

Asociación del acoso escolar y el autoconcepto físico en la transición de primaria a secundaria

Association of bullying and physical self-concept in the transition from primary to secondary

*Manuel Fernández Guerrero, **Félix Hernández Merchán, ***Alberto Rodríguez Cayetano, ***Salvador Pérez Muñoz

*Universidad de Valladolid (España), ** Universidad Isabel I (España) y EUM Fray Luis de León (España), ***Universidad Pontificia de Salamanca (España)

Resumen. El acoso escolar cada vez está más presente en los centros escolares predominando entre el alumnado de 10 a 14 años. Son numerosos los estudios que abordan la problemática del acoso escolar, pero pocos los que buscan una solución dentro del área de educación física. Este trabajo muestra cómo incidiendo en el autoconcepto físico del escolar, el alumnado adquiere una serie de capacidades motrices que contribuyen a que se vean menos envuelto en la dinámica del acoso escolar. En esta investigación han participado 1093 escolares de 19 centros educativos de Badajoz matriculados en 6º de Ed. Primaria y 1º de ESO. Para ello, se ha realizado un estudio de carácter transversal, descriptivo e inferencial en el que los instrumentos utilizados son el cuestionario de autoconcepto físico (CAF) y el cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUVECO). Los resultados muestran correlaciones significativas entre el acoso escolar observado y el acoso escolar percibido ($r=0.496$; $p<0.01$); así como los escolares que tienen puntuaciones más altas de acoso escolar observado y recibido presentan puntuaciones más bajas en la condición física, fuerza AFG, AG y atractivo físico ($p<0.01$). También existen diferencias significativas en la condición física, fuerza, AFG, AG y atractivo físico en función del percentil de acoso escolar recibido; y diferencias significativas en las variables habilidad física, condición física, fuerza, AGF, AG y atractivo físico en función del percentil de acoso escolar observado.

Palabras claves: bullying, competencia física, aspecto físico, fuerza, escolares, educación.

Abstract. Bullying is increasingly present in schools, predominating among students aged 10 to 14. There are numerous studies that address the problem of school bullying, but few that seek a solution within the area of physical education. This work shows how by influencing the physical self-concept of the schoolchildren, the students acquire a series of motor skills that contribute to them being less involved in the dynamics of bullying. 1,093 schoolchildren from 19 educational centers in Badajoz enrolled in 6th grade of Primary Education and 1st grade of ESO participated in this research. To this end, a cross-sectional, descriptive and inferential study has been carried out in which the instruments used are the physical self-concept questionnaire (CAF) and the everyday school violence questionnaire (CUVECO). The results show significant correlations between observed bullying and perceived bullying ($r=0.496$; $p<0.01$); as well as schoolchildren who have higher scores of observed and received bullying have lower scores in physical condition, AFG strength, AG and physical attractiveness ($p<0.01$). There are also significant differences in physical condition, strength, AFG, AG, and physical attractiveness based on the percentile of bullying received; and significant differences in the variables physical ability, physical condition, strength, AGF, AG and physical attractiveness depending on the observed bullying percentile.

Keywords: Bullying, perceived competence, physical appearance, strength, students and education.

Fecha recepción: 26-07-23. Fecha de aceptación: 30-11-23

Manuel Fernández Guerrero
mfernandezg@uva.es

Introducción

El acoso escolar se suele tratar como un tema taboo al ser un tema tan controversial (Ramírez-Granizo, et al., 2022). El acoso escolar hace referencia a un comportamiento agresivo e intencional, caracterizado por una desigualdad de poderes, que se produce de forma repetida y prolongada en el tiempo (Slattery et al., 2019) y se ha convertido en uno de los problemas más graves que los docentes encuentran en las aulas (Arcila-Arango et al., 2022; Bascón-Seda & Ramírez-Macías, 2020; Castañeda-Vázquez et al., 2020; Fernández et al., 2021; Martínez-Baena & Faus-Boscá, 2018 y Timmons-Mitchell et al., 2016) y en el ámbito deportivo (Marracho et al., 2021). En los últimos años, multitud de estudios reflejan cifras preocupantes de estas nefastas situaciones (Arufe et al., 2019; Rey et al., 2019; Shemesh & Heiman, 2021). El acoso escolar predomina en la transición de educación primaria a educación secundaria obligatoria (Sánchez et al., 2014) produciéndose con mayor incidencia entre el alumnado de 10 y 14 años de edad (Weimer & Moreira, 2014), hecho que corrobora Pérez (2015) al afirmar que es al final de la etapa de Educación Primaria donde los casos de acoso escolar están más presentes, por

todo ello, las estrategias anti-bullying son de primordial importancia, a pesar de que a menudo estas no logran reducir u observar cambios en el comportamiento intimidatorio (Moore & Woodcock, 2017).

