

Ahora bien, haciendo referencia a los cambios biológicos y corporales que aparecen en la adolescencia, Rodríguez-Tomé et al. (como se citó Sureda García, 1998), señalan que el propio adolescente deberá tener el trabajo de elaborar y configurar una nueva imagen corporal, es decir, que el sujeto reactualizará esa imagen que venía manejando en la infancia y, por ende, estará determinada por la imagen “reflejada” por los otros (p. 163).

Lo cierto es que en la etapa adolescente cobra mayor importancia la cuestión del cuerpo, es decir, surge la preocupación por la imagen corporal y el atractivo físico, lo cual

llevará a este adolescente a cuestionarse su cuerpo y luchar entre la satisfacción-insatisfacción que le puede generar esta nueva imagen que debe manejar.

Y así sucede con las demás dimensiones del autoconcepto, el social, emocional y académico. En cuanto al autoconcepto social (percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales) podemos decir que el adolescente se valdrá de las opiniones y percepciones que tenga la familia y otros significativos para definir no solo los lazos con cada uno de ellos, sino también dicho autoconcepto social. Lo más importante a destacar es que el adolescente va a ir desprendiéndose del seno familiar para incorporarse en los grupos de pares, que funcionan como modelos de identificación. Por supuesto, que la familia seguirá siendo, en esta brecha generacional, el soporte y mediadora que el adolescente necesita para poder insertarse en el mundo social y poder asumir nuevos roles sociales.

Por otro lado, resulta de gran importancia señalar la influencia que tiene el grupo de pares en el autoconcepto, puesto que el adolescente irá absorbiendo como propio ideologías, valores, tendencias, culturas, modas, modelos de conductas, etc.

Por lo tanto, el adolescente comienza a refugiarse en el “grupo de camaradas”, lo cual estas relaciones le servirán al adolescente para satisfacer sus necesidades propias de una personalidad que está en período de afirmación (Castillo, 2001).

Por lo tanto, se puede afirmar que el grupo de pares funciona como espacio para formar y enriquecer el autoconcepto y, por supuesto la pertenencia al grupo. Así, convertirse en parte de un grupo de pares, por un lado, muestra cómo se pone en marcha este mecanismo de identificación, y, por otro lado, estas relaciones permitirán intercambiar experiencias. Como así también serán una prueba para el aprendizaje de la amistad y convivencia social (Castillo, 2001).

En lo que respecta al autoconcepto emocional, podemos manifestar que, específicamente en la adolescencia este dominio también cobra significación, puesto que esta percepción que tiene el adolescente resulta de las respuestas ante las situaciones particulares, de sus estados emocionales y el control que tenga de éstas (situaciones). En

resumidas palabras, el buen manejo y control de los estados emocionales y situaciones particulares será signo de un autoconcepto emocional positivo.

Y, por último, hacemos referencia al autoconcepto académico como la percepción que tiene este adolescente como alumno, de sus logros, habilidades, capacidades para llevar a cabo determinadas tareas escolares y de su desempeño académico respecto a las materias de estudio. Pero a su vez, también influye la percepción que autoridades y profesores tengan de este adolescente. Así pues, podemos afirmar que el éxito/fracaso escolar dependerá en gran medida de la visión y opinión de la comunidad educativa y la percepción que tenga este adolescente de sí mismo.

Ahora, dado que el adolescente se mueve en una sociedad industrializada y consumista y, que no es un dato menor el hecho de que los adolescentes, como grupo mayoritario, forman parte de este mundo posmoderno, podemos percibir en relación con los distintos dominios del autoconcepto cómo se pueden tergiversar.

De modo que Salaberria, Rodríguez, y Cruz (2007) afirman que “nuestra sociedad occidental ha convertido al cuerpo en el centro de interés, así la preocupación por el cuerpo y la apariencia física se ha convertido en una fuente de consumo y en una industria” (p. 173).

En este caso, al tratarse de los adolescentes y su preocupación por el cuerpo y la apariencia física muchas veces podemos ver una inadecuación entre cuerpo-realidad y esto puede generar malestar.

Cuando el adolescente ve que su cuerpo no se adecúa al ideal al que quiere llegar, por un lado debido al constante bombardeo de los medios de comunicación, publicidades y estándares culturales, y por otro lado por las opiniones que los demás tienen de la imagen de este adolescente, especialmente el grupo de compañeros, se considera la posibilidad de la aparición de una imagen corporal negativa y como consecuencia de esto podemos ver diferentes problemáticas en las que se ve implicado el adolescente. Así, las consecuencias producto de la insatisfacción con la imagen corporal resultan ser variadas y por ende el adolescente experimenta un bajo autoconcepto físico.

A su vez, podemos permitirnos pensar y afirmar en relación al ámbito social la otra cara de la socialización entre el adolescente-pares-otros significativos.

Si bien anteriormente mencionamos que el grupo de pares adquiere protagonismo, también surgen cuestiones negativas como el rechazo y aislamiento social ejercido por el grupo de pares hacia el adolescente dejándolo excluido de cualquier actividad académica (Coleman y Hendry, 2003).

Por lo tanto, Gaete (2015) menciona que “la relación con los pares puede influir de manera positiva como negativa” (p. 441).

Vinculado a esto, la autora Calixto (1996) plantea “la difícil tarea de conseguir un alto nivel de autoconcepto cuando el sujeto es rechazado por otros, y más aún cuando se trata de referentes específicos” (p. 53).

Por otra parte, en cuanto al ámbito emocional y académico también podemos señalar algunas consecuencias de las que los adolescentes sufren. Por una parte, haciendo referencia al autoconcepto emocional, el adolescente experimenta constantes cambios de humor, ánimo, puede pasar de la alegría a la tristeza y viceversa, impulsividad, miedo, ira, ansiedad, rebeldía. Así, el adolescente marca una inestabilidad emocional hasta aquí “normal”. Pero muchas veces, y teniendo en cuenta en la sociedad en la que se mueve hoy el adolescente, nos encontramos con una adolescencia sin recursos y herramientas adecuadas para manejar este conjunto de emociones y situaciones particulares que se le presentan. Y he aquí que aparecen dificultades en el autoconcepto emocional, tales como: agresiones contra su cuerpo, retraimiento, depresión, timidez excesiva, etc.

Y, por último, en cuanto al autoconcepto académico y teniendo en cuenta todo lo expuesto en párrafos anteriores respecto de los determinantes de este mismo, podemos notar algunas problemáticas, tales como bajo rendimiento, fracaso escolar, absentismo escolar.

Respecto a esto, un autoconcepto académico negativo se debe a un bajo rendimiento escolar y, éste último puede deberse a diversos factores a saber, personales (capacidades intelectuales, factores psicológicos,

emocionales), escolares (métodos de E-A inadecuados, escasos recursos), familiares (nivel educativo de los padres, etc.), sociales (entorno sociocultural, redes de apoyo) (Ruíz Lázaro, 2013, p. 118).

Asimismo, en la actualidad debido a la presión social a la que están sometidos los adolescentes escolarizados es que se ven envueltos por la obsesión de la competencia académica y el logro académico. Así pues, el nivel de autoconcepto académico viene dado por las opiniones, aprobaciones y reprobaciones que hacen los referentes significativos (padres, profesores, grupos de pares), y por las autopercepciones que tiene el adolescente como alumno (Herrera Clavero, Ramírez Salguero, Roa Venegas, y Herrera Ramírez, 2004, p. 3).

En síntesis, no cabe duda que las experiencias propias influyen en la formación del autoconcepto, pero también la influencia que ejercen los otros significativos es fundamental, puesto que las opiniones y percepciones que tengan éstos del adolescente en sus diferentes funciones cobra trascendencia en la definición del concepto de sí mismo. De ahí que se forme un autoconcepto positivo o negativo.

4.3. Bullying

El bullying *-en inglés-* o acoso escolar entre pares es un fenómeno antiguo.

Los primeros indicios de este fenómeno se remontan a finales de los sesenta y principios de los setenta en Suecia, en donde surgió un interés social por los problemas de agresores y víctimas, que poco a poco se fue expandiendo hacia los países escandinavos. Estos problemas se convirtieron en una gran preocupación dejando como consecuencia el suicidio de tres chicos, del norte de Noruega, con edades comprendidas entre los 10 y 14 años, debido a las graves situaciones de acoso perpetrados por sus victimarios (Olweus, 2004, pp. 17-18).

Por lo tanto, el bullying es un tipo de violencia particular que se distingue de otras manifestaciones violentas por presentar características específicas, que más adelante detallaremos.

Ahora bien, Olweus (2004) afirma que, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (p. 25).

Cuando Olweus utiliza la expresión “acciones negativas”, deja en claro que éstas se producen cuando alguien, de forma intencionada causa daño, hiere o incomoda a otra persona. Así, se pueden cometer acciones negativas de palabras, por ejemplo, amenazas y burlas, tomar el pelo o poner motes².

También comete acciones negativas quien golpea, empuja, da patadas, pellizca o impide el paso a otro mediante el contacto físico. Inclusive es posible llevar a cabo acciones negativas mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona (Olweus, 2004, p. 25).

Ahora bien, sabiendo que el bullying es un tipo de violencia particular es necesario que este término sea empleado de manera correcta. Para ello, estas acciones negativas deben darse de forma repetida en el tiempo, y debe haber una relación de poder asimétrica, es decir, un desequilibrio de fuerzas (Olweus, 2004). De modo similar Kancyper (2014) plantea que la relación que se establece dentro de esta dinámica se configura en un juego de dominio-sumisión.

Así, el sujeto que es acosado no puede elegir, se calla, no pide ayuda y está obligado a permanecer en ese grupo (Zysman, 2014). Precisamente, la víctima, con el temor que le genera estas situaciones, prefiere callar. Zysman (2016) asegura que, “cuando un chico sufre bullying, se va apagando, deja de brillar” (Párr. 2).

² Término de origen francés cuyo significado refiere a sobrenombre, apodo despectivo.

Por lo tanto, la víctima al encontrarse sometida en esta dinámica va dejando de ser él mismo y se convierte en blanco fácil para su agresor soportando burlas, humillaciones, golpes, exclusión.

4.3.1. Características del bullying.

Berger (2009) menciona al menos cuatro elementos para calificar al bullying como tal:

- Que se da entre pares.
- Que implica una situación de desequilibrio de poder.
- Que es sostenido en el tiempo y por lo tanto constituye una relación, no una situación aislada de abuso.
- Que la víctima no tiene posibilidad de salirse de esa situación.

4.3.2. Tipos de bullying o acoso escolar.

Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez (2010) distinguen cuatro formas de bullying:

- **Físico:** Conductas agresivas directas contra el cuerpo, como pegar, empujar; o conductas agresivas indirectas dirigidas contra la propiedad, como robar, romper, ensuciar y esconder pertenencias.
- **Verbal:** Conductas como insultos, motes, hablar mal de otros, calumnias, burlas.
- **Social:** Conductas mediante las cuales se aísla al individuo del grupo, por ejemplo, no se le deja participar en juegos, se le margina, ignora, excluye.
- **Psicológico:** Son las formas de acoso que corroen la autoestima, crean inseguridad y miedo. No obstante, hay que tener en cuenta que todos los tipos o formas de bullying tienen un componente psicológico.

En la actualidad, con el avance de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación, ha dado lugar a un nuevo tipo de acoso que se lo conoce con el nombre de

Cyberbullying o ciberacoso, que se caracteriza por la utilización de las nuevas tecnologías (internet, mensajería instantánea, correo electrónico, páginas web, blogs) y el teléfono móvil. En este tipo de acoso indirecto, el victimario se mantiene en anonimato.

4.3.3. Agentes implicados en el bullying.

Olweus (2004) tipifica a las víctimas de la siguiente manera:

- **Víctimas típicas, pasivas o sumisas:** Son alumnos más ansiosos e inseguros que el resto. Además, suelen ser cautos, sensibles y tranquilos. Cuando se sienten atacados, reaccionan llorando y alejándose. Asimismo, padecen baja autoestima, y tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados, estúpidos, avergonzados y faltos de atractivos. En el ámbito escolar se los ve solos y abandonados.
- **Víctimas provocadoras:** Se caracterizan por una combinación de modelos de ansiedad y reacción agresiva. Estos alumnos suelen tener problemas de concentración, y se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor. Algunos de ellos pueden caracterizarse como hiperactivos.

De la misma manera Olweus (como se citó en Castro Santander, 2007) define tres tipos de agresores:

- **Agresor activo:** Es el que agrede personalmente, estableciendo relaciones directas con su víctima.
- **Agresor social-indirecto:** Es aquel agresor que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes.
- **Agresor pasivo:** Son los que participan como seguidores del agresor, pero no agreden (p. 80).

Otro agente implicado en esta dinámica son los **Testigos o espectadores**.

Al respecto, Castro Santander (2007) menciona que “los testigos aprenden a no implicarse, a pasar por alto estos injustos sucesos y a callar ante el dolor del otro” (p. 83).

Así mismo, en contraposición Hernández Prados y Solano Fernández (2007) comprenden que “los testigos no se encuentran implicados directamente en la agresión-victimización, pero sí pueden contribuir a prevenir, detener o paralizar la agresión; dar la espalda y no implicarse; o, por el contrario, animar a que se cometa la agresión” (p. 21).

4.3.4. Consecuencias del bullying.

Este tipo de dinámica, como la presenta el bullying, tiene consecuencias negativas y graves tanto para el agresor como para la víctima y espectadores. Pero cabe destacar que las víctimas son las que más sufren y consecuencias se producen en ellas.

4.3.4.1. Consecuencias en la víctima.

Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez (2010) señalan primeramente que “el suicidio es la consecuencia más extrema del bullying (...). Pero, aunque no fueran tan extremas, las consecuencias son devastadoras y afectan de igual manera la salud, la calidad de vida, el bienestar y el correcto desarrollo de la persona” (p. 44).

Precisamente Gribbon y Vilaplana (como se citó en Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez, 2010) mencionan algunas de ellas: depresión, inseguridad, ansiedad, dificultad para dormir, mala autoimagen, renuncia a ir a la escuela, problemas de conducta, cambios en el estado de ánimo, pocos amigos, soledad e infelicidad, aislamiento social, trastornos de la alimentación, dificultades escolares (p. 44).

Retomamos a Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez (2010) para dar cuenta sobre los numerosos estudios a los que hacen referencia al bajo autoconcepto como consecuencia del acoso escolar (Boulton y Smith, 1994; Callaghan y Joseph, 1995; Austin y Joseph, 1996; Egan y Perry, 1998).

Piñuel y Oñate (como se citó en Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez, 2010) concluyen que los acosados terminan con un bajo rendimiento académico, como así también terminan aceptando que son malos estudiantes, malos compañeros, personas repulsivas, desarrollan fácilmente sentimientos de culpa y baja autoestima, introversión social que lo lleva a aislarse aún más del entorno. Los ataques que recibe la víctima minan sobre todo el autoconcepto que la persona va formando de sí misma en una etapa crucial de su evolución y maduración psicológica. Se transforma en una persona que piensa que todo lo hace mal, piensa que verdaderamente es un desastre. El autoconcepto negativo de sí mismo y la baja autoestima acompañarán hasta la vida adulta al sujeto acosado (p. 49).

Por su parte, Olweus (2004) remarca que “la víctima tiene una opinión negativa de sí misma” (p. 77).

4.3.4.2. Consecuencias en el agresor.

Los acosadores presentan bajo nivel de empatía, ausencia de sentimiento de culpa, impulsividad, insensibilidad. Entre los efectos de mayor consideración cabe destacar que tienen un nivel alto de autoestima y suelen tener bajo rendimiento escolar.

Olweus (2004) destaca que “los agresores tienen una opinión relativamente positiva de sí misma” (p. 80).

4.3.4.3. Consecuencias en los espectadores.

En cuanto a las repercusiones que tiene el bullying en los espectadores o testigos podemos mencionar el miedo, sumisión, disminución de la capacidad de empatía, desensibilización ante el dolor del prójimo, insolidaridad y sentimiento de culpabilidad.

4.3.5. Bullying en las escuelas y autoconcepto adolescente.

La escuela es considerada como un espacio de despliegue de aprendizajes, de aprehensión de valores, normas e ideas, es un espacio en donde se producen encuentros entre los distintos agentes educativos, en donde se amplía y enriquece la socialización.

Pero lo cierto es que las escuelas secundarias viven constantes desafíos, se observan desencuentros, principalmente entre los adolescentes, y la comunidad educativa se encuentra con una problemática real como es el caso del bullying.

