

Relación entre acoso escolar y autoestima en Educación Primaria: perspectiva del agresor

Autor: Medina Cascales, José Ángel (Graduado en Educación Primaria, con mención en Educación Física).

Público: Docencia de Educación Primaria en general. **Materia:** Transversal con todas las áreas. **Idioma:** Español.

Título: Relación entre acoso escolar y autoestima en Educación Primaria: perspectiva del agresor.

Resumen

El acoso escolar, en la actualidad está generando a nivel global gran preocupación. El rol del agresor, cuenta con características personales particulares en función del tipo de agresividad que muestre, donde la autoestima es clave. El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la agresividad escolar y la autoestima. Un total de 225 escolares fueron evaluados, mediante las herramientas European Bullying Intervention Project Questionnaire, y la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados indican que la agresividad no varía con el trascurso de la edad. Se observan correlaciones negativas y significativas entre la agresividad y autoestima negativa.

Palabras clave: acoso escolar, violencia entre iguales, agresividad, autoestima.

Title: Relationship between bullying and self-esteem in Primary Education: aggressor's perspective.

Abstract

Bullying is currently generating great concern at the global level. The role of the aggressor, has particular personal characteristics depending on the type of aggressiveness that shows, where self-esteem is key. The objective of this paper is to analyze the relationship between school aggressiveness and self-esteem. A total of 225 students were evaluated, using the European Bullying Intervention Project Questionnaire tools, and the Rosenberg Self-Esteem Scale. The results indicate that the aggressiveness does not change with the course of age. Negative and significant correlations are observed between aggressiveness and negative self-esteem.

Keywords: bullying, peer violence, aggressiveness, self-esteem.

Recibido 2018-07-02; Aceptado 2018-07-06; Publicado 2018-08-25; Código PD: 098011

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad en su conjunto, y en especial espectro educativo, muestra un gran interés y preocupación por la cantidad y gravedad de episodios de violencia y de maltrato entre iguales en las poblaciones que les atañen como son las infantiles y juveniles (Garaigordobil, Martínez-Valderrey, & Machimbarrena, 2017). Autores como Martínez et al. (2014) definen este tipo de violencia, como el maltrato procedente por parte de escolares, durante un periodo de tiempo prolongado, con la intención de dominio sobre el otro, y actuando mediante intimidación y/o violencia. Este tipo de violencia se puede manifestar de distintos modos como puede ser a través de agresiones físicas, verbales y/o relativas a la exclusión social (Kuppens, Grietens, Onghena, Michiels, & Subramanian, 2008). Olweus en la década de los setenta comenzó a investigar sobre el acoso escolar, siendo uno de los primeros y más relevantes autores sobre esta temática. Desde aquel entonces, los casos de bullying no han parado de crecer tanto en cantidad como en gravedad (Zeigler-Hill, Enjaian, Holden, & Southard, 2014), llegando a alcanzar la preocupación por estos cotas mundiales (Blaya, Debarbieux, Del Rey, & Ortega, 2006). Los casos de violencia entre iguales, han sido habituales en el ámbito educativo, si bien en la actualidad y debido principalmente a el desarrollo tecnológico e internet, la gravedad de esta violencia está aumentando considerablemente, por lo que los gobiernos, ante el evidente peligro para los escolares y la sociedad en general, se han visto obligados a tomar cuantas medidas han considerado necesarias para detener este tipo violental (Nolasco, 2012).

Según Cerezo & Méndez (2012), dentro de los episodios de maltrato entre iguales en el ámbito educativo, encontramos distintos roles. En primer lugar, destacamos la figura del agresor, el cual pretende demostrar mediante una mayor fuerza física y/o psicológica su superioridad a los demás escolares, para ello se encargada de ejecutar los actos de intimidación y de someter a la o las víctimas. Estudios han afirmado que los sujetos que están dentro de este rol muestran actitudes positivas hacia el uso de la violencia (Ortega, 2008). Dentro de este rol, podemos encontrar dos tipos de agresores, por un

lado el “dominante”, contando este con una personalidad antisocial, una conducta agresiva y proactiva, y por otro lado el “ansioso” mostrando una ansiedad muy alta, una autoestima baja y una agresividad reactiva (Collell & Escudé, 2006).

