

TREBALL FI DE MÀSTER

Màster Universitari de Psicopedagogia

Curs acadèmic 2017-18

Autoconcepte i convivència a l'aula. Disseny d'una intervenció psicoeducativa per a treballar l'autoconcepte en alumnes de 6è de Primària

Realitzat per Mireia Ligüerre Barceló

Tutoritzat / Dirigit per Ingrid Sala Bars

6 de juny de 2018

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport

c. Císter, 34
08022 Barcelona
www.blanquerna.edu

RESUM

Aquest treball té com a finalitat la de dissenyar una intervenció psicoeducativa per a millorar l'autoconcepte d'una mostra d'alumnes de 6è de Primària d'una escola concertada de Barcelona. Per això, es parteix de l'anàlisi de les diferents dimensions de l'autoconcepte (acadèmica, social, emocional i física) i la seva relació amb les conductes d'assetjament i rebuig que s'observen a l'aula. Així doncs, s'ha dividit la mostra en quatre rols (agressors, víctimes, víctimes-agressors i subjectes no implicats) a través de l'administració d'un qüestionari adaptat sobre intimidació i maltractament entre iguals. L'anàlisi de l'autoconcepte s'ha dut a terme a través de l'escala Autoconcepte Forma 5. Un cop analitzats els resultats, es confirma que els individus víctimes d'assetjament presenten un autoconcepte social significativament més negatiu en relació als subjectes no implicats, la qual cosa els fa més vulnerables a patir un major desajust psicosocial i problemes d'integració a l'aula. En canvi, els agressors puntuen més alt en les dimensions social i física de l'autoconcepte, mentre que les víctimes-agressors només presenten un autoconcepte més negatiu en les àrees acadèmica i social. D'altra banda, analitzant la totalitat de la mostra, s'observa que les dimensions social i emocional de l'autoconcepte són més negatives en comparació amb la població de la mateixa edat. Finalment, es prenen aquests resultats com a base per a dissenyar una intervenció socio-emocional amb tot el grup-classe, incidint en el desenvolupament d'habilitats socials i de regulació emocional com a recursos necessaris per a millorar la convivència a l'aula.

Paraules clau: autoconcepte, autoconcepte social, autoconcepte emocional, assetjament, ajust psicosocial, intervenció socio-emocional.

ABSTRACT

The aim of this study is designing a psychoeducational intervention to enhance self-concept in a sample of 6th grade students from a concerted school in Barcelona. Therefore, it is based on the analysis of the different dimensions of self-concept (academic, social, emotional and physical) and its relation to bullying and rejection behaviors observed in the classroom. Thus, the sample has been distributed into four roles (bullies, victims, victims-bullies and not-involved subjects) through the administration of an adapted questionnaire about intimidation and harassment between peers. The self-concept analysis has been carried out through the Autoconcepte Forma 5 scale. Once analyzed the results, it is confirmed that victimized individuals have a significantly more negative social self-concept in relation to those non-involved subjects, which makes them more vulnerable to suffer from a greater psychosocial maladjustment and integration problems in the classroom. However, bullies score higher in social and physical dimensions of self-concept, whereas victims-bullies indicate a more negative social and academic self-concept. On the other hand, when analyzing the totality of the sample, it is observed that social and emotional dimensions of self-concept are

more negative compared to the same age population. To conclude, these results are taken as a basis in the design of a socio-emotional intervention for all participants, focusing on the development of social skills and emotional regulation as necessary resources to improve coexistence within the classroom.

Keywords: *self-concept, social self-concept, emotional self-concept, bullying, psychosocial adjustment, socio-emotional intervention.*

Introducció

Les relacions socials que els infants estableixen a l'escola són un aspecte essencial tant per al seu desenvolupament social, afectiu i cognitiu com per al procés d'ensenyament-aprenentatge. A més, les relacions que s'estableixen amb els iguals contribueixen a la formació de la seva identitat, a l'adquisició d'habilitats socials o a la regulació emocional, entre d'altres (Cava i Musitu, 2001). Així doncs, la qualitat d'aquestes relacions esdevé un factor clau en l'ajust psicosocial i l'aprenentatge d'aquests nens i adolescents (Cava i Musitu, 2003). Tot i així, ja fa unes quantes dècades que a les escoles s'estan produint diverses situacions conflictives que afecten al clima i la convivència escolar, com és el cas de l'assetjament entre iguals o *bullying*. L'increment en la freqüència d'aquestes conductes violentes i de rebuig dins del context escolar ha propiciat l'anàlisi d'alguns dels determinants subjacents a aquesta problemàtica (De la Torre, García, Carpio i Casanova, 2008). Així doncs, diversos estudis (O'Moore i Kirkham, 2001; Salmivalli i Isaacs, 2005; Troop-Gordon i Ladd, 2005) posen de manifest la relació existent entre la implicació dels alumnes en aquestes conductes i una percepció negativa d'ells mateixos.

Amb això, sorgeix cada cop més la necessitat d'incorporar l'aprenentatge d'aspectes socio-emocionals en el currículum que, a banda de servir com a eina per al desenvolupament personal dels alumnes, també permeten fer front a les situacions esmentades i millorar el benestar psicosocial dels alumnes (Pertegal, Oliva i Hernando, 2010). De fet, moltes escoles d'arreu del món, com a eina de prevenció de les conductes violentes dins l'àmbit escolar, han desenvolupat programes d'intervenció destinats a incrementar l'autoconcepte dels alumnes, basant-se en l'assumpció que un baix autoconcepte és un dels factors implicats en aquesta problemàtica (Boulton, Smith i Cowie, 2010; Taylor, Davis-Kean i Kalanchuk, 2007).

És per això, que en el present treball, es parteix de l'anàlisi de l'autoconcepte i el clima a l'aula d'un grup d'alumnes de sisè de Primària per, posteriorment, elaborar un programa d'intervenció específic i contextualitzat per a treballar les dimensions afectades de l'autoconcepte. D'aquesta manera, es pretén aportar les eines necessàries als alumnes per a que desenvolupin un major autoconeixement sobre sí mateixos, la qual cosa s'espera que faciliti que els alumnes, per una banda, es respectin i s'acceptin a sí mateixos i, per altra banda, respectin i acceptin als seus companys, millorant, així, la convivència a l'aula i a l'escola.

Amb això, per començar s'exposarà una breu conceptualització de l'autoconcepte i les seves principals característiques en l'etapa evolutiva dels alumnes objecte d'aquest estudi. Seguidament, es descriurà la relació que han observat diversos autors entre l'autoconcepte i les conductes de rebuig i d'assetjament, situacions problemàtiques que actualment afecten al grup-classe analitzat. I finalment, es farà esment sobre com, des de l'escola, es pot abordar aquesta problemàtica a través de programes psicoeducatius que treballin l'autoconcepte mitjançant l'autoconeixement i l'educació emocional.

Pel que fa a l'autoconcepte, en aquest treball s'ha pres com a referència el model de Shavelson, Hubner i Stanton, 1976. Aquests autors defineixen l'autoconcepte com les percepcions o creences que té l'individu sobre sí mateix (sobre les seves habilitats, qualitats, interessos, formes d'actuar, etc.), les quals es basen en les seves experiències amb l'entorn i en les interpretacions que en fa, així com en les avaluacions que rep d'altres persones significatives. I és per això, que el grup d'iguals és un dels factors que pren especial importància en el desenvolupament de l'autoconcepte. Així mateix, l'adequada percepció, organització i integració de les experiències són la base d'un bon funcionament cognitiu, conductual, afectiu i social. Per tant, un autoconcepte positiu propicia un major benestar i ajust social.

Segons el model de Shavelson et al. (1976), l'autoconcepte s'entén com un constructe jeràrquic i multidimensional, de manera que l'autoconcepte global s'estructura en quatre components: l'acadèmic, l'emocional, el social i el físic, cadascun dels quals es divideix, alhora, en dimensions més específiques segons les situacions i, també, subjectes a modificacions al llarg del temps. Així doncs, les percepcions d'un mateix en situacions específiques, com ara davant de determinades persones o situacions a l'escola, es situen a baix de tot de la jerarquia, amb la qual cosa es poden modificar al llarg de l'experiència.

Més concretament, l'autoconcepte acadèmic fa referència a les percepcions que té l'individu sobre la pròpia competència acadèmica, concretament respecte a les diverses matèries escolars (Esnaola, Goñi i Madariaga, 2008; Kozina, 2017; Shavelson et al., 1976). El component emocional fa referència a la idea que té l'individu sobre els seus estats emocionals i reaccions davant de situacions específiques (Kozina, 2017). El social està relacionat, per una banda, amb l'acceptació social percebuda i, per altra banda, amb la percepció de les pròpies habilitats socials en relació a les interaccions socials amb els altres, de manera que es forma a partir de la valoració de la conducta en els diferents contextos socials (Esnaola et al., 2008). I l'autoconcepte físic es refereix a les percepcions sobre l'aparença física i l'habilitat física (Esnaola et al., 2008; Kozina, 2017).