Paralelamente a esto, los adolescentes se encuentran atravesando por numerosos cambios propios de este estadio, tienen un enorme trabajo psíquico de formar su personalidad, autoconcepto y una verdadera identidad personal y a su vez, con todo lo implica el ingreso a la escuela secundaria y encontrarse con un clima distinto al de la primaria, deben establecer nuevas relaciones, especialmente, con otros iguales. Y, por si fuera poco, muchos de ellos se ven implicados en la dinámica del bullying. Frente a la presencia de esta problemática es que dentro de las instituciones se vive un clima de tensión en donde los procesos de identificación-diferenciación que surgen en la interacción entre los adolescentes, de la percepción de conductas que se pueden compartir, aceptar o rechazar, de las formas que se autoperiben y cómo los otros son percibidos, se revelan jerarquías, relaciones de poder y fuerzas de tensión entre los pares.

Los adolescentes que se encuentran involucrados en esta dinámica, se percibirán a sí mismos de una determinada manera y como consecuencia habrá una determinada conducta.

De modo similar, se puede afirmar, por lo tanto, que el autoconcepto condiciona (en cierta medida) la conducta. De esta forma, los individuos que se perciben a sí mismos como competentes actuarán de forma distinta a como lo hagan aquellos que se vean de forma negativa (Calixto, 1996, p. 35).

Así, podemos afirmar que los adolescentes victimizados se percibirán a sí mismos de manera negativa, y en consecuencia habrá una determinada conducta.

Por lo tanto, a la hora de determinar el autoconcepto como positivo o negativo tendremos en cuenta especialmente las influencias que ejercen los demás (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976; James, 1890).

En este estadio, resulta indispensable el grupo de pares, no solo por lo que pueden ofrecer al adolescente, sino también porque permiten la ampliación de la interacción (García Cabero, 1994). Pero cuando hablamos de una problemática tan grave y real como el acoso escolar, las relaciones entre pares se tornan hostiles y el adolescente, víctima de bullying, puede mostrar una sumisión excesiva.

Respecto a esto, Castillo (2001) menciona que “llama poderosamente la atención el hecho de que la misma persona que se rebela contra la autoridad paterna, acepta dócilmente la dependencia de un grupo, e incluso la tiranía del líder del grupo” (p. 69).

A pesar de esto, en ciertas ocasiones los padres no logran dar cuenta de los síntomas que sus hijos adolescentes manifiestan en términos de conductas, y muchas veces, las víctimas de bullying, en la escuela se muestran sumisos ante el agresor y, dentro del ámbito familiar nos encontramos con chicos con cambios en el comportamiento, con irritabilidad, cambios de humor, se manifiestan más sensibles que de costumbre (lloran o se quejan), presentan señales de agresividad y nerviosismo.

Ahora bien, un rasgo que llama la atención en los adolescentes, es la presencia de la timidez y sentimiento de inferioridad. Se cree relevante mencionarlos puesto que, por un lado, dentro de la dinámica del bullying, el agresor se vale de la timidez de su víctima para someterla e intimidarla mediante el poder y la fuerza., y, por otro lado, el sentimiento de inferioridad será un componente válido para que el adolescente se perciba a sí mismo de forma negativa.

Por lo tanto, podemos afirmar que el sentimiento de inferioridad se debe a un problema de percepción que tiene el adolescente de sí mismo producto de alguna situación estresante (Castillo, 2001). Así, los adolescentes constituyen uno de los grupos con mayor timidez.

Dicha timidez es considerada como una sensación de impotencia que tiene el adolescente para actuar frente a otras personas. Genera miedo a obrar de determinada manera, ya que esta timidez proviene de la falta de confianza en los demás y una desconfianza en sí mismo, pues esta misma denota una inseguridad por parte del adolescente cuando tiene que relacionarse con los demás. Así, tanto la timidez como el sentimiento de inferioridad se realimentan continuamente. Por lo tanto, podemos afirmar que la timidez no es más que la conciencia de una inferioridad, que puede ser real o imaginaria (Castillo, 2001, p. 143).

Como es de esperar, el sentimiento de inferioridad resurge con la llegada de la adolescencia cuando éste se siente torpe, a disgusto con los demás, cuando su físico e imagen no responde a sus esperanzas o cuando sus compañeros lo desestiman o le gastan con bromas. Por eso, el adolescente es muy sensible a los defectos físicos y a las situaciones humillantes. Por lo tanto, se puede afirmar que a divulgación de una mala acción, compararlos con otras personas o castigarlos de forma que se hiera su amor propio puede fomentar un alto grado de sentimiento de inferioridad (Castillo, 2001).

En pocas palabras, la adolescente víctima de bullying posee un sentimiento de inferioridad porque, por empezar se ve inmerso en esta dinámica que es reiterada y duradera en donde el agresor con sus formas de hostigar va incrementado el nivel de inferioridad de su víctima, valiéndose de la timidez e inseguridad de este.

Ahora, independientemente de las formas que existen de acoso escolar y de las que se vale el agresor para ejercer y atormentar a la víctima, los resultados de estas acciones violentas tienen un impacto directo en los distintos ámbitos de la vida del adolescente incluyendo en el autoconcepto.

Así pues, aunque las relaciones con los pares juegan un papel importante en el desarrollo psicológico, académico y social, y que a su vez ofrecen beneficios como la amistad, también hay ocasiones en las que estas relaciones tienen influencias dañinas en las que los sentimientos resultan heridos y aparecen consecuencias a corto y largo plazo. No obstante, estos

autores mencionan que la agresión evidencia consecuencias a nivel psicológico, académico y social tanto en agresores como en víctimas y a todos aquellos que no toleran la agresión.

Así, según estos autores la victimización conduce a una disminución del autoconcepto, seguido de los problemas internalizantes (depresión, ansiedad, aislamiento social) y problemas externalizantes (hiperactividad, delincuencia), amén de observarse un desajuste académico, desagrado de la escuela y absentismo escolar (Card, Isaacs, y Hodges, 2009, p. 235).

De la misma manera, Loredó Abdalá, Perea Martínez, y López Navarrete (2008) exponen “entre las consecuencias la autopercepción de minusvalía física, social y hasta económica” (p. 212).

Por otra parte, Piñuel y Oñate señalan que los que sufren acoso escolar, en este caso las víctimas, piensan que son malos estudiantes, personas repulsivas y terminan aceptando que eso es cierto. Así, todos los ataques que la víctima recibe van minando el autoconcepto que el adolescente va formando de sí durante esta etapa tan crucial (como se citó en Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez, 2010, p. 49)

Habiendo expuesto todo lo anterior, podemos concluir que todas aquellas situaciones, que se den de manera reiterada y se mantenga en el tiempo, y, por ende, impliquen ataques de tipo físico, social, psicológico, verbal, y toda acción negativa, afectan y van dañando gradualmente el autoconcepto de esta adolescente víctima de bullying. Y esto, podemos imaginarlo en función de una cadena, puesto que, todas las autopercepciones que el adolescente tiene de sí mismo van formándose y modificándose, por un lado, por las experiencias particulares, y, por otro lado, a partir de las interpretaciones que los demás hacen de él. Estos dos componentes son de gran importancia, ya que depende del tipo de situación vivida y de qué concepto tengan los demás de este adolescente, para formar un autoconcepto positivo o negativo. Así, podemos concluir esta idea indicando que, la asimilación de una situación dañina y de percepciones negativas puede provocar daños en el autoconcepto y en la mayoría de sus dimensiones.

5. MARCO METODOLÓGICO.

5.1. Tipo de investigación.

La presente investigación es de tipo descriptivo-comparativa y correlacional, puesto que se describió y midió, por un lado, el fenómeno del bullying y por otro lado, el autoconcepto y sus dominios. A su vez, se observó cómo se relacionaban las dos variables (bullying y autoconcepto) y si los adolescentes victimizados diferían de los no victimizados.

Según el criterio de temporalidad es de corte transversal, puesto que se toma una determinada población en un momento determinado sin seguir el fenómeno.

Y, por último, según el tipo de fuente utilizado es de campo, ya que se procedió a extraer los datos directamente de la realidad o el ambiente natural con el fin de dar respuesta a la problemática planteada.

5.2. Descripción de la muestra.

La muestra fue no probabilística de tipo intencional, compuesta por 217 alumnos de ambos sexos, que cursaban el 1º, 2º y 3º año del Ciclo Básico Común (C.B.C) de tres escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Paraná.

Entre los adolescentes que componen la muestra, se observa en cuanto a las edades de los adolescentes comprendidos en la muestra que oscilaban entre los 12 y 17 años (Ver tabla N° 1 y figura N° 2). En tanto al género una mayor proporción de mujeres (59,4%) que de varones (40,6%) (Ver tabla N° 2 y figura N° 3).

Tabla 1. Porcentajes según las edades de los alumnos

Edad	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
12	43	19,8	19,8
13	56	25,8	45,6
14	62	28,6	74,2
15	39	18,0	92,2
16	14	6,5	98,6
17	3	1,4	100,0
Total	217	100,0	

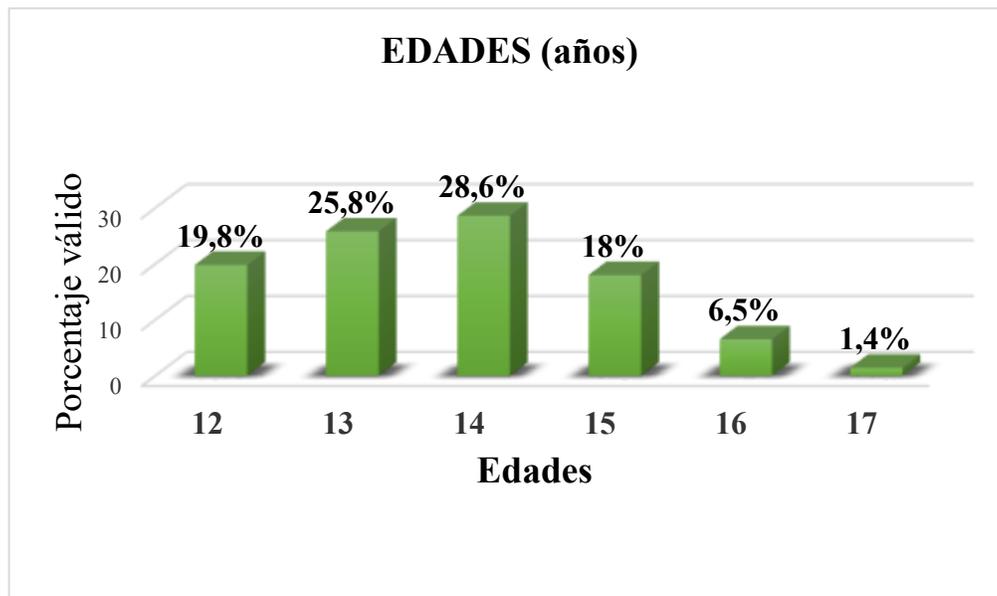


Figura 2. Representación de porcentajes según las edades de los alumnos.

Tabla 2. Porcentajes según el género de los alumnos

Género	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Varones	88	40,6	40,6
Mujeres	129	59,4	100,0
Total	217	100,0	



Figura 3. Representación de porcentajes según el género de los alumnos.

En relación al porcentaje de alumnos por escuelas, se dividió de la siguiente manera: Escuela 1 (29,0%), Escuela 2 (61,8%) y Escuela 3 (9,2%) (Ver tabla N ° 3 y figura N ° 4).

Tabla 3. Porcentajes de alumnos por escuelas.

Escuelas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Escuela 1	63	29,0	29,0
Escuela 2	134	61,8	90,8
Escuela 3	20	9,2	100,0
Total	217	100,0	

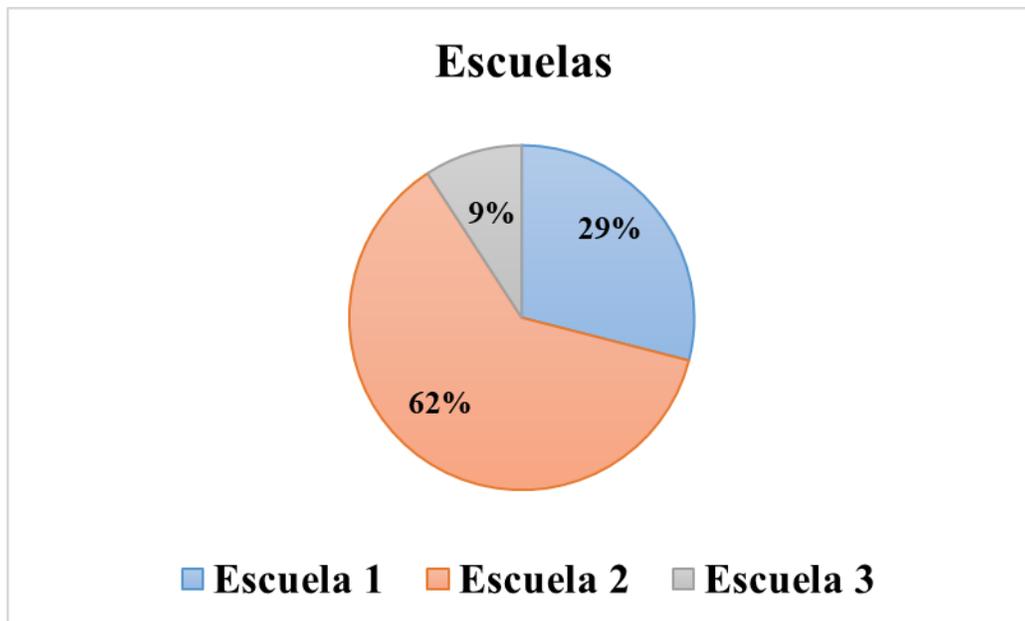


Figura 4. Representación de alumnos por escuela.

En lo referente al curso podemos contemplar que el 36,9% cursaban el 1º año, el 27,6% cursaban el 2º año y el 35,5% se encontraban cursando el 3º año (ver tabla N º 4).

Tabla 4. Porcentajes de los alumnos por curso.

Curso	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1	80	36,9	36,9
2	60	27,6	64,5
3	77	35,5	100,0
Total	217	100,0	

5.3. Técnicas de recolección de datos.

Con el fin de recabar la información necesaria para esta investigación, se utilizó en primer lugar, un Cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos, tales como edad, sexo, cantidad de hermanos, etc.

Para medir los niveles de victimización y agresión se utilizó el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus (Olweus, 1996), el cual consiste en un cuestionario autoadministrado que se completa anónimamente y que consiste en 38 preguntas para medir distintos aspectos del agredir o ser agredido durante los últimos meses. Evalúa la frecuencia y duración del acoso; los tipos de acoso (física, verbal, indirecta, sexual); lugares donde ocurre la agresión (en el aula, en el patio escolar, en el camino a la escuela); la cantidad, el sexo y el grado al que concurren los alumnos que llevan adelante la intimidación; actitudes a favor o en contra de la agresión y las reacciones

de la comunidad escolar (docentes, pares, padres) frente a ella.

Para medir la frecuencia del acoso escolar, el Cuestionario de Olweus emplea las siguientes respuestas:

Para medir la frecuencia del acoso escolar, el Cuestionario de Olweus emplea las siguientes respuestas: "Nunca", "Una o dos veces", "Dos o tres veces al mes", "Más o menos una vez por semana" y "Varias veces por semana".

Este cuestionario no solo ha sido empleado en numerosos estudios de países del primer mundo, sino también ha sido aplicado y adaptado a nivel nacional, en la Argentina (Resett S. A., 2011; Resett S. A., Oñate, Hillairet, Furlán, y Jacobo, 2014). En esta investigación se empleó la adaptación argentina realizada por Resett (Resett S. A., 2011).

Y, por último, para medir el autoconcepto y sus dominios se empleó el Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes (1988). La estructura de dicha escala se compone de 45 ítems que evalúan ocho dimensiones específicas del autoconcepto (apariencia física, atractivo amoroso, aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento, competencia escolar, laboral, y deportiva) y una subescala separada que evalúa autoestima global. Cada escala está compuesta por cinco ítems de cuatro alternativas.

A continuación, se dará a conocer el contenido de las nueve subescalas que evalúa el Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes:

1. Apariencia Física: Evalúa en qué medida está satisfecho con su apariencia.
2. Atractivo Amoroso: Evalúa en qué medida se considera atractivo para aquellas personas con quienes le interesaría tener una relación amorosa.
3. Amistad Íntima: Cómo evalúa su habilidad para hacer amigos íntimos.
4. Aceptación Social: Evalúa en qué medida se siente aceptado por sus pares.
5. Buen Comportamiento: Si cree que hace lo correcto.