En relación a su autoestima, autores como Buelga, Musitu, Murgui, & Pons (2008), han afirmado que los agresores se perciben como “populares”, y por ende tienden a mostrar altas cotas de autoestima (Olweus, 2005). Dichos niveles de autoestima les confieren la confianza para establecer relaciones con el resto de alumnado y no caer en la exclusión social (Rodkin & Berger, 2008).

En cuanto a las relaciones sociales de los agresores, estas pueden ser exiguas o muy malas (Pepler, Jiang, Craig, & Connolly, 2008), o bien también se pueden encontrar acosadores que cuenten con unas excelentes capacidades de competencia social (Garandeau & Cillessen, 2006). Así, pueden aprovecharse de sus comportamientos agresivos, para alcanzar un elevado estatus social (Buelga, Musitu, & Murgui, 2009). Parece ser un hecho, el que los escolares consideren de mayor relevancia a nivel social, la fortaleza física de los agresores que la cobardía de las víctimas (Sánchez Lacasa & Cerezo Ramírez, 2011).

Los agresores, con independencia de su competencia social, tienen una desarrollada “desconexión moral”, lo que les impide sentir empatía por sus víctimas (Bandura, 1991; Sánchez, 2008).

En cuanto a las razones que esgrimen los agresores sobre sus conductas violentas, estudios como los de Ortega, Sánchez, & Menesini (2002), afirman que estos se prevalecen de argumentos o razonamientos para justificar su ausencia de sentimientos de culpa. Además, los agresores no solo muestran dificultad en el reconocimiento de las emociones experimentadas por los demás, sino que también parecen contar con sentimientos de bienestar producidos por sus actos violentos (Ortega et al., 2002).

Cuando se atiende a las posibles explicaciones causales de dichas conductas, se indica principalmente a las experiencias en el contexto familiar, predominando el uso de violencia con y entre adultos Monks & Coyne (2011), el cual parece que les otorga permiso para imprimir ese carácter violento y dominante hacia los demás.

En lo que se refiere a la autoestima de los agresores, entendida esta como una actitud básica hacia uno mismo, siendo una manera habitual de pensar, amar y comportarse consigo mismo (Alcantara, 2013) y que aporta información personal sobre la propia consideración de creerse capaz, competente y exitoso. En la literatura no se encuentran resultados concluyentes, puesto que se puede encontrar investigaciones que concluyen de sus resultados unos niveles altos de autoestima (Batsche & Knoff, 1994; Díaz-Aguado, 2004; Estévez, Martínez, & Musitu, 2006), otros estudios como los de Parkhurst & Asher (1992), afirman que los niveles son medios, y finalmente otros obtienen unos bajos niveles para este marcador (Esteve, Merino, & Cantos, 2001). Incluso se pueden hallar investigaciones que afirman que la autoestima de tipo negativo es la predominante (Estévez, Herrero, Martínez, & Musitu, 2006).

Si se atiende a la dicotomía agresores dominantes y agresores ansiosos, autores como Hanish & Guerra (2004), indican que los dominantes cuentan con altos niveles de autoestima, mientras que los ansiosos son personas con bajos niveles (Cammack-Barry, 2005).

En base a esta controversia, Baumeister (2001) afirma que la autoestima guarda poca relación con la aparición de conductas agresivas, algo que es rebatido por otros autores como es el caso de Liau, Liau, Teoh, & Liau (2003), los que indican que aquellos discentes con menores niveles de inteligencia emocional, son más propensos a mostrar comportamientos agresivos; siendo esta afirmación matizada por Zimmerman (2005), el cual concluye que los agresores además cuentan con una escasa empatía, autocontrol y habilidades sociales. La falta de autocontrol y de empatía, así como la prevalencia de emociones negativas parecen ser factores determinantes en la aparición de conductas violentas, en especial en el entorno escolar (Contreras & García, 2008; Martorell, González, Rasal, & Estellés, 2009; Pelegrín & Garcés de Los Fayos, 2008).