Degut a aquesta multidimensionailitat, quan s'analitzen les diferents dimensions de l'autoconcepte, no s'ha de tenir en compte la mesura global de l'autoconcepte, ja que pot no ser indicativa de la variació de puntuacions en les dimensions més específiques de l'autoconcepte (Shavelson et al., 1976). És a dir, una autoestima global alta pot amagar, per exemple, un autoconcepte acadèmic baix en l'àrea de matemàtiques i les seves repercussions a nivell afectiu. Per tant, de la mateixa manera, podem pensar que l'autoconcepte global no pot ser un indicador fiable de la integració social i el benestar psicològic dels alumnes, ja que pot correlacionar de forma diferent amb les diverses dimensions auto-perceptives. Per això, el present treball tindrà en compte aquestes dimensions de l'autoconcepte.

Pel que fa a la distinció entre l'autoconcepte i l'autoestima, ambdós termes sovint se solen intercanviar quan es fa referència a la percepció que té l'individu sobre sí mateix (Shavelson et al., 1976). Tot i que alguns autors (Watkins i Dhawan, 1989) consideren que es tracta de constructes independents que fan referència a diferents components de l'autopercepció (component descriptiu i avaluatiu,

respectivament), aquesta distinció no disposa de prou suport empíric (González, 1999). Amb això, són diversos els autors que consideren que l'autoconcepte inclou tant components descriptius com avaluatius, essent l'autoestima part de l'autoconcepte global (Shavelson et al., 1976; O'Mara, Marsh, Craven i Debus, 2006). Per tant, partint d'aquesta postura, en aquest estudi s'incorpora l'autoestima com a un dels components de l'autoconcepte, tot i que entenent que correspon a l'avaluació afectiva d'un mateix.

D'altra banda, a nivell evolutiu, s'observa que, a mesura que es desenvolupen habilitats cognitives més complexes, l'autoconcepte es va tornant més estable, més diferenciat, amb major capacitat per a dirigir la nostra conducta i més realista (Kozina, 2017; Shavelson et al., 1976). Tot i així, en general, la transició cap a l'adolescència és una època de canvis biològics, psicològics i socials (Cole et al., 2001). A més, durant aquesta etapa també es consolida la identitat, a través de la integració de les diferents representacions que es tenen d'un mateix en una representació més global i estable (Erikson, 1986; citat a Schaffhuser, Allemand i Shwarz, 2017). D'aquesta manera, amb tots aquests canvis és esperable que les percepcions d'un mateix variïn durant la pubertat, la qual cosa pot repercutir en l'ajust psicosocial i emocional dels pre-adolescents. Així doncs, s'observa que, a mesura que s'inicia la pubertat, les seves auto-percepcions es tornen més negatives, concretament pel que fa a les dimensions física, social i acadèmica de l'autoconcepte (Cole et al., 2001; Schaffhuser et al., 2017).

En el desenvolupament de l'autoconcepte influeixen diversos elements, com la valoració rebuda dels altres, les experiències d'èxit o fracàs o les comparacions socials (Esnaola et al., 2008). Així doncs, l'entorn social té un paper molt important en el desenvolupament de l'autoconcepte. I concretament, sobre els 11-12 anys, l'etapa en la que es centra el present estudi, la forma en què els pre-adolescents es veuen a sí mateixos ja no depèn tant del que els diuen els altres, sinó que de com es veuen respecte als altres. Com a resultat, els pre-adolescents comencen a pensar sobre sí mateixos en termes de popularitat, estatus social i rols socials, degut a una major preocupació de cara a l'acceptació social (Troop-Gordon i Ladd, 2005). I aquesta preocupació és normal que encara sigui major en els casos de nens i nenes víctimes d'assetjament. Per tant, tot i la tendència a una disminució de l'autoconcepte, podem trobar encara majors diferències en les autopercepcions en funció de les dificultats socials que es troben.

Així doncs, el rebuig que experimenten alguns alumnes per part dels seus companys o les situacions d'assetjament en les quals alguns es veuen implicats són situacions que afecten negativament al desenvolupament dels adolescents, incidint i minant el seu autoconcepte i autoestima, i per tant, afectant el seu benestar i ajust psicosocial (Boulton et al., 2010; Cava i Musitu, 2003). D'entre la literatura que ha analitzat la influència que tenen aquestes conductes en l'autoconcepte, trobem que alguns autors es centren en les conductes d'exclusió social, mentre que d'altres se centren en les conductes violentes fruit de l'assetjament entre iguals. Però, per tal de simplificar l'objecte d'estudi d'aquest treball, en aquest cas s'entendrà aquesta diversitat de conductes com a part de la mateixa variable a estudiar, és a dir, les conductes intimidatòries o violentes (burles, amenaces, intimidacions, agressions físiques, aïllament

sistemàtic o insults) que es repeteixen i prolonguen al llarg del temps (Díaz-Aguado, 2005) i afecten negativament a l'autoconcepte dels alumnes.

Amb això, cal tenir en compte que la relació que s'estableix entre l'autoconcepte i la implicació en aquestes conductes és recíproca. És a dir, l'autoconcepte i les percepcions que es tenen dels altres contribueixen al desenvolupament de dificultats entre els iguals i, de la mateixa manera, el grau d'aquestes dificultats també repercuteix en l'autoconcepte i la percepció dels altres (Boulton et al., 2010; Salmivalli i Isaacs, 2005). Seguint aquesta premissa, s'ha observat que els infants que desenvolupen creences desadaptatives, com el fet de tenir percepcions negatives de sí mateixos, són més vulnerables a ser assetjats, ja que presenten un patró de pensaments pessimistes i de culpabilització davant d'interaccions socials conflictives (Salmivalli i Isaacs, 2005; Troop-Gordon i Ladd, 2005), fent que tinguin majors dificultats per a defensar-se. A més, també tenen una major predisposició per a patir trastorns psicològics (Troop-Gordon i Ladd, 2005). Per altra banda, també s'ha observat que les actituds negatives o el maltractament rebuts per persones significatives propicien sentiments de culpabilització i d'inferioritat, ja que els infants incorporen els judicis d'aquestes persones en la seva autopercepció (Salmivalli i Isaacs, 2005), formant-se una imatge més negativa i vulnerable de sí mateixos. No obstant, sigui quina sigui la causa i la conseqüència, com més augmenten les conductes d'assetjament més disminueix l'autoconcepte dels adolescents (O'Moore i Kirkham, 2001), de manera que l'assetjament continuat té un fort efecte en la visió que tenen els joves de sí mateixos.

Un cop establerta aquesta reciprocitat, són diversos els estudis que han observat que els alumnes implicats en aquestes conductes presenten diferències en els seus nivells d'autoconcepte. Amb això, prèviament, i per tal de facilitar el següent anàlisi, s'ha pres com a referència la classificació d'Austin i Joseph (1996) respecte els quatre rols que sorgeixen en aquestes situacions intimidatòries: l'agressor, la víctima, la víctima que alhora esdevé agressor o viceversa, i els individus no implicats. En aquest cas, aquests últims no es tindran en compte en el present marc teòric, ja que tot i estar implicats de forma indirecta en aquestes conductes com a observadors, diversos estudis confirmen un autoconcepte positiu i un major benestar d'aquests alumnes (De la Torre et al., 2008; O'Moore i Kirkham, 2001).

Així doncs, per una banda, trobem que els alumnes rebutjats o assetjats pels seus companys solen tenir un autoconcepte més baix en comparació amb els altres perfils (Austin i Joseph, 1996; Boulton i Smith, 1994; De la Torre et al., 2008; O'Moore i Kirkham, 2001). Per altra banda, mentre que alguns estudis han observat que els agressors tenen una visió de sí mateixos similar a la d'aquells nens que no estan implicats en conductes violentes (Boulton i Smith, 1994), altres estudis més recents han constatat el contrari, doncs tot i que pugui semblar que la popularitat reforça l'autoconcepte dels agressors, aquests segueixen presentant un autoconcepte més pobre que aquells que no estan implicats en aquestes conductes (O'Moore i Kirkham, 2001). A més, pel que fa als agressors que en algun moment també han esdevingut

víctimes o viceversa, aquests solen presentar els nivells més baixos d'autoconcepte (Andreou, 2000; O'Moore i Kirkham, 2001), ja que comparteixen trets dels agressors i de les víctimes.

Pel que fa a les dimensions de l'autoconcepte, alguns estudis han revelat que els joves amb tendència a presentar conductes violentes a l'escola, solen tenir un autoconcepte acadèmic desfavorable (Andreou, 2000; O'Moore i Kirkham, 2001; Taylor et al., 2007), doncs s'ha observat que solen ser alumnes amb un baix rendiment acadèmic i amb actituds desafiantes vers l'escola (Estévez, Martínez i Musitu, 2006). Pel que fa a les dimensions social i emocional de l'autoconcepte, s'ha observat que els alumnes considerats com a agressors mostren un nivell acceptable en aquestes dimensions (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006), ja que solen ser alumnes populars i que no solen presentar problemes a nivell emocional (O'Moore i Kirkham, 2001). A més, solen revelar una imatge positiva de sí mateixos pel que fa a la dimensió física (O'Moore i Kirkham, 2001).