6. Competencia Escolar: Evalúa cómo le va en la escuela, cuán inteligente se considera.
7. Competencia Laboral: Esta subescala evalúa cuán habilidoso se siente para realizar un trabajo de tiempo parcial.
8. Competencia Deportiva: Evalúa cómo percibe su habilidad en los deportes.
9. Autoestima Global: en qué medida le gusta su persona, está contento cómo lleva adelante su vida y con ser como es.

Cada subescala, compuesta de cinco ítems, brinda un puntaje separado, lo cual permite construir un perfil de los juicios evaluativos a través de los distintos dominios. Cada ítem presenta cuatro opciones, con puntajes que varían de 1 a 4; los puntajes más altos reflejan una percepción más positiva.

El formato de preguntas, contenidas en este instrumento, al principio se había diseñado para niños (Harter, The Perceived Competence Scale for Children, 1982; Harter , Manual for the Self-Perception Profile for Children, 1985), y se diferencia de otros instrumentos de la evaluación.

A continuación, podremos observar una de las opciones del Perfil de autopercepción de Harter para Adolescentes (ver figura N ° 5):

Ejemplo de una de las primeras opciones de la escala es:

	Yo soy realmente así	Yo soy bastante así		Yo soy bastante así	Yo soy realmente así		
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos adolescentes les gusta ir al cine en su tiempo libre	PERO	otros adolescentes prefieren ir a espectáculos deportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 5. Ejemplo del Perfil de Autopercepción de Harter para adolescentes (1988).

Por último, se cuentan con estudios a nivel nacional con los que se demuestra la confiabilidad interna, validez y adaptación de dicho instrumento (Facio, Resett, Braude, y Benedetto, 2006; Facio, Resett, Mistrorigo, Micocci, y Yoris, 2007; Resett S. A., Oñate, Hillairet, Furlán, y Jacobo, 2014; Resett y Oñate, 2014).

5.4. Procedimiento de recolección de datos.

En un primer acercamiento se contactó a las autoridades correspondientes para pedir la debida autorización para administrar los cuestionarios explicando los fines y objetivos de dicha investigación.

Una vez obtenido el permiso de las instituciones educativas, se procedió a enviar las notas de los consentimientos informados para los padres, haciendo hincapié en los objetivos del estudio, en la confidencialidad, anonimato y voluntariedad de la participación de los alumnos.

Frente a los estudiantes se volvió a remarcar los puntos antes mencionados y, se pidió que a la hora de responder los cuestionarios lo hicieran de manera individual y sincera.

Por último, teniendo en cuenta que se administró el Cuestionario estructurado para

recabar los datos sociodemográficos, el Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus y el Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes, se estimó un tiempo de toma aproximado a los 45 minutos por cada curso.

5.5. Análisis de los datos.

Habiendo recabado la información de los instrumentos administrados a la muestra en su totalidad, se procesaron los datos mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 22 para calcular estadísticos descriptivos e inferenciales: MANOVA (Multivariate Analysis of Variances) y correlaciones de Pearson.

De los datos que se obtuvieron, se realizó un análisis descriptivo de la muestra teniendo en cuenta frecuencias, porcentajes, medias y desvíos típicos. A su vez, se obtuvieron resultados en cuanto a victimización y autoconcepto, presentando dichos resultados en tablas y gráficos, además de realizar un análisis multivariado de varianza (MANOVA) para analizar los distintos dominios del autoconcepto en relación al bullying.

6. RESULTADOS.

6.1. Resultados de los niveles de victimización y autoconcepto.

De acuerdo al primer objetivo específico planteado en cuanto a conocer los niveles de victimización en los adolescentes de 12 a 15 años, podemos observar que, del total de alumnos encuestados, sólo el 11,5% indicó ser acosado, mientras que el 88,5% manifestó no haber sido víctima de bullying (ver tabla N ° 5 y figura N ° 6).

Tabla 5. Porcentajes de adolescentes que han sido victimizados.

Víctimas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
no	192	88,5	88,5
si	25	11,5	100,0
Total	217	100,0	



Figura 6. Representación porcentual de alumnos victimizados en comparación con los no victimizados.

Por otra parte, en cuanto a los datos obtenidos en el cuestionario sobre agresión, si bien no era objetivo del trabajo, podemos notar que, del total de la muestra, el 95,4% indicó no haber agredido a otro/s estudiante/s, mientras que el 4,6% respondió haber agredido alguna vez (ver tabla N ° 6 y figura N ° 7).

Tabla 6. Porcentajes de adolescentes según si han sido agresores o no agresores.

Agresores	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
no	207	95,4	95,4
si	10	4,6	100,0
Total	217	100,0	

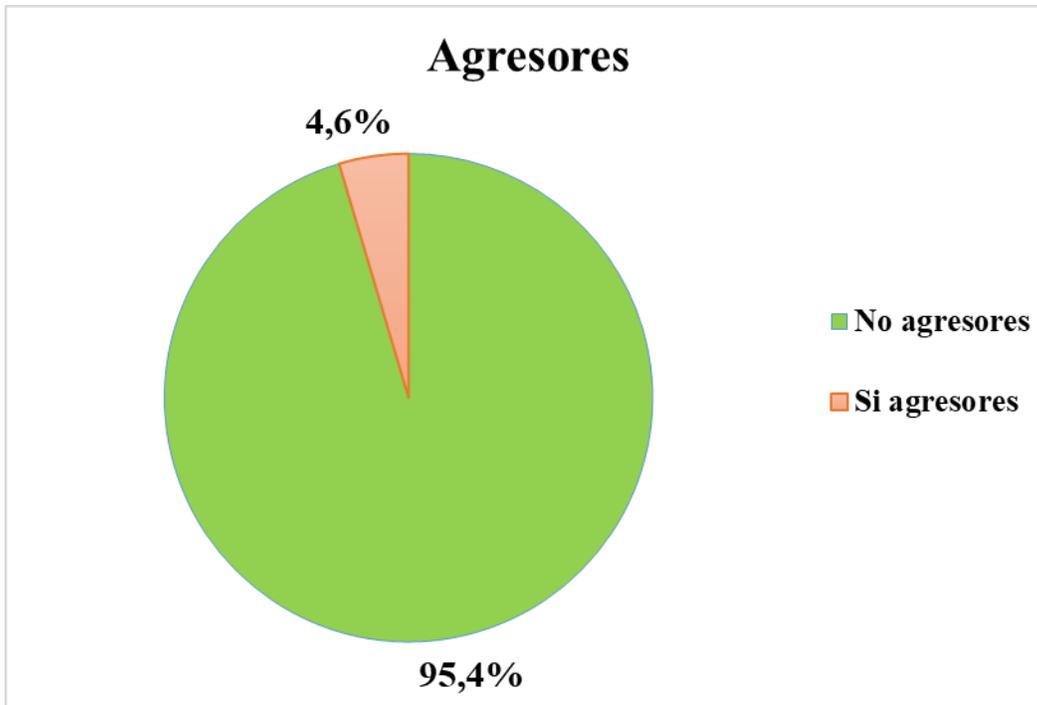


Figura 7. Representación porcentual de alumnos agresores en comparación con los que no son agresores.

En relación a los índices de victimización, la media fue de 2,84, mientras que, para la agresión, la media fue de 1,34 (ver tabla N ° 7).

Tabla 7. Estadísticos de victimización y agresión.

	N	Media	Desv. Típ.
Victimización	217	2,84	4,29
Agresión	217	1,34	2,84

Respecto a los niveles de autoconcepto en adolescentes de 12 a 15 años que se planteó conocer en el primer objetivo, podemos apreciar que los puntajes más altos se obtuvieron en los siguientes dominios: aceptación social (2,84), amistad íntima (2,85) y buen comportamiento (2,82). En cambio, los puntajes más bajos fueron los siguientes: atractivo amoroso (2,44), competencia laboral (2,42) y competencia escolar (2,39) (ver tabla N ° 8).

Tabla 8. Medias y desvíos típicos en los distintos dominios del autoconcepto.

Dominios	N	Media	Desv. Típ.
Autoconcepto	217	2,79	,60
Apariencia física	217	2,53	,71
Atractivo amoroso	217	2,44	,55
Aceptación social	217	2,84	,59
Amistad íntima	217	2,85	,56
Buen comportamiento	217	2,82	,53
Competencia deportiva	217	2,55	,55
Competencia laboral	217	2,42	,61
Competencia escolar	217	2,39	,58

6.2. Resultados de la relación entre victimización y autoconcepto.

En lo que respecta al segundo objetivo específico planteado sobre conocer si existe una relación entre el ser victimizado y el autoconcepto en los adolescentes de 12 a 15 años, podemos observar correlaciones entre las dos variables tomadas. Al llevar a cabo una correlación de Pearson entre la victimización y al autoconcepto, de acuerdo a la victimización es posible encontrar correlaciones con los siguientes dominios del autoconcepto, teniendo en cuenta que las mismas son significativas al nivel 0,05: apariencia física (-0,142), aceptación social (-0,151), buen comportamiento (-0,165), competencia deportiva (-0,154) y competencia laboral (-0,138), como se observa en la tabla N° 9.

Por otro lado, si bien no estaba dentro de los objetivos planteados en este trabajo el conocer la relación entre el ser agresor y el autoconcepto, se creyó relevante mencionar dichas correlaciones. Se obtuvo una correlación significativa al nivel 0,01 en el dominio de

buen comportamiento (-0,212), mientras que se encontró una correlación significativa al nivel 0,05 en competencia escolar (-0,137) (ver tabla N ° 9).

Tabla 9. Correlaciones de victimización y agresión con los distintos dominios del autoconcepto.

		Autoc.	Ap. Física	Atract. Amoroso	Acept. Social	Amistad Intima	Buen Comp.	Comp. Deportiva	Comp. Laboral	Comp. Escolar
Vict.	Correlación de Pearson	-,162*	-,142*	-,013	-,151*	,027	-,165*	-,154*	-,138*	-,057
	Sig. (bilateral)	,017	,037	,848	,026	,689	,015	,023	,042	,406
Agr.	Correlación de Pearson	-,099	-,069	-,012	,027	,021	-,212**	-,109	-,022	-,137*
	Sig. (bilateral)	,145	,309	,859	,697	,753	,002	,110	,749	,043
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).										
*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).										

6.3. Resultados de los adolescentes victimizados y no victimizados en relación con el autoconcepto

Por otro lado, siguiendo con el último objetivo específico que apunta a determinar si los adolescentes victimizados presentan un bajo autoconcepto en comparación con los no victimizados, un MANOVA análisis de perfiles con la pertenencia a los grupos victimizados y no victimizados y los dominios del autoconcepto como variables dependientes indicó diferencias significativas no en la forma, pero sí en la altura de los perfiles $F(1) = 4,92$ $p < .03$ $\eta^2 = 2\%$. Podemos observar en la siguiente tabla (ver tabla N ° 10) que se ven diferencias en cuanto a cómo se perciben los adolescentes victimizados en relación con los no victimizados. De acuerdo a esto, los adolescentes victimizados presentaban un bajo autoconcepto en comparación con los no agredidos, específicamente en los siguientes dominios: Apariencia física, Atractivo amoroso, Competencia laboral y

Competencia escolar. Mientras que los adolescentes que no eran victimizados no presentaron valores inferiores en relación a los dominios del autoconcepto (ver tabla N ° 10 y figura N ° 8).

Tabla 10. Adolescentes victimizados y no victimizados en relación con los dominios del autoconcepto.

Dominios	Agredidos	Media	Desviación típica	N
Apariencia Física	no	2,5740	,68975	192
	si	2,2320	,87689	25
	Total	2,5346	,71980	217
Atractivo amoroso	no	2,4792	,54068	192
	si	2,2240	,60641	25
	Total	2,4498	,55320	217
Aceptación social	no	2,8698	,58348	192
	si	2,6960	,64322	25
	Total	2,8498	,59170	217
Amistad íntima	no	2,8531	,56632	192
	si	2,8720	,55642	25
	Total	2,8553	,56395	217
Buen comportamiento	no	2,8302	,52550	192
	si	2,7920	,60959	25
	Total	2,8258	,53444	217
Competencia deportiva	no	2,5719	,55958	192
	si	2,4160	,54136	25
	Total	2,5539	,55852	217
Competencia	no	2,4448	,61387	192

laboral	si	2,2480	,61449	25
	Total	2,4221	,61574	217
Competencia escolar	no	2,4135	,57562	192
	si	2,2880	,63530	25
	Total	2,3991	,58262	217

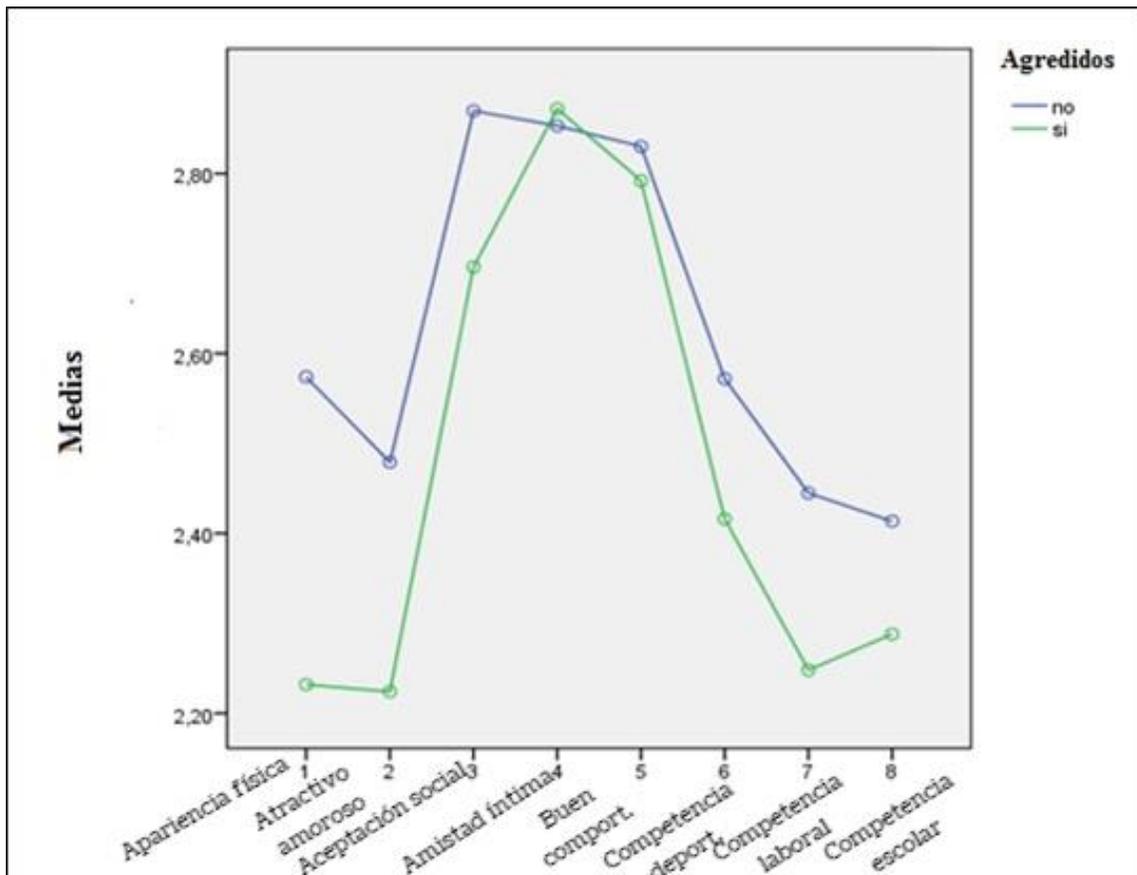


Figura 8. Medias de los dominios del autoconcepto según adolescentes victimizados y no victimizados.

7. DISCUSIÓN, RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES.

7.1. Discusión.

El bullying, también conocido como acoso escolar, es un fenómeno extremo, una manifestación específica de violencia que se manifiesta en el grupo de pares, específicamente entre los adolescentes que comparten el contexto escolar. Este acoso escolar tiene la particularidad de darse bajo una dinámica de dominio-sumisión, en donde, por un lado, el agresor es el que ejerce poder y sometimiento sobre la víctima, y, por otro lado, la víctima se siente vulnerable ante el constante acoso que recibe de su victimario.

En este caso, en la adolescencia, cuya etapa es crucial, las consecuencias que el bullying deja en las víctimas adolescentes muchas veces son irreversibles. Un ejemplo de ello, es la repercusión que tiene el acoso escolar sobre el autoconcepto, ya que se sabe que en la etapa adolescente todavía no se ha llegado a desarrollar una imagen sólida de sí mismo y un autoconcepto sólido, que le sirvan para afrontar las situaciones de acoso escolar a las que se ve sometido. Por lo tanto, aquel adolescente que se vea inmiscuido en la dinámica del bullying es probable que su autoconcepto sea negativo, en cualquiera de sus dominios.