Ante estas perspectivas, parece necesario el desarrollo de estrategias y/o programas que atiendan y promuevan el aprendizaje necesario, no solo para la prevención del acoso escolar, sino también para que una parte muy importante en este problema, como es la figura del agresor, sea capaz de resolver pacíficamente los problemas y conflictos que se produzcan en los ámbitos educativos, así como de que sea capaz de canalizar su agresividad sin causar daño a sus compañeros, siendo esta labor una tarea a desarrollar por docentes, familias y administración (Cerezo, 2008; López & De la Caba, 2011; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014).

Basándonos en todo lo expuesto, y considerando la relevancia de lograr identificar factores que permitan prevenir los efectos adversos de la violencia escolar, planteamos en el presente estudio, donde el objetivo principal es estudiar la

relación entre la percepción de agresividad como acosador escolar y la autoestima en escolares de Educación Primaria de la Región de Murcia, con la intención de atendiendo a los resultados obtenidos poder diseñar iniciativas y proposiciones eficaces que promuevan el aprendizaje para la resolución de conflictos y canalización de la agresividad, como paso previo y resolutoria a la aparición de casos de violencia escolar.

METODOLOGÍA

Participantes

Una vez informados y contando con la autorización de los directores de los centros educativos, y tras obtener la firma del consentimiento informado por escrito de los padres, tutores o responsables legales para la participación, y siempre respetándose los principios éticos para la investigación de la Declaración de Helsinki. Un total de 225 los escolares de 3º, 4º, 5º y 6º curso de Educación Primaria de ambos sexos, los cuales participaron en el estudio (123 hombres y 102 mujeres), éstos contaban con edades entre los 8 y los 13 años ($M_{\text{edad}} = 10.21$, D.E. = 1.31).

La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia o casual (Bisquerra, 2014), estando caracterizada la misma por ser sujetos que muestran facilidad de acceso (McMillan y Schumacher, 2005). Las variables que se consideraron en este trabajo fueron el sexo (varones y mujeres), el nivel de percepción de agresión en acoso escolar y el nivel de autoestima.

Instrumentos

Para recopilar los datos necesarios para desarrollar este estudio fueron los siguientes instrumentos:

El cuestionario *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ) (Brighi et al., 2012), traducido al castellano por Ortega-Ruiz, Del Rey, & Casas (2016), se utilizó para evaluar la percepción de agresividad en el acoso escolar. Esta herramienta está compuesta por un total de 14 ítems, de los cuales 7 que describen aspectos relacionados con la victimización y los otros 7 se refieren a la agresividad. Los ítems relativos a dicha agresividad muestran un Alfa de Cronbach de fiabilidad ($\alpha = .904$), haciendo referencia a acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores. Estos ítems, tienen un diseño tipo Likert, donde las puntuaciones oscilan entre 0 (nunca) y 4 (siempre), y están referidos a un periodo de tiempo en concreto (dos meses).

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR) (Rosenberg, 1965), la cual está compuesta por 10 ítems en forma de escala Likert con puntuaciones que van desde el 1 (muy en desacuerdo) al 4 (muy de acuerdo). En la misma, los ítems están unos formulados en negativo ($\alpha = .778$) y otros en positivo ($\alpha = .923$), describiendo la confianza frente a la desconfianza, o el pesimismo y fatalismo que los escolares depositan en sí mismos. Mediante esta escala, se puede medir la autoestima, entendida esta como los sentimientos de valía personal y respeto a sí mismo.