D'altra banda, pel que fa als alumnes víctimes d'assetjament, s'ha constatat que tenen un autoconcepte força pobre en cadascun dels seus dominis (Boulton i Smith, 1994; De la Torre et al., 2008). Tot i així, alguns estudis mostren que es valoren més positivament en la dimensió acadèmica en relació als agressors, ja que solen tenir un bon rendiment acadèmic (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006; O'Moore i Kirkham, 2001). Però a nivell social, emocional i físic, presenten un autoconcepte més negatiu (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006; Boulton et al., 2010), el que comporta la internalització d'aquests esquemes negatius i una menor confiança en ells mateixos, reforçant la poca predisposició a fer amics. Respecte al benestar emocional, aquest baix autoconcepte comporta dificultats a nivell socio-emocional, com són l'ansietat, la depressió i els problemes d'aïllament i integració social (O'Moore i Kirkham, 2001; Troop-Gordon i Ladd, 2005). A més, les víctimes no gaudeixen de gaire popularitat i són percebudes com a persones tristes, insegures, tímides i amb pocs amics, visió que comparteixen les pròpies víctimes (Estévez et al., 2006). Per tant, donada la importància que s'atribueix a la pertinença i acceptació social en aquesta etapa, s'observa que l'aïllament i el rebuig dels companys, juntament amb la interiorització d'un estatus social negatiu, actuen com a forts estressors que afecten al desenvolupament, al benestar i a l'ajust psicosocial d'aquests infants (Cava i Musitu, 2003).

En relació als alumnes que són tant víctimes com agressors, aquest és el grup que presenta un autoconcepte més negatiu en tots els seus dominis: es valoren més negativament que els agressors i les víctimes en les dimensions social, emocional i física (Austin i Joseph, 1996; De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006). A més, també presenten nivells més baixos d'acceptació social (Andreou, 2000), el que comporta tenir menys amistats i per tant, reforça la seva disposició a esdevenir víctimes. També, s'ha observat que són més ansiosos, menys populars i menys feliços, amb tendència a patir depressió o tenir idees suïcides (O'Moore i Kirkham, 2001; Boulton et al., 2010). Per tant, són el tipus d'alumnes amb un pitjor ajust psicosocial (De la Torre et al., 2008).

Així doncs, si el baix autoconcepte és un dels factors que promou l'assetjament entre iguals, a la vegada que aquest fenomen també incideix negativament en la percepció d'un mateix, es podria pensar en implementar intervencions a les escoles que treballessin una imatge més positiva d'un mateix, ja sigui amb la finalitat de prevenir o reduir l'assetjament o per a potenciar el desenvolupament d'habilitats i competències en els adolescents. A més, amb un autoconcepte més positiu també es promouria una major acceptació entre els companys, fet que també reduiria els problemes de convivència a l'aula.

Per tant, tal i com s'ha vist, l'autoconcepte actua com a variable medidora entre l'assetjament i els problemes de convivència a l'aula, però també és molt important per a la formació de la personalitat, doncs el benestar personal i social depèn, en gran mesura, d'un autoconcepte positiu (Esnaola et al., 2008; O'Mara et al., 2006). A més, les persones que tenen un autoconcepte positiu, donat que confien en les seves pròpies capacitats, tenen una major capacitat per actuar de forma autònoma, prendre decisions, superar reptes i desenvolupar una major tolerància a la frustració, el que els permet afrontar millor els canvis i els fracassos (Sureda, 1999). Per tant, el tenir una visió positiva d'un mateix permet fer front a les situacions conflictives amb els iguals.

Amb tot el mencionat, sembla lògic que la millora de l'autoconcepte dels alumnes, és a dir, la cerca d'un equilibri socioafectiu a partir de la formació d'una imatge positiva i ajustada de sí mateix, figuri entre un dels objectius de la LEC al llarg de l'escolaritat (Esnaola et al., 2008; Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació). Per això, en el present treball es pretén dissenyar un programa que ajudi al desenvolupament de competències positives dels alumnes, per a que aquests puguin desenvolupar-se amb èxit en la societat i que, de forma indirecta, millori la convivència a l'aula reduint-se les conductes de rebuig i assetjament. Així doncs, per a l'elaboració del programa s'ha partit d'intervencions basades tant en la prevenció de conductes problemàtiques com en el desenvolupament positiu dels alumnes.

Al nostre país són escassos els programes psicoeducatius centrats únicament en el desenvolupament de l'autoconcepte positiu dels alumnes (Rodríguez i Caño, 2012). Tot i així, sí que s'han dissenyat diversos programes d'intervenció que, entre d'altres aspectes, treballen l'autoconcepte i l'autoconeixement com a eines per al desenvolupament socio-emocional dels alumnes (Garaigordobil, 2012; Sureda, 1999) o per a la millora de la seva autoestima (Cava i Musitu, 1999). Així doncs, es tracta de programes amb múltiples objectius, que treballen l'autoconcepte de forma directa, alhora que desenvolupen altres habilitats socio-emocionals, com la resolució de conflictes o la gestió de les emocions, entre d'altres.

Amb això, s'observa que els programes orientats al desenvolupament de competències socio-emocionals obtenen millores significatives en habilitats socials i emocionals, així com en l'autoconcepte, la conducta prosocial i la integració a l'aula (Pertegal et al., 2010). Aquest és el cas dels programes de Garaigordobil (2012) i Sureda (1999), que tenen com a objectiu promoure el desenvolupament del grup i el

desenvolupament de diferents habilitats socio-emocionals que permetin que els joves tinguin una major confiança en ells mateixos i s'acceptin tal i com són.

Més concretament, pel que fa al programa de Garaigordobil (2012), aquest conté un mòdul que treballa l'autoconcepte a través de l'autoconeixement i del coneixement dels membres del grup. Està format per 8 activitats grupals d'una hora de duració aproximadament, les quals tenen com a objectiu fomentar missatges positius que augmentin l'autoestima. I pel que fa al programa de Sureda (1999), aquest consta de 20 sessions on es treballen: estratègies per al desenvolupament d'una percepció positiva de sí mateixos, a través de l'autoreflexió, les autoafirmacions positives, la rectificació d'errors cognitius o les descripcions positives rebudes dels companys; estratègies per al desenvolupament d'habilitats socials, incidint en la defensa dels propis drets, l'expressió de les pròpies emocions i la resolució de conflictes; i estratègies per al desenvolupament i optimització de la dimensió acadèmica, fomentant habilitats d'organització i prioritització en l'estudi, i habilitats per establir metes i objectius realistes.

D'entre els resultats obtinguts, s'observen millores en l'autoconcepte global i social, mostrant que les estratègies per a la millora de la comunicació, les interaccions socials, l'expressió i la comprensió d'emocions, i la resolució de conflictes resulten efectives per a millorar l'autoconcepte. A més, aquest tipus d'intervenció també produeix un increment de les conductes prosocials i d'assertivitat, en detriment de les conductes antisocials, i per tant, aconsegueixen una millora de les relacions dins del grup (Garaigordobil, 2012; Sureda, 1999).

Per altra banda, actualment, s'han obtingut evidències de que les intervencions dirigides a millorar components concrets de l'autoconcepte (acadèmic, social, emocional o físic) obtenen millors resultats que aquelles intervencions dutes a terme per a millorar l'autoconcepte de forma global. A més, s'ha demostrat que per a que els efectes en la millora de l'autoconcepte tinguin duració en el temps, cal que, a banda de treballar un component específic de l'autoconcepte, també es treballin indirectament aquelles habilitats relacionades amb aquella faceta (O'Mara et al., 2006). Així doncs, quan es treballa un domini particular de l'autoconcepte, no s'observa una millora en la resta de dominis (O'Mara et al., 2006), suggerint que per a millorar diversos components de l'autoconcepte, cal dissenyar la intervenció específicament per a cadascun d'aquests dominis. Alhora, s'observa que les intervencions dirigides a millorar diversos components de l'autoconcepte produeixen una major millora (O'Mara et al., 2006).

Un programa que treballa de forma específica la dimensió social de l'autoconcepte és el *Programa Galatea* de Cava i Musitu (1999). Aquest té com a finalitat la potenciació de l'autoconcepte i la integració social dels joves amb dificultats socio-afectives dins l'àmbit escolar, entenent que la integració social dels nens i nenes rebutjats i la millora de les relacions amb els iguals són la base fonamental per a la potenciació de l'autoconcepte. Així doncs, es pren com a punt de partida el context social com a element essencial en la configuració de l'autoconcepte. El programa té una durada de fins a 6 mesos i consta de 53 activitats agrupades en 7 mòduls. El primer mòdul està enfocat a desenvolupar un clima de confiança a l'aula. El

segon, té com a objectiu conèixer els recursos, habilitats i punts forts d'un mateix i dels altres, i el tercer, aprofundeix en l'autoconeixement dels alumnes i en l'acceptació de trets positius i negatius de la personalitat i el físic. El quart i cinquè mòdul se centren en la reflexió sobre les pròpies metes i en les limitacions que impedeixen assolir aquests objectius. Finalment, el sisè mòdul treballa les relacions d'amistat i el setè, les relacions familiars (Cava i Musitu, 2003).

