

El Comportamiento Agresivo Como Predictor del Autoconcepto: Estudio con una Muestra de Estudiantes Españoles de Educación Secundaria Obligatoria

María S. Torregrosa. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España
Cándido J. Inglés. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche, España
José M. García-Fernández. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante, España

Ésta es una versión traducida al español del original en inglés Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students.

Para referenciar, citar el original como: María S. Torregrosa, Cándido J. Inglés, and José M. García-Fernández (2011). Aggressive Behavior as a Predictor of Self-Concept: A Study with a Sample of Spanish Compulsory Secondary Education Students. *Psychosocial Intervention*, 20, 201-212. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a8>

Resumen. Este estudio analizó la relación entre la conducta agresiva y el autoconcepto en una muestra de 2.022 estudiantes españoles (51,09% varones) de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de 12 a 16 años. La conducta agresiva fue evaluada con el *Teenage Inventory of Social Skills* (TISS) y el autoconcepto mediante el *Self-Description Questionnaire II* (SDQ-II). Los análisis de regresión logística mostraron que los adolescentes con comportamientos agresivos presentaron mayor probabilidad de percibir las relaciones con sus padres como negativas, mostrarse poco interesados por las tareas verbales, ser menos sinceros y tener una autoestima más baja. Asimismo, pese a que los modelos variaron en función del sexo y el curso, 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. Se obtuvieron resultados inesperados en cuanto a las relaciones con los compañeros del sexo opuesto y a la percepción de atractivo físico. Los resultados son analizados atendiendo a sus implicaciones prácticas.

Palabras clave: adolescencia, autoconcepto, conducta agresiva, educación secundaria.

La adolescencia es una etapa del ciclo vital caracterizada por la presencia de numerosos cambios físicos, cognitivos y sociales. En ocasiones estos cambios pueden favorecer la aparición de problemas externalizados, tales como las conductas agresivas hacia los iguales (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008a; Verona, Javdani y Sprague, 2011). Sin embargo, los cambios en esta etapa no sólo influyen en el comportamiento social del adolescente, sino también en la forma que tiene de percibirse, es decir, en su autoconcepto (González-Pienda, Núñez, González-Pumariéga y García, 1997). Puesto que ambas variables son consideradas factores clave para el ajuste personal, social y académico de los adolescentes (Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Marcus, 2007; Marsh, Craven y McInerney, 2003; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2006), el presente estudio pretende contribuir al conocimiento sobre la relación entre el comportamiento agresivo hacia los iguales y el autoconcepto en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, se define el comportamiento agresivo como toda aquella conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros iguales de forma puntual y satisfacer los intereses propios (Torregrosa et al., en prensa; Trianes, 2000) y el autoconcepto como la percepción que el individuo tiene de sí mismo. Tal y como señalan Shavelson, Hubner y Stanton (1976), esta percepción de uno mismo se forma a través de las experiencias del individuo y está influida por los refuerzos del entorno y las evaluaciones de otras personas significativas.

A continuación, se exponen los motivos que destacan la importancia de estudiar el comportamiento agresivo y el autoconcepto en la adolescencia. Posteriormente, se incide sobre los estudios que abordan la relación entre ambos constructos y, por último, se indican cuáles son las carencias de la investigación previa que han motivado el presente estudio.

La conducta agresiva en estudiantes de ESO

En los últimos años, tanto los investigadores como los profesionales de la Psicología, la Educación y otras disciplinas afines han prestado especial atención al comportamiento agresivo en la adolescencia (Dodge, Coie y Lynam, 2006). Este hecho se debe, entre otras razones, a la elevada prevalencia de los comportamientos agresivos durante esta etapa del ciclo vital (e.g., Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín-Seoane, 2004; Inglés et al., 2008) y a las consecuencias negativas asociadas a este tipo de comportamiento. Así, las conductas agresivas en la adolescencia se relacionan significativamente con: (a) niveles bajos de salud física (Saab y Klinger, 2010) y consumo elevado de drogas legales e ilegales (Inglés *et al.*, 2007); (b) bajos niveles de bienestar emocional (Saab y Klinger, 2010), niveles elevados de estrés percibido, sintomatología depresiva y baja satisfacción vital (Estévez et al., 2005; Estévez, Murgui y Musitu, 2008; Herrero, Estévez y Musitu, 2006); (c) déficit de habilidades sociales (Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003), lo que, a su vez, se relaciona con una mayor probabilidad de ser rechazado e ignorado por los iguales, con niveles bajos de apoyo parental y con una comunicación ofensiva padres-adolescentes (p. ej., Estévez *et al.*, 2005; Inglés, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban y Díaz-Herrero, 2010), y; (d) diversos problemas escolares, tales como, por ejemplo, bajo rendimiento académico (e.g., Jimerson y Ferguson, 2007; Loveland, Lounsbury, Welsh y Buboltz, 2007; Torregrosa et al., en prensa), abandono prematuro de la escuela (e.g., Farmer et al., 2003), actitud negativa hacia los estudios y relaciones conflictivas con los profesores (Estévez et al., 2008a; Herrero et al., 2006).

El autoconcepto en estudiantes de ESO

El autoconcepto se ve influido por las evaluaciones que otros significativos hacen del individuo (Shavelson et al., 1976). Puesto que en la etapa adolescente las interacciones con los compañeros cobran especial importancia (Rubin, Bukowski y Parker, 2006), parece indiscutible que en este periodo la visión que el adolescente tiene de sí mismo pueda verse especialmente afectada (Harter, 2006). Además, el estudio del autoconcepto ha sido ampliamente abordado desde diferentes áreas de la Psicología debido a su relación con el comportamiento de los individuos. Así, en la etapa adolescente, se ha comprobado la influencia de determinadas variables familiares (e.g. la comunicación parental o la implicación de los padres) sobre el autoconcepto familiar y académico de los estudiantes (Cava, Musitu y Murgui, 2006; González-Pienda et al., 2002; Musitu, Estévez y Emler, 2007). También las variables académicas y aptitudinales han demostrado su influencia sobre el autoconcepto. En este sentido, las atribuciones causales y las aptitudes académicas influyen sobre el autoconcepto académico de los adolescentes (González-Pienda et al., 2002). Sin embargo, el autoconcepto no sólo recibe la influencia de otras variables sino que también influye sobre varios comportamientos, tales como, por ejemplo, el rechazo a la autoridad o la violencia escolar (Cava et al., 2006; Musitu et al., 2007) y el rendimiento académico (González-Pienda et al., 2002). En este mismo sentido, los estudios correlacionales apoyan la relación del autoconcepto con variables socio-educativas como, por ejemplo, la aceptación por el grupo de iguales (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003) y con algunas conductas de salud física (e.g. consumo de tabaco y alcohol) y psicológica (Garaigordobil et al., 2003; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Rodríguez, Goñi y Ruíz de Azúa, 2006).