Análisis estadístico de los datos

Los datos fueron filtrados y depurados a través de una matriz de datos en el software Microsoft Excel 2010, y posteriormente fueron analizados en el paquete estadístico de SPSS v.23.0 para Windows.

Se calcularon los estadísticos descriptivos, y las diferencias según curso. Las pruebas de normalidad (Kolmogorov-Smirnov), indicaron distribuciones no normales, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas, como la de Kruskal-Wallis para comparar en los diferentes cursos y la U de Mann Whitney para la comparación entre sexos, de las variables evaluadas en el estudio. También, se consideró el cálculo de correlaciones bivariadas Rho de Spearman, para en análisis de las posibles relaciones entre las variables evaluadas.

En cuanto al nivel de significación, este se fijó en $p > .05$ para las diferentes pruebas.

RESULTADOS

La Tabla 1, ofrece los datos descriptivos relativos a las puntuaciones de la percepción de agresión por acoso escolar, así como las obtenidas en relación a la autoestima en los diferentes cursos evaluados. Dicha tabla además indica los resultados del análisis inferencial de medias entre cursos y sexos.

Tabla 1. Descriptivos puntuaciones, y comparación medias de agresión y autoestima por curso y sexo.

	3º EPO (n=52)	4º EPO (n=49)	5º EPO (n=71)	6º EPO (n=53)	Total (n=225)	χ^2	z
	Media (DE)						
Dimensión agresión EBIPQ							
AB1. He golpeado, pateado o empujado a alguien	.53 (.69)	.46 (.58)	.60 (.78)	.69 (.69)	.58 (.70)	2,983	-6,067**
AB2. He insultado y he dicho palabras malsonantes a alguien	.65 (.83)	.46 (.58)	.81 (.88)	.64 (.73)	.66 (.78)	4,175	-5,789**
AB3. He dicho a otras personas palabras malsonantes sobre alguien	.76 (1.02)	.73 (.78)	.80 (.95)	.58 (.88)	.72 (.91)	2,491	-4,933**
AB4. He amenazado a alguien	.38 (.74)	.26 (.53)	.47 (.65)	.37 (.56)	.38 (.63)	4,319	-4,710**
AB5. He robado o he estropeado algo a alguien	.42 (.69)	.30 (.54)	.30 (.52)	.41 (.56)	.36 (.58)	1,772	-3,367**
AB6. He excluido o ignorado a alguien	1.11 (.94)	.65 (.75)	.74 (.96)	.84 (.81)	.83 (.89)	7,972*	-2,503**
AB7. He difundido rumores sobre alguien	.92 (.96)	.89 (.91)	.95 (1.03)	.79 (.88)	.89 (.95)	,665	-4,021**
<i>Total</i>	4.77	3.75	4.67	4.32	4.42		
Escala Rosenberg							
R1. Me siento una persona tan valiosa como las otras.	2.84 (.69)	2.87 (.69)	2.83 (.69)	2.83 (.69)	2.84 (.69)	.168	-.080
R2. Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso.	2.38 (.69)	2.36 (.69)	2.38 (.68)	2.39 (.68)	2.38 (.68)	.048	-.558
R3. Creo que tengo algunas cualidades buenas.	2.78 (.53)	2.81 (.52)	2.77 (.53)	2.77 (.54)	2.78 (.53)	.233	-.665
R4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás.	2.80 (.86)	2.83 (.87)	2.78 (.86)	2.77 (.86)	2.80 (.86)	.163	-.531
R5. Creo que no tengo mucho de los que estar orgulloso.	2.00 (.68)	1.95 (.67)	2.00 (.67)	1.98 (.66)	1.98 (.67)	.134	-.131
R6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo.	2.51 (.61)	2.53 (.61)	2.50 (.60)	2.49 (.60)	2.51 (.60)	.139	-.816
R7. En general me siento satisfecho conmigo mismo.	2.84 (.69)	2.85 (.70)	2.83 (.69)	2.83 (.69)	2.84 (.69)	.055	-.223
R8. Me gustaría tener más respeto por mí mismo.	2.48 (.82)	2.46 (.84)	2.47 (.82)	2.50 (.84)	2.48 (.82)	.077	-.401