Intervencions com la d'aquests autors permeten confirmar que les dimensions que es troben en fase de reestructuració deguts als canvis succeïts durant la pubertat són les més susceptibles de modificació, com poden ser la dimensió física o la social (Cava i Musitu, 1999; Cole et al., 2001).

La majoria d'aquests programes es desenvolupen en hores de tutoria i estan dissenyats per a dur-se a terme pel professorat o per professionals de l'equip d'orientació psicopedagògica dels centres (Pertegal et al., 2010).

Finalment, cal tenir en compte que l'ús de programes d'intervenció per a millorar l'autoconcepte és especialment útil en els pre-adolescents, doncs es troben en un moment en què l'autoconcepte sol ser força inestable degut als grans canvis físics i les confusions que es produeixen al voltant de la seva identitat, provocant, també, que l'autoconcepte sigui particularment influenciable durant aquest període evolutiu (Rodríguez i Caño, 2012). Així doncs, tenint en compte que les dimensions específiques de l'autoconcepte són dinàmiques i que, per tant, poden millorar en funció de les experiències, és especialment important que ja des del cicle superior d'Educació Primària es duguin a terme programes per a millorar-les. D'aquesta manera, amb el desenvolupament d'una imatge més ajustada d'un mateix i de l'entorn es podran prevenir dificultats en el desenvolupament, tant cognitiu com socio-emocional, durant l'adolescència. Alhora, es fomentarà un major benestar psicològic i ajust psicosocial, així com un millor rendiment acadèmic dels alumnes (Pertegal et al., 2010).

Objectius

General i específics.

L'objectiu principal d'aquest estudi és el de *dissenyar una proposta psicoeducativa per a treballar l'autoconcepte*, amb la finalitat de millorar l'autopercepció dels alumnes i disminuir les conductes d'assetjament que es produeixen a l'aula. Per aconseguir donar resposta a l'objectiu general, s'han formulat dos objectius específics:

- Analitzar la relació entre l'autoconcepte i les conductes d'assetjament.
- Identificar quins components de l'autoconcepte influeixen més significativament tant en la seva aparició com en el seu manteniment.

Per tant, l'objecte d'estudi d'aquest treball serà l'*autoconcepte*, que s'avaluarà a través d'una escala multidimensional i que permetrà obtenir una visió detallada d'on situem els diferents components auto-perceptius en els alumnes. Així doncs, com a hipòtesi inicial, s'espera trobar una *correlació negativa entre l'autoconcepte i la implicació en conductes d'assetjament*. Més concretament, s'espera que la dimensió acadèmica sigui inferior en aquells alumnes considerats agressors, mentre que les dimensions social, emocional i física ho seran en els alumnes víctimes de l'assetjament i també en aquells que esdevenen alhora víctimes i agressors.

Mètode

Participants

La mostra és de N=58 alumnes que estan cursant 6è d'Educació Primària en un centre concertat de Barcelona. Es tracta d'una escola amb dues línies que cursa des de P3 fins a 4rt d'ESO. A nivell curricular, i concretament en l'etapa educativa analitzada, la metodologia es basa en el treball a partir de seqüències didàctiques (SD, en endavant) i segueix l'estructura d'aules col·laboratives, de forma que ambdós grups de 6è es troben en la mateixa aula i comparteixen els dos tutors i el co-tutor. En relació a aquest aspecte, també cal esmentar que els alumnes es troben distribuïts en taules de 4 a 5 persones per tal de facilitar el treball en equip.

De la totalitat de la mostra, el 55% són nens i el 45% restant, nenes. Respecte les edats, els subjectes tenen entre 11 i 13 anys, ja que entre l'alumnat hi ha alguns alumnes que han repetit algun curs amb anterioritat. A nivell socioeconòmic, es tracta d'alumnes provinents de famílies amb un nivell socioeconòmic mitjà-alt.

Donada la confidencialitat de les dades personals dels alumnes, no es té informació sobre el total d'alumnes amb dificultats o trastorns d'aprenentatge, però s'observen casos aïllats amb signes de dislèxia, TDAH, TANV, TEA i retards en el desenvolupament cognitiu i del llenguatge. Tanmateix, també hi ha alguns alumnes amb altes capacitats i d'altres amb signes de trastorn de conducta.

Pel que fa als tutors i co-tutor de l'aula de 6è, tot i que no formen part de la mostra avaluada, han participat en el present estudi durant l'administració dels qüestionaris. En aquest cas, es tracta de dos tutors, els quals disposen de la llicenciatura en magisteri i tenen entre 5 i 10 anys d'experiència, i d'una co-tutora, la qual està present a l'aula de forma discontinua. Aquesta última és una de les psicopedagogues de l'Equip D'orientació Psicopedagògica del centre, concretament la cap del departament. La co-tutora també ha realitzat els seus estudis en magisteri i ha seguit formant-se en psicopedagogia, de manera que ha exercit tant com a mestra i com a psicopedagoga al llarg dels seus més de 30 anys d'experiència.

Instruments

Per tal d'avaluar l'autoconcepte i les seves dimensions, s'ha utilitzat l'escala multidimensional *Autoconcepte Forma 5 (AF-5)*, de García i Musitu (2009), la qual es pot consultar en l'Annex 1. Aquesta escala mesura les dimensions acadèmica (ítems 1, 6, 11, 16, 21 i 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 i 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 i 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 i 29) i física (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30) de l'autoconcepte, seguint el model de Shavelson et al. (1976) esmentat amb anterioritat.

Aquesta escala consta de 30 ítems (6 per a cada dimensió), a cadascun dels quals se li atribueix una puntuació subjectiva de l'1 al 10, on 1 és totalment en desacord i 10, totalment d'acord. Aquesta escala es pot aplicar des d'alumnes de 5è de Primària fins a l'edat adulta i el temps d'administració és de 15 minuts aproximadament (García i Musitu, 2009). Així doncs, s'ha decidit optar per aquesta escala donada la facilitat de resposta i la seva poca durada, la qual cosa permet que els subjectes estiguin més fàcilment centrats en la tasca alhora que quasi no entorpeix el ritme normal de l'aula.

L'idioma original de l'AF-5 és el castellà, però ha estat adaptada pels mateixos autors al català i al basc (García i Musitu, 2009). És per això que, donat que l'idioma de preferència de la mostra d'estudiants és el català, l'escala s'ha administrat en aquesta llengua, excepte per a aquells alumnes que expressament han demanat el contrari.

Pel que fa a l'anàlisi psicomètric, la validesa pel que fa a l'estructura multidimensional de l'autoconcepte s'ha constatat empíricament a través d'anàlisis factorials exploratoris en mostres espanyoles (García i Musitu, 2009; García, Musitu i Veiga, 2006). A més, s'han trobat evidències en relació a la independència dels cinc components, obtenint un coeficient de correlació igual o inferior a 0.3 en tots els casos (García i Musitu, 2009).

Finalment, s'ha demostrat la fiabilitat de l'escala pel que fa a la consistència interna dels ítems, la qual és adequada tant pels cinc factors (acadèmic = 0.88, social = 0.70, emocional = 0.73, familiar = 0.77 i físic = 0.74) com en l'escala total (0.82) (García i Musitu, 2009).

Per altra banda, per tal de determinar quin rol adopten els participants en les situacions d'assetjament, s'ha realitzat una adaptació del *Cuestionario sobre intimidacion y maltrato entre iguales* d'Ortega, Mora i Mora-Merchán (1995), la qual es pot consultar en l'Annex 2. El qüestionari original és un autoinforme que consta de 30 ítems i està basat en el qüestionari d'Olweus (1989; citat a Avilés i Monjas, 2005) aplicat en múltiples estudis europeus.

L'adaptació del qüestionari s'ha realitzat suprimint els ítems 1, 2, 3, 4, 8, 9, 14, 15, 16, 20, 23, 28, 29 i 30 al considerar-se poc rellevants en l'estudi en qüestió, ja que la finalitat principal de l'aplicació del qüestionari és la de dividir els participants en els quatre perfils implicats en les situacions d'assetjament. De la mateixa manera, s'han conservat aquells ítems que aporten informació útil per al centre objecte d'estudi, en relació a la situació social dels subjectes, les percepcions que tenen vers l'assetjament i les seves causes,

i els agents implicats en la seva solució. D'altra banda, s'han afegit les respostes que s'han cregut pertinents a aquells ítems que calia completar per tal que s'adaptessin al màxim al context dels subjectes analitzats. Així doncs, s'han modificat els ítems 11, 13, 17, 21, 22, 26 del qüestionari original.

Procediment

Per tal de dur a terme aquest estudi, i després d'haver realitzat un període d'observació d'un mes en una aula de 6è de primària, s'ha volgut partir d'aquesta mostra per a fer un anàlisi de l'autoconcepte i la seva correlació amb les conductes d'assetjament que afecten la convivència a l'aula. Per això, primerament, s'ha realitzat una cerca bibliogràfica sobre la temàtica a desenvolupar.