Es por ello que se planteó como objetivo general poder describir y analizar la relación entre la victimización y el autoconcepto en los adolescentes escolarizados de 12 a 15 años. Ahora bien, teniendo como base dicho objetivo y en concordancia con el primer objetivo específico planteado, en cuanto a conocer los niveles de victimización, podemos apreciar que el 11,5% de los alumnos encuestados indicó haber sido agredido, mientras que el restante (88,5%) de los encuestados señaló no haber sido agredido.

Por otra parte, se pudo advertir que, sólo el 4,6% manifestó que había agredido a otros, mientras que el 95,4% indicó no haber agredido nunca.

Habiendo expuesto lo anterior, podemos realizar una comparación con estudios realizados a nivel mundial, en este caso el de Olweus (2006), en el cual podemos ver

similitudes en cuanto a los resultados arribados en esta investigación, puesto que, en dicho estudio llevado a cabo en Noruega, el 9% indicó haber sido víctima y el 7% manifestó haber agredido alguna vez.

En cuanto a los niveles de autoconcepto, se pudo observar que las puntuaciones más altas se obtuvieron en Aceptación social (2,84), Amistad íntima (2,85) y Buen comportamiento (2,82). Mientras que los puntajes más bajos en autoconcepto fueron: Atractivo amoroso (2,44), Competencia laboral (2,42) y Competencia escolar (2,39).

Como podemos notar, los dominios del autoconcepto pueden verse influenciados por diversos factores (personal, familiar, escolar, social), lo cual hace que uno u otro dominio del autoconcepto esté más descendido que otro. Así, como lo afirma Calixto (1996) el ser humano va formando su autoconcepto a lo largo de la vida, por lo que, todas las vivencias que experimente siempre estarán mediatizadas por el contexto. Por lo tanto, el autoconcepto dependerá en gran medida por las opiniones y juicios valorativos que los referentes significativos (grupo de iguales, profesores, familiares), hagan de este sujeto. Por ello, toda información que el sujeto reciba del entorno condicionará la conducta.

Por otra parte, en cuanto a conocer la relación entre el ser victimizado y el autoconcepto en los adolescentes como segundo objetivo planteado, se pudo observar correlaciones entre las dos variables, específicamente en los siguientes dominios: Apariencia física, Aceptación social, Buen comportamiento, Competencia deportiva y Competencia laboral.

De la misma manera, podemos realizar una comparación con el estudio llevado a cabo por Resett y Oñate (2014), bajo el título de “*Ser acosado y acosar como predictores del autoconcepto en adolescentes*”, las víctimas del acoso escolar presentaban bajo autoconcepto en los dominios de Aceptación social, Amistad íntima y apariencia física, resultando de modo similar a los resultados encontrados en esta investigación. Por lo tanto, podemos afirmar que los adolescentes victimizados se veían afectados en el área social, se percibían menos atractivos y percibían de manera negativa la adecuación de su comportamiento.

En cuanto al último objetivo específico en lo relativo a determinar si los adolescentes victimizados presentaban un bajo autoconcepto en comparación con los no victimizados, podemos indicar que se vieron correlaciones entre los adolescentes victimizados y el autoconcepto, especialmente en los siguientes dominios: Apariencia física, Atractivo amoroso, Competencia laboral y Competencia escolar. Mientras que los no victimizados no presentaron valores inferiores en los dominios del autoconcepto.

Respecto a esto podemos coincidir con lo que expone Calixto (1996) cuando menciona la dificultad de conseguir un alto autoconcepto cuando se es rechazado por los demás, y más aún cuando se trata de referentes específicos. En este caso podemos ver que los adolescentes victimizados presentan bajo autoconcepto puesto que para ellos las relaciones con los pares es fundamental para la formación del autoconcepto y, si le sumamos a esto que muchas veces el grupo de pares ejerce una influencia negativa en el adolescente que se convierte en víctima de acoso escolar, es muy probable que este adolescente se forme un concepto de sí mismo negativo en cualquiera de los dominios.

Otro hallazgo, que se decidió utilizar para comparar con los resultados de esta investigación, es el llevado a cabo por Resett, Oñate, Hillairet, Furlán, y Jacobo (2014) bajo el título de “*Victimización, agresión y autoconcepto en adolescentes de escuelas medias*”, cuyo resultados indicaron que el grupo de alumnos víctimas de bullying puntuaban más bajo en competencia escolar, aceptación social y amistad íntima. Como podemos observar hay similitud parcial entre la investigación llevada a cabo por los investigadores antes mencionados y el trabajo final.

Por lo tanto, retomando la hipótesis de trabajo que dio inicio a esta investigación, se está en condiciones de afirmar su cumplimiento, en tanto que se halló asociación entre la victimización y un bajo autoconcepto en los adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná.

Es interesante lo que mencionan Card, Isaacs, y Hodges (2009) cuando plantean que en ocasiones las relaciones entre pares tienen influencias dañinas en la que los sentimientos resultan heridos y aparecen consecuencias a corto y largo plazo.

Uno de los problemas más destacados, mencionado por los autores anteriores, de las relaciones entre pares es la agresión, en la que se puede evidenciar consecuencias de tipo psicológico, social y académico. Así, según estos autores la victimización conduce a una disminución del autoconcepto seguido de problemas de internalización y externalización (Card, Isaacs, y Hodges, 2009).

Asimismo, se coincide con lo que plantean Piñuel y Oñate (citado en Garaigordobil Landazabal y Oñederra Ramírez, 2010) respecto a que, principalmente, las víctimas se consideran malos estudiantes, personas repulsivas y terminan aceptando que eso es cierto. Por lo tanto, todos los ataques que sufre la víctima de acoso escolar van minando sobre todo su autoconcepto que está en período de reformulación.

Para finalizar, de acuerdo con los resultados que se obtuvieron en general revelan una realidad actual, específicamente aquella realidad que vive el adolescente que es víctima de acoso escolar. Si bien muy pocos indicaron haber sido agredidos (11,5%) no deja de ser significativo tanto para el área educativa, psicológica y, en nuestro caso, para nuestro quehacer psicopedagógico, ya que ese porcentaje de adolescentes muestra que se ve sometido en la dinámica del bullying, trayendo consecuencias muy graves para éstos.

7.2. Recomendaciones.

A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, se recomienda extender dicho estudio a un mayor número de casos, profundizando aún más en las variables estudiadas en esta investigación, puesto que se cuenta con escasos estudios realizados a nivel local.

Asimismo, se cree oportuno recomendar la ampliación sobre qué dominios del autoconcepto se ve más afectado dentro de la dinámica del bullying y así poder profundizar

más sobre esos dominios afectados, puesto que se cree que es un aporte interesante como despliegue de esta investigación.

Por otra parte, puede ser motivo de futuros estudios, abordar la problemática del bullying relacionado al autoconcepto en la población infantil que cursan la Primaria, ya que se conoce estudios realizados a nivel mundial (Sánchez Lacasa, 2009; Cerezo Ramírez & Sánchez Lacasa, 2013; Fernández Guerrero, 2017), pero, por un lado, a nivel local no se ha dado a conocer estudios realizado en la materia y, por otro lado, por ser un tema que últimamente se ha extendido hacia las escuelas primarias.

A su vez, se sugiere estudiar el bullying y el autoconcepto en adolescentes comparando escuelas públicas y privadas, del ejido céntrico y de la periferia.

Y, por último, se cree conveniente llevar a cabo intervenciones a fin de atender los casos de adolescentes que sufren de acoso escolar, los agresores y testigos o espectadores que forman parte de esta dinámica particular, a la vez promoviendo la prevención de esta problemática, incluyendo en esta prevención talleres, charlas informativas y espacios de debates en las que se involucren a los alumnos, profesores y comunidad educativa en general.

7.3. Limitaciones.

A continuación, se detallarán las limitaciones que se encontraron a lo largo de la realización del trabajo final:

- El tamaño de la muestra, así como la franja etaria seleccionada solo representa un sector reducido de la población de adolescentes escolarizados de la ciudad de Paraná, lo cual no se puede generalizar los resultados.
- Al momento de realizar la toma de los cuestionarios en una de las escuelas, se vio interrumpida la administración de los mismos por cuestiones académicas internas de la misma. Por lo tanto se vio la necesidad de recurrir a una tercera escuela.

- En una de las escuelas seleccionadas, se vio imposibilitado la administración de los cuestionarios a 1º año de secundaria con el propósito de resguardar la integridad personal de los menores de edad, para lo cual la institución solo dejó administrar a 2º y 3º año de ambos turnos.
- Algunos cuestionarios tuvieron pequeñas inconsistencias en las respuestas, por lo cual se tomaron con suma precaución las respuestas de los encuestados.
- Al ser una investigación no probabilística de tipo intencional, se ve imposibilitado generalizar de acuerdo a los resultados obtenidos.
- La investigación al ser transversal, es decir, que se estudió a los sujetos en el aquí y ahora, no se pudo estudiar más en el tiempo las variables tomadas y a los sujetos involucrados. Para lo cual se sugiere realizar un estudio con más tiempo de observación y seguimiento.

8. CONCLUSIÓN

En respuesta al interrogante que se planteó a principios de este trabajo y teniendo en cuenta los objetivos planteados, se concluyó que no se encontraron diferencias significativas en cuanto a los niveles de victimización, aunque es importante tomar en cuenta ese porcentaje que se obtuvo, ya que es primordial atender estos casos de adolescentes que indicaron ser víctimas de acoso escolar, para poder prevenir con antelación a que aparezcan consecuencias que son irreversibles con el paso del tiempo, dejando marcas a corto y largo plazo, como lo advierten Card, Isaacs y Hodges (Card, Isaacs, & Hodges, 2009). Por otra parte, se halló también que el 4,6% de los adolescentes agredían a otro estudiante.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a los niveles de autoconcepto, los adolescentes puntuaron bajo en los dominios de Atractivo amoroso, Competencia laboral y escolar, mientras que los puntajes más altos se obtuvieron en Aceptación social, Amistad íntima y Buen comportamiento.

Por otra parte, en lo que respecta a la existencia de una relación entre el ser victimizado y el autoconcepto en los adolescentes de 12 a 15 años, se encontraron

estadísticas significativas en los dominios de Apariencia física, Aceptación social, Buen comportamiento, Competencia deportiva y Competencia laboral. Por lo tanto, se puede afirmar que los adolescentes que son víctimas de bullying presentarán algún dominio más bajo que otro.

En lo que refiere al último objetivo específico, considerando que se hallaron correlaciones entre la victimización y un bajo autoconcepto, queda demostrado que la víctima presenta un bajo autoconcepto en los dominios de Apariencia física, Atractivo amoroso, Competencia laboral y escolar en comparación con los no victimizados que no presentaron valores inferiores, dejando a la vista que, cuanto más elevada es la victimización, más bajo será el autoconcepto.

9. REFERENCIAS

- Arocas Rodríguez, B. (Junio de 2011). Agresión escolar entre iguales y autoconcepto en adolescentes canarios. *Trabajo Fin de Máster en Intervención en Convivencia Escolar*. Almería, España.
- Austin, S., y Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 447-456. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.com.ar&purchase_site_license=LICENSE_DENIED
- Beltrán Llera, J., y Bueno Álvarez, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Boixareu Universitaria Marcombo. Recuperado el 23 de Agosto de 2016, de <https://books.google.com.ar/books?id=AwYIq11wtjIC&pg=PA223&dq=l%27ecuyer+el+concepto+de+si+mismo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwifjOy53I7ZAhWFFpAKHff8Am8Q6AEIMDAC#v=onepage&q=l'ecuyer%20el%20concepto%20de%20si%20mismo&f=false>
- Berger, C. (2009). *Gobierno de Chile. Ministerio de Educación*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2016, de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041154570.Bullying.pdf
- 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*, 315-329. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/232567045_Bullyvictim_problems_in_mi

ddle-school_children_Stability_self-
perceived_competence_peer_perceptions_and_peer_acceptance

Calixto, P. S. (1996). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas, estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol*. Murcia: EDITUM.

Callaghan, S., y Joseph, S. (1995). Self-concept and victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163. Recuperado el 4 de Mayo de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/247166569_Self-concept_and_victimization_among_schoolchildren

Card, N. A., y Hodges, E. V. (2008). Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451-461.

Card, N. A., Isaacs, J., y Hodges, E. V. (2009). Aggression and Victimization in Children's Peer Groups: A Relationship Perspective. En A. L. Vangelisti, *Feeling Hurt in Close Relationships* (págs. 235-259). New York: Cambridge University Press.

Castillo, G. C. (2001). *Los adolescentes y sus problemas*. (Séptima ed.). Pamplona: Eunsa.

Castro Santander, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. (Segunda ed.). Buenos Aires: Bonum. Recuperado el 22 de Enero de 2017, de https://books.google.com.ar/books?id=uGBflzplhHQC&pg=PA81&lpg=PA81&dq=agresor+activo,+agresor+social-indirecto+y+agresor+pasivo&source=bl&ots=qVRSpZem3v&sig=ZvAdgqXAq1_bhghlHV0M4QDsb_4&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjxsiL9ZHZAhVVG5AKHengDNIQ6AEIZjAN#v=onepage&q=a

Casullo, M. M. (1990). *El autoconcepto. Técnicas de evaluación*. Buenos Aires: Edición Psicoteca.

- Cerezo Ramírez, F., y Sánchez Lacasa, C. (2013). Eficacia del programa CIP para la mejora de la convivencia escolar y la prevención del bullying en alumnos de Educación Primaria. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 173-181. Recuperado el 15 de Julio de 2017, de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/320/294>
- Clínica, A. (s/f). *Implicados en el Bullying*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2015, de <http://www.clinicaarrels.com/blog/implicados-en-el-bullying/>
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia* (Cuarta ed.). Madrid: Morata S.L.
- Cordero, M. (2008). *Adolescentes en la era de la fluidez*. Santa Fe: Publicación interna. UCSF.
- Díaz Rodríguez, Á. D. (2014). Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, víctimas observadoras en las alumnas de secundaria de dos colegios nacionales. *Tesis de grado*. Lima, Perú: s.n. Recuperado el 10 de Abril de 2015, de http://cybertesis.urp.edu.pe/bitstream/urp/242/1/Diaz_ad.pdf
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes. el verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Barcelona: Seix Barral S.A.
- Egan, S. K., y Perry, D. G. (1998). Does Low Self-Regard Invite Victimization? *Developmental Psychology*, 34(2), 299-309. Recuperado el 15 de Mayo de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/51332706_Does_Low_Self-Regard_Invite_Victimization
- Facio, A., Resett, S. A., Braude, M., y Benedetto, N. (2006). El perfil de autopercepción de Harter para adolescentes en jóvenes de Paraná, Río Gallegos y Buenos Aires. *Investigaciones en Psicología*, 3(11), 7-25. Recuperado el 8 de Diciembre de 2016, de <https://www.aacademica.org/alicia.facio/5.pdf>
- Facio, A., Resett, S. A., Mistrorigo, C., Micocci, F., y Yoris, A. (2007). Aspectos negativos del autoconcepto en adolescentes y mujeres jóvenes argentinas. *XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología de Mercosur*,

(págs. 425-427). Buenos Aires. Recuperado el 8 de Diciembre de 2016, de <https://www.aacademica.org/000-073/208.pdf>

Fernández Guerrero, M. (2017). *Autoconcepto físico, imagen corporal y nivel de actividad física en función de la percepción de acoso escolar en el alumnado de 6º Educación Primaria y 1º Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, España. Recuperado el 21 de Septiembre de 2017, de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/6193/TDUEX_2017_Fernandez_Guerrero.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. Recuperado el 28 de Abril de 2017, de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0370410615001412>

Garaigordobil Landazabal, M., y Oñederra Ramírez, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

García Cabero, M. (1994). Capítulo 8. Desarrollo afectivo de la adolescencia. En A. Aguirre Baztán, *Psicología de la adolescencia* (págs. 129-141). Barcelona, España: Boixareu Universitaria marcombo. Recuperado el 18 de Febrero de 2017, de https://www.academia.edu/12005926/Psicolog%C3%ADa_de_la_adolescencia_-_Angel_Aguirre_Bastan

García, F., y Musitu, G. (2014). *Manual AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: Ediciones TEA.