R9. Realmente me siento inútil en algunas ocasiones.	2.11 (.67)	2.08 (.67)	2.11 (.66)	2.11 (.66)	2.10 (.66)	.090	-.151
R10. A veces pienso que no sirvo para nada.	1.78 (.80)	1.75 (.80)	1.78 (.79)	1.77 (.80)	1.77 (.79)	.080	-.465
RP. Autoestima positiva	2.76 (.60)	2.78 (.60)	2.74 (.60)	2.73 (.60)	2.75 (.60)	.192	-.372
RN. Autoestima negativa	2.15 (.54)	2.12 (.53)	2.15 (.53)	2.15 (.53)	2.14 (.53)	.096	-.187

Nota: EPO=Educación Primaria Obligatoria, DE= Desviación Estándar, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, χ^2 = Kruskal-Wallis, z = U de Mann Whitney, RP=Rosenberg Positiva, RN=Rosenberg Negativa.

La Tabla 2 por su parte muestra las distintas correlaciones entre las variables de estudio, para ellos, se ha realizado un análisis de correlaciones bivariadas Rho de Spearman. Uno de los aspectos que sobresalen de este cálculo es la potencia media-alta de las correlaciones, y su significatividad entre todos los ítems del cuestionario EBIPQ, en su dimensión de agresión. Además, en cuanto a la autoestima, los resultados obtenidos muestran escala potencia de correlación, observándose además como la autoestima negativa cuenta con signo negativo, lo que quiere decir que cuanto mayor sea la percepción de ser agresor menor será el nivel este tipo de autoestima.

Tabla 2. Correlación bivariada Rho de Spearman agresión-autoestima.

	AB1	AB2	AB3	AB4	AB5	AB6	AB7	RP
AB2	,808**							
AB3	,637**	,732**						
AB4	,651**	,702**	,590**					
AB5	,594**	,540**	,500**	,720**				
AB6	,400**	,452**	,550**	,472**	,444**			
AB7	,391**	,510**	,643**	,511**	,439**	,735**		
RP	,040	-,035	,015	,023	,109	,011	-,038	
RN	-,037	-,004	-,064	-,035	-,125	-,040	-,020	-,562**

DISCUSIÓN

El objetivo principal de este trabajo ha sido, analizar los niveles de agresión de los escolares de Educación Primaria de la Región de Murcia, y además, estudiar las posibles relaciones entre los niveles de agresión por acoso escolar y la autoestima en sus dimensiones positiva y negativa, para dicha muestra.

En base a los resultados obtenidos se busca demostrar las relaciones entre el acoso escolar y la autoestima de escolares, así como la incidencia de los niveles de una sobre la otra en el rol del agresor.

Del análisis de los datos descriptivos, y en referencia a la percepción de la agresividad propia en los distintos cursos solo se observan diferencias significativas un ítem, referido a la exclusión social. En cuantos a las diferencias entre sexos estas muestran significatividad estadística para todos los ítems.

De manera global, no se aprecia que la percepción de agresividad varíe con el incremento de la edad, pues las puntuaciones globales se mantienen similares entre los distintos cursos. Estos resultados se contraponen a los de otros autores como Giménez-Gualdo, Maquilón-Sánchez, & Arnaiz Sánchez (2014) o Seva, Carrero, Robledo-Ramón, & Rodríguez-Salazar (2016), los cuales afirman que la evolución biológica que supone el paso de la edad conlleva que los niveles de agresividad se vayan modificando.