Son muchos los autores que han abordado el concepto de acoso escolar. Martínez et al., (2014), lo entienden como el acoso o 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. Según Serrano et al., (2018), en el acoso escolar presencial se encuentran varias formas: físico, verbal o indirecto. Este suceso tiene lugar cuando un escolar recibe insultos, es ignorado o excluido del grupo, incluso llega a recibir agresiones físicas por parte de sus compañeros (Castañeda-Vázquez et al., 2020) y puede manifestarse de diferentes formas y es difícil que la víctima pueda defenderse (Bonet-Morro et al., 2022). Por todo ello, se puede resaltar que el acoso escolar se reconoce como un acto inmoral que se sustenta en el dominio del agresor frente a la sumisión de la víctima (Ortega-Ruiz, 2020).

En los últimos años se están buscando diferentes fórmulas para erradicar el acoso escolar de las aulas, pero pocas de

ellas están encaminadas desde el área de educación física y de la actividad física. La revisión sistemática realizada por Jiménez-Barbero et al., (2019), destacó la importancia de integrar actividades en Educación Física que valoraran tanto la competencia como las habilidades sociales como una vía para evitar el rechazo y la victimización entre iguales. Por otro lado, Menéndez-Santurio & Fernández-Río (2018) y O'Connor & Graber (2012) la educación física podría resultar relevante para el abordaje de la prevención de este tipo de conductas. Esta problemática constituye una constante preocupación de los profesionales de la educación que precisa de un conocimiento de la situación mediante estrategias fiables y objetivas, que ayuden a prevenir sus efectos y controlar sus consecuencias, tanto en los directamente implicados como en el conjunto de la comunidad educativa (Cerezo, 2016).

Según la OMS (2010) se puede constatar cómo en la última década, la práctica de actividad física ha disminuido considerablemente aumentando el sedentarismo, el sobrepeso y la obesidad infantil y juvenil, así como una disminución de las oportunidades de socialización entre los escolares, etc... Y como consecuencia de todo esto, una menor autoestima y un bajo autoconcepto físico (Buhring et al., 2009, Chacón et al., 2015; Espejo et al., 2015).

El autoconcepto físico y la actividad físico-deportiva tienen una relación bidireccional. El autoconcepto físico incide en la actividad físico-deportiva y la actividad deportiva mejora el autoconcepto físico (Fernández-Cabrera et al., 2019; Hernández-Martínez et al., 2023; Rosa-Guillamón, et al., 2019; Sanabrias-Moreno, et al., 2021). Por tanto, una actividad física adecuadamente planificada podría mejorar el autoconcepto (Fernández-Guerrero et al., 2020). Durante la adolescencia, el autoconcepto es uno de los elementos más importantes para un desarrollo equilibrado de la persona (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Tapia, 2019).

Se entiende por autoconcepto físico toda aquella representación mental, física y psicológica que todo individuo tiene de su cuerpo que varía en función del nivel de actividad física, condición física, habilidad y fuerza (Fernández-Guerrero et al., 2020). Según Hsu & Lu (2018), el autoconcepto es uno de los factores psicosociales que más influyen en el bienestar de la persona y en sus hábitos de salud. El autoconcepto, como se establece en Ortuondo et al., (2022), tiene naturaleza multidimensional y jerárquica, siendo una de sus dimensiones el autoconcepto físico, referido como una representación mental, a nivel perceptivo y cognitivo, que un individuo tiene acerca de su ser corporal atendiendo a sus rasgos físicos, tamaño y forma del cuerpo (Revuelta et al., 2016). Por otra parte, Rendón Morales, et al., (2023) argumentan que el autoconcepto representa la imagen que tenemos de nosotros mismo.

Autores como Esnaola et al., (2008) y Garaigordobil & Berrueco (2007), manifiestan que el autoconcepto físico está relacionado con un correcto funcionamiento personal y social, y podría actuar como un mediador del acoso escolar. Autores como Villanueva et al., (2008) constataron que los defensores de las víctimas de acoso escolar presentan

puntuaciones más altas de autoconcepto que los agresores y los observadores. Por otro lado, García-Ponce y Gómez-Mármol (2021) publican que los adolescentes satisfechos con su autoconcepto tienden a manifestar pocas conductas agresivas, de burla o abuso a los demás. Autores como Sánchez-Zafra et al., (2019) plantean que en el ámbito escolar se trabaja poco el autoconcepto del alumnado, a pesar de ser un constructo muy importante y fundamental para el desarrollo de estos.

Desde hace más de una década se buscan estrategias para intervenir sobre el acoso escolar una vez que se ha producido e intervenir en la población escolar como medida preventiva antes que estas situaciones se produzca. Pocas investigaciones han estudiado la relación entre el acoso escolar y el autoconcepto físico. El objetivo principal de este estudio es analizar las posibles diferencias en las formas de autoconcepto físico en función de dinámica de acoso escolar recibido y observado.

Método

Esta investigación se realizó mediante una estrategia asociativa en la cual se utilizó un diseño de corte transversal (Ato et al., 2013). La toma de datos se realizó mediante una encuesta realizada en los centros escolares.