En relació al procediment seguit per a la recollida de dades, s'han administrat de forma conjunta l'escala AF-5 i el qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals dins l'aula del grup-classe i en l'horari lectiu del centre, concretament durant l'hora de SD globalitzada després del pati del migdia. En el moment de l'administració dels qüestionaris, un dels subjectes ha estat absent i un altre subjecte ha refusat contestar ambdós qüestionaris. Per tant, finalment s'ha treballat amb una mostra total de 56 participants.

L'aplicació dels qüestionaris ha estat realitzada per l'investigador durant el mes de març d'aquest any, amb l'ajuda dels dos tutors i el co-tutor presents a l'aula, els quals han rebut prèviament formació sobre el contingut i l'administració d'aquests qüestionaris.

Per tal de disminuir l'efecte de la desitjabilitat social, el qual podria esbiaixar els resultats, els qüestionaris s'han administrat de forma anònima. Així mateix, s'ha demanat un consentiment informat al cap d'estudis del centre, conforme està al corrent de l'objecte d'aquest estudi, de les dades que ha calgut recollir i de la confidencialitat d'aquestes.

Així doncs, prèviament a l'administració dels qüestionaris, s'ha explicat detalladament als participants com emplenar-los de forma adequada i s'ha demanat que les respostes siguin el més sinceres possibles, alhora que s'han aclarit els dubtes que han sorgit. També, s'ha recalcat que els qüestionaris són anònims i que, per tant, no podran tenir accés als seus resultats, però que, tot i així, la sinceritat en les seves respostes els serà d'utilitat per a conèixer-se millor a ells mateixos. A més, s'han presentat els qüestionaris de forma voluntària, de manera que els subjectes que ho desitgin, sigui quin sigui el motiu, tenen dret a no contestar-los.

L'administració dels qüestionaris ha durat 45 minuts i durant aquest temps, l'investigador i els dos tutors han estat atents a les demandes dels participants i han respost als dubtes que els han anat sorgint. Per la seva banda, els participants han procurat romandre en silenci i la gran majoria, han estat concentrats durant pràcticament tota l'estona. Als participants que han necessitat un moment per sortir fora i esbargir-

se, se'ls ha permès. També, als que han acabat abans d'hora se'ls ha deixat avançar amb les tasques de l'assignatura.

Finalment, i un cop realitzat l'anàlisi dels resultats, s'ha dissenyat una proposta educativa per a treballar l'autoconcepte, però posant especial èmfasi en les dimensions que correlacionen amb les conductes d'assetjament. En aquest cas, donat que el programa dissenyat s'aplicarà en grup, també es treballaran les dimensions on s'hagin obtingut mitjanes per sota de la població normal, per tal de reforçar i/o millorar l'autoconcepte de tots els subjectes. El disseny d'aquesta proposta educativa es pot consultar en l'Annex 5 d'aquest treball.

Anàlisi de dades

Per començar, en relació a l'escala AF-5, a l'hora d'analitzar les respostes no s'ha tingut en compte la dimensió familiar, ja que, per una banda, aquesta no està contemplada en el model de Shavelson et al. (1976) i, per altra banda, s'ha considerat poc rellevant per a l'objecte d'estudi d'aquest treball. Així doncs, a l'hora de dissenyar una proposta d'intervenció psicoeducativa, la variable familiar no es considerarà un factor a treballar per a la millora de la convivència a l'aula. En tot cas, seria un factor que es podria tenir en compte en intervencions dissenyades de forma més global amb l'únic propòsit de millorar l'autoconcepte.

Pel que fa al qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals, a través de l'anàlisi de les respostes, s'han pogut classificar els subjectes de la mostra en quatre grups diferents (agressors, víctimes, víctimes-agressors i no implicats) segons la seva implicació en conductes de rebuig i assetjament. Aquesta classificació s'ha establert partint d'un criteri qualitatiu, de manera que s'han classificat com a agressors aquells individus que han respòs positivament als ítems 11 (*"Si has participat en situacions d'intimidació cap als teus companys durant aquest curs, per què ho has fet?"*) i 13 (*"Quantes vegades has participat en intimidacions als teus companys durant aquest curs?"*). Tanmateix, donat que en l'ítem 13 alguns subjectes han respòs l'opció B "poques vegades" i, en canvi, han respòs negativament en l'ítem 11, aquests no s'han tingut en compte com a agressors, ja que s'ha pressuposat que les situacions d'assetjament no s'han produït de forma repetida al llarg del curs.

De la mateixa manera, s'han classificat com a víctimes els que han respòs positivament als ítems 3 (*"Durant aquest curs, quantes vegades t'has sentit sol o sola al pati perquè els teus amics i/o amigues no han volgut estar amb tu?"*), 4 (*"Quantes vegades t'han intimidat o maltractat alguns dels teus companys o companyes durant aquest curs?"*), 5 (*"Si els teus companys t'han intimidat en alguna ocasió durant aquest curs, des de quan es produeixen aquestes situacions?"*) o 7 (*"Si t'han intimidat en alguna ocasió durant aquest curs, perquè creus que ho han fet?"*). Tot i així, donat que en els ítems 3 o 4 molts subjectes han respòs l'opció B "poques vegades" i, en canvi, han respòs negativament en els ítems 5 i 7, aquests tampoc s'han tingut en compte com a víctimes pel mateix motiu que l'anomenat anteriorment. Per la mateixa raó, i

pel que fa a l'ítem 5, no s'han tingut en compte aquells subjectes que han respòs l'opció B "des de fa una setmana", ja que es desconeix si l'assetjament es produeix o no de forma continuada en el temps.

Així doncs, un cop obtingudes les puntuacions de l'AF-5 i del qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals, aquestes s'han analitzat mitjançant el programa *IBM SPSS Statistics 25.0*. En primer lloc, i per tal d'obtenir una representació detallada de la mostra i el seu autoconcepte, s'han calculat les mitjanes de les puntuacions en les quatre dimensions de l'autoconcepte, així com les corresponents desviacions típiques. En aquest cas, també s'han tingut en compte les puntuacions segons el sexe, doncs es coneix que algunes dimensions de l'autoconcepte presenten diferències significatives entre nois i noies (Costa i Tabernero, 2012; García i Musitu, 2009).

Seguidament, per tal de donar resposta a la hipòtesi inicial d'aquest estudi i veure si existeix una relació significativa entre l'autoconcepte i les conductes de rebuig i assetjament, s'ha calculat la correlació existent entre les diferents dimensions de l'autoconcepte i els diferents rols implicats en les conductes d'assetjament. Per això, s'ha realitzat un anàlisi multivariat de la variància (MANOVA). I en cas de trobar diferències estadísticament significatives, s'ha seguit amb un anàlisi univariat de la variància (ANOVA), per tal de determinar quines dimensions correlacionen de forma significativa amb els rols. I finalment, a través d'un anàlisi de comparació múltiple, s'han determinat en quins grups es donen aquestes correlacions. Per tant, l'anàlisi, tant de la hipòtesi com de la distribució de l'autoconcepte en la mostra, és el que ha permès descriure les característiques i necessitats prèvies dels participants per a poder determinar, posteriorment, el disseny del programa d'intervenció.

Resultats

Un cop obtingudes les dades a través dels qüestionaris, s'han extret els estadístics descriptius per tal de tenir una imatge més detallada de la mostra. Així doncs, primerament s'han obtingut les mitjanes i les desviacions típiques per a cada dimensió de l'autoconcepte analitzada (acadèmica, social, física i emocional) i, també, les mitjanes de les dimensions segons el sexe, tal i com es mostra en la Taula 1 i la Figura 1, respectivament.

	Autoconcepte acadèmic	Autoconcepte social	Autoconcepte físic	Autoconcepte emocional
Mitjana (\bar{X})	7,16	7,01	7,05	4,78
Desviació típica (σ)	1,34	1,47	1,60	1,48

Taula 1. Mitjanes i desviacions típiques de les dimensions de l'autoconcepte pel total de la mostra (n=56).

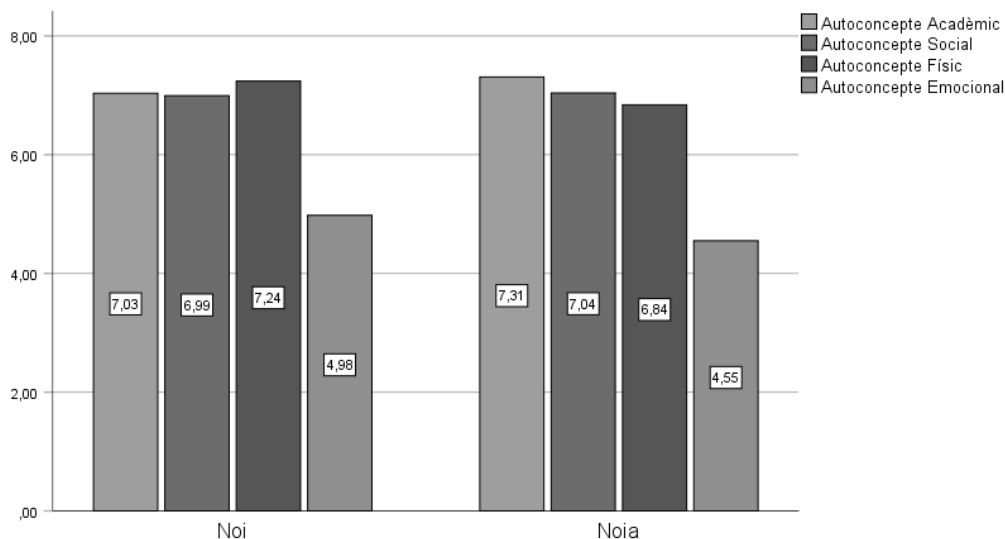


Figura 1. Mitjanes de les dimensions de l'autoconcepte segons el sexe (nois n=30 i noies n=26).