Autoconcepto y comportamiento agresivo en la adolescencia

Son numerosos los estudios que abordan la relación entre el autoconcepto y el comportamiento agresivo de los adolescentes (Dodge et al., 2006). Sin embargo, la forma de evaluar estos constructos es muy variada, lo que dificulta la comparación de los resultados hallados por la evidencia empírica previa. Por tanto, en este estudio se revisarán únicamente las investigaciones realizadas con el *Self-Description Questionnaire II* (SDQ-II; Marsh, 1992), el cual es uno de los instrumentos de evaluación del autoconcepto más utilizados y con mejores propiedades psicométricas en población adolescente (véase Guerin, Marsh y Famose, 2003, para una

revisión). Los estudios en los que se ha utilizado el SDQ-II han puesto de manifiesto la existencia de una relación significativa entre las dimensiones del autoconcepto y la conducta agresiva. En esta línea, Marsh, Parada y Ayotte (2004) hallaron, en una muestra de 903 estudiantes canadienses de 7º y 8º grado (12-14 años), que la conducta agresiva se relacionaba negativa y significativamente con el autoconcepto físico, familiar, escolar, social y emocional. Estos resultados fueron consistentes con los obtenidos por Hay (2000), quien analizó las puntuaciones en las diferentes dimensiones del SDQ-II en estudiantes agresivos en función del sexo. Así, este autor encontró que los chicos con comportamientos agresivos presentaron un autoconcepto bajo en las dimensiones familiar y escolar, así como bajas puntuaciones en autoestima, mientras las chicas presentaron puntuaciones bajas en estas mismas dimensiones y también en las referidas al autoconcepto físico, social y emocional.

En España no existen estudios en los que se haya administrado el SDQ-II para analizar la relación entre el comportamiento agresivo y las dimensiones del autoconcepto. En cualquier caso, los estudios que utilizan escalas comparables al SDQ-II hallaron resultados similares. Concretamente, Garaigordobil et al. (2003) encontraron, utilizando el *Cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA)*, que las interacciones agresivas de los adolescentes se relacionaban negativa y significativamente con el autoconcepto académico y familiar, mientras que las relaciones con el autoconcepto social no resultaron significativas. Estos resultados fueron similares a los informados por Estévez, Martínez y Musitu (2006) quienes constataron, utilizando la *Escala Multidimensional de Autoestima*, que los adolescentes que agredían a sus compañeros presentaban, en comparación a sus iguales no agresivos, puntuaciones más bajas en autoconcepto familiar y escolar y más elevadas en autoconcepto social y emocional.

El presente estudio

La revisión de la investigación previa sobre la relación entre conducta agresiva y autoconcepto, pese a ser extensa, presenta varias limitaciones. En primer lugar, Hay (2000) evaluó el autoconcepto de aquellos adolescentes que presentaban comportamientos agresivos de forma persistente. No obstante, es posible que los déficits que estos adolescentes presentaron en las dimensiones de autoconcepto sean diferentes de aquellos manifestados por los estudiantes que presentan comportamientos agresivos de forma puntual, tal y como es considerado en este estudio. En segundo lugar, los resultados de las diferentes investigaciones en población española son inexistentes respecto al funcionamiento de los adolescentes agresivos en el ámbito físico y resultan inconsistentes en relación al ámbito social. Tal y como señalan Dijkstra, Cillessen, Lindenberg y Veenstra (2010), las relaciones con los iguales están marcadas por el sexo de los participantes. Así, estos autores encontraron que el presentar comportamientos agresivos (tanto de tipo físico como relacional) en la adolescencia influyó negativamente en que los estudiantes fueran aceptados por sus compañeros del mismo sexo. Sin embargo, únicamente los comportamientos agresivos de tipo físico influyeron de forma negativa en la aceptación de los compañeros del sexo opuesto. Estos datos apoyan la idea de que la relación percibida para con los iguales del mismo sexo no sea la misma que para con los del sexo opuesto. Resulta, por tanto, interesante emplear medidas de evaluación del autoconcepto que permitan analizar el componente social de forma más exhaustiva y que incluyan el componente físico con el objetivo de aportar resultados más esclarecedores respecto a la visión que los estudiantes con comportamientos agresivos tienen de sí mismos en estas áreas. Finalmente, ninguno de los estudios previamente realizados en población española ha tenido en cuenta las variables sexo y edad o curso académico, a pesar de que los resultados de numerosas investigaciones revelan que ambas variables influyen en la relación entre el autoconcepto y el comportamiento agresivo (e.g., Hay, 2000; Marsh, Parada, Yeung y Healey, 2001; Hoffman, 2003). Este hecho resulta singular ya que la evidencia previa en estudiantes españoles de Educación Secundaria ha revelado, sistemáticamente, diferencias de sexo y edad en conducta agresiva (e.g., Andreu, Peña y Ramírez, 2009; Herrero et al., 2006; Inglés, Hidalgo et al., 2003; Inglés, et al. 2008) y dimensiones del autoconcepto (e.g., Garaigordobil et al., 2005; Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007; Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García-Fernández, 2009; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003).

Teniendo en cuenta estas limitaciones, el presente estudio tiene como objetivo analizar la influencia de la conducta agresiva hacia los iguales sobre las distintas dimensiones del autoconcepto evaluadas por el SDQ-II. Atendiendo a los hallazgos de investigaciones previas, se espera que la conducta agresiva sea un predictor negativo y estadísticamente significativo de las diferentes dimensiones del autoconcepto en ambos sexos y todos los cursos académicos.

Método

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, siendo las unidades primarias de muestreo las zonas geográficas (centro, norte, sur, este y oeste) de las provincias de Alicante y Murcia. Las unidades secundarias fueron los centros escolares de cada zona geográfica y, finalmente, las unidades terciarias fueron las aulas. La muestra estuvo formada por 20 centros de áreas rurales y urbanas, 14 públicos y 6 privados. Cada zona geográfica estuvo representada por una media de dos centros. Una vez determinados los centros del estudio, se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas computándose aproximadamente 120 sujetos por centro.

El total de sujetos reclutados fue 2.267, de los que 116 (5.12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener por escrito el consentimiento informado de los padres para participar en la investigación y 129 (5.69%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficits en el dominio de la lengua española. Así, la muestra final se compuso de 2.022 estudiantes (1.033 varones y 989 mujeres) de ESO, con un rango de edad de 12 a 16 años ($M = 13.81$; $DT = 1.35$). La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 576 en 1º ESO (309 varones y 267 mujeres), 505 en 2º ESO (251 varones y 254 mujeres), 502 en 3º ESO (260 varones y 242 mujeres) y 439 en 4º de ESO (213 varones y 226 mujeres). La prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias reveló la ausencia de diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de Sexo x Curso ($\chi^2_{(3, 2022)} = 3.16$; $p = 0.37$). La composición étnica de la muestra fue la siguiente: 88.9% españoles, 6.34% hispanoamericanos, 3.37% resto Europa, 0.75% asiáticos y 0,64% árabes.

Instrumentos

Teenage Inventory of Social Skills (TISS; Inderbitzen y Foster, 1992).