Participantes

La población objeto de estudio de esta investigación era de 3227 alumnos (1527 escolares estaban escolarizados en sexto de Educación Primaria y 1700 escolares estudiaban en primero de Educación Secundaria Obligatoria). Finalmente, en el estudio participaron 1093 alumnos de 19 centros educativos de la localidad de Badajoz.

Instrumentos

Para este estudio se utilizaron dos cuestionarios:

a) Cuestionario de violencia escolar cotidiana (CUIVECO) creado por Fernández-Baena et al., (2011), diseñado para evaluar la percepción de haber sufrido acoso escolar o de haberla observado. El cuestionario consta de 14 preguntas (p.ej. "me han dado puñetazos o patadas") con respuestas de tipo Likert de cinco puntos (1 = nunca y 5 = casi siempre) que hacen referencia a dos factores. El primer factor comprende 8 preguntas y hace referencia a la experiencia personal que tiene el escolar de recibir acoso escolar. El segundo factor consta de 6 preguntas y hace referencia al acoso escolar observado en el centro educativo. Tal y como afirman los autores, dicho cuestionario tiene un índice de validez de alfa de Cronbach $\alpha = 0.85$ para el factor de acoso escolar recibido y $\alpha = 0.74$ para el acoso escolar observado. A través de un análisis factorial confirmatorio se analizó la estructura del cuestionario con dos factores a través del método de máxima verosimilitud. Tras eliminar los ítems 4, 8, 9 y 13, y correlacionar algunos errores del mismo factor indicados por los índices de modificación (Byrne, 2010), se obtuvieron los siguientes indicadores de ajuste $\chi^2/df = 3.03$, Índice de Bondad de Ajuste

(GFI=0.987), Índice Ajustado de Bondad de Ajuste (AGFI=0.970), Índice de Aproximación de la Raíz de Cuadrados Medios del Error (RMSEA=0.043), Índice de la Raíz del Cuadrado Medio del Residuo (RMR=0.024) y un indicador de incremento como el Índice de Ajuste Comparativo (CFI=.986), presentando un ajuste adecuado. El factor acoso escolar recibido, con 6 ítems, presentó una fiabilidad adecuada ($\alpha = 0.78$), mientras que el factor acoso escolar observado, con 4 ítems, presentó también una fiabilidad adecuada ($\alpha = 0.79$). La fiabilidad de la escala total fue buena ($\alpha = 0.83$).

b) Cuestionario de autoconcepto físico (CAF) creado por Goñi et al., (2004). El CAF es un cuestionario en castellano que se apoya en uno de los modelos más sólidos del autoconcepto físico, el modelo de Fox (1990). Consta de 36 ítems (p.ej. “no tengo cualidades para los deportes”) distribuidos en cuatro escalas específicas de autoconcepto físico (habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza) y dos escalas generales (autoconcepto físico general y autoconcepto general).

Las escalas específicas del Cuestionario CAF son las siguientes:

- Habilidad física (H): habilidad que tiene el alumnado para practicar actividad física o deporte. Se obtuvo una fiabilidad adecuada, $\alpha = 0.85$.
- Condición física (C): capacidad para realizar actividades intensas como la condición física, la resistencia o la confianza en el estado físico. Se obtuvo una fiabilidad adecuada, $\alpha = 0.88$.
- Atractivo físico (A): percepción del propio aspecto físico y grado de satisfacción que el alumnado tiene de su imagen corporal. Se obtuvo una fiabilidad adecuada, $\alpha = 0.87$.
- Fuerza (F): capacidad que tiene el alumnado de realizar ejercicios que precisan una fuerza. Se obtuvo una fiabilidad adecuada, $\alpha = 0.84$.

Las escalas generales del cuestionario CAF son las siguientes:

- Autoconcepto físico general (AFG): percepciones positivas del físico (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza física). La dimensión AFG obtuvo una adecuada fiabilidad, $\alpha = 0.86$.
- Autoconcepto general (AG): nivel de satisfacción del alumno consigo mismo y con la vida en general. La dimensión AG obtuvo una fiabilidad adecuada, $\alpha = 0.84$.

El cuestionario CAF presenta una serie ítems directos e indirectos. Los ítems directos se evalúan con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = “falso”, 2 = “casi siempre falso”, 3

= “a veces verdadero o falso”, 4 = “casi siempre verdadero” y 5 = “verdadero”). Los ítems indirectos se puntúan a la inversa ya que se han redactado de forma negativa. La puntuación de cada escala se calcula sumando las puntuaciones de los ítems pertenecientes a esa escala. La fiabilidad del cuestionario CAF para este estudio, medida a través del coeficiente de Alpha de Crombach, es buena, $\alpha = 0.89$; aunque ligeramente inferior a la obtenida en el estudio de Goñi, Ruiz de Azua & Rodríguez (2006), $\alpha = 0.95$.