Tal i com es pot veure, l'autoconcepte emocional és el que presenta les puntuacions més baixes, amb una mitjana de 4,98 pels nois i de 4,55 per les noies. Segons els barems del qüestionari ($\bar{x}=5,33$ i $\sigma=2,06$ pels nois i $\bar{x}=4,78$ i $\sigma=2,00$ per les noies), els quals es poden consultar en l'Annex 3, aquestes són puntuacions que s'acosten a la mitjana de la distribució. A més, tal i com s'observa en la Figura 2, les puntuacions de la mostra segueixen la distribució normal, trobant-se el major nombre d'individus entre les puntuacions 3 i 7. Tot i així, les mitjanes obtingudes es troben per sota del 50% de la població del mateix curs, trobant-se la mitjana dels nois ($\bar{x}=4,98$) en el percentil 42 i la de les noies ($\bar{x}=4,55$) en el percentil 44.

Pel que fa a l'autoconcepte acadèmic, i seguint els barems del qüestionari ($\bar{x}=6,31$ i $\sigma=2,00$ pels nois i $\bar{x}=6,66$ i $\sigma=1,99$ per les noies), els valors són també força similars a la mitjana de la població, trobant-se la mitjana dels nois ($\bar{x}=7,03$) en el percentil 61 i la de les noies ($\bar{x}=7,31$) en el percentil 57. Tot i així, tal i com s'observa en la Figura 3, les puntuacions no segueixen del tot la distribució normal de la població, trobant-se gran part dels individus entre les puntuacions 7 i 8.

Pel que fa a l'autoconcepte social ($\bar{x}=7,24$ i $\sigma=1,52$ tant pels nois com per les noies), els valors de les mitjanes també s'acosten a la mitjana de la població, de manera que els nois ($\bar{x}=6,99$) es troben en el percentil 40 i les noies ($\bar{x}=7,04$) en el 41. En aquest cas, la mostra analitzada també es troba per sota del 50% de la població de la mateixa edat. A més, les puntuacions tampoc s'ajusten del tot a la distribució normal, trobant-se el major gruix d'individus entre les puntuacions 6,5 i 9.

I en relació a l'autoconcepte físic ($\bar{X}=6,71$ i $\sigma= 1,87$ pels nois i $\bar{X}=6,01$ i $\sigma= 1,89$ per les noies), les puntuacions obtingudes també són similars a les dels barems, trobant-se els nois ($\bar{X}=7,24$) en el percentil 58 i les noies ($\bar{X}=6,84$) en el percentil 54. I tal i com es mostra en la Figura 2, aquestes puntuacions s'adapten força a la distribució normal, de manera que la majoria d'individus obtenen puntuacions entre el 5 i el 9.

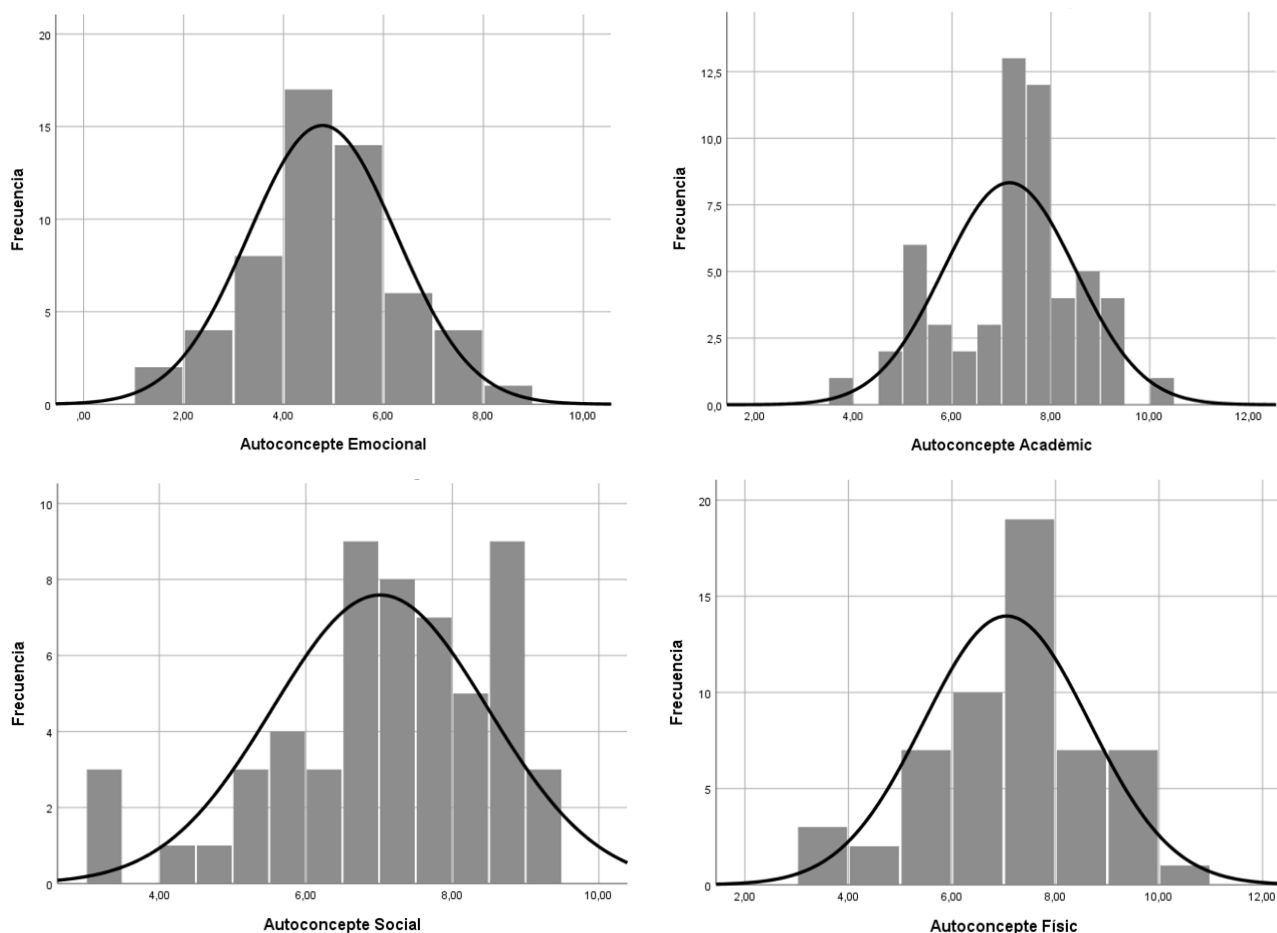


Figura 2. Histogrames de les diferents dimensions de l'autoconcepte.

Per tant, s'observa que en les dimensions emocional i social de la mostra analitzada, tot i presentar uns valors propers a la mitja de la població normal, s'obtenen uns valors més aviat baixos. Amb això, cal tenir en compte que, en relació amb aquestes dues dimensions, les puntuacions més baixes obtingudes al qüestionari AF-5 corresponien als ítems 3 ("Tinc por d'algunes coses"), 8 ("Moltes coses em posen nerviós") i 22 ("Em costa parlar amb desconeguts").

Un cop analitzades les puntuacions de l'autoconcepte de la mostra en profunditat, s'han obtingut els mateixos estadístics descriptius en funció del rol que prenen els subjectes en les conductes d'assetjament, els quals es resumeixen en la Taula 2.

	Agressor (n=2)	Víctima (n=7)	Víctima-Agressor (n=7)	No implicat (n=40)
Autoconcepte acadèmic	6,92 (0,12)	7,52 (1,57)	5,95 (1,42)	7,32 (1,24)
Autoconcepte social	7,42 (0,35)	5,81 (2,07)	5,95 (1,93)	7,39 (1,10)
Autoconcepte físic	7,83 (0,00)	6,48 (2,13)	7,05 (1,90)	7,12 (1,50)
Autoconcepte emocional	4,25 (0,59)	4,95 (1,74)	4,74 (1,88)	4,78 (1,44)

Taula 2. Mitjanes i desviacions típiques en funció del rol.