El TISS evalúa comportamientos positivos y negativos de los adolescentes en las relaciones con sus iguales. Consta de 40 ítems agrupados en dos escalas: una que evalúa comportamientos positivos que generan aceptación por los compañeros y otra que evalúa comportamientos negativos que generan rechazo por los compañeros. Atendiendo al contenido de sus ítems, los autores del presente estudio han denominado a estas escalas, respectivamente, Conducta Prosocial (ej. “ayudo a otros chicos con sus deberes cuando me piden ayuda”, “me muestro agradecido con otros chicos cuando han hecho algo bueno por mí”) y Conducta Agresiva (ej. “cuando estoy enfadado, insulto a mis compañeros de clase”, “pego a otros chicos cuando me ponen furioso”, “empujo a los chicos que no me gustan”). Los ítems son valorados mediante una escala *Likert* de 6 puntos (1 = *no me describe nada*; 6 = *me describe totalmente*). Las puntuaciones se obtienen sumando los valores asignados por los sujetos a los 20 ítems que componen cada escala. Puntuaciones altas indican elevada conducta prosocial y agresiva.

El TISS es uno de los instrumentos de evaluación de las habilidades sociales con mejores garantías psicométricas en población anglo e hispanoparlante (Inglés, Méndez, Hidalgo, Rosa y Estévez, 2003). En el presente estudio se utilizó únicamente la escala de Conducta Agresiva, siendo el coeficiente de consistencia interna (alfa de Cronbach) .82. A pesar de que la identificación inicial de los ítems contenidos en esta escala no se basó en el análisis psicométrico de su estructura (Inderbitzen y Foster, 1992), la unidimensionalidad de la

escala de Conducta Agresiva fue confirmada en estudios posteriores utilizando análisis factorial exploratorio (Inderbitzen y Garbin, 1992; Pössel y Häubler, 2004) y análisis factorial confirmatorio (Inglés, Hidalgo et al., 2003).

La validez de constructo de la escala Conducta Agresiva también ha sido apoyada mediante correlaciones estadísticamente significativas con puntuaciones de otros cuestionarios de conducta social (asertividad, ansiedad social, sumisión, agresividad, arrogancia y deseabilidad social), variables de personalidad (psicoticismo) y variables de interacción social (relaciones con los padres y aceptación por los compañeros).

Self-Description Questionnaire (SDQ-II; Marsh, 1992)

El SDQ-II es una medida de autoinforme diseñada para evaluar el autoconcepto de los adolescentes de 12 a 18 años. Contiene 102 ítems distribuidos en 11 escalas: (a) Habilidades Físicas (HF; 8 ítems), evalúa las habilidades e intereses en los deportes y actividades físicas (ej. “se me dan bien cosas como los deportes, la gimnasia y bailar”); (b) Apariencia Física (AF; 8 ítems), evalúa el atractivo físico (ej. “soy guapo”); (c) Relación con los Padres (RP; 8 ítems), analiza las interacciones con los padres (ej. “me llevo bien con mis padres”); (d) Relaciones con el Mismo Sexo (RMS; 10 ítems), analiza las interacciones con personas del mismo sexo (ej. “me resulta difícil hacer amigos de mi mismo sexo”); (e) Relaciones con el Sexo Opuesto (RSO; 8 ítems), evalúa las interacciones con personas del sexo opuesto (ej. “tengo muchos amigos del sexo opuesto”); (f) Matemáticas (M; 10 ítems), evalúa la habilidad, disfrute e interés en matemáticas (ej. “matemáticas es una de mis asignaturas favoritas”); (g) Verbal (V; 10 ítems), evalúa la habilidad, disfrute e interés en lengua (ej. “lengua es una de mis asignaturas favoritas”); (h) Académica General (AG; 10 ítems), evalúa la habilidad, disfrute e interés en las materias escolares (ej. “se me dan bien la mayoría de las asignaturas”); (i) Sinceridad (S; 10 ítems), analiza la confiabilidad y sinceridad del estudiante (ej. “siempre digo la verdad”); (j) Estabilidad Emocional (EE; 10 ítems), analiza el bienestar emocional (ej. “soy una persona tranquila”); y (k) Autoestima (AU; 10 ítems), evalúa la satisfacción con uno mismo (ej. “la mayoría de cosas que hago las hago bien”). Los ítems son valorados mediante en una escala *Likert* de 6 puntos (1 = *Falso*; 5 = *Verdadero*).

La evidencia de fiabilidad y validez de las puntuaciones de la versión española del SDQ-II fue examinada recientemente por Inglés et al. (en prensa) en una muestra de estudiantes de ESO. Los resultados de este estudio apoyaron la estructura de 11 factores hallada por el autor original (Marsh, 1992), constatando la preferencia de esta estructura frente a la organización jerárquica, en las que los factores se agrupan en dimensiones superiores (i.e. social, académica, moral). Asimismo, García-Fernández et al. (2006), revelaron un claro patrón de relaciones entre las puntuaciones del SDQ-II y la *Sydney Attribution Scale* (SAS), el *Achievement Goals Tendency Questionnaire* (AGTQ) y el *Learning and Studies Skills Inventory-High School* (LASSI-HS), proporcionado apoyo a la validez de constructo del cuestionario. Los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenidos en el presente estudio oscilaron entre 0,71 (EE) y 0,91 (M).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores y psicopedagogos de los centros participantes para exponer el objetivo de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar los permisos pertinentes y promover su colaboración. Posteriormente, se celebró una reunión con los padres para explicarles el estudio y solicitar el consentimiento informado, por escrito, autorizando a sus hijos a participar en la investigación. Ambas pruebas fueron contestadas de forma colectiva y anónima en el aula durante el segundo trimestre del curso escolar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de las pruebas para proporcionar ayuda si era necesaria y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes.

Análisis estadísticos

Con el fin de examinar y cuantificar la capacidad predictiva de la conducta agresiva sobre las dimensiones de autoconcepto, se llevaron a cabo análisis de regresión logística binaria siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. El modelado logístico permite estimar la probabilidad de que ocurra un evento, suceso o resultado (e.g., alto autoconcepto) en presencia de uno o más predictores (e.g., alta conducta agresiva). Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico denominado *odd ratio* (OR). Para llevar a cabo estos análisis, la variable predictora (conducta agresiva) y las variables criterio (HF, AF, RP, RMS, RSO, M, V, AG, S, EE y AU) fueron dicotomizadas.

La identificación de estudiantes con baja y alta conducta agresiva se estableció una vez comprobado que la distribución de las puntuaciones de los participantes del estudio se ajustaba a la distribución teórica esperada en la escala de Conducta Agresiva del TISS. Así, la muestra se dividió en: (a) sujetos con baja conducta agresiva: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 ($n_1 = 517$; 25.6%) y (b) sujetos con alta conducta agresiva: puntuaciones iguales o superiores al centil 75 ($n_2 = 535$; 26.5%). Las puntuaciones en autoconcepto fueron dicotomizadas como: (a) bajo autoconcepto en HF, AF, RP, RMS, RSO, M, V, AG, S, EE y AU: puntuaciones iguales o inferiores al centil 25 y (b) alto autoconcepto en HF, AF, RP, RMS, RSO, M, V, AG, S, EE y AU: puntuaciones iguales o superiores al centil 75.