Procedimiento

Para la realización de la investigación se contacta con los equipos directivos y profesores de educación física de los diferentes centros educativos de Badajoz para explicarles el objetivo de la investigación y el procedimiento que íbamos a realizar y, siguiendo el protocolo de consentimiento informado para estudios con menores de edad, les entregamos hojas de consentimiento para ser completadas por los padres/madres/tutores de los alumnos. En todos los casos se respeta la Declaración ética de Helsinki en todos sus términos. Los cuestionarios se aplicaron en los centros educativos en una de las horas de educación física. Se solicitó a los escolares que contestaran con la mayor sinceridad posible.

Análisis estadístico

A través de la prueba de Kolmogorov Smirnov se comprobó que las variables objeto de estudio no cumplían el supuesto de normalidad, tomando la decisión de realizar pruebas no paramétricas (Field, 2009). A continuación, se realizó un estudio correlacional a través del coeficiente de correlación de Spearman de los factores de las escalas CUVECO y CAF.

Seguidamente se establecieron tres grupos en las variables acoso escolar recibido y observado a partir del cálculo de los percentiles 85 y 95. A continuación, se buscaron diferencias significativas en las variables relacionadas con el autoconcepto entre los grupos calculados con las puntuaciones de acoso escolar observado y recibido. Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 26.

Resultados

En la Tabla 1 se observan correlaciones significativas, aunque de baja intensidad, entre el acoso escolar recibido y el observado y algunas formas del autoconcepto. El alumnado que obtiene puntuaciones más altas en el acoso escolar recibido y en el acoso escolar observado presentan puntuaciones más bajas en las escalas de condición física, fuerza AFG, AG y atractivo físico del autoconcepto físico ($p < 0.01$). Por otro lado, las dos formas de acoso están correlacionadas de forma positiva ($r = 0.496$; $p < 0.01$).

Tabla 1.
Correlaciones de las formas de acoso escolar en función del autoconcepto físico

	Habilidad física	Condición física	Fuerza	AFG	AG	Atractivo físico	Acoso escolar observado
Acoso escolar observado	r -0.042	-0.082**	-0.108**	-0.079**	-0.078**	-0.092**	-
Acoso escolar recibido	r -0.052	-0.082**	-0.099**	-0.099**	-0.128**	-0.120**	-0.496**

*La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$, ** La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$.

A continuación, se calcularon los percentiles 85 y 95 de acoso escolar recibido ($P_{85}=3.50$; $P_{95}=4.07$) y observado ($P_{85}= 2.166$; $P_{95}=300$), para posteriormente dividir a los escolares en tres grupos tanto para el acoso escolar observado (Grupo 1: $<P_{85}$, $n=889$; Grupo 2: $\geq P_{85} < P_{95}$, $n=150$; Grupo 3: $\geq P_{95}$, $n= 54$) como el acoso escolar recibido (Grupo 1: $<P_{85}$, $n=877$; Grupo 2: $\geq P_{85} < P_{95}$, $n=159$; Grupo 3: $\geq P_{95}$, $n=57$). En la Tabla 2 se muestran los descriptivos en función del sexo y el curso escolar, no encontrándose asociaciones significativas ($p>0.05$).

Tabla 2. Descriptivos del acoso escolar observado y recibido en función del sexo y el curso escolar

		Acoso escolar recibido			Acoso escolar observado		
		< P 85	> P85 < P95	> P95	< P85	> P85 < P95	> P95
Chico	Recuento	443	82	25	445	78	27
	% en Sexo	80.5%	14.9%	4.5%	80.9%	14.2%	4.9%
	RTC	0.3	0.3	-1.0	-0.4	0.4	0.0
Chica	Recuento	434	77	32	444	72	27
	% Sexo	79.9%	14.2%	5.9%	81.8%	13.3%	5%
	RTC	-0.3	-0.3	1.0	0.4	-0.4	0.0
EP	Recuento	496	87	37	514	76	30
	% Curso	80%	14%	6%	82.9%	12.3%	4.8%
	RTC	-0.2	-0.6	1.3	1.5	-1.6	-0.2
ESO	Recuento	381	72	20	375	74	24
	% Curso	80.5%	15.2%	4.2%	79.3%	15.6%	5.1%
	RTC	0.2	0.6	-1.3	-1.5	1.6	0.2

Tabla 3. Análisis inferencial de las formas de autoconcepto en función del acoso escolar recibido