Griffa, M. C., y Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo* (Vol. II). Buenos Aires: Lugar.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. Recuperado el 5 de Febrero de 2016, de http://www.jstor.org/stable/1129640?seq=1#page_scan_tab_contents
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver Press.
- Hernández Prados, M. Á., y Solano Fernández, I. M. (2007). Ciberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia.*, 10(1), 17-36. Recuperado el 14 de Marzo de 2017, de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1011>
- Herranz Ybarra, P., Sierra García, P., Enesco Arana, I., Lacasa Díaz, P., y Giménez Dasí, M. (2013). *Psicología evolutiva I* (Vol. II). Madrid: Uned.
- Herrera Clavero, F., Ramírez Salguero, M. I., Roa Venegas, J. M., y Herrera Ramírez, I. (2004). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamérica de Educación*, 1-10. Recuperado el 8 de Mayo de 2017, de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/627Herrera.PDF>
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and company. Recuperado el 28 de Febrero de 2016, de <https://archive.org/stream/theprinciplesofp01jameuoft#page/n5/mode/2up>
- Jungman, E. (2007). *Adolescencia, tutoría y escuela. Trabajo participativo y promoción de la salud*. Buenos Aires: Noveduc ensayos y experiencias.
- Kancyper, L. (2014). Para entender el acoso escolar. *3º Congreso Internacional sobre Violencia en las Escuelas. "Bullying, maltrato, excesos, conflictos sociales. Prevención y modelos de Intervención"*, (págs. 1-5). Buenos Aires. Recuperado el 18 de Noviembre de 2016, de <http://www.sociedadescomplejas.org.ar/docs/Kancyper.%20Para%20entender%20el%20acoso%20escolar.pdf>

- Loredo Abdalá, A., Perea Martínez, A., y López Navarrete, G. E. (2008). "Bullying": Acoso Escolar. La violencia entre iguales. Problemática real en adolescentes. *Acta Pediátrica de México*, 29(4), 210-214. Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de <http://www.medigraphic.com/pdfs/actpedmex/apm-2008/apm084e.pdf>
- Margulis, M. (2009). *Sociología de la cultura: Conceptos y problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Obiols, G., y Di Segni Obiols, S. (2006). *adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria: La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Olweus, D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Noruega: HEMIL.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (Segunda edición ed.). Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (1995). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de OPS/OMS: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. París: Psique.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes Truffino, J., y del Pozo Armentia, A. (2003). *Fundamentos de psicología de la personalidad* (Primera ed.). Navarra: Ediciones Rialp S.A. Recuperado el 26 de Enero de 2016, de https://books.google.com.ar/books?id=d_rAkAg-6MEC&printsec=frontcover&dq=fundamentos+de+psicologia+de+la+personalidad&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjppJeI0YrZAhWKFZAKHSyfCOQQ6AEIJjAA#v=onepage&q&f=false
- Resett, S. A. (2011). Aplicación del cuestionario de agresores/víctimas de Olweus a una muestra de adolescentes argentinos. *Revista de Psicología*, 7(13), 27-44. Recuperado el 22 de Septiembre de 2014, de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/aplicacion-cuestionario-agresores-victimas.pdf>

- Resett, S. A., Oñate, M. E., Hillairet, A., Furlán, M., y Jacobo, C. (2014). Victimización, agresión y autoconcepto en adolescentes de escuelas medias. *Revista Investigaciones en Psicología*, 103-118. Recuperado el 5 de Diciembre de 2016, de <http://www.psi.uba.ar/investigaciones.php?var=investigaciones/revistas/investigaciones/indice/resumen.php&id=458&anio=19&vol=2>
- Resett, S., y Oñate, M. E. (2014). Ser acosado y acosar como predictores del autoconcepto en adolescentes. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores de Psicología del MERCOSUR*, (págs. 225-229). Buenos Aires. Recuperado el 20
- Resett, S., Menghi, S., y Tortul, C. (8 de Junio de 2013). *Conferencias de la Universidad Nacional de Córdoba*. Recuperado el 10 de Abril de 2014, de <http://conferencias.unc.edu.ar/index.php/AACC/aacc/paper/viewPaper/1031>
- Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. En S. Koch, *Psychology: A study of a Science* (pág. 201). New York: MC: Graw-Hill.
- Ruíz Lázaro, P. J. (2013). Los problemas escolares en la adolescencia. *Pediatría Integral*, XVII(2), 117-1274. Recuperado el 29 de Agosto de 2017, de CODAJIC Sitio Web: http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Los%20Problemas%20escolares%20en%20la%20Adolescencia%20PJ%20ruiz%20Lazaro_0.pdf
- Salaberria, K., Rodríguez, S., y Cruz, S. (2007). Percepción de la imagen corporal. *Osasunaz*, 171-183. Recuperado el 12 de Febrero de 2017, de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/osasunaz/08/08171183.pdf>
- Sánchez Lacasa, C. (2009). *Nivel de implicación en bullying entre escolares de Educación Primaria. Relación con el estatus sociométrico y la percepción del clima social, familiar y escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Murcia. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, España. Recuperado el 17 de Julio de 2017, de

<http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/11028/SanchezLacasa-Consuelo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., y Slee, P. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- Sureda García, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educació i Cultura*, 11: 157-170.
- Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., y García-Fernández, J. M. (7 de Diciembre de 2011). *Infocop Online*. Recuperado el 28 de Septiembre de 2015, de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3698
- Zysman, M. (30 de Octubre de 2014). Bullying: Cómo prevenir e intervenir en situaciones de acoso escolar. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de Agosto de 2017, de <https://www.facebook.com/LibreDeBullying/photos/a.206202472867145.1073741828.206131596207566/423403951146995/?type=1&theater>
- Zysman, M. (28 de Mayo de 2016). Cuando un chico sufre "Bullying", se va apagando. *La Voz*. (M. Otero, Entrevistador) Recuperado el 24 de Agosto de 2017, de <http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/maria-zysman-cuando-un-chico-sufre-bullying-se-va-apagando>

10. ANEXOS.

10.1. Anexo N ° 1: “Cuestionario estructurado para recabar datos sociodemográficos” y “Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus”.

Parte I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Tu fecha de nacimiento:/...../19..... Edad: años

Sexo: Varón.... Mujer.....

1.- VIVÍS con... (Marcá sólo una alternativa)

Con mi madre y con mi padre ...	Con mi pareja ...
Con mi madre ...	Con mi pareja y mi/s hijos ...
Con mi madre y mi padrastro ...	Solo ...
Con mi padre ...	Otra situación. Aclará
Con mi padre y mi madrastra ...	

2.- ¿Tenés hijos? NO....	SÍ.....	¿Cuántos?.....	Edades y sexo de tus hijos:
		

3.- ¿Tu padre vive? SÍ....	NO....
	Fecha de muerte:

4.- ¿Tu madre vive? SÍ....	NO....
	Fecha de muerte:

5.- ¿Tus padres están juntos?

Sí.....
No, por separación.....Se separaron en el año.....
No, por fallecimiento.....
Nunca vivieron juntos.....

6.- Si tus padres ya no están juntos:

Tu papá tiene una nueva pareja No..... Sí..... ¿Viven juntos?
Tu mamá tiene una nueva pareja No..... Sí..... ¿Viven juntos?.....

7.- ¿Tenés hermanos/as, hijos de tu madre con tu padre? (no te cuentes a vos a mismo para decir el número de hermanos)

No tengo....
Sí tengo..... ¿Cuántos son varones?..... ¿Cuántas son mujeres?.....

8.- ¿Tenés medio-hermanos/as?

Hijos de tu madre con un señor que no es tu padre No..... Sí.... ¿Cuántos son?.....
Hijos de tu padre con una señora que no es tu madre No..... Sí.... ¿Cuántos son?.....

9.- TU PAPÁ ¿TRABAJA?

1. NO	
Es fallecido ...	Está jubilado
No consigue ...	Por otra causa (¿cuál?)
2. SÍ	
¿En qué consiste su trabajo?.....	
¿Dónde trabaja?	
¿Tiene empleados a su cargo? No..... Sí ¿cuántos?.....	
Gana aproximadamente pesos por mes	

10.- TU MAMÁ ¿TRABAJA?

1. NO		
Es ama de casa	Es fallecida ...	Está jubilada
No consigue ...	Por otra causa (¿cuál?)	
2. Si tu MADRE TRABAJA		
¿En qué consiste su trabajo?.....		
¿Dónde trabaja?		
¿Tiene empleados a su cargo? No... Sí ¿cuántos?.....		
Gana aproximadamente pesos por mes		

12.- ¿Sos hijo adoptivo?

No
Sí Me adoptaron cuando yo teníaaños

-25-

13.- Hacé una lista de todas las personas que viven con vos.....

.....
.....
.....
.....

14.- La casa donde vivís

Es propia	¿Es alquilada, prestada, etc.?
Tiene dormitorios	Tiene baños instalados

15.- En tu hogar hay:

Computadora	NO ...	SÍ ...	¿Con Internet? NO... SÍ...
Aire acondicionado	NO ...	SÍ ...	¿Cuántos aparatos?
T.V. por cable	NO ...	SÍ ...	
Video o DVD	NO ...	SÍ ...	
Agua caliente en la pileta del baño y de la cocina	NO ...	SÍ ...	
Teléfono fijo	NO ...	SÍ ...	
Autos o camionetas	NO ...	SÍ ...	¿Cuántos?.....
Motos	NO ...	SÍ ...	¿Cuántas?.....

16.- Respecto a la religión

Soy Católico/a	Soy de otra religión. ¿Cuál?
No pertenezco a ninguna religión, pero creo en Dios ...	No creo en Dios

17.- Si pertenecés a una religión, participás en las reuniones de esa religión (misas, el culto, etc.)

1 vez por semana o más

1-3 veces al mes

Unas pocas veces al año

Estoy alejado de las actividades de mi iglesia

Cuestionario sobre intimidación escolar para estudiantes de Olweus

Nombre de la escuela:
Curso y división:
Turno:

En este cuestionario encontrarás una serie de preguntas sobre tu vida en la escuela.

Cada pregunta tiene distintas alternativas. Cada alternativa tiene un cuadrado al lado de la misma, por ejemplo:

1- ¿Cuánto te gusta la escuela?

- Me disgusta un montón.
- No me gusta.
- Ni me gusta ni me disgusta.
- Me gusta.
- Me gusta un montón.

Para responder a cada pregunta hay que **marcar con una X** en el cuadrado que mejor describe cómo te sentiste en la escuela. Si a vos no te gusta la escuela, marca con una **X** en el recuadrado al lado de: “No me gusta”. Si, en cambio, a vos realmente te gusta la escuela, marcá con una **X** en el recuadrado al lado de: “Me gusta un montón” y así sucesivamente. Siempre debes tratar de mantener la marca dentro del recuadro.

Si marcas en el recuadro equivocado, puedes cambiar tu respuesta pintando o tachando el recuadro hasta dejarlo completamente negro. Luego coloca la **X** en el recuadro que ahora elijas.

No coloques tu nombre en este cuestionario. Nadie necesita saber lo que vos contestaste. Sin embargo, es muy importante que respondas con cuidado y cómo realmente te sentís en la escuela.

Algunas veces es muy difícil responder y sólo después de pensar un rato es posible contestar. Si tenés alguna pregunta o duda, sólo necesitas levantar la mano para preguntar.

La mayoría de las preguntas son acerca de tu vida en la escuela en **los últimos meses**, es decir, desde que empezaron las clases hasta ahora. Entonces, debes pensar en cómo te sentiste en los últimos dos o tres meses y no sólo en cómo te sentís ahora.

2- ¿Sos un chico o una chica?

- Soy un chico.
- Soy una chica.

3- ¿Cuántos amigos íntimos tenés en tu curso?

- Ninguno.
- Un amigo íntimo.
- Dos o tres amigos íntimos.
- Cuatro o cinco amigos íntimos.
- Seis o más amigos íntimos.

Acerca de ser intimidado por otros estudiantes

Aquí hay algunas preguntas sobre ser **agredido** por otros estudiantes.

Primero, definimos o explicamos qué es ser agredido. Nosotros decimos que un estudiante está siendo agredido cuando otro estudiante, o varios estudiantes, hacen algunas de las siguientes cosas:

- Decir cosas para lastimar o humillar/a, o hacer cargadas pesadas, o le ponen sobrenombres feos.

- Ignorarlo/a o excluirlo/a completamente de su grupo de amigos o dejarlo/a fuera de cosas, actividades, etc.
- Pegar, patear, empujar o encerrarlo/a dentro de una habitación.
- Decir mentiras o cosas falsas sobre él o ella. O enviar notas feas y tratar de hacer que a otros estudiantes no les guste esta persona.
- Y otras cosas como las que nombramos.

Cuando nosotros decimos que un estudiante es agredido, nos referimos a agresiones que suceden repetidamente y de las cuales no puede defenderse por sí mismo. Es decir, cuando es tratado de mala manera y agresivamente; pero no cuando dos estudiantes con la misma fuerza se pelean o discuten entre ellos.

4- En el último par de meses, ¿con qué frecuencia fuiste agredido en la escuela?

- No fui agredido en la escuela en el último par de meses.
- Una o dos veces.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

En el último par de meses, ¿fuiste agredido de las siguientes formas en la escuela? Por favor, responde todas las preguntas.

5- Me dijeron sobrenombres feos, me hicieron cargadas pesadas, o me trataron mal.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

6- Otros estudiantes me dejaron fuera de cosas o actividades, me excluyeron de su grupo de amigos o fui completamente ignorado.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.

- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

7- Me golpearon, patearon, empujaron o encerraron en una habitación.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

8- Otros estudiantes dijeron mentiras o cosas falsas sobre mí y trataron de que yo no le gustara a otros estudiantes.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

9- Me sacaron plata que tenía o me sacaron y destruyeron mis cosas.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

10- Fui forzado a hacer cosas que no quería.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

11- Fui agredido con sobrenombres o comentarios feos por mi color de piel.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

12- Fui agredido con sobrenombres feos, cargadas, comentarios o gestos de significado sexual.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

12^a- Fui agredido con mensajes feos o agresivos, llamadas, cargadas, dibujos u otras cosas a través del celular o Internet (con E-mail o mensaje de texto). Recuerda que no es agresión cuando un compañero lo hace amistosamente.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

12b- En caso de que fuiste agredido a través de celular o de Internet (con E-mail o mensaje de texto), fue.

- Sólo con el celular.
- Sólo en Internet.
- A través de ambos.

Por favor describí cómo fue:

13- Fui agredido de otro modo.

- No me pasó eso en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.
- Casi una vez a la semana.
- Muchas veces a la semana.

Por favor describí cómo fue:

14- ¿En qué curso (cursos) está el estudiante o estudiantes que te agredieron?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses.
- Están en mi curso.
- En diferentes cursos, pero de mí mismo año.
- En cursos más altos.
- En cursos más bajos.
- En diferentes cursos.

15- ¿Fuiste agredido por chicos o chicas?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses
- Principalmente por una chica.
- Por muchas chicas.
- Principalmente por un chico.
- Por muchos chicos.
- Por chicos y chicas.

16- ¿Cuántos estudiantes te agredieron generalmente?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses
- Principalmente por un estudiante.
- Por un grupo de dos o tres estudiantes.
- Por un grupo de cuatro a nueve estudiantes.
- Por un grupo de más de nueve estudiantes.
- Por varios estudiantes, pero de diferentes grupos.

17- ¿Cuánto tiempo hace que sos agredido?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses
- Hace una semana o dos.
- Hace casi un mes.
- Hace casi seis meses.
- Hace casi un año.
- Hace ya varios años.

18- ¿Dónde fuiste agredido?

- No fui agredido en la escuela en los últimos meses. (Si pusiste **X** en este recuadro pasá a la pregunta 19 directamente).
- Fui agredido en uno o más de los siguientes lugares en el último par de meses.

Por favor marcá dónde fuiste agredido:

- 18 A) En el patio (durante los recreos u horas libres)
 - 18 B) En los pasillos o escaleras.
 - 18C) En clase (cuando estaba el profesor).
 - 18 D) En clase (cuando no estaba el profesor).
 - 18 E) En el baño.
 - 18 F) En la clase de educación física.
 - 18 G) En el camino de ida o de vuelta de la escuela.
 - 18 H) En la parada del colectivo que tomo para ir o volver de la escuela.
 - 18 I) En el colectivo que tomo para ir o volver de la escuela.
 - 18 J) En otro lugar de la escuela. En este caso, por favor escribe donde:
-

- 19- Le dijiste a alguien que fuiste agredido en el último par de meses.
- No fui agredido en la escuela en los últimos meses. (Si pusiste **X** en este recuadro pasa a la pregunta 20 directamente).
 - Fui agredido, pero no le conté a nadie.
 - Fui agredido y le dije a alguien.