Resultados

Los análisis de regresión logística binaria mostraron que la conducta agresiva no fue una variable significativa para la predicción de algunas de las dimensiones del autoconcepto. Así, la conducta agresiva no fue un predictor significativo para la dimensión HF en función del sexo y del curso. La conducta agresiva tampoco apareció como significativa para RMS en 4º de ESO, para AG en 3º de ESO y para EE en 3º y en 4º de ESO. Asimismo, para la dimensión AF, la conducta agresiva sólo resultó predictora en los modelos de 2º y 4º de ESO, mientras que para las dimensiones M y RSO la conducta agresiva sólo resultó significativa en la muestra de mujeres.

La proporción de casos clasificados correctamente por los modelos logísticos osciló entre: (a) 59.7% (AG) y 79.5% (S) en la muestra de varones; (b) 56.6% (RSO) y 81.2% (S) en la muestra de mujeres; (c) 59.5% (EE) y 82.5% (S) en la muestra de 1º de ESO; (d) 58.7% (AF) y 80.6% (S) en la muestra de 2º de ESO; (e) 61.5% (RMS) y 78.8% (S) en la muestra de 3º de ESO; y (f) 61.1% (AF) y 78.8% (S) en la muestra de 4º de ESO. La R^2 de Nagelkerke osciló entre 1.7% (RMS) para la muestra de varones y 47.7% (S) para la muestra de 1º de ESO.

Tal y como se indica en la Tabla 1, en la muestra de varones las *odd ratio* (OR) obtenidas en los modelos oscilaron entre 0.08 (S) y 0.60 (RMS). Así, la probabilidad de que los estudiantes presenten alto autoconcepto en las dimensiones de RP, RMS, V, AG, S, EE y AU es 0.21, 0.60, 0.28, 0.49, 0.08, 0.27 y 0.40 veces más probable, respectivamente, cuando los estudiantes muestran alta conducta agresiva que cuando presentan baja conducta agresiva. Por tanto, los varones con alta conducta agresiva tienen menor probabilidad de presentar alto autoconcepto en las dimensiones de RP, RMS, V, AG, S, EE y AU.

Los resultados de la regresión logística en la muestra de mujeres apuntan en la misma dirección que los obtenidos en los varones, incluyéndose la capacidad predictiva de la conducta agresiva sobre dos nuevas escalas: M y RSO (véase Tabla 1). Las *odd ratio* (OR) obtenidas en los modelos oscilaron entre 0.08 (S) y 1.90 (RSO). Así, la probabilidad de que las estudiantes con alta conducta agresiva presenten alto autoconcepto en las dimensiones de RP, RMS, RSO, M, V, AG, S, EE y AU es 0.12, 0.58, 1.90, 0.48, 0.29, 0.36, 0.08, 0.30 y 0.30 veces más probable, respectivamente, en comparación con sus compañeras con baja conducta agresiva. Estos resultados indican que las estudiantes con alta conducta agresiva, en comparación con sus compañeras no agresivas, presentan menor probabilidad de informar altas puntuaciones en las dimensiones RP, RMS, M, V, AG, S, EE y AU, mientras que presentan mayor probabilidad de informar altas puntuaciones en RSO.

En relación al curso académico, las *odd ratio* (OR) obtenidas para los modelos en 1º de ESO oscilaron

Tabla 1. Regresión logística para la probabilidad de alto autoconcepto en función del sexo

		<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>	<i>C.I. 95%</i>	
Chicos								
RP	Alta conducta agresiva	-1.55	.27	32.68	.00	0.21	0.12	0.36
	Constante	0.68	.22	9.10	.00	1.97		
RMS	Alta conducta agresiva	-0.51	.25	5.06	.04	0.60	0.37	-0.99
	Constante	0.64	.23	7.78	.00	1.90		
V	Alta conducta agresiva	-1.27	.27	21.39	.00	0.28	0.16	-0.48
	Constante	0.64	.23	7.78	.00	1.90		
AG	Alta conducta agresiva	-0.70	.27	7.01	.01	0.49	0.29	-0.83
	Constante	0.71	.21	11.41	.00	2.03		
S	Alta conducta agresiva	-2.53	.29	73.63	.00	0.08	0.04	-0.14
	Constante	0.71	.21	11.41	.00	2.03		
EE	Alta conducta agresiva	-1.30	.29	2.02	.00	0.27	0.15	-0.48
	Constante	1.22	.25	24.05	.00	3.38		
AU	Alta conducta agresiva	-0.92	.27	11.49	.00	0.40	0.24	-0.68
Chicas								
RP	Alta conducta agresiva	-2.10	.29	53.99	.00	0.12	0.07	-0.21
	Constante	1.02	.16	39.64	.00	2.77		
RMS	Alta conducta agresiva	-0.55	.27	4.20	.04	0.58	.34	-0.98
	Constante	0.87	.17	26.47	.00	2.38		
RSO	Alta conducta agresiva	0.64	.25	6.55	.01	1.90	1.16	-3.10
M	Alta conducta agresiva	-0.74	.25	8.40	.00	0.48	0.29	-0.79
	Constante	1.01	.16	39.93	.00	2.75		
V	Alta conducta agresiva	-1.23	.26	21.89	.00	0.29	.17	-0.49
	Constante	1.01	.16	39.93	.00	2.75		
AG	Alta conducta agresiva	-1.03	.25	16.94	.00	0.36	0.22	-0.58
	Constante	1.88	.20	91.66	.00	6.53		
S	Alta conducta agresiva	-2.57	.30	73.26	.00	0.08	0.04	-0.14
	Constante	1.88	.20	91.66	.00	6.53		
EE	Alta conducta agresiva	-1.20	.27	19.83	.00	0.30	0.18	-0.51
	Constante	0.45	.14	9.90	.00	1.58		
AU	Alta conducta agresiva	-1.19	.27	19.19	.00	0.30	0.18	-0.52
	Constante	0.63	.16	16.17	.00	1.87		

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = *odd ratio*; I.C. = intervalo de confianza al 95%; RP = Relaciones con los Padres; RMS = Relaciones con el Mismo Sexo; RSO = Relaciones con el Sexo Opuesto; M = Matemáticas; V = Verbal; AG = Académico General; S = Sinceridad; EE = Estabilidad Emocional; AU = Autoestima; ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

entre 0.05 (S) y 0.47 (EE) (véase Tabla 2). Así, la probabilidad de que los estudiantes de 1° de ESO presenten alto autoconcepto en las dimensiones de RP, RMS, V, AG, S, EE y AU es 0.12, 0.37, 0.14, 0.29, 0.05, 0.47 y 0.27 veces más probable cuando muestran alta conducta agresiva. Por tanto, los estudiantes con alta conducta agresiva de 1° de ESO, en comparación con sus compañeros no agresivos, tienen menor probabilidad de presentar altas puntuaciones en las dimensiones de RP, RMS, V, AG, S, EE y AU.

Tal y como muestra la Tabla 2, las OR obtenidas para los modelos en la muestra de 2° de ESO oscilaron entre 0.06 (S) y 2.05 (AF). Atendiendo a estos resultados, la probabilidad de que los estudiantes presenten alto autoconcepto en las dimensiones de AF, RP, RMS, V, AG, S, EE y AU cuando muestran alta conducta agresiva es 2.05, 0.25, 0.40, 0.34, 0.47, 0.06, 0.33 y 0.36 veces más probable, respectivamente, que cuando los estudiantes informan baja conducta agresiva. Así, en comparación con sus compañeros no agresivos, es menos probable que los estudiantes con alta conducta agresiva de 2° de ESO informen altas puntuaciones en las dimensiones de RP, RMS, V, AG, S, EE y AU; sin embargo, es más probable que informen altas puntuaciones en AF.