		M	Dt	Rango Prom.	H	gl	p	d
Habilidad física	< P ₈₅	4.007	0.804	550.13	3.849	2	0.146	0.082
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.919	0.799	510.62				
	$\geq P_{95}$	4.152	0.717	600.34				
Condición física	< P ₈₅	4.018	0.891	557.41	6.557	2	0.038	0.130
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.820	0.941	488.03				
	$\geq P_{95}$	4.067	0.749	551.37				
Fuerza	< P ₈₅	3.771	0.811	558.50	16.988	2	0.000	0.236
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.525	0.823	457.62				
	$\geq P_{95}$	3.971	0.615	619.44				
AFG	< P ₈₅	4.131	0.753	562.03	11.223	2	0.004	0.185
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.982	0.783	499.25				
	$\geq P_{95}$	3.901	0.734	448.90				
AG	< P ₈₅	4.351	0.667	560.41	8.454	2	0.015	0.154
	$\geq P_{85} < P_{95}$	4.219	0.710	499.82				
	$\geq P_{95}$	4.184	0.696	472.29				
Atractivo físico	< P ₈₅	4.079	0.879	563.01	12.400	2	0.002	0.196
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.883	0.816	469.82				
	$\geq P_{95}$	4.009	0.769	516.03				

Los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis, Tabla 3, indican que existen diferencias significativas en la condición física ($p<0.05$), fuerza ($p<0.01$), AGF ($p<0.01$), AG ($p<0.05$) y atractivo físico ($p<0.01$) en función del percentil de acoso escolar recibido.

El grupo que menos acoso escolar ha recibido, ($< P_{85}$), presenta mayores valores de autopercepción de una mejor condición física ($p=0.032$), fuerza ($p=0.001$) y atractivo físico ($p=0.002$) que el grupo que se sitúa entre el percentil 85 y 95 ($\geq P_{85} < P_{95}$). Por otro lado, los que menos acoso escolar reciben ($< P_{85}$) presentan un mayor AFG ($p=0.025$) que los que más acoso escolar reciben ($\geq P_{95}$).

Por otro lado, el grupo que más acoso escolar manifiesta que ha recibido, ($\geq P_{95}$), presenta valores mayores de autopercepción de fuerza ($p=0.003$) que el grupo que se sitúa

entre el percentil 85 y 95. En la variable AG no se pudieron determinar las diferencias con la prueba de comparaciones múltiples ($p>0.05$).

Seguidamente se analizaron las formas de autoconcepto en función del acoso escolar observado. Los resultados de la prueba H de Kruskal Wallis, Tabla 4, indican que existen diferencias significativas ($p<0.001$), en las variables habilidad física, condición física, fuerza, AGF, AG y atractivo físico en función del percentil de acoso escolar observado.

Las pruebas de comparaciones múltiples mostraron diferencias estadísticamente significativas en el acoso escolar recibido ($< P_{85}$) y el grupo que se sitúan entre el percentil 85 y 95 ($\geq P_{85} < P_{95}$) en las variables habilidad física ($p=0.001$), condición física ($p=0.001$), fuerza ($p=0.000$), AFG ($p=0.000$), AG ($p=0.000$) y atractivo físico ($p=0.006$). El grupo con puntuaciones por debajo del percentil 85 presenta mayores valores de autoconcepto. Por otro lado, el grupo que está entre el percentil 85 y 95 ($\geq P_{85} < P_{95}$) presentó valores significativamente menores que el grupo que más acoso escolar recibe ($\geq P_{95}$) en las variables fuerza ($p=0.030$) y AFG ($p=0.001$).

Tabla 4. Análisis inferencial de las formas de autoconcepto en función del acoso escolar observado

		M	Dt	Rango Prom.	H	gl	p	d
Habilidad física	< P ₈₅	4.042	0.773	560.51	14.333	2	0.001	0.214
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.756	0.881	456.96				
	$\geq P_{95}$	4.028	0.883	574.62				
Condición física	< P ₈₅	4.043	0.877	565.64	16.716	2	0.000	0.234
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.729	1.003	465.29				
	$\geq P_{95}$	3.873	0.703	467.16				
Fuerza	< P ₈₅	3.801	0.790	568.05	27.930	2	0.000	0.312
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.418	0.844	421.14				
	$\geq P_{95}$	3.756	0.828	550.11				
AFG	< P ₈₅	4.137	0.747	563.63	28.720	2	0.000	0.317
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.808	0.803	422.72				
	$\geq P_{95}$	4.259	0.649	618.49				
AG	< P ₈₅	4.364	0.657	565.37	18.617	2	0.000	0.249
	$\geq P_{85} < P_{95}$	4.091	0.760	447.24				
	$\geq P_{95}$	4.293	0.632	521.71				
Atractivo físico	< P ₈₅	4.083	0.857	560.27	9.649	2	0.008	0.168
	$\geq P_{85} < P_{95}$	3.824	0.942	474.90				
	$\geq P_{95}$	4.074	0.714	528.74				

Discusión

El objetivo que se propuso en el presente trabajo fue analizar el autoconcepto físico de los escolares en función de la dinámica de acoso escolar en los centros educativos.