Señala con una X a quién le contaste:

- 19 A) Al profesor de tu curso.
 - 19 B) A otro adulto de la escuela (otro profesor, el director, la preceptora, al orientador/asesor pedagógico de la escuela, etc.).
 - 19 C) A tu madre-padre-tutor/es.
 - 19 D) A tu hermano/s y/o hermana/s.
 - 19 E) A tu/s amigo/s.
 - 19 F) A otra persona, por favor, escribe a quién:
-

- 20- ¿Cuán seguido el profesor u otros adultos de la escuela trató de evitar que un estudiante fuera agredido en la institución?
- Casi nunca.
 - Una vez cada tanto.
 - A veces.
 - Permanentemente.
 - Casi siempre.

- 21- ¿Cuán seguido otros estudiantes trataron de evitar que un estudiante fuera agredido en esta escuela?
- Casi nunca.
 - Una vez cada tanto.
 - A veces.
 - Permanentemente.
 - Casi siempre.

22- ¿Algún adulto de tu casa se contactó con la escuela para evitar que fueras agredido en la escuela durante el último par de meses?

-No fui agredido en el último par de meses

- No, no se contactaron con la escuela.
- Sí, se contactaron con la escuela una vez.
- Sí, se contactaron con la escuela varias veces.

23- Cuándo viste que un estudiante de tu edad fue agredido, ¿cómo te sentiste o qué pensaste?

- Que él o ella probablemente se lo merecía.
- No sentí casi nada.
- Me sentí mal por él o ella.
- Me sentí mal por él o ella y quisiera ayudarlo/la.

Sobre intimidar a otros estudiantes

- 24- En el último par de meses, ¿Con qué frecuencia agrediste a otro estudiante (estudiantes) en la escuela?
- a. No agredí a otro estudiante (estudiantes) en la escuela en el último par de meses.
 - b. Una o dos veces.
 - c. Dos o tres veces al mes.
 - d. Casi una vez a la semana.
 - e. Muchas veces a la semana.

En el último par de meses, ¿agrediste de las siguientes formas en la escuela? Por favor, responde todas las preguntas.

25- Le dije sobrenombres feos, le hice cargadas pesadas, o lo traté mal.

- No lo hice en el último par de meses.
- Sólo una vez o dos.
- Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

26- Lo dejé fuera de actividades o cosas, lo excluí de mi grupo de amigos o lo ignoré completamente.

-No lo hice en el último par de meses.

- Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

27- Lo golpeé, pateé, empujé o encerré en una habitación.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

28- Dije mentiras o cosas falsas sobre el/ella y traté de que el/ella no le gustara a otros estudiantes.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

29- Le saqué plata que tenía o le saqué y destruí sus cosas.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

30- Lo forcé a hacer cosas que no quería.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

31- Lo agredí con sobrenombres feos, cargadas, comentarios o gestos de significado sexual.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

32- Lo agredí con sobrenombres o comentarios feos por su color de piel.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

32^a- Lo agredí con mensajes feos o agresivos, llamadas, cargadas, dibujos u otras cosas a través de celular o Internet (con E-mail o mensaje de texto). Recuerda que no es agresión cuando uno lo hace amistosamente.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

32b- En caso de que lo/s agrediste/s a través de un celular o de Internet (con E-mail o mensaje de texto), fue.

- a. Sólo con en el celular.
- b. Sólo en Internet.
- c. A través de ambos.

Por favor describí cómo fue:

33- Lo agredí de otro modo.

-No lo hice en el último par de meses.

-Sólo una vez o dos.

-Dos o tres veces al mes.

-Casi una vez a la semana.

-Muchas veces a la semana.

34- ¿Algún profesor de tu clase u otro profesor habló con vos sobre tu agresión hacia los otros estudiantes en el último par de meses?

-No agredí a otro estudiante (estudiantes) en el último par de meses.

-No, ellos no hablaron conmigo sobre esto.

-Sí, hablaron conmigo una vez.

-Sí, hablaron conmigo muchas veces.

35- ¿Algún adulto de tu casa habló con vos sobre tu agresión hacia los otros estudiantes en el último par de meses?

-No agredí a otro estudiante (estudiantes) en el último par de meses.

-No, ellos no hablaron conmigo sobre esto.

-Sí, hablaron conmigo una vez.

-Sí, hablaron conmigo muchas veces.

36- ¿Te unirías con otros estudiantes para agredir a alguien que no te agrada?

-Sí

-Sí, tal vez.

-No sé.

-No, no creo.

-No.

-Definitivamente, no.

37- ¿Cómo reaccionas usualmente cuando sabes que un estudiante de tu edad está siendo agredido por otros?

-Nunca supe que un estudiante de mi edad fuera agredido.

-Participo de la agresión.

-No hago nada, pero creo que se lo merece.

-Sólo miro qué pasa.

-No hago nada, pero creo que deberían ayudar al estudiante.

-Trato de ayudar de alguna forma al estudiante agredido.

38- ¿Tenés miedo de ser agredido por otros estudiantes en tu escuela?

-Nunca.

-Raramente.

-A veces.

-Muchas veces.

-Frecuentemente.

-Muy frecuentemente.

39- Generalmente, ¿cuánto crees que hizo tu profesor para evitar la agresión en el último par de meses?

-Poco o nada.

-Muy poco.

-Algo.

-Bastante.

-Mucho.

¡Muchas gracias por tu colaboración y por haber contribuido generosamente con el progreso de la ciencia argentina!

10.2. Anexo N° 2 “Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes”.

Cómo Soy Yo

Encontrarás una serie de oraciones que sirven para describirse a uno mismo. Lee la oración completa. Primero, decidí si es la parte de la derecha o de la izquierda la que te describe mejor. Después, decidí cuál de las dos alternativas de ese lado te describe mejor. **TENÉS QUE MARCAR CON UNA CRUZ SÓLO UNO** de los cuatro cuadrados que hay para cada oración.

EJEMPLO

	Yo soy realmente	Yo soy bastante			Yo soy bastante	Yo soy realmente	
	así	así			así	así	
a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos adolescentes les gusta ir al cine en su tiempo libre	PERO	otros adolescentes prefieren ir a espectáculos deportivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<hr/>							
1)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes piensan que son tan inteligentes como otros de su edad	PERO	otros adolescentes no están seguros de ser tan inteligentes como otros de su edad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	A algunos adolescentes les resulta difícil hacer amigos	PERO	otros adolescentes hacen amigos con bastante facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes andan muy bien en los deportes	PERO	otros adolescentes creen que no son muy buenos en los deportes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 4) Algunos adolescentes no están contentos con su aspecto físico **PERO** otros adolescentes sí están contentos con su aspecto físico
- 5) Algunos adolescentes creen que están preparados para ganar dinero haciendo algún trabajo **PERO** otros adolescentes creen que no están preparados para ganar dinero haciendo algún trabajo
- 6) Algunos adolescentes creen que si se enamoran de alguien, esa persona también gustará de ellos **PERO** a otros adolescentes les preocupa que si se enamoran de alguien, esa persona no guste de ellos
- 7) Algunos adolescentes generalmente hacen lo correcto **PERO** otros adolescentes no hacen lo correcto

Yo soy **Yo soy**
realmente **bastante**
así **así**

Yo soy **Yo soy**
bastante **realmente**
así **así**

8) A algunos adolescentes les resulta fácil hacer amigos/as íntimos/as **PERO** a otros adolescentes les resulta difícil hacer amigos/as íntimos/as

9) Algunos adolescentes generalmente no están conformes con ellos mismos **PERO** otros adolescentes sí están conformes con ellos mismos

10) A algunos adolescentes les resulta difícil estudiar las materias de la escuela **PERO** a otros adolescentes les resulta bastante fácil estudiar las materias de la escuela

11) Algunos adolescentes tienen muchos amigos **PERO** otros adolescentes no tienen tantos amigos

12) Algunos adolescentes piensan que podrían andar bien en casi cualquier deporte nuevo **PERO** otros adolescentes no creen que podrían andar bien en cualquier deporte nuevo

- 13) Algunos adolescentes a otros adolescentes les
desearían que su **PERO** gusta su cuerpo tal como es
cuerpo fuera diferente
- 14) Algunos adolescentes otros adolescentes creen
creen que no tienen **PERO** que sí tienen suficientes
suficientes habilidades habilidades para andar
para andar bien en un empleo bien en un empleo
- 15) Algunos adolescentes otros adolescentes sí
no consiguen conquistar **PERO** consiguen conquistar a la
a la persona de la que están persona de la que están
enamorado enamorados
- 16) Algunos adolescentes otros adolescentes pocas
generalmente se meten **PERO** veces se meten en
en problemas por las problemas por las cosas
cosas que hacen que hacen
- 17) Algunos adolescentes otros adolescentes no
tienen un amigo/a **PERO** tienen un verdadero amigo/a
íntimo/a con quien pueden íntimo/a con quien compartir
compartir secretos secretos

- | | Yo soy
realmente
así | Yo soy
bastante
así | | Yo soy
bastante
así | Yo soy
realmente
así |
|-----|-------------------------------------|------------------------------------|---|------------------------------------|--|
| 18) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes no les gusta la manera en que están llevando sus vidas | PERO | a otros adolescentes les gusta la manera en que están llevando sus vidas <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 19) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes trabajan muy bien en clase | PERO | otros adolescentes no trabajan muy bien en clase <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 20) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes les resulta difícil caerles bien a los demás | PERO | a otros adolescentes les resulta fácil caerles bien a los demás <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 21) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Algunos adolescentes creen que son mejores que otros de su edad en los deportes | PERO | otros adolescentes no creen ser tan buenos en los deportes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 22) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | A algunos adolescentes les gustaría que su apariencia física fuera diferente | PERO | a otros adolescentes les gusta su apariencia física tal como es <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

- 23) Algunos adolescentes creen que tienen edad suficiente para conseguir y mantener un trabajo pago **PERO** otros adolescentes no creen tener edad suficiente para conseguir y mantener un trabajo pago
- 24) Algunos adolescentes creen que los chicos/as de su edad pueden querer ponerse de novio/a con ellos **PERO** a otros adolescentes les preocupa que las personas de su edad no quieran ponerse de novio/a con ellos
- 25) Algunos adolescentes están satisfechos con su forma de comportarse **PERO** otros adolescentes no están tan satisfechos con la forma en que se comportan
- 26) Algunos adolescentes quisieran tener un amigo/a realmente íntimo/a con quien compartir **PERO** otros adolescentes sí tienen un amigo/a íntimo/a con quien compartir
- 27) Algunos adolescentes están contentos con ellos mismos la mayor parte del tiempo **PERO** otros adolescentes no están contentos con ellos mismos la mayor parte del tiempo

	Yo soy realmente así	Yo soy bastante así		Yo soy bastante así	Yo soy realmente así
28)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes tienen problemas para responder correctamente las preguntas del profesor	PERO	otros adolescentes casi siempre responden correctamente las preguntas del profesor <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
29)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes son muy queridos por la gente de su edad	PERO	otros adolescentes no son tan queridos por la gente de su edad <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
30)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes no andan bien en un deporte nuevo	PERO	otros adolescentes enseguida andan bien en un deporte nuevo <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes piensan que son lindos	PERO	otros adolescentes piensan que no son muy lindos <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Algunos adolescentes creen que no harían muy bien un trabajo pago	PERO	otros adolescentes creen que sí harían muy bien un trabajo pago <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

33) Algunos adolescentes creen que podrían ser divertidos e interesantes para conquistar al chico/chica que les gusta **PERO** otros adolescentes dudan si son divertidos e interesantes para conquistar a quien les gusta

34) Algunos adolescentes hacen cosas que no deberían hacer **PERO** otros adolescentes casi nunca hacen cosas que no deberían hacer

35) A algunos adolescentes les resulta difícil tener amigos/as en los que realmente puedan confiar **PERO** otros adolescentes sí tienen amigos/as en los que realmente pueden confiar

36) A algunos adolescentes les gusta ser como son **PERO** a otros adolescentes muchas veces les gustaría ser como otras personas

37) Algunos adolescentes creen que son bastante inteligentes **PERO** otros adolescentes dudan de ser realmente inteligentes

38) Algunos adolescentes piensan que se llevan bien con la gente de su edad **PERO** otros adolescentes desearían llevarse mejor con la gente de su edad

Yo soy realmente así **Yo soy bastante así**

Yo soy bastante así **Yo soy realmente así**

39) Algunos adolescentes no creen estar en muy buen estado físico **PERO** otros adolescentes sí creen estar en muy buen estado físico

40) A algunos adolescentes realmente les gusta su aspecto físico **PERO** otros adolescentes quisieran que su aspecto físico fuera diferente

41) Algunos adolescentes piensan que son capaces de llevar adelante un trabajo pago **PERO** otros adolescentes dudan de su capacidad para llevar adelante un trabajo pago

42) Algunos adolescentes generalmente no conquistan a la persona con la que quieren ponerse novio/a **PERO** otros adolescentes sí conquistan a la persona con la que quieren ponerse de novio/a

43) Algunos adolescentes generalmente se comportan como es debido **PERO** otros adolescentes generalmente no se comportan como es debido

44) Algunos adolescentes no tienen un amigo/a con quien compartir sus pensamientos y sentimientos más íntimos **PERO** otros adolescentes sí tienen un amigo/a con quien compartir sus pensamientos y sentimientos más íntimos

45) Algunos adolescentes están muy contentos siendo como son **PERO** otros adolescentes quisieran ser diferentes de como son

10.3. Anexo N ° 3: “Consentimiento informado para padres”.



Estimados Padres:

La que suscribe Giménez Daniela, tesista de la carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina, tiene el agrado de dirigirse a Uds., con el fin de solicitarles la debida autorización para que su hijo/a participe en la realización de actividades académicas. Las mismas constan en la aplicación de dos **cuestionarios anónimos** para ser utilizados como herramientas de Trabajo Final relacionados a las temáticas del Bullying y Autoconcepto: “**Cuestionario Revisado de Agresores/Víctimas de Olweus**” que mide los distintos tipos del agredir o ser agredido, frecuencia y duración del acoso, tipos de acoso, etc.; y “*Perfil de Autopercepción de Harter para Adolescentes*” que evalúa ocho dimensiones específicas del autoconcepto (apariencia física, atractivo amoroso, aceptación social, amistad íntima, buen comportamiento, competencia escolar, laboral y deportiva). Finalidad de la misma es para ultimar el Trabajo Final.

Por la presente, yo....., autorizo a mi hijo/a....., a participar en la realización de tareas académicas, dejando constancia que he sido debidamente informado/a de las condiciones de las prácticas.

Firma de Padre/Madre o Tutor:

10.4. Anexo n ° 4: “Datos arrojados por Programa SPSS 20”

FRECUENCIAS VARIABLES=edad genero padre madre escuela curso
/ORDER=ANALYSIS.