El proceso biológico mencionado, referido al paso de la edad, para Ibarrola (2011) conlleva que los escolares vayan avanzando en cuanto a autocontrol, empatía y en el conocimiento emocional de sus acciones, de esa misma manera, las relaciones sociales en las que se ven envueltos se deben de favorecer de dichas mejoras en sus capacidades de interacción social. Algo que parece que no sucede en nuestro estudio, lo que puede permitirnos sugerir que dichas capacidades referidas a la personalidad no han tenido tiempo suficiente para desarrollarse completamente, motivando con ello el que los sujetos no hayan sido capaces a lo largo del la Educación Primaria de disminuir sus comportamientos agresivos ante la diversidad de situaciones conflictivas y/o problemáticas a las que se enfrentan en dicha etapa educativa.

A continuación se trataran las puntuaciones obtenidas para la autoestima, no destacando significación para ninguno de los diferentes cursos estudiados, así como tampoco para la comparación entre sexos.

Los estudiantes agresivos, tienden a mostrar una alta competencia social y emocional (Estévez, Martínez, et al., 2006). A pesar de la creencia común de que los agresores cuentan con altos niveles de sintomatología depresiva, realmente solo entre 5-8% de ellos la padecen (Garnefski & Diekstra, 1997), este hecho nos indica que el estrés o la ansiedad no son causas directas de los comportamientos agresivos. Otros autores como Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin, & Wanner (2004), afirman que los agresores muestran altas cotas de autoestima emocional, pudiendo justificarse este debido a que en muchas ocasiones los escolares agresivos tienen una gran relevancia social en el entorno educativo (Gifford-Smith & Brownell, 2003), estas circunstancias les permiten a los agresores contar con un alto emocional como social (Little, Brauner, Jones, Nock, & Hawley, 2003).

Atendiendo a los resultados obtenidos en nuestro estudio, decir que son opuestos a los de otras investigaciones donde sí que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en un estudio a un total de 109 escolares de Educación Primaria (Lope, Huchim, Rivero, Aguilar, & Barragán, 2015). El hecho de que la autoestima está relacionada con el ambiente y el entorno (Mora & Raich, 2005), determina de manera fundamental los niveles de autoestima. Lope et al. (2015), afirman que el entorno social, ejerce una gran incidencia en la autoestima de los jóvenes, ya que permite que se construyan a sí mismos atendiendo a los cánones y estereotipos que determina la sociedad.

Tras analizar las correlaciones de las variables estudiadas en relación a la agresividad escolar y la autoestima, como ya se ha apuntado previamente, hay una correlación leve, tanto con respecto a la autoestima positiva como negativa, lo que nos indica que ambas variables, agresividad-autoestima, no guardan mucha relación. Además, el hecho de que la autoestima negativa cuente con correlaciones de signo negativo, está indicando la existencia de una relación inversamente proporcional entre ambas variables, cabiendo la justificación de estos hallazgos en el hecho de que el agresor, con independencia de su sexo, tiende a mostrar baja empatía y una percepción negativa de la autoestima altos (Jolliffe & Farrington, 2006). Autores como Cava, Buelga, Musitu, & Murgui (2010), concluyen que los niveles de autoestima guardan concordancia con las relaciones sociales en el ámbito donde habitualmente se desenvuelvan, en nuestro caso el educativo. Por tanto, y considerando nuestros resultados, cabe la suposición de que ser agresor en episodios de acoso escolar, considerando el "estatus social" que se cree poseer, tenga una autoestima negativa pronunciada, mientras que la de tipo positivo sea más bien escasa. Estos hechos, han sido corroborados por otras investigaciones (Estévez & Jiménez, 2015). Y además, otros autores como Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, & Ruiz-Esteban (2012), indican que los escolares agresivos cuentan con unas percepciones sobre sí mismos malas. Aunque en base a la literatura no se pueden ser concluyente a este respecto, pues Estévez & Jiménez (2015), afirman que los sujetos agresivos tienen unos bajos niveles de autoestima, mientras que Olweus (1993), afirma que estos agresores cuentan con autoestimas altos niveles de autoestima, similares a los de aquellos ajenos al acoso escolar (Jiménez, Estévez, del Moral, & Povedano, 2011). Dicha circunstancia puede deberse al hecho de que la relación violencia-autoestima no es lineal, y a que es la autoestima la que se relación con estos comportamientos (Ostrowsky, 2010).