Para analizar el acoso escolar se empleó el cuestionario CUECO, que presentó una estructura factorial adecuada para realizar los análisis. En el proceso de validación fue necesario eliminar cuatro ítems de la estructura original y se establecieron correlaciones entre los errores siguiendo las recomendaciones de los índices de modificación (Byrme, 2010). Los indicadores de bondad de ajuste fueron buenos (Byrme, 2010; Kline, 2010; Uriel & Aldas, 2005), y la fiabilidad de la escala, así como de las dos sub-escalas fue buena (Nunnally, 1978).

En el estudio correlacional se encontraron tendencias de que con mayores puntuaciones en las variables autoconcepto, se encontrarán puntuaciones más bajas de acoso

escolar recibido y percibido. Además, se observó que las puntuaciones de acoso escolar observado y recibido correlacionaban de forma positiva.

Para profundizar en los diferentes niveles de acoso escolar observado y recibido se realizaron tres grupos a partir de los percentiles 85 y 95. En los tres grupos obtenidos para el acoso escolar recibido y observado no se encontró ninguna asociación con el sexo y el curso escolar. En este estudio los niveles de acoso escolar recibido son similares entre chicos y chicas, cosa que no ha sucedido en otros estudios donde los chicos acudían más a la violencia física que las chicas como ocurre en Garaigordobil et al. (2018); por otra parte, en los estudios realizados por Páez-Esteban, et al., (2020) y Folgar, et. al, (2017) los chicos recibían más acoso escolar que las chicas.

En este estudio se ha podido constatar que en los escolares que están por debajo del percentil 85 del acoso escolar recibido presentan mayores puntuaciones de autoconcepto, en condición física, fuerza, y atractivo físico que el grupo que está justo por encima del percentil 85; y una mayor puntuación en la variable AFG que el grupo que está por encima del percentil 95 de acoso escolar recibido.

Los escolares que presentan puntuaciones por debajo del percentil 85 en acoso escolar observado presentan mejores puntuaciones de autoconcepto en las variables habilidad física, condición física, fuerza, AFG, AG y atractivo físico que el grupo de escolares que están entre el percentil 85 y 95. Además los escolares que están por encima del percentil 95 en acoso escolar observado presentan valores superiores en fuerza y AFG que los que están entre el percentil 85 y 95.

Los resultados hallados son muy interesantes pues algunas investigaciones relacionan el autoconcepto con los roles que toman los actores en las situaciones de acoso (Melero, 2017; Penado y Rodicio-García, 2017; Villanueva et al., 2008). En un estudio realizado por Villanueva, et al., (2008) que analizó el acoso escolar en función del autoconcepto, se encontró que los defensores de las víctimas de acoso presentan las puntuaciones más altas en autoconcepto total, en autoconcepto conductual y en autoconcepto felicidad frente a los que escolares que hacían de público y agresores en acontecimientos negativos. Por otro lado, otros estudios confirman que la percepción de un bajo autoconcepto se relaciona con situaciones en las que la persona ha sufrido acoso escolar en alguna de sus formas, malos tratos, acoso escolar, acoso sexual (Penado, et al., 2017).

A la vista de estos resultados y los estudios revisados, mejorar el autoconcepto físico podría ser una medida preventiva para disminuir las tasas de acoso escolar observado y recibido. Algunos trabajos indican que la mejora de la autoestima y el autoconcepto positivo pueden contribuir al cese de situaciones de victimización por acoso escolar (Melero, 2017; Penado, et al., 2017). Una de las formas de mejorar el autoconcepto en los escolares es la participación en programas de actividad físico-deportiva que mejoren las habilidades físicas y la condición física (Dieppa et al., 2008; Goñi et al., 2004; Infante & Goñi, 2009). Una mejor autopercepción física se asocia a una mejor práctica deportiva

en cuanto a frecuencia, duración e intensidad, que a su vez se ve reflejada en el propio autoconcepto (Fernández-Cabrera et al., 2019; Hernández-Martínez et al., 2023; Rosa-Guillamón, et al., 2019; Sanabrias-Moreno, et al., 2021).

Conclusión

Podemos afirmar que una mejora en algunas formas de autoconcepto físico se asocia con un menor acoso escolar observado y recibido, y por tanto la mejora de los niveles de autoconcepto a través de la práctica de actividad físico-deportiva puede contribuir a que los escolares se vean menos envuelto en la dinámica del acoso escolar.

Agradecimientos

Agradecemos a todos los sujetos de estudio por su participación.