Frecuencias

Notas		
Resultados creados		26-SEP-2017 08:28:16
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
Entrada	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIAS VARIABLES=edad genero padre madre escuela curso /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,02
	Tiempo transcurrido	00:00:00,02

[Conjunto_de_datos2]

		Estadísticos					
		edad	genero	padre	madre	escuela	curso
N	Válidos	217	217	217	217	217	217
	Perdidos	0	0	0	0	0	0

Tabla de frecuencia

edad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
12	43	19,8	19,8	19,8
13	56	25,8	25,8	45,6
14	62	28,6	28,6	74,2
Válidos 15	39	18,0	18,0	92,2
16	14	6,5	6,5	98,6
17	3	1,4	1,4	100,0
Total	217	100,0	100,0	

genero

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	88	40,6	40,6	40,6
Válidos 2	129	59,4	59,4	100,0
Total	217	100,0	100,0	

padre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No sabe	1	,5	,5	,5
No sabe	1	,5	,5	,9
Válidos 1	208	95,9	95,9	96,8
2	7	3,2	3,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

madre

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	214	98,6	98,6	98,6
2	2	,9	,9	99,5
no sabe	1	,5	,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

escuela

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Comercio	63	29,0	29,0	29,0
Paracao	134	61,8	61,8	90,8
Sarmiento	20	9,2	9,2	100,0
Total	217	100,0	100,0	

curso

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1	80	36,9	36,9	36,9
2	60	27,6	27,6	64,5
3	77	35,5	35,5	100,0
Total	217	100,0	100,0	

```
FREQUENCIES VARIABLES=escuela
/PIECHART PERCENT
/ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Notas		
Resultados creados		26-SEP-2017 08:28:48
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
Entrada	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=escuela /PIECHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,56
	Tiempo transcurrido	00:00:00,62

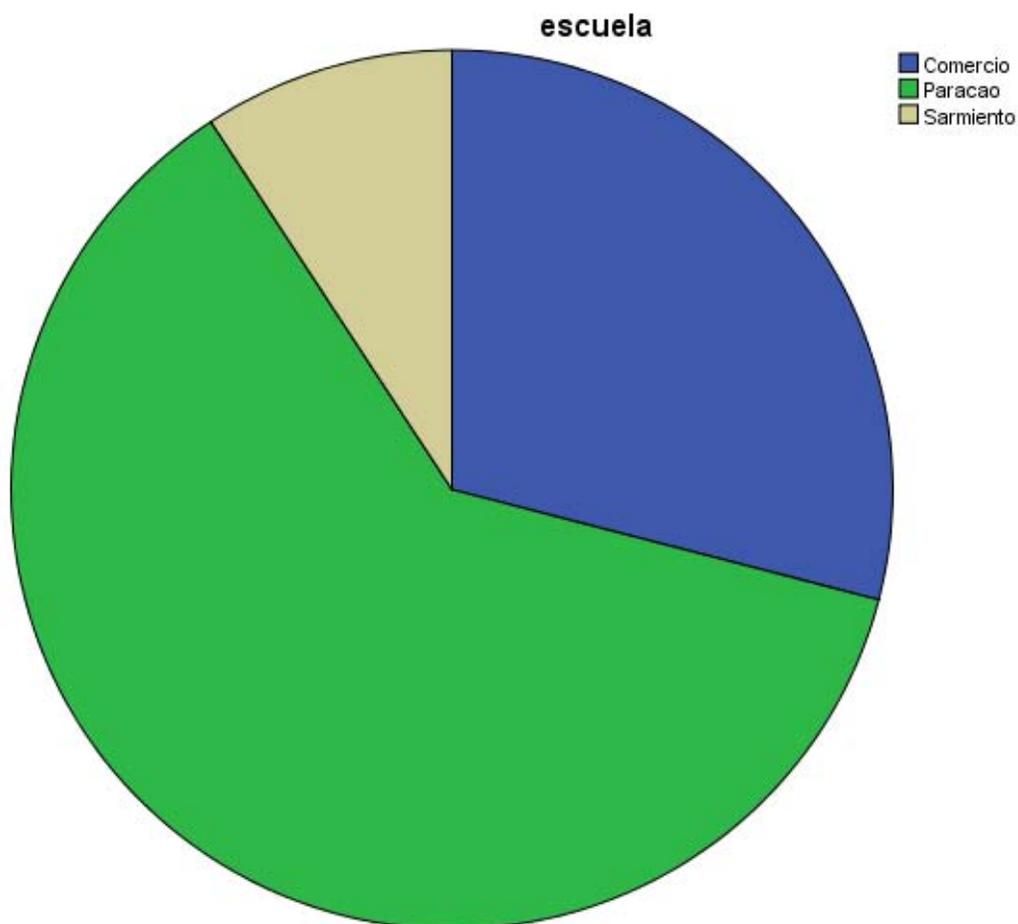
[Conjunto_de_datos2]

Estadísticos

escuela

N	Válidos	217
	Perdidos	0

escuela				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Comercio	63	29,0	29,0
	Paracao	134	61,8	90,8
	Sarmiento	20	9,2	100,0
	Total	217	100,0	100,0



```
FREQUENCIES VARIABLES=agreditrans agresotrans
  /PIECHART PERCENT
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frecuencias

Notas		
Resultados creados		26-SEP-2017 08:29:06
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
Manipulación de los valores perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
		FRECUENCIES VARIABLES=agreditrans agresotrans /PIECHART PERCENT /ORDER=ANALYSIS.
Sintaxis		
	Tiempo de procesador	00:00:00,42
Recursos	Tiempo transcurrido	00:00:00,42

[Conjunto_de_datos2]

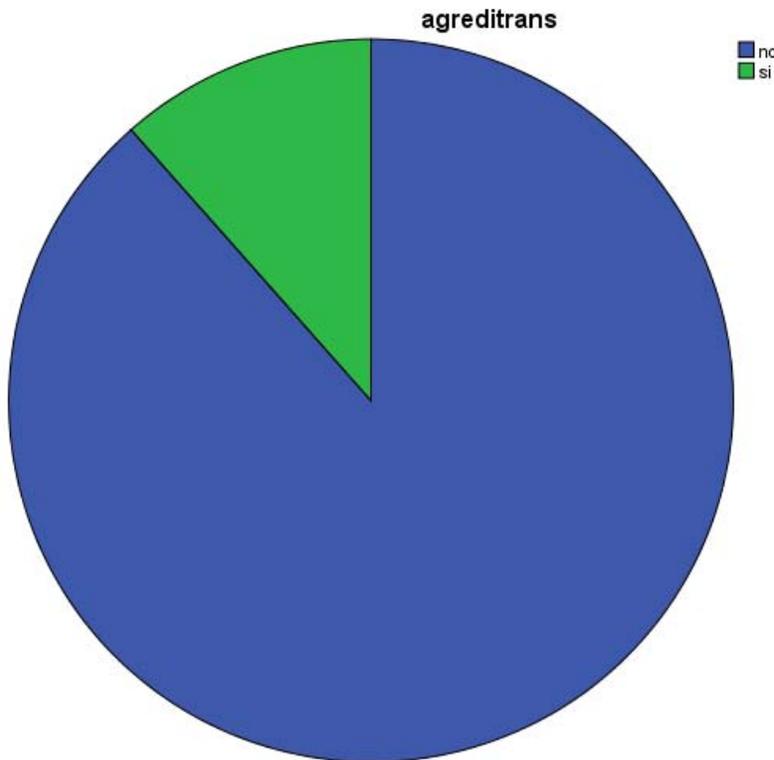
Estadísticos		
	agreditrans	agresotrans
N		
	Válidos	217
	Perdidos	0

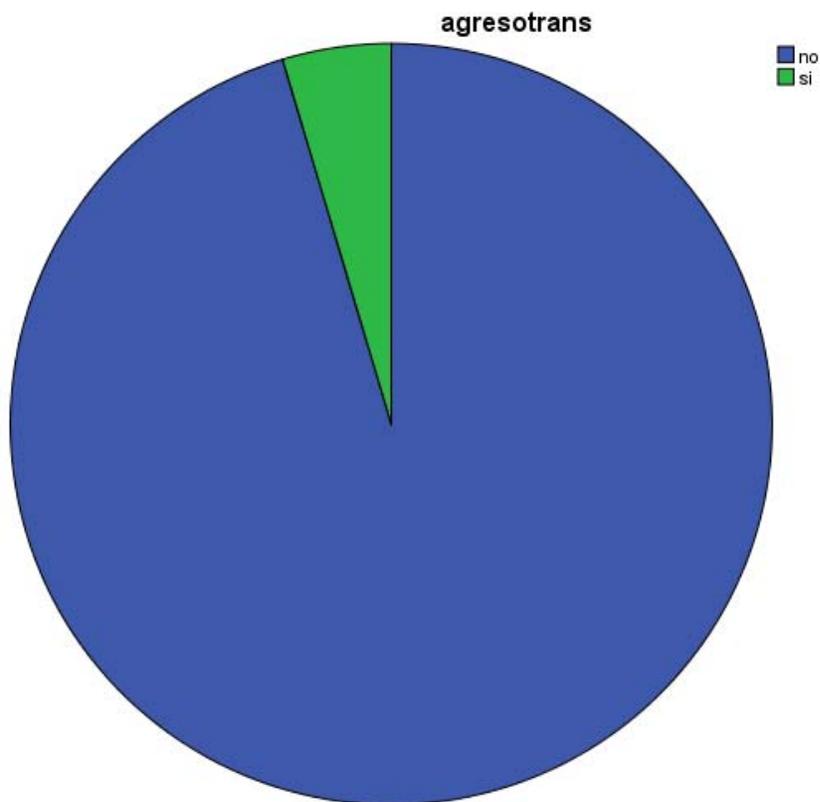
Tabla de frecuencia

agreditrans				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	192	88,5	88,5
	si	25	11,5	100,0
	Total	217	100,0	100,0

agresotrans				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	no	207	95,4	95,4
	si	10	4,6	100,0
	Total	217	100,0	100,0

Gráfico de sectores





```
DESCRIPTIVES VARIABLES=victimi agres  
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptivos

Notas		
Resultados creados		26-SEP-2017 08:29:37
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados	Se han utilizado todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=victim agresi /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,00
	Tiempo transcurrido	00:00:00,00

[Conjunto_de_datos2]

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
victim	217	,00	25,00	2,8433	4,29075
agresi	217	,00	14,00	1,3456	2,84563
N válido (según lista)	217				

DESCRIPTIVES VARIABLES=auto fisic amoro social amistad comport depor labora escolar
/STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.

Descriptivos

Notas		
Resultados creados		26-SEP-2017 08:29:52
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
Entrada	Peso	<ninguno>
	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario son considerados como perdidos.
	Casos utilizados	Se han utilizado todos los datos no perdidos.
Sintaxis		DESCRIPTIVES VARIABLES=auto fisic amorosocial amistad comport depor labora escolar /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00,00
	Tiempo transcurrido	00:00:00,00

[Conjunto_de_datos2]

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
auto	217	1,00	4,00	2,7965	,60171
fisic	217	1,00	4,00	2,5346	,71980
amoro	217	1,00	3,80	2,4498	,55320
social	217	1,20	4,00	2,8498	,59170
amistad	217	1,20	4,00	2,8553	,56395
comport	217	1,00	4,00	2,8258	,53444
depor	217	1,20	4,00	2,5539	,55852
labora	217	1,00	4,00	2,4221	,61574
escolar	217	1,00	4,00	2,3991	,58262
N válido (según lista)	217				

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=victimi agresion auto fisic amoro social amistad comport
depor labora escolar
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
    
```

Correlaciones

Notas

Resultados creados		26-SEP-2017 08:30:19
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
Manipulación de los valores perdidos	Definición de valores perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.

<p>Sintaxis</p> <p>Casos utilizados</p> <p>Recursos</p> <p>Tiempo de procesador</p> <p>Tiempo transcurrido</p>	<p>Los estadísticos para cada par de variables se basan en todos los casos que tengan datos válidos para dicho par.</p> <p>CORRELATIONS</p> <p>/VARIABLES=victimi agresi auto fisic amoro social amistad comport depor labora escolar</p> <p>/PRINT=TWOTAIL NOSIG</p> <p>/MISSING=PAIRWISE.</p> <p>00:00:00,02</p> <p>00:00:00,02</p>
--	---

[Conjunto_de_datos2]

“El bullying y el autoconcepto en adolescentes escolarizados de 12 a 15 años de la ciudad de Paraná”

	Victimización	Agresión	Autoconcepto	Apar. Física	Atractivo amoroso	Acept. social	Amistad íntima	Buen comport.	Compet. Deportiva	Compet. Laboral	Compet. escolar	
Victim.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	1 ,357** 0 217	-0,162* 0,017 217	-0,142* 0,037 217	-0,013 0,848 217	-0,151* 0,026 217	0,027 0,689 217	-0,165* 0,015 217	-0,154* 0,023 217	-0,138* 0,042 217	-0,057 0,406 217	
Agresión	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,357** 0 217	1 -0,099 0,145 217	-0,069 0,309 217	-0,012 0,859 217	0,027 0,697 217	0,021 0,753 217	-0,212** 0,002 217	-0,109 0,11 217	-0,022 0,749 217	-0,137* 0,043 217	
Autoc.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,162* 0,017 217	-0,099 0,145 217	1 ,609** 0 217	,609** 0 217	,284** 0 217	,462** 0 217	,363** 0 217	,461** 0 217	,382** 0,033 217	,145* 0 217	,438** 0 217
Ap.física	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,142* 0,037 217	-0,069 0,309 217	,609** 0 217	1 ,267** 0 217	,267** 0 217	,306** 0 217	,287** 0 217	,257** 0 217	,419** 0,112 217	0,112 0,258** 217	
Atr.amoroso	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,013 0,848 217	-0,012 0,859 217	,284** 0 217	,267** 0 217	1 ,337** 0 217	,304** 0 217	0,074 0,278 217	,254** 0 217	0,083 0,225 217	,201** 0,003 217	
Acept. social	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,151* 0,026 217	0,027 0,697 217	,462** 0 217	,306** 0 217	,337** 0 217	1 ,420** 0 217	,193** 0,004 217	,343** 0 217	,153* 0,024 217	,253** 0 217	
Amistad íntima	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	0,027 0,689 217	0,021 0,753 217	,363** 0 217	,287** 0 217	,304** 0 217	,420** 0 217	1 0,133 0,051 217	,273** 0 217	0,058 0,393 217	,169* 0,013 217	
Buen comport.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,165* 0,015 217	-0,212** 0,002 217	,461** 0 217	,257** 0 217	0,074 0,278 217	,193** 0,004 217	0,133 0,051 217	1 0,002 217	,204** 0,531 217	0,043 0 217	,489** 0 217
Compet. deport.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,154* 0,023 217	-0,109 0,11 217	,382** 0 217	,419** 0 217	,254** 0 217	,343** 0 217	,273** 0 217	,204** 0,002 217	1 0,004 217	,197** 0 217	,292** 0 217
Compet. Laboral	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,138* 0,042 217	-0,022 0,749 217	,145* 0,033 217	0,112 0,1 217	0,083 0,225 217	,153* 0,024 217	0,058 0,393 217	0,043 0,531 217	,197** 0,004 217	1 0,045 217	,136* 0,045 217
Compet. escolar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-0,057 0,406 217	-0,137* 0,043 217	,438** 0 217	,258** 0 217	,201** 0,003 217	,253** 0 217	,169* 0,013 217	,489** 0 217	,292** 0 217	,136* 0,045 217	1 0,045 217

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

```
GLM fisic amor social amistad comport depor labora escolar BY
agreditrans
  /WSFACTOR=factor1 8 Polynomial
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /PLOT=PROFILE(factor1*agreditrans)
  /EMMEANS=TABLES(factor1)
  /EMMEANS=TABLES(agreditrans*factor1)
  /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /WSDESIGN=factor1
  /DESIGN=agreditrans.
```

Modelo lineal general

Notas

Resultados creados		26-SEP-2017 08:31:20
Comentarios		
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos2
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
Entrada	Dividir archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	217
	Definición de perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.
Tratamiento de los datos perdidos	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos que incluyen datos válidos para las variables del modelo.

Sintaxis	<pre> GLM fisic amor social amistad comport depor labora escolar BY agreditrans /WSFACTOR=factor1 8 Polynomial /METHOD=SSTYPE(3) /PLOT=PROFILE(factor1*agredi trans) /EMMEANS=TABLES(factor1) /EMMEANS=TABLES(agreditra ns*factor1) /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER /CRITERIA=ALPHA(.05) /WSDESIGN=factor1 /DESIGN=agreditrans. </pre>
Recursos	<p>Tiempo de procesador 00:00:00,28</p> <p>Tiempo transcurrido 00:00:00,28</p>

[Conjunto_de_datos2]

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

factor1	Variable dependiente
1	fisic
2	amor
3	social
4	amistad
5	comport
6	depor
7	labora
8	escolar

Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
agreditrans	,00	no	192
	1,00	si	25

Estadísticos descriptivos

		agreditrans	Media	Desviación típica	N
fisic	no		2,5740	,68975	192
	si		2,2320	,87689	25
	Total		2,5346	,71980	217
amoro	no		2,4792	,54068	192
	si		2,2240	,60641	25
	Total		2,4498	,55320	217
social	no		2,8698	,58348	192
	si		2,6960	,64322	25
	Total		2,8498	,59170	217
amistad	no		2,8531	,56632	192
	si		2,8720	,55642	25
	Total		2,8553	,56395	217
comport	no		2,8302	,52550	192
	si		2,7920	,60959	25
	Total		2,8258	,53444	217
depor	no		2,5719	,55958	192
	si		2,4160	,54136	25
	Total		2,5539	,55852	217
labora	no		2,4448	,61387	192
	si		2,2480	,61449	25
	Total		2,4221	,61574	217
escolar	no		2,4135	,57562	192
	si		2,2880	,63530	25
	Total		2,3991	,58262	217

Contrastes multivariados^a

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^c	
factor1	Traza de Pillai	,393	19,324 ^b	7,000	209,000	,000	,393	135,270	1,000
	Lambda de Wilks	,607	19,324 ^b	7,000	209,000	,000	,393	135,270	1,000
	Traza de Hotelling	,647	19,324 ^b	7,000	209,000	,000	,393	135,270	1,000
	Raíz mayor de Roy	,647	19,324 ^b	7,000	209,000	,000	,393	135,270	1,000
factor1 * agreditrans	Traza de Pillai	,036	1,119 ^b	7,000	209,000	,352	,036	7,832	,476
	Lambda de Wilks	,964	1,119 ^b	7,000	209,000	,352	,036	7,832	,476
	Traza de Hotelling	,037	1,119 ^b	7,000	209,000	,352	,036	7,832	,476
	Raíz mayor de Roy	,037	1,119 ^b	7,000	209,000	,352	,036	7,832	,476

a. Diseño: Intersección + agreditrans

Diseño intra-sujetos: factor1

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = ,05

Prueba de esfericidad de Mauchly^a

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite-inferior
factor1	,666	86,387	27	,000	,898	,932	,143