CONCLUSIONES

Por tanto, la percepción de agresión y su relación con la autoestima, deben de permitirnos reflexionar sobre la manera de abordarlas desde el ámbito educativo. Nuestros resultados ponen en evidencia que las actuaciones con los escolares envueltos como agresores en casos de acoso escolar debe de completa e integral, considerando aspectos personales como las posibles sintomatologías depresiva y/o ansiosa, aspectos educativos como la integración, las relaciones sociales, actitudes hacia compañeros e institución, etc.

La aplicación de acciones punitivas, puede tener efectos de retroalimentación, alejando a estos sujetos del ambiente educativo positivo, así como del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede incidir en su correcto desarrollo psicosocial.

El diseño y ejecución, evaluación y reejecución de metodologías adecuadas en los entornos educativos, son fundamentales, pues el desarrollo de estas permite evitar el incremento de casos relacionados con la violencia escolar. El favorecer el desarrollo de los niveles de autoestima, así como un trabajo eficiente en los escolares, va a permitir que estos mejoren aspectos como su racionalidad, realismo, creatividad, independencia, flexibilidad y capacidad para aceptar los cambios, deseo de admitir los errores y disposición a cooperar. Lo que conlleva a los posibles agresores en el acoso escolar, a estar tener capacidad de canalizar sus emociones negativas y poder superar de manera pacífica aquellos problemas que se les presenten.

Bibliografía

- Alcántara, J. L. (2013). *Relación entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la E.B.C. Tecnológica de la Facultad de Educación*. Perú: Universidad Nacional. Faustino Sánchez Carrión.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of moral thought and action. In W. J. Kurtines & C. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development* (pp. 45–103). New York: Lawrence Erlbaum associates.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23(2), 165–174.
- Baumeister, R. F. (2001). Raíces de la violencia. *Investigación y Ciencia*, 297, 76–81.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa* (La Muralla). Madrid.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293–315.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., & Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 305–320.
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., & Thompson, J. (2012). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)(Unpublished manuscript). University of Bologna.
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1).
- Buelga, S., Musitu, G., Murgui, S., & Pons, J. (2008). Reputation, loneliness, satisfaction with life and aggressive behavior in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 192–200.
- Cammack-Barry, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 65(9–B), 4819.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21–34.
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría*, 48(206), 353–358.
- Cerezo, F., & Méndez, I. (2012). Conductas de riesgo social y de salud en adolescentes. Propuesta de intervención contextualizada para un caso de bullying. *Anales de Psicología*, 28(3), 705–719. <http://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156001>
- Collell, J., & Escudé, C. (2006). Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. CESC Conducta i experiències socials a classe. *Àmbits de Psicopedagogia*, 18, 8–12.
- Contreras, A., & García, J. A. (2008). Componentes cognitivos que favorecen la adaptación social en la infancia: prevención del bullying desde la educación infantil. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(2), 217–226.
- Coyne, I., & Monks, C. P. (2011). *Bullying in different contexts*. Cambridge University Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Volumen 2: Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Esteve, J. M., Merino, D., & Cantos, B. (2001). *La escolarización de los niños inmigrantes en el Campo de Gibraltar. Proyecto de Investigación financiado con fondos FEDER. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Málaga*. Proyecto de Investigación financiado con fondos FEDER. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Málaga.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in The Schools*, 43, 387–400.
- Estévez, E., & Jiménez, T. I. (2015). Conducta agresiva y ajuste personal y escolar en una muestra de estudiantes adolescentes españoles. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111–124. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap>
- Estévez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: la perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223–233.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 4(1).
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying

and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11(6), 612–625.