Para la muestra de 3° de ESO (véase Tabla 3), los resultados de la regresión logística binaria permitieron elaborar modelos predictivos para RP, RMS, V, S y AU, oscilando las OR entre 0.07 (S) y 0.39 (RMS). Así, cuando los estudiantes de 3° de ESO muestran alta conducta agresiva, la probabilidad de que presenten alto autoconcepto en las dimensiones de RP, RMS, V, S y AU es, respectivamente, 0.11, 0.39, 0.31, 0.07 y 0.35 veces más probable que cuando presentan baja conducta agresiva. Por tanto, la probabilidad de que los estudiantes de 3° de ESO con alta conducta agresiva presenten altas puntuaciones en RP, RMS, V, S y AU es menor que la de sus compañeros con baja conducta agresiva.

Finalmente, para la muestra de 4° de ESO los datos permitieron establecer modelos predictivos para seis de las dimensiones de autoconcepto medidas por el SDQ-II, oscilando las *odd ratio* (OR) entre 0.07 (S) y 2.43 (AF) (véase Tabla 3). Atendiendo a estos resultados, la probabilidad de que los estudiantes de 4° de ESO presenten alto autoconcepto en las dimensiones AF, RP, V, AG, S y AU cuando los estudiantes presentan alta conducta agresiva es, respectivamente, 2.43, 0.19, 0.22, 0.28, 0.07 y 0.40 veces más probable que cuando infor-

Tabla 2. Regresión logística para la probabilidad de alto autoconcepto en función del curso (1º Ciclo de ESO)

		<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>	<i>C.I. 95%</i>	
1º ESO								
RP	Alta conducta agresiva	-2.12	.35	37.03	.00	0.12	0.06	-.24
	Constante	1.29	.25	26.32	.00	3.65		
RMS	Alta conducta agresiva	-0.99	.31	1.14	.00	0.37	0.20	-0.68
	Constante	0.64	.23	7.46	.01	1.89		
V	Alta conducta agresiva	-1.98	.39	26.07	.00	0.14	0.06	-0.29
	Constante	1.87	.31	36.44	.00	6.50		
AG	Alta conducta agresiva	-1.23	.33	13.36	.00	0.29	0.15	-0.57
	Constante	0.97	.23	17.09	.00	2.64		
S	Alta conducta agresiva	-3.08	.41	57.26	.00	0.05	0.02	-0.10
	Constante	1.60	.27	36.09	.00	4.94		
EE	Alta conducta agresiva	-.76	.32	5.48	.02	0.47	0.25	-0.88
	Constante	0.55	.23	5.76	.02	1.73		
AU	Alta conducta agresiva	-1.32	.32	16.54	.00	0.27	0.14	-0.50
	Constante	0.84	.23	12.68	.00	2.31		
2º ESO								
AF	Alta conducta agresiva	0.72	.33	4.72	.03	2.05	1.07	-3.93
	Constante	-0.69	.24	8.33	.00	0.50		
RP	Alta conducta agresiva	-1.40	.35	16.41	.00	0.25	0.12	-0.48
	Constante	0.67	.25	7.18	.01	1.96		
RMS	Alta conducta agresiva	-0.90	.33	7.60	.01	0.40	0.21	-0.77
V	Alta conducta agresiva	-1.07	.34	9.74	.00	0.34	0.17	-0.67
	Constante	0.78	.26	8.86	.00	2.19		
AG	Alta conducta agresiva	-0.75	.33	5.15	.02	0.47	0.25	-0.90
S	Alta conducta agresiva	-2.87	.39	53.69	.00	0.06	0.03	-0.12
	Constante	1.24	.26	22.87	.00	3.47		
EE	Alta conducta agresiva	-1.09	.33	1.95	.00	0.33	0.17	-0.64
	Constante	0.48	.23	4.37	.04	1.61		
AU	Alta conducta agresiva	-1.02	.34	8.88	.00	0.36	0.18	-0.70

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = *odd ratio*; I.C. = intervalo de confianza al 95%; AF = Apariencia Física; RP = Relaciones con los Padres; RMS = Relaciones con el Mismo Sexo; V = Verbal; AG = Académico General; S = Sinceridad; EE = Estabilidad Emocional; AU = Autoestima; ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 3. Regresión logística para la probabilidad de alto autoconcepto en función del curso (2º Ciclo de ESO)

		<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>	<i>C.I. 95%</i>	
3º ESO								
RP	Alta conducta agresiva	-2.17	.39	3.72	.00	0.11	0.05	-0.25
	Constante	0.95	.29	11.09	.00	2.59		
RMS	Alta conducta agresiva	-0.95	.34	7.71	.01	0.39	0.20	-0.76
	Constante	0.53	.26	4.03	.04	1.70		
V	Alta conducta agresiva	-1.16	.34	11.41	.00	0.31	0.16	-0.61
H	Alta conducta agresiva	-2.63	.39	45.01	.00	0.07	0.03	-0.15
	Constante	1.31	.27	22.97	.00	3.71		
AU	Alta conducta agresiva	-1.06	.37	8.01	.01	0.35	0.17	-0.72
4º ESO								
AF	Alta conducta agresiva	0.89	.42	4.39	.04	2.43	1.06	-5.56
RP	Alta conducta agresiva	-1.64	.39	17.45	.00	0.19	0.09	-0.42
	Constante	0.62	.27	5.23	.02	1.86		
V	Alta conducta agresiva	-1.50	.41	13.35	.00	0.22	0.10	-0.50
	Constante	0.57	.27	4.30	.04	1.76		
AG	Alta conducta agresiva	-1.25	.43	8.31	.00	0.28	0.12	-0.67
	Constante	0.93	.33	8.09	.00	2.54		
S	Alta conducta agresiva	-2.60	.46	31.56	.00	0.07	0.03	-0.18
	Constante	1.55	.33	21.91	.00	4.73		
AU	Alta conducta agresiva	-0.92	.43	4.68	.03	0.40	0.17	-0.92

Nota. B = coeficiente; E.T. = error estándar; *p* = probabilidad; OR = *odd ratio*; I.C. = intervalo de confianza al 95%; AF = Apariencia Física; RP = Relaciones con los Padres; RMS = Relaciones con el Mismo Sexo; V = Verbal; AG = Académico General; S = Sinceridad; AU = Autoestima; ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

man baja conducta agresiva. Por tanto, los estudiantes con alta conducta agresiva de 4º de ESO, en comparación con sus compañeros no agresivos, tienen mayor probabilidad de presentar alto autoconcepto en la dimensión de AF y menor probabilidad de presentar alto autoconcepto en las dimensiones de RP, V, AG, S y AU.

Discusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la influencia de la conducta agresiva hacia los iguales sobre las diferentes dimensiones del autoconcepto en una muestra representativa de estudiantes de ESO. La hipótesis planteada en este estudio postulaba que el comportamiento agresivo actuaría como un predictor negativo y significativo de las diferentes dimensiones del autoconcepto. Los resultados confirman que las altas puntuaciones en conducta agresiva influyen negativa y significativamente sobre las altas puntuaciones en las dimensiones Relaciones con los Padres, Verbal, Sinceridad y Autoestima, tanto en varones y mujeres como en todos los cursos de ESO. Estos resultados son consistentes con los informados en investigaciones previas (Estévez et al., 2006; Garaigordobil et al., 2003; Hay, 2000; Mash et al., 2004), destacando que los adolescentes con comportamientos agresivos, en comparación con sus compañeros con baja conducta agresiva, tienen mayor probabilidad de percibir las relaciones con sus padres como negativas, mostrarse poco interesados por las tareas verbales, ser menos sinceros y tener una autoestima más baja. Asimismo, pese a que los modelos varían en función del sexo y el curso, 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. Sin embargo, los resultados no permitieron mantener la hipótesis planteada para las escalas Habilidad Física, Apariencia Física y Relaciones con el Sexo Opuesto. En este sentido, los datos hallados indicaron que las mujeres con comportamientos agresivos tienden a percibir sus relaciones con los varones más positivamente que sus compañeras no agresivas. Este resultado es congruente con el informado por Marsh et al. (2001), quienes constataron que aquellas estudiantes que presentaron comportamientos problemáticos a los 13-14 años (8º grado) informaron una percepción más positiva de sus relaciones con el sexo opuesto a los 15-16 años (10 grado). El comportamiento agresivo es considerado socialmente como una característica masculina (Díaz-Aguado y Martín-Seoane, 2011; López-Sáez, Morales y Lisbona, 2008), con lo que esta percepción positiva de las chicas con conducta agresiva sobre sus relaciones con los varones puede estar relacionada con la orientación hacia el rol de género. De hecho, tal y como señalan Young y Sweeting (2004), las adolescentes que presentan rasgos masculinos (e.g. fuertes o agresivas) tienen más amigos varones. Así, es posible que las chicas que presentan comportamientos agresivos (más asociados al género masculino) sientan una mayor afinidad con sus compañeros varones y se perciban más aceptadas por ellos. Cabe destacar que estos resultados, a pesar de no coincidir con los informados por Dijkstra et al. (2010), no son necesariamente inconsistentes. Estos autores analizaron la aceptación “real” de los estudiantes con comportamientos agresivos entre su grupo de compañeros, mientras que en el presente estudio se analiza la “percepción” que el propio individuo tiene sobre sus relaciones con los compañeros. Por tanto, futuras investigaciones deberían tratar de confirmar si esta percepción sobre una mejor relación de las estudiantes agresivas con sus compañeros varones se corresponde, efectivamente, con una mayor aceptación por parte de éstos, con objeto de identificar si los programas de intervención han de orientarse hacia el autoconcepto de estas estudiantes o también hacia los comportamientos de su grupo de referencia (en este caso, sus compañeros varones).

En relación a la percepción de atractivo físico, se ha constatado que los estudiantes con altas conductas agresivas de 2º y 4º de ESO tienden a percibirse más positivamente que sus compañeros con baja conducta agresiva. Esta percepción más positiva de los adolescentes en el ámbito físico concuerda con los resultados obtenidos por Salmivalli (1998) en los adolescentes *bullies*. El hecho de que el comportamiento agresivo resulte una variable influyente en el atractivo físico en 2º de ESO puede relacionarse con el inicio de las relaciones románticas. En el caso de los varones adolescentes, la percepción de atractivo físico va ligada en muchas ocasiones a las conductas agresivas que llevan a cabo (Becker y Luthar, 2007), siendo los adolescentes más problemáticos los que con frecuencia llaman la atención de sus compañeras (Elboj, Flecha e Íñiguez, 2009). Así, es posible que aquellos adolescentes con comportamientos agresivos se perciban físicamente más atractivos que sus compañeros no agresivos. Asimismo, el hecho de que la conducta agresiva sea también una variable influyente sobre la percepción de atractivo físico en 4º de ESO podría estar relacionado con la finalización de la enseñanza obligatoria. En este curso los estudiantes se enfrentan a la decisión de mantenerse en sus estudios o reorientar su vida hacia el mundo laboral, por lo que los resultados académicos cobran especial

relevancia. Tal y como muestran los resultados del presente estudio, los adolescentes con comportamientos agresivos tienen una percepción de sí mismos más baja que sus compañeros en relación al ámbito académico, por lo que es posible que traten de mejorar su visión de sí mismos focalizándose en otras áreas (Taylor, Davis-Kean y Malanchuk, 2007). Tal y como señalan Dijkstra, Lindenberg, Verhulst, Ormel y Veenstra (2009) el comportamiento agresivo se relaciona positiva y significativamente con el atractivo físico, lo que a su vez influye en la percepción de popularidad. Así, es posible que, en este curso en el que los resultados académicos son especialmente importantes, los estudiantes se comporten de forma agresiva para ser percibidos como más atractivos y alcanzar la popularidad que no consideran poder conseguir en base a sus resultados académicos. Futuros estudios deberían ahondar en la relación entre comportamiento agresivo y apariencia física en función de la edad o curso, contrastando las hipótesis aquí planteadas y verificando si estos resultados por curso se confirman en varones y mujeres, con el fin de poder aportar datos concluyentes que permitan orientar futuras intervenciones.

El presente estudio muestra algunas limitaciones que futuras investigaciones deberían tratar de subsanar. En primer lugar, el cuestionario utilizado en este estudio para la evaluación de la conducta agresiva es unidimensional y por tanto no tiene en cuenta las diferentes dimensiones o tipos que conforman este comportamiento (véase Torregrosa, Inglés, Estévez, Musitu y García-Fernández, 2011, para una revisión). Puesto que los estudios previos constatan una relación diferencial entre los distintos tipos de conducta agresiva (i.e. relacional vs. física) y la dimensión de autoestima o autoconcepto emocional (e.g., Barry, Grafeman, Adler y Pickard, 2007), sería necesario que futuras investigaciones tuvieran en cuenta los tipos de comportamiento agresivo al analizar la relación que éstos mantienen con las dimensiones del autoconcepto. En segundo lugar, es importante resaltar que en esta investigación se han utilizado únicamente medidas de autoinforme, lo cual puede introducir sesgos derivados de la deseabilidad social. Este aspecto resulta particularmente importante cuando se evalúa la conducta agresiva, puesto que los adolescentes tienden a minimizar este tipo de comportamiento (e.g., Dodge et al., 2006). En este sentido, sería recomendable que futuros estudios utilicen diferentes procedimientos de evaluación tales como, por ejemplo, nominaciones sociométricas y escalas de valoración por los iguales y profesores. Finalmente, la naturaleza transversal del presente estudio impide el establecimiento de inferencias “causales” respecto a las relaciones entre comportamiento agresivo y autoconcepto. Sería aconsejable que futuros trabajos utilicen diseños longitudinales para abordar la relación entre estas variables, ya que los estudios previos no proporcionan resultados concluyentes respecto a esta cuestión (Hoffman, 2003; Marsh et al., 2001).