Referencias

- Arcila-Arango, J., Correderas-Campuzano, E., Farias-Valenzuela, C., Espoz-Lazo, S., Giakoni-Ramírez, F., & Valdivia-Moral, P. (2022). Autoconcepto y Bullying en la Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria: una revisión sistemática. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1):1-12.
- Arufe-Giráldez, R., Zurita-Ortega, F., Padial-Ruiz, R., & Castro-Sánchez, M. (2019). Association between Level of Empathy, Attitude towards Physical Education and Victimization in Adolescents: A Multi-Group Structural Equation Analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 2360. doi:10.3390/ijerph16132360.
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bascón-Seda, A., & Ramírez-Macías, G. (2020). Víctimas de bullying: aportaciones para identificar casos de acoso en Educación Física dentro de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(43), 109-119. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v15i43.1404>
- Bonet-Morro, A., Alguacil, M., Escamilla-Fajardo, P., Pérez-Campos, C., & Aguado, S. (2022). Estudio comparativo de género sobre el acoso escolar: estrategias y acciones. *Retos*, 44, 45-52. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.88111>
- Buhring, K., Oliva, P., & Bravo, C. (2009). Determinación no experimental de la conducta sedentaria en escolares. *Revista Chilena de Nutrición*, 1(36), 23-29. <https://doi.org/10.4067/S0717-75182009000100003>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Castañeda-Vázquez, C., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Viciano-Garófano, V., & Zurita-Ortega, F. (2020). Posibles relaciones entre el bullying y la actividad física: una revisión sistemática. *Journal of Sport & Health Research*, 12(1), 94-111
- Cerezo, F. (2016). El profesorado ante el bullying. Reflexiones, instrumentos y estrategias para abordarlo. *El aprendizaje de los valores a través del deporte*. Consejo Escolar de la Región de Murcia, 40-53.

- Chacón, R., Martínez-Martínez, A., Castro, M., Espejo, T., Valdivia, P. A., & Zurita, F. (2015). Relación entre bullying, género y actividad física: estudio en escolares de la provincia de Granada. *Trances*, 7(6), 791-809.
- Diappa, M., Machargo, J., Luján, I., & Guillén, F. (2008). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física vs. no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27(6), 419-429. <https://doi.org/10.1002/ab.1027>
- Esnola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Espejo, T., Cabrera, A., Castro, M., López, J. F., Zurita, F., & Chacón, R. (2015). Modificaciones de la obesidad a través de la implementación de herramientas fisicoposturales en escolares. *Retos*, 28(1), 78-83. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34857>
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, M. V., de la Morena, M. L., Escobar, M., Infante, L., & Blanca, M. J. (2011). Propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Revista Anales de Psicología*, 27(1), 102-108.
- Fernández-Cabrera, J. M., Jiménez, F., Navarro, V., & Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos*, 36, 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Fernández-Guerrero, M., Feu-Molina, S., & Suárez-Ramírez, M. (2020). Autoconcepto físico en función de variables sociodemográficas y su relación con la actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 189-199. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1461>
- Fernández-Guerrero, M., Suárez-Ramírez, M., Rojo-Ramos, J., & Feu-Molina, S. (2021). Acoso escolar en Educación Primaria y en Educación Secundaria en Badajoz: análisis de los factores de riesgo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 97-111. <https://doi.org/10.6018/reifop.434581>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3 ed.). Sage Publications.
- Folgar, I., Boubeta, R., Lamas, F., & Mociño, R. (2017). Evaluación del Impacto del Efecto Relativo de la Edad en el Rendimiento Escolar, Bullying, Autoestima, Diagnóstico de TDAH y Consumo de Tabaco en el Paso de Educación Primaria a Secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 44(2), 92-104. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.08>
- Fox, K. R. (1990). *The physical self- perception profile manual*. Northern Illinois University Office for health promotion. <https://doi.org/10.1037/t05399-000>
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 11(3), 1-18. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.11301>
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje*, 30(4), 551-564. <https://doi.org/10.1174/021037007782334337>
- García-Ponce, A., & Gómez-Mármol, A. (2021). Influencia de los estilos parentales en la autopercepción de la imagen corporal y violencia escolar en educación secundaria. *EmásF. Revista digital de educación física*, 68, 140-156.
- Goñi, A., Ruiz de Azua, S., & Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista Psicología del Deporte vol. 13(2)*, 195-213.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la pre-adolescencia. *Apunts: Educación física y deportes*, 77(1), 18-24.
- Hernández-Martínez, A., Sánchez-Matas, Y., Nieto, C. M. (2023). Autoconcepto y Actividad física en escolares de 6º curso de Educación Primaria. *Retos*, 47, 61-68. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.94640>
- Hsu, Y., & Lu, F. J. H. (2018). Older adults' physical exercise and health-related quality of life: The mediating role of physical self-concept. *Educational Gerontology*, 44(4), 247-254. <https://doi.org/10.1080/03601277.2018.1452882>
- Infante, G., & Goñi, A. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista psicodidáctica*, 14(1), 49-62.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3ª ed.). The Guilford Press.
- Marracho, P., de Castro, E.M.R.T., da Graça Nery, M.V., & Pereira, A.M.A. (2021). Comportamentos de bullying em jovens praticantes de desporto (Bullying behaviours in young athletes). *Retos*, 42, 861-871. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87189>
- 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. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.32392>
- Martínez-Baena, A., & Faus-Boscá, J. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos*, 34, 338-345.
- Melero, S. (2017). Intervención cognitivo-conductual en una adolescente víctima de acoso escolar. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 149-155.
- Menéndez-Santurio, J. I., & Fernández-Río, F. J. (2018). Actitudes hacia la violencia y papel importante del alumnado en el aula de educación física. *Revista complutense de educación*, 29(4), 1293-1208. <https://doi.org/10.5209/RCED.55352>
- Moore, B., & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22028>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill.
- O'Connor, J., & Graber, K. (2012). A Qualitative Exploration of Bullying Within Middle School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83, A56-57.
- OMS (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Ortega-Ruiz, R. (2020). Educación para el desarrollo sostenible: del proyecto cosmopolita a la ciberconvivencia. *Investigación en la Escuela*, 100, 11-22. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.02>
- Páez-Esteban A. N., Ramírez-Cruz M. A., Campos de Aldana M. S., Duarte-Bueno L. M., Urrea Vega E. A. (2020). Prevalence and Factors Associated with Bullying in Adolescents. *Revista Cuidarte*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000>
- Penado, M., & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del

- autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma psicológica*, 2 (4), 107–114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>
- Pérez, A. J. (2015). *Influencia de la actividad física sobre conductas violentas en adolescentes de centros educativos públicos de Granada*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada: Granada.
- Ramírez-Granizo, I. A., García-Pérez, L., Melguizo-Ibáñez, E., Villodres-Bravo, G. C., & Ubago-Jiménez, J. L. (2022). Estudio correlacional de los comportamientos violentos en la escuela según los niveles de resiliencia y la práctica de actividad física. *Journal of Sport and Health Research*, 14(Supl 1):25-34.
- Rendón Morales, P. A., Veas Iniesta, A., & Navas Martínez, L. (2023). El autoconcepto físico de los estudiantes universitarios en el Ecuador (The physical self-concept of university students in Ecuador). *Retos*, 51, 566–577. <https://doi.org/10.47197/retos.v51.100308>
- Rey, L., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., & Extremera, N. (2019). When and how do emotional intelligence and flourishing protect against suicide risk in adolescent bullying victims? *International Journal of Environmental Research and Public Health* 16, 2114–2128. doi: 10.3390/ijerph16122114.
- Rosa Guillamón, A., García Canto, E., & Carrillo López, P. J. (2019). Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años (Physical activity, physical fitness and self-concept in schoolchildren aged between 8 to 12 years old). *Retos*, 35, 236–241. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64083>
- Sanabrias Moreno, D., Sánchez-Zafra, M., Lara-Sánchez, A. J., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Cachón-Zagalaz, J. (2021). Uso del Smartphone, Actividad Física y Autoconcepto. Relación entre los tres constructos (Use of the Smartphone, Physical Activity and Self-Concept. Relationship between the three constructs). *Retos*, 39, 764–768. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.82470>
- Sánchez, B. J., Díaz, A., & Valero, A. (2014). *Mejora de la convivencia escolar a través de la Educación Física*. Editorial Académica Española.
- Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., & Ubago-Jiménez, J.L. (2019). Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de los Videojuegos en escolares de tercer ciclo de Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 43-54.
- Serrano, A., Sánchez-Alcaraz, B., Courel-Ibáñez, J., Gómez-Mármol, A., & Valero-Valenzuela, A. (2018). Análisis de los niveles de acoso entre iguales y su relación con el nivel de actividad física en educación primaria. *Citius., Altius, Fortius*, 11(2), 37-48. <https://doi.org/10.15366/citius2018.11.2.005>
- Shemesh, D. O., & Heiman, T. (2021). Resilience and self-concept as mediating factors in the relationship between bullying victimization and sense of well-being among adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 158-171, DOI: 10.1080/02673843.2021.1899946.
- Slattery, L. C., George, H. P., & Kern, L. (2019). Defining the word bullying: Inconsistencies and lack of clarity among current definitions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(3), 227- 235. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1579164>
- Tapia, A. (2019). Diferencias en los niveles de actividad física, grado de adherencia a la dieta mediterránea y autoconcepto físico en adolescentes en función del sexo. *Retos*, 36, 185-192. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67130>
- Timmons-Mitchell, J., Levesque, D. A., Harris, L.A., Flannery, D. J., & Falcone, T. (2016). Pilot Test of StandUp, an Online School-Based Bullying Prevention Program. *Children & Schools*, 38(2), 71-79. <https://doi.org/10.1093/cs/cdw010>
- Uriel, E., & Aldas, J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado*. Madrid: Thomson Editorial.
- Villanueva, L., Górriz, A.B., & Adrián, J.E. (2008). El acoso escolar y el autoconcepto de agresores, defensores de la víctima y público implicado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 169-176.
- Weimer, W. R., & Moreira, E. C. (2014). Violência e bullying: manifestações e consequências nas aulas de Educação Física escolar. *Revista Brasileira de Ciências Do Esporte*, 36(1), 257–274. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100017>