En aquest cas, trobem que les puntuacions més altes són les dels individus considerats com a agressors i les dels que no estan implicats en conductes d'assetjament. Tot i així, donat que només s'han trobat dos subjectes en el perfil d'agressor, les dades obtingudes no es poden generalitzar. D'altra banda, els que presenten puntuacions més baixes en l'autoconcepte social i físic són els individus considerats com a víctimes, seguits de les víctimes-agressors. Pel que fa a l'autoconcepte acadèmic, aquest és força inferior en el cas de les víctimes-agressors, essent les víctimes les que presenten les puntuacions més elevades en aquesta dimensió. I en relació a l'autoconcepte emocional, són les víctimes les que presenten puntuacions més elevades, tot i que no difereixen excessivament de la resta de perfils.

Seguidament, per tal de determinar si existeixen diferències significatives en l'autoconcepte respecte els diferents rols, s'ha realitzat un anàlisi multivariat de la variància o *MANOVA*. En aquest cas, s'ha considerat com a variable independent el rol que adopta cada participant en les conductes d'assetjament (agressor, víctima, víctima-agressor i no implicat) i com a variables dependents els resultats dels subjectes en les quatre dimensions de l'autoconcepte analitzades (acadèmica, social, física i emocional). Amb això, els resultats obtinguts, segons el criteri Lambda de Wilks i un interval de confiança del 95%, mostren que existeix una diferència estadísticament significativa en el nivell d'autoconcepte en funció del rol adoptat ($F(12,129)=2,208$, $p=0,015<0,05$).

Així doncs, donat que s'han trobat diferències significatives entre grups, s'ha realitzat un anàlisi de la variància o *ANOVA* per a cada dimensió per tal de determinar quins són les dimensions de l'autoconcepte que difereixen en funció del rol. Els resultats de l'anàlisi de la variància mostren l'existència de diferències significatives entre grups en la dimensió social de l'autoconcepte ($F(3,52)=4,398$, $p=0,008<0,05$).

En aquest cas, per tal de discernir quins són els rols que difereixen entre sí, s'ha aplicat una prova de comparació múltiple post-hoc, la prova de Tukey. A partir d'aquest anàlisi, s'observa que el grup de víctimes presenta un *autoconcepte social* significativament inferior en comparació amb aquells subjectes no implicats ($p=0,030<0,05$). D'altra banda, tot i que en els altres grups les diferències no són significatives, s'observa que el grup de víctimes-agressors també té un menor autoconcepte social ($p=0,057>0,05$) en relació als subjectes no implicats, presentant uns valors força similars amb el grup de víctimes ($p=0,997$). També s'observa que els agressors tenen un autoconcepte social pràcticament idèntic al d'aquells individus no implicats ($p=1,00$).

Pel que fa a les dimensions acadèmica ($p=0,073$), física ($p=0,706$) i emocional ($p=0,952$) no s'han observat diferències estadísticament significatives en els diferents rols adoptats. Tot i així, cal destacar que pel que fa a la *dimensió acadèmica*, les víctimes-agressors obtenen puntuacions força més baixes que els subjectes no implicats ($p=0,058$) i les víctimes ($p=0,117$). En canvi, les víctimes tenen puntuacions força similars amb els subjectes no implicats ($p=0,981$) i amb els agressors ($p=0,935$). En la *dimensió física*, els quatre perfils obtenen puntuacions similars, essent el perfil de víctimes el que té un autoconcepte físic més baix i el d'agressor el que obté la puntuació més alta. I el mateix succeeix en relació al *factor emocional*, presentant tots els perfils puntuacions pràcticament equiparables.

D'altra banda, s'ha dut a terme un anàlisi multivariat de variàncies per tal de determinar si existeixen o no diferències significatives en les puntuacions d'autoconcepte a nivell de sexe. Un cop obtinguts els resultats, es demostra que no existeixen diferències significatives entre el sexe i les diferents dimensions de l'autoconcepte ($F(4,51)=1,121$, $p=0,357>0,05$). Per tant, ambdós sexes mostren puntuacions molt similars en les quatre dimensions de l'autoconcepte analitzades.

Finalment, en relació a l'assetjament, s'observa que un 71,4% ($n=40$) de la mostra assenyalava no estar implicada en conductes d'assetjament. Les víctimes corresponen a un 12,5% ($n=7$) del total dels participants i d'aquestes, 3 són nois i 4 són noies. I del 12,5% ($n=7$) de víctimes-agressors, 5 són nois i 2 són noies. En canvi, del total dels agressors, que correspon al 3,6% ($n=2$) de la mostra, tots són nois. Així doncs, les proporcions entre nois i noies queden força equiparades en el cas de les víctimes, mentre que el perfil agressor i el de víctima-agressor predomina entre els nois.

D'altra banda, d'entre els subjectes implicats en les conductes d'assetjament, s'extreuen els següents resultats pel que fa a les causes de l'assetjament, resumits en la Taula 3:

Causas de l'assetjament inferides per les víctimes/víctimes-agressors (ítem 7)	%	Motius dels agressors/víctimes-agressors per a l'assetjament (ítem 11)	%
No ho sé	27	Perquè em van provocar	25
Perquè sóc diferent a ells	19	Perquè s'ho mereixien	25
Per molestar-me	19	Perquè a mi m'ho fan altres	18
Perquè sóc més dèbil	15	No ho sé	8
Perquè els vaig provocar	4	Per molestar	8
Per gastar-me una broma	4	Perquè són més dèbils	8
Perquè m'ho mereixo	4	Altres: no em donava compte	8
Altres: Pel meu cos	4		
Altres: Perquè sóc sensible	4		

Taula 3. *Freqüències de resposta en els ítems 7 i 11 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

Així mateix, a nivell general, en la Taula 4 s'observen els resultats pel que fa a les causes que la totalitat de subjectes del grup-classe creuen que motiven l'assetjament. Altres resultats en relació a les conductes d'assetjament es poden consultar en l'Annex 4.

Causas inferides de l'assetjament (ítem 15)	%
Per molestar	35
Perquè es fiquen amb ells	17
Perquè són més forts	15
Per gastar una broma	7
Altres: Perquè se senten superiors	7
Perquè s'ho mereixen	4
Altres: Perquè tenen enveja	4
Altres: No ho sé	3
Altres: Perquè l'altre és diferent	2
Altres: Perquè estan enfadats per quelcom	2
Altres: Perquè se senten malament per quelcom i ho paguen amb els demés	2
Altres: Perquè se senten sols i si intimiden se senten més poderosos	2
Altres: Perquè són males persones	1
Altres: Per deixar-los en ridícul	1
Altres: Perquè no són empàtics	1
Altres: Perquè tenen una baixa autoestima	1

Taula 4. *Freqüència de resposta en l'ítem 15 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

Per tant, un cop recopilats tots els resultats, trobem que les conductes d'assetjament influeixen significativament en l'autoconcepte social de les víctimes, alhora que l'autoconcepte social i emocional dels subjectes d'aquesta mostra també es troba per sota de la mitjana, tot i no estar directament relacionats amb l'assetjament. D'aquesta manera, es proposa un disseny d'intervenció psicoeducativa que treballi l'autoconcepte d'aquests alumnes, posant especial èmfasi en l'autoconcepte social i emocional, així com en les habilitats i competències necessàries per a la seva millora. Per tant, es prendrà com a punt de referència les intervencions socio-emocionals citades en el marc teòric d'aquest treball.

Tal i com es pot veure en l'Annex 5, el disseny que s'ha proposat consta de 12 sessions que es duran a terme en horari lectiu durant les hores de Tutoria. L'objectiu principal serà el de treballar les dimensions esmentades, a través d'activitats grupals que impliquin a tots els alumnes, per tal de promoure no només una millora en aquells alumnes amb una visió més pobre de sí mateixos sinó també per promoure un conjunt d'habilitats i estratègies que puguin servir per a enfortir l'autoconcepte de tots i cadascun dels participants. Així doncs, es pretén que a partir de treballar l'acceptació d'un mateix en els àmbits emocional i social, els subjectes guanyin confiança i seguretat en sí mateixos, la qual cosa s'espera que redueixi en gran mesura les conductes violentes que es produeixen a l'aula. És a dir, s'espera que aquesta auto-acceptació, per una banda, redueixi les agressions, moltes vegades produïdes com a mecanisme de defensa vers les pròpies inseguretats, i per altra banda, augmentin les conductes defensives i assertives davant l'assetjament, les quals permetran posar-los-hi fi.

Discussió i conclusions

El present treball té com a objectiu principal el de dissenyar una intervenció psicoeducativa per a treballar l'autoconcepte, la qual es basa en la relació existent entre l'autoconcepte i les conductes de rebuig i assetjament que s'observen en la mostra estudiada. Amb això, s'ha partit de la hipòtesi de que existeix una correlació negativa entre l'autoconcepte i la implicació en conductes d'assetjament. L'anàlisi d'aquesta relació ha servit per establir el punt de partida per a aquest estudi, de manera que no s'ha tingut tant en compte la significació de les dades sinó, més aviat, la finalitat descriptiva d'aquestes. Així doncs, a partir d'aquest anàlisi de l'autoconcepte i les conductes d'assetjament s'han pogut detectar les necessitats reals dels participants en el context escolar en què es troben. I són aquests resultats els que han guiat l'elaboració de la intervenció objecte d'aquest treball.