A pesar de estas limitaciones, resulta necesario destacar la utilidad del presente estudio, ya que permite constatar la importancia que parece tener la apariencia física para los adolescentes agresivos y clarifica el funcionamiento del autoconcepto social en la adolescencia, destacando la importancia de considerar el sexo de los estudiantes con quienes se establece la interacción social. Además, los resultados de esta investigación tienen interesantes implicaciones en el ámbito de la intervención comunitaria y escolar. Actualmente, los programas de prevención de la agresividad entre iguales y de mejora del clima escolar tratan de promocionar las interacciones positivas entre los iguales, potenciando la colaboración y el trabajo cooperativo (Álvarez-García et al., 2007; Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008; Morales y Costa, 2001). La relación constatada en esta investigación entre conducta agresiva y autoconcepto indica que es probable que estas intervenciones, focalizadas en la mejora de las interacciones entre adolescentes, también repercutan positivamente en la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, lo cual influiría positivamente en su bienestar (Estévez, Murgui, Musitu y Moreno, 2008b; Fernández-Millán, 1998). Asimismo, es posible que los programas de intervención en población adolescente agresiva necesiten abordar de forma específica el autoconcepto de aquellos estudiantes que presenten déficits en este ámbito. En este sentido, el que en el presente estudio se haya utilizado un cuestionario que aborda el autoconcepto de los adolescentes españoles de forma más específica que en estudios anteriores (Estévez et al., 2006; Garaigordobil et al., 2003) permitiría optimizar la eficacia de las intervenciones, puesto que, tal y como señalan Craven, Marsh y Burnett (2003), las intervenciones para la mejora del autoconcepto resultan más efectivas cuando se centran en las áreas específicas en las que los individuos presentan dificultades.

Referencias

- Alvarez-Garcia, D., Alvarez, L., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pienda, J. L., Gonzalez-Castro, P., & Bernardo, A. (2007). La mejora de la convivencia desde los centros educativos a través de la educación en resolución de conflictos [School's improvement of coexistence through education in conflict resolution]. *Aula Abierta*, *35*, 3-8.
- Andreu, J. M., Peña, M. E., & Ramirez, J. M. (2009). Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva: Un instrumento de medida de la agresión en adolescentes [Reactive and Proactive Aggression Questionnaire: An instrument to assess aggression in adolescents]. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *14*, 37-49.
- Barry, C. T., Grafeman, S. J., Adler, K. K., & Pickard, J. D. (2007). The relations among narcissism, self-esteem, and delinquency in a sample of at-risk adolescents. *Journal of Adolescence*, *30*, 933-942. DOI: 10.1016/j.adolescence.2006.12.003.
- Becker, B. E. & Luthar, S. S. (2007). Peer-perceived admiration and social preference: Contextual correlates of positive peer regard among suburban and urban adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, *17*, 117-144.
- Cava M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional [Family and school violence: The mediator role of self-esteem and attitudes towards institutional authority]. *Psicothema*, *18*, 367-373.
- Craven, R. G., Marsh, H. W., & Burnett, P. (2003). Cracking the self-concept enhancement conundrum. A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research. In H. W. Marsh, R. G., Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 91-126). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Diaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., & Martín-Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y la lucha contra la exclusión desde la adolescencia* (pp. 21-88) [Violence prevention and struggle against exclusion through adolescence]. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Diaz-Aguado, M. J. & Martín-Seoane, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género [School coexistence and learning in adolescence from a gender perspective]. *Psicothema*, *23*, 252-259.
- Dijkstra, J. K., Cillessen, A. H. N., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2010). Same-gender and cross-gender likeability: Associations with popularity and status enhancement. *Journal of Early Adolescence*, *30*, 773-802. DOI: 10.1177/0272431609350926.
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., Verhulst, F. C., Ormel, J., & Veenstra, R. (2009). The relation between popularity and aggressive, destructive, and norm-breaking behaviors: moderating effects of athletic abilities, physical attractiveness, and prosociality. *Journal of Research on Adolescence*, *19*, 401-413.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, Emotional, and personality development* (pp. 719-788). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Elboj, C., Flecha, A., & Iñiguez, T. (2009). Modelos de atracción y elección de la población adolescente y su relación con la violencia de género. Propuesta para su prevención en base a los principios metodológicos de las comunidades de aprendizaje [Attraction and election models in adolescence population and their relationship with gender violence. A proposal for its prevention based on methodological principles of learning communities]. *Contextos Educativos*, *12*, 95-114.
- Estevez, E., Martínez, B., & Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional [Self-esteem in aggressive and victimized adolescents at school: the multidimensional perspective]. *Intervención Psicosocial*, *15*, 223-232.
- Estevez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2008). Psychosocial adjustment in aggressors, pure victims and aggressive victims at school. *European Journal of Education and Psychology*, *1*, 33-44.
- Estevez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008a). Adolescent aggression: effects of gender and family and school environments. *Journal of Adolescence*, *31*, 433-450. DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.09.007.
- Estevez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008b). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes [Family climate, school climate, and life satisfaction in adolescents]. *Revista Mexicana de Psicología*, *25*, 119-128.
- Estevez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, *40*, 183-196.

- Farmer, T. W., Estell, D. B., Leung, M.-C., Trott, H., Bishop, J., & Cairns, B. D. (2003). Individual characteristics, early adolescent peer affiliations, and school dropout: An examination of aggressive and popular group types. *Journal of School Psychology, 41*, 217-232. DOI: 10.1016/S0022-4405(03)00046-3.
- Felix, V., Soriano, M., Godoy, C., & Martinez, I. (2008). Prevencion de la violencia y promocion de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana (Plan PREVI) [Violence prevention and promotion of prosocial responses in schools at Comunitat Valenciana (Plan PREVI)]. *Aula abierta, 36*, 97-110.
- Fernandez-Millan, J. M. (1998). Mejora de la autoimagen de los menores al realizar una tarea prosocial [Self-concept improvement in under aged when doing a pro-social task]. *Intervencion Psicosocial, 7*, 255-264.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., & Perez, J. I. (2003). Analisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia [A correlational and predictive analysis of self-concept with other behavioral, cognitive and emocional factors of personality during adolescence]. *Estudios de Psicologia, 24*, 113-134.
- Garaigordobil, M., Dura, A., & Perez, J. I. (2005). Sintomas psicopatologicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años [Psychopathological symptoms, behavior problems and self-concept/self-esteem: A research with adolescents from 14 to 17 years old]. *Anuario de Psicologia Clinica y de la Salud, 1*, 53-63.
- Garcia-Fernandez, J. M., Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., Ruiz-Esteban, C., Pastor, Y., Martinez-Zaragoza, F., ... Delgado, B. (2006, july). *Analysis of the self-concept dimensionality in a Spanish sample of Secondary School students*. Document presented on the 26th Congress of Applied Psychology, Athens, Grece.
- Gomez-Vela, M., Verdugo, M. A., & Gonzalez-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas [Quality of life and self-concept in adolescents with and without special educational needs]. *Infancia y Aprendizaje, 30*, 523-536.
- Gonzalez-Pianda, J. A., Nuñez, J. A., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L., Rocas, C., & Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education, 70*, 257-287.
- Gonzalez-Pianda, J. A., Nuñez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., & Garcia, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar [Self-concept, self-esteem and school learning]. *Psicothema, 9*, 271-289.
- Guerin, F., Marsh, H. W., & Famose, J. P. (2003). Construct validation of the Self-Description Questionnaire II with a French sample. *European Journal of Psychological Assessment, 19*, 142-150. DOI: 10.1027//1015-5759.19.2.142.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, Emotional, and personality development* (pp. 505-570). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 345-352.
- Herrero, J., Estevez, E., & Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behavior and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence, 29*, 671-690. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.08.015.
- Hoffman, K. B. (2003). The “dark” side of self-esteem: examining the relation between overly-positive self-perceptions and aggressive behavior in adolescents. Unpublished doctoral dissertation, University of Notre Dame, Indiana, EE.UU.
- Inderbitzen, H. M. & Foster, S. L. (1992). The Teenage Inventory of Social Skills: Development, reliability, and validity. *Psychological Assessment, 4*, 451-459.
- Inderbitzen, H. M. & Garbin, C. P. (1992, november). *An investigation of the construct validity of the Teenage Inventory of Social Skills: A convergent multivariate approach*. Document presented on the annual meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Boston, E.E. U.U.
- Ingles, C. J., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M. S., Espada, J. P., Garcia-Fernandez, J. M. et al. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles [Psychosocial factors related to alcohol and tobacco consumption in Spanish adolescents]. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 2*, 403-420.
- Ingles, C. J., Delgado, B., Garcia-Fernandez, J. M., Ruiz-Esteban, C., & Diaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in a sample of Spanish adolescents. *Spanish Journal of Psychology, 13*, 728-738.
- Ingles, C. J., Hidalgo, M. D., Mendez, F. X., & Inderbitzen, H. M. (2003). The Teenage Inventory of Social Skills:

- Reliability and validity of the Spanish translation. *Journal of Adolescence*, 26, 505-510. DOI: 10.1016/S0140-1971(03)00032-0.
- Ingles, C. J., Martínez-Monteaudo, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G. et al. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo [Prevalence of the aggressive behavior, prosocial behavior, and social anxiety in a sample of Spanish adolescents: A comparative study]. *Infancia y Aprendizaje*, 31, 449-461.
- Ingles, C. J., Mendez, F. X., Hidalgo, M. D., Rosa, A. I., & Estevez, C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: Revisión de cuestionarios, inventarios y escalas [Assessment of social skills in high school: a review of questionnaires, inventories and scales]. *Psicología Educativa*, 9, 71-87.
- Ingles, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles [Gender and grade level differences in self-concept dimensions: study with a Spanish adolescence sample]. *Anuario de Psicología*, 40, 271-288.
- Ingles, C. J., Torregrosa, M. S., Hidalgo, M. D., Nuñez, J. C., Castejón, J. L., García-Fernández, J. M. et al. (in press). Validity evidence based on internal structure of scores on the Spanish version of the Self Description Questionnaire-II. *Spanish Journal of Psychology*.
- Jimerson, S. R. & Ferguson, P. (2007). A longitudinal study of grade retention: Academic and behavioral outcomes of retained students through adolescence. *School Psychology Quarterly*, 22, 314-339. DOI: 10.1037/1045-3830.22.3.314.
- Lopez-Saez, M., Morales, J. F., & Lisbona, A. (2008). Evolution of gender stereotypes in Spain: Traits and roles. *The Spanish Journal of Psychology*, 11, 609-617.
- Loveland, J. M., Lounsbury, J. W., Welsh, D., & Buboltz, W. (2007). The validity of physical aggression in predicting adolescent academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 167-176. DOI: 10.1348/000709905X79563.
- Marcus, R. F. (2007). *Aggression and violence in adolescence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Marsh, H. W. (1992). *SDQ II: Manual*. Sydney, Australia: Self Research Centre, University of Western Sydney.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., & McInerney, D. M. (2003). International advances in self-research. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 3-14). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., & Ayotte, V. (2004). A multidimensional perspective of relations between self-concept (Self-Concept Questionnaire II) and adolescent mental health (Youth Self-Report). *Psychological Assessment*, 16, 27-41. DOI: 10.1037/1040-3590.16.1.27.
- Marsh, H. W., Parada, R. H., Yeung, A. S., & Healey, J. (2001). Aggressive school troublemakers and victims: A longitudinal model examining the pivotal role of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 93, 411-419. DOI: 10.1037/0022-0666.93.2.411.
- Morales, J. M. & Costa, M. (2001). La prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia. Una aproximación conceptual integral [Violence prevention in childhood and adolescence. A conceptual and integral approach]. *Intervención Psicosocial*, 10, 221-239.
- Musitu, G., Estevez, E., & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 42, 779-794.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia media: un modelo exploratorio [The relationship between self-concept and a healthy lifestyle in adolescence: an exploratory model]. *Psicothema*, 18, 18-24.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género [Self-concept and self-esteem in middle adolescence: a differential analysis by grade and gender]. *Revista de Psicología Social*, 18, 141-159.
- Pössel, P. & Häubler, B. (2004). Uebersetzung und Validierung der deutschen Version des "Teenage Inventory of Social Skills". [Translation and validation approach of the German "Teenage Inventory of Social Skills"]. *Zeitschrift fuer Kinder- und Jugendpsychiatrie*, 32, 37 - 43. DOI 10.1024/1422-4917.32.1.37.
- Rodríguez, A., Goñi, A., & Ruiz de Azua, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia [Physical self-concept and lifestyles in adolescence]. *Intervención Psicosocial*, 15, 81-94.

- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol. 3. Social, Emotional, and personality development* (pp. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Saab, H. & Klinger, D. (2010). School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian health behavior in school-aged children study. *Social Science & Medicine*, *70*, 850-858. DOI: 10.1016/j.socscimed.2009.11.012.
- Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence*, *8*, 333-354.
- Shavelson, J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407-442.
- Taylor, L. D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, *33*, 130-136. DOI: 10.1002/ab. 20174.
- Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., Estevez, E., Musitu, G., & Garcia-Fernandez, J. M. (2011). Evaluacion de la conducta violenta en la adolescencia: revision de cuestionarios, inventarios y escalas en poblaci3n espa1ola [Assessment of violent behavior in adolescence: Review of questionnaires, inventories, and scales in Spanish population]. *Aula Abierta*, *39*, 37-50.
- Torregrosa, M. S., Ingles, C. J., Garcia-Fernandez, J. M., Gazquez, J. J., Diaz-Herrero, A., & Bermejo, R. M. (in press). Conducta agresiva entre iguales y rendimiento academico en una muestra de adolescentes espa1oles [Aggressive behavior among peers and academic achievement in a sample of Spanish adolescents]. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares* [Violence in school contexts]. Malaga: Aljibe.
- Verona, E., Javdani, S., & Sprague, J. (2011). Comparing factor structures of adolescent psychopathology. *Psychological Assessment*. DOI: 10.1037/a0022055.
- Young, R. & Sweeting, H. (2004). Adolescent bullying, relationships, psychological well-being, and gender-atypical behavior: a gender diagnosticity approach. *Sex Roles*, *50*, 525-537.