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Diseño: Intersección + agreditrans

Diseño intra-sujetos: factor1

b. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a	
factor1	Esfericidad asumida	32,329	7	4,618	17,122	,000	,074	119,854	1,000
	Greenhouse-Geisser	32,329	6,283	5,146	17,122	,000	,074	107,570	1,000
	Huynh-Feldt	32,329	6,522	4,957	17,122	,000	,074	111,674	1,000
	Límite-inferior	32,329	1,000	32,329	17,122	,000	,074	17,122	,985
factor1 * agreditrans	Esfericidad asumida	2,029	7	,290	1,075	,377	,005	7,522	,471
	Greenhouse-Geisser	2,029	6,283	,323	1,075	,376	,005	6,751	,442
	Huynh-Feldt	2,029	6,522	,311	1,075	,377	,005	7,009	,452

	Límite-inferior	2,029	1,000	2,029	1,075	,301	,005	1,075	,178
	Esfericidad asumida	405,953	1505	,270					
	Greenhous e-Geisser	405,953	1350,743	,301					
1)	Huynh-Feldt	405,953	1402,285	,289					
	Límite-inferior	405,953	215,000	1,888					

a. Calculado con alfa = ,05

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Origen	factor1	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
	Lineal	,903	1	,903	2,662	,104	,012	2,662	,369
	Cuadrático	20,406	1	20,406	88,023	,000	,290	88,023	1,000
	Cúbico	1,132	1	1,132	3,929	,049	,018	3,929	,505
	Orden 4	7,940	1	7,940	25,050	,000	,104	25,050	,999
	Orden 5	1,425	1	1,425	5,542	,019	,025	5,542	,649
	Orden 6	,050	1	,050	,226	,635	,001	,226	,076
	Orden 7	,473	1	,473	2,033	,155	,009	2,033	,295
	Lineal	,428	1	,428	1,262	,263	,006	1,262	,201
	Cuadrático	,917	1	,917	3,955	,048	,018	3,955	,508
	Cúbico	,135	1	,135	,468	,494	,002	,468	,105
	Orden 4	,420	1	,420	1,323	,251	,006	1,323	,209
	Orden 5	,001	1	,001	,006	,940	,000	,006	,051
	Orden 6	,097	1	,097	,438	,509	,002	,438	,101
	Orden 7	,031	1	,031	,132	,717	,001	,132	,065
	Lineal	72,963	215	,339					
	Cuadrático	49,842	215	,232					
	Cúbico	61,927	215	,288					
	Orden 4	68,150	215	,317					

Orden 5	55,271	215	,257				
Orden 6	47,782	215	,222				
Orden 7	50,018	215	,233				

a. Calculado con alfa = ,05

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Intersección	4603,697	1	4603,697	5097,046	,000	,960	5097,046	1,000
agreditrans	4,449	1	4,449	4,926	,028	,022	4,926	,599
Error	194,190	215	,903					

a. Calculado con alfa = ,05

Medias marginales estimadas

1. factor1

Medida: MEASURE_1

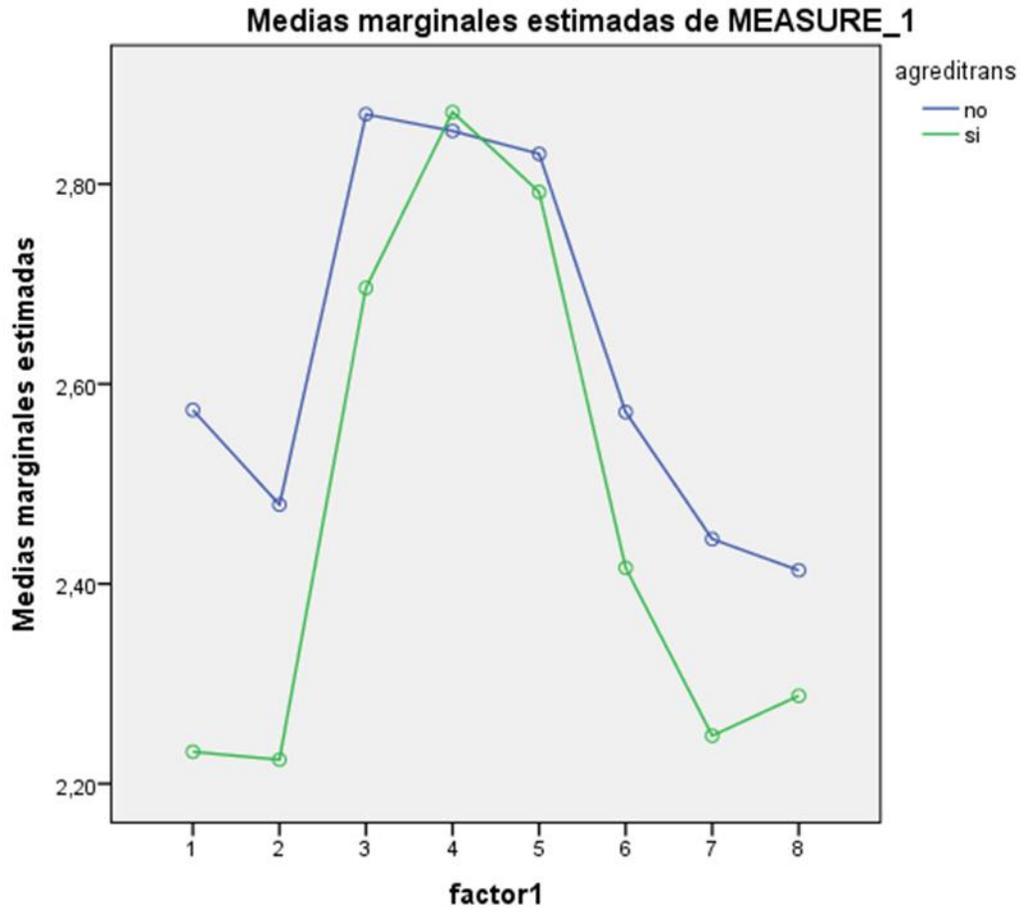
factor1	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1	2,403	,076	2,254	2,552
2	2,352	,058	2,237	2,467
3	2,783	,063	2,659	2,907
4	2,863	,060	2,744	2,981
5	2,811	,057	2,699	2,923
6	2,494	,059	2,377	2,611
7	2,346	,065	2,218	2,475
8	2,351	,062	2,229	2,473

2. agreditrans * factor1

Medida: MEASURE_1

agreditrans	factor1	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
no	1	2,574	,051	2,473	2,675
	2	2,479	,040	2,401	2,557
	3	2,870	,043	2,786	2,954
	4	2,853	,041	2,773	2,934
	5	2,830	,039	2,754	2,906
	6	2,572	,040	2,493	2,651
	7	2,445	,044	2,357	2,532
	8	2,414	,042	2,331	2,496
si	1	2,232	,143	1,951	2,513
	2	2,224	,110	2,008	2,440
	3	2,696	,118	2,463	2,929
	4	2,872	,113	2,649	3,095
	5	2,792	,107	2,581	3,003
	6	2,416	,112	2,196	2,636
	7	2,248	,123	2,006	2,490
	8	2,288	,117	2,058	2,518

Gráficos de perfil



```
GLM fisic amor social amistad comport depor labora escolar BY
agresotrans
  /WSFACTOR=factor1 8 Polynomial
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /PLOT=PROFILE(factor1*agresotrans)
  /EMMEANS=TABLES(factor1)
  /EMMEANS=TABLES(agresotrans*factor1)
  /PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ OPOWER
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /WSDSIGN=factor1
  /DESIGN=agresotrans.
```

Modelo lineal general

Notas	
Resultados creados	26-SEP-2017 08:32:12
Comentarios	
Entrada	<p>Conjunto de datos activo Conjunto_de_datos2</p> <p>Filtro <ninguno></p> <p>Peso <ninguno></p> <p>Dividir archivo <ninguno></p> <p>Núm. de filas del archivo de trabajo 217</p>
Tratamiento de los datos perdidos	<p>Definición de perdidos Los valores perdidos definidos por el usuario se tratarán como perdidos.</p> <p>Casos utilizados Los estadísticos se basan en todos los casos que incluyen datos válidos para las variables del modelo.</p>
Sintaxis	<p>GLM físic amor social amistad comport depor labora escolar BY agresotrans</p> <p>/WSFACTOR=factor1 8</p> <p>Polynomial</p> <p>/METHOD=SSTYPE(3)</p> <p>/PLOT=PROFILE(factor1*agresotrans)</p> <p>/EMMEANS=TABLES(factor1)</p> <p>/EMMEANS=TABLES(agresotrans*factor1)</p> <p>/PRINT=DESCRIPTIVE</p> <p>ETASQ OPOWER</p> <p>/CRITERIA=ALPHA(.05)</p> <p>/WSDESIGN=factor1</p> <p>/DESIGN=agresotrans.</p>
Recursos	<p>Tiempo de procesador 00:00:00,30</p>

Tiempo transcurrido

00:00:00,37

[Conjunto_de_datos2]

Factores intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

factor1	Variable dependiente
1	fisic
2	amoro
3	social
4	amistad
5	comport
6	depor
7	labora
8	escolar

Factores inter-sujetos

	Etiqueta del valor	N
agresotrans	,00	no 207
	1,00	si 10

Estadísticos descriptivos

	agresotrans	Media	Desviación típica	N
fisic	no	2,5227	,72796	207
	si	2,7800	,48488	10
	Total	2,5346	,71980	217
amoro	no	2,4502	,56240	207
	si	2,4400	,32387	10
	Total	2,4498	,55320	217
social	no	2,8406	,59992	207
	si	3,0400	,35024	10
	Total	2,8498	,59170	217
amistad	no	2,8638	,56585	207

	si	2,6800	,51812	10
	Total	2,8553	,56395	217
	no	2,8348	,53385	207
comport	si	2,6400	,53996	10
	Total	2,8258	,53444	217
	no	2,5517	,55388	207
depor	si	2,6000	,67987	10
	Total	2,5539	,55852	217
	no	2,4155	,61514	207
labora	si	2,5600	,64498	10
	Total	2,4221	,61574	217
	no	2,4058	,58655	207
escolar	si	2,2600	,49933	10
	Total	2,3991	,58262	217

Contrastes multivariados^a

Efecto	Valor	F	Gl de la hipótesis	Gl del error	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^c	
factor1	Traza de Pillai	,175	6,324 ^b	7,000	209,000	,000	,175	44,266	1,000
	Lambda de Wilks	,825	6,324 ^b	7,000	209,000	,000	,175	44,266	1,000
	Traza de Hotelling	,212	6,324 ^b	7,000	209,000	,000	,175	44,266	1,000
	Raíz mayor de Roy	,212	6,324 ^b	7,000	209,000	,000	,175	44,266	1,000
factor1 * agresotrans	Traza de Pillai	,036	1,114 ^b	7,000	209,000	,355	,036	7,800	,474
	Lambda de Wilks	,964	1,114 ^b	7,000	209,000	,355	,036	7,800	,474
	Traza de Hotelling	,037	1,114 ^b	7,000	209,000	,355	,036	7,800	,474

Raíz mayor de Roy	,037	1,114 ^b	7,000	209,000	,355	,036	7,800	,474
-------------------	------	--------------------	-------	---------	------	------	-------	------

a. Diseño: Intersección + agresotrans

Diseño intra-sujetos: factor1

b. Estadístico exacto

c. Calculado con alfa = ,05

Prueba de esfericidad de Mauchly^a

Medida: MEASURE_1

Efecto intra-sujetos	W de Mauchly	Chi-cuadrado aprox.	gl	Sig.	Epsilon ^b		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Límite inferior
factor1	,667	86,079	27	,000	,898	,932	,143

Contrasta la hipótesis nula de que la matriz de covarianza error de las variables dependientes transformadas es proporcional a una matriz identidad.

a. Diseño: Intersección + agresotrans

Diseño intra-sujetos: factor1

b. Puede usarse para corregir los grados de libertad en las pruebas de significación promediadas. Las pruebas corregidas se muestran en la tabla Pruebas de los efectos inter-sujetos.

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
factor1 Esfericidad asumida	10,410	7	1,487	5,515	,000	,025	38,602	,999
factor1 Greenhouse-Geisser	10,410	6,285	1,656	5,515	,000	,025	34,662	,998
factor1 Huynh-Feldt	10,410	6,525	1,595	5,515	,000	,025	35,985	,998

factor1 * agresotrans	Límite-inferior	10,410	1,000	10,410	5,515	,020	,025	5,515	,647
	Esfericidad asumida	2,104	7	,301	1,115	,351	,005	7,803	,488
	Greenhouse-Geisser	2,104	6,285	,335	1,115	,351	,005	7,007	,458
	Huynh-Feldt	2,104	6,525	,323	1,115	,351	,005	7,274	,468
	Límite-inferior	2,104	1,000	2,104	1,115	,292	,005	1,115	,183
	Esfericidad asumida	405,877	1505	,270					
	Greenhouse-Geisser	405,877	1351,364	,300					
	Huynh-Feldt	405,877	1402,949	,289					
	Límite-inferior	405,877	215,000	1,888					
	Error(factor1)								

a. Calculado con alfa = ,05

Pruebas de contrastes intra-sujetos

Medida: MEASURE_1

Origen	factor1	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
factor1	Lineal	2,245	1	2,245	6,609	,011	,030	6,609	,726
	Cuadrático	4,145	1	4,145	17,643	,000	,076	17,643	,987
	Cúbico	,007	1	,007	,023	,880	,000	,023	,053
	Orden 4	,893	1	,893	2,818	,095	,013	2,818	,387
	Orden 5	1,720	1	1,720	6,735	,010	,030	6,735	,734
	Orden 6	,846	1	,846	3,834	,052	,018	3,834	,496
	Orden 7	,555	1	,555	2,385	,124	,011	2,385	,337
factor1 * agresotrans	Lineal	,358	1	,358	1,055	,306	,005	1,055	,176
	Cuadrático	,242	1	,242	1,030	,311	,005	1,030	,173
	Cúbico	,227	1	,227	,788	,376	,004	,788	,143

Orden 4	,405	1	,405	1,278	,259	,006	1,278	,203
Orden 5	,363	1	,363	1,421	,235	,007	1,421	,221
Orden 6	,459	1	,459	2,079	,151	,010	2,079	,300
Orden 7	,051	1	,051	,218	,641	,001	,218	,075
Lineal	73,033	215	,340					
Cuadrático	50,517	215	,235					
Cúbico	61,835	215	,288					
Error(factor1)	Orden 4	68,164	215	,317				
	Orden 5	54,909	215	,255				
	Orden 6	47,421	215	,221				
	Orden 7	49,998	215	,233				

a. Calculado con alfa = ,05

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial	Parámetro de no centralidad Parámetro	Potencia observada ^a
Intersección	2091,887	1	2091,887	2264,369	,000	,913	2264,369	1,000
agresotrans	,016	1	,016	,017	,896	,000	,017	,052
Error	198,623	215	,924					

a. Calculado con alfa = ,05

Medias marginales estimadas

1. factor1

Medida: MEASURE_1

factor1	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
			Límite inferior	Límite superior
1	2,651	,116	2,422	2,881
2	2,445	,090	2,268	2,622
3	2,940	,096	2,752	3,129
4	2,772	,091	2,592	2,952
5	2,737	,086	2,567	2,908
6	2,576	,091	2,397	2,754
7	2,488	,100	2,291	2,684
8	2,333	,094	2,147	2,519

2. agresotrans * factor1

Medida: MEASURE_1

agresotrans	factor1	Media	Error típ.	Intervalo de confianza 95%	
				Límite inferior	Límite superior
no	1	2,523	,050	2,424	2,621
	2	2,450	,039	2,374	2,526
	3	2,841	,041	2,760	2,922
	4	2,864	,039	2,787	2,941
	5	2,835	,037	2,762	2,908
	6	2,552	,039	2,475	2,628
	7	2,415	,043	2,331	2,500
	8	2,406	,041	2,326	2,486
si	1	2,780	,228	2,332	3,228
	2	2,440	,175	2,094	2,786
	3	3,040	,187	2,671	3,409
	4	2,680	,178	2,328	3,032
	5	2,640	,169	2,307	2,973
	6	2,600	,177	2,251	2,949

7	2,560	,195	2,176	2,944
8	2,260	,184	1,897	2,623

Gráficos de perfil