- Garnefski, N., & Diekstra, R. F. (1997). Comorbidity of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 321–338.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and social network. *Journal of School Psychology*, 41, 235–284.
- Giménez-Gualdo, A. M., Maquilón-Sánchez, J. J., & Arnaiz Sánchez, P. (2014). Acceso a las tecnologías, rendimiento académico y cyberbullying en escolares de secundaria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 5(2).
- Hanish, L., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: developmental continuity or developmental change? *Merrill Palmer Quarterly*, 50(1), 17–38.
- Ibarrola, B. (2011). *Como educar las emociones de nuestros hijos. Trabajo presentado en la Consejería de Acción Social y Fundación de Ayuda Contra la Drogadicción (FAD)*. Alicante: España.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial behavior and self-concept of Spanish students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135–156.
- Jiménez, T. I., Estévez, E., del Moral, G., & Povedano, A. (2011). Violencia y victimización entre iguales: factores de riesgo y protección en la familia, la escuela y la comunidad. In R. Pereira (Ed.), *Adolescentes en el siglo XXI: entre impotencia, resiliencia y poder* (pp. 403–425). Madrid: Morata.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 540–550.
- Kuppens, S., Grietens, H., Onghena, P., Michiels, D., & Subramanian, S. V. (2008). Individual and classroom variables associated with relational aggression in elementary-school aged children: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 639–660. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.005>
- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., & Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51–66.
- Little, T., Brauner, J., Jones, S., Nock, M., & Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 343–369.
- Lope, C. L., Huchim, A. G., Rivero, A. D., Aguilar, I. R., & Barragán, N. A. (2015). Ansiedad y autoestima en escolares de educación primaria de Mérida, Yucatán. *Enseñanza e Investigación En Psicología*, 20(3), 302–308.
- López, R., & De la Caba, M. A. (2011). Estrategias de afrontamiento ante el maltrato escolar en estudiantes de primaria y secundaria. *Aula Abierta*, 39(1), 59–68.
- Martínez, J., Ganem, A., Contreras, M. M., Leal, E., Soto, M., & Fernández, J. (2014). Prevalencia y factores de riesgo para ser víctima de bullying en escolares de 8 a 12 años de edad en una escuela pública. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14(1), 81–87. <http://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.32392>
- Martorell, M., González, R., Rasal, P., & Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69–78.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (Pearson). Madrid.
- Mora, M., & Raich, R. (2005). *Autoestima: Evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 11(22), 35–54.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79.
- Ortega, R. (2008). Cyberbullying. *Revista Internacional de Psicología y Terapia Psicológica*, 8(2), 183–192.
- Ortega, R., Sánchez, V., & Menesini, E. (2002). Violencia entre iguales y desconexión moral: Un análisis transcultural. *Psicothema*, 14(Monográfico sobre violencia), 37–49.
- Ostrowsky, M. K. (2010). Are violent people more likely to have low self-esteem or high self-esteem? *Aggression and Violent Behavior*, 15(1), 69–75.
- Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroups differences in behavior, lonelines, and

interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28, 231–241.

- Pelegrín, A., & Garcés de Los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 5–20.
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental trajectories of bullying and associated factors. *Child Development*, 79(2), 325–338.
- Rodkin, P. C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 473–485.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Sánchez Lacasa, C., & Cerezo Ramírez, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2).
- Sánchez, V. (2008). *Atribución emocional y estrategias de afrontamiento en agresores y víctimas*. Universidad de Córdoba. Tesis doctoral no publicada.
- Seva, C., Carrero, B., Robledo-Ramón, P., & Rodríguez-Salazar, M. C. (2016). Cyberbullying en las aulas de Educación Secundaria. In *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (ACIPE-Aso, pp. 2411–2420).
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <http://doi.org/10.1037/a0036110>
- Zeigler-Hill, V., Enjaian, B., Holden, C. J., & Southard, A. C. (2014). Using self-esteem instability to disentangle the connection between self-esteem level and perceived aggression. *Journal of Research in Personality*, 49, 47–51.
- Zimmerman, F. J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(4), 384–388.