Així doncs, pel que fa a la hipòtesi plantejada, a través de l'administració de dos qüestionaris, s'esperava trobar els següents resultats: puntuacions baixes en la dimensió acadèmica en aquells alumnes considerats agressors i puntuacions baixes en les dimensions social, emocional i física en els alumnes víctimes d'assetjament i, també, en aquells que són víctimes i alhora agressors.

No obstant, tal i com s'observa en els resultats, només s'ha trobat una *relació estadísticament significativa en la dimensió social de l'autoconcepte respecte les víctimes i els subjectes no implicats* en situacions d'assetjament. Així doncs, es confirmen els resultats obtinguts en els estudis de De la Torre et al. (2008), Estévez et al. (2006) i Boulton et al. (2010) pel que fa aquesta dimensió, la qual cosa podria indicar que aquests alumnes presenten problemes d'aïllament i d'integració social a l'aula, doncs els manquen les habilitats socials necessàries per a sentir-se acceptats i segurs de sí mateixos entre els companys. Això queda palès quan se'ls demana que infereixin per què els seus companys els intimiden. La majoria de subjectes víctimes d'assetjament responen que desconeixen què és el que provoca que siguin assetjats, probablement degut a la inseguretat que senten o per evitar fer front a la por que els produeix. A més, un gran percentatge també responen que són agredits perquè són diferents o més dèbils. Aquesta resposta pot ser indicativa de que aquests subjectes ja presentaven un autoconcepte baix previ a l'assetjament rebut, ja que es consideren com a persones més vulnerables. Aquesta vulnerabilitat percebuda i la interiorització d'esquemes desadaptatius és el que ha pogut donar lloc a una actitud submissa davant dels seus companys, fent que esdevinguin més fàcilment objecte d'abús i intimidació per part dels agressors (Salmivalli i Isaacs, 2005).

Així mateix, seguint amb aquesta línia, trobem que les víctimes d'assetjament del present estudi també semblen concordar amb les observacions d'altres autors (Boulton et al., 2010; Díaz-Aguado, 2005), els quals observen que les víctimes solen tenir escassa assertivitat i dificultats per a comunicar-se, a banda d'ansietat, depressió, inseguretat i baixa autoestima. És per això que en el disseny de la intervenció s'han tingut en compte l'assertivitat i les habilitats comunicatives com a competències a treballar en el conjunt

d'alumnes, doncs la manca d'habilitats socials, juntament amb un pobre autoconcepte a nivell social, són factors que poden predisposar les conductes violentes i intimidatòries, alhora que tenen un fort impacte en l'actitud defensiva de la víctima davant d'aquestes (Boulton et al., 2010).

D'altra banda, i també pel que fa als subjectes considerats com a víctimes, no s'han pogut replicar els resultats que els mateixos autors (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006; Boulton et al., 2010) han trobat en relació a les *dimensions emocional i física*, doncs en el present estudi només s'observa un autoconcepte físic una mica més baix en les víctimes però sense arribar a ser un resultat significatiu. D'altra banda, s'observa que les víctimes són les que presenten un *autoconcepte acadèmic* més elevat. Aquest últim resultat concorda amb les creences de que els alumnes víctimes d'assetjament solen tenir un millor rendiment acadèmic i que, per tant, es perceben a sí mateixos com a bons estudiants (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006; O'Moore i Kirkham, 2001).

De la mateixa manera, tampoc s'ha complert la hipòtesi pel que fa als subjectes *agressors*. A diferència dels resultats obtinguts en altres estudis (Andreou, 2000; O'Moore i Kirkham, 2001; Taylor et al., 2007), aquests no presenten una autopercepció negativa en la *dimensió acadèmica* de l'autoconcepte, obtenint resultats molt similars a les víctimes i els subjectes no implicats. Això suggereix que les conductes d'abús no sorgeixen amb la finalitat d'afavorir el seu autoconcepte en altres dominis i contrarestar el seu mal rendiment acadèmic, contràriament amb el que han indicat alguns autors (De la Torre et al., 2008; Taylor et al., 2007). En canvi, sí que han obtingut les puntuacions més altes en el *domini social i físic* de l'autoconcepte, en línia amb el que han observat diversos estudis (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006; O'Moore i Kirkham, 2001). Per tant, podríem considerar que els subjectes agressors es consideren físicament més forts i atractius i se senten populars entre els seus companys. Tot i així, aquesta percepció pot estar esbiaixada, ja que els perfils agressors solen tenir dificultats a l'hora d'autocriticar-se, inferint una autoestima més alta de la que en realitat tenen (Díaz-Aguado, 2005). Tant és així que, sovint, és la por que inciten entre els companys la que motiva que aquests optin per ser amics seus, evitant així ser agredits (O'Moore i Kirkham, 2001). Per tant, els nivells de popularitat percebuda no sempre s'ajusten a la realitat, ja que en aquest estudi s'observa que els agressors són percebuts com a persones geloses, insegures o amb baixa autoestima. I és que, en general, es tracta d'individus amb escasses habilitats socials, impulsius i amb pocs recursos per solucionar els conflictes adequadament, que fan ús de la violència per desviar la seva frustració, tensió i inseguretats (Díaz-Aguado, 2005). Per tant, tot i presentar un autoconcepte social més alt que la resta, es pot arribar a pensar que també es beneficiarien d'una intervenció centrada en la millora de les habilitats socials. Tanmateix, donat que en la mostra només s'han detectat dos individus com a agressors, cal tenir en compte que aquests resultats no es poden considerar com a conclouents, doncs caldria obtenir una mostra major d'individus dins d'aquest perfil per tal de poder generalitzar-los.

En relació als resultats esperats pel que fa a les víctimes-agressors, tampoc s'han trobat diferències significatives respecte els altres rols, contràriament amb el que han observat altres autors (De la Torre et al., 2008; Estévez et al., 2006). Així doncs, el grup de víctimes-agressors no és el que presenta les puntuacions més baixes en tots els dominis de l'autoconcepte. D'altra banda, tot i no ser dades significatives, s'observa que les víctimes-agressors presenten puntuacions baixes en la *dimensió social i acadèmica*. Aquests subjectes, tot i agredir als seus companys, també són víctimes d'assetjament. I per tant, també presenten manca de seguretat i d'acceptació social, així com les dificultats socials que s'observen en les víctimes (Andreou, 2000; O'Moore i Kirkham, 2001; Boulton et al., 2010), tal i com mostra el pobre autoconcepte social. A més, tal i com s'observa en els resultats, quan se'ls pregunta com a agressors quins són els motius pels quals decideixen intimidar als seus companys, la majoria responen que ho fan a mode reactiu, és a dir, després de rebre provocacions o de patir ells mateixos l'assetjament, essent només uns pocs els que ho atribueixen al simple fet de voler molestar o fer mal als més dèbils. Així doncs, en el seu cas, sí que es podria pensar que abusen de la seva força i/o poder per compensar les seves mancances a nivell acadèmic i social, amb la intenció de guanyar popularitat entre els companys i neutralitzar la visió negativa que tenen de sí mateixos (De la Torre et al., 2008; Taylor et al., 2007). Per tant, tot i no ser el perfil amb una pitjor valoració de sí mateixos i presentar un autoconcepte emocional similar als altres subjectes, sembla que són els participants amb més problemes pel que fa a la impulsivitat i l'acceptació de sí mateixos, indicant que necessiten treballar especialment competències de control emocional i d'autoconeixement, a banda d'habilitats socials.

D'altra banda, si analitzem els resultats a nivell global, trobem que gran part de la mostra presenta un nivell força baix pel que fa a la seva autopercepció social i emocional. Així doncs, independentment del rol adoptat en les situacions d'assetjament que es donen a l'aula, molts dels alumnes no se senten segurs social i emocionalment, observant que presenten una manca de control emocional davant de certes situacions, així com por davant la incertesa o davant de persones desconegudes. Donat que els subjectes es troben en la pre-adolescència, és esperable trobar un autoconcepte social més aviat baix (Cole et al., 2001; Schaffhuser et al., 2017), ja que és una etapa en què la comparació social pren especial rellevància en la visió que es formen de sí mateixos. Tot i així, donat que s'ha fet ús d'una escala baremada, els resultats segueixen sent baixos si els comparem amb subjectes de la mateixa edat i curs. Per tant, es pot considerar que les baixes puntuacions no responen al ritme evolutiu de la mostra (canvis propis de la pubertat, com els canvis físics, la transició cap al pensament abstracte, la identificació de gènere, entre d'altres), sinó més aviat a altres estressors o agents externs que poden estar influent. I és que no tots els individus responen de la mateixa manera davant dels canvis que suposa l'entrada a l'adolescència (Cole et al., 2001; Schaffhuser et al., 2017). A més, les diferències individuals també juguen un rol molt important en la valoració que cadascú fa de sí mateix.

Seguint amb aquests resultats, trobem que l'autoconcepte social s'associa, entre d'altres, amb l'estabilitat emocional i l'ajust psicosocial, de manera que davant d'un autoconcepte social negatiu poden sorgir símptomes d'ansietat social i depressió, així com una tendència a l'aïllament i a l'agressivitat (García i Musitu, 2009; Esnaola et al., 2008; Kozina, 2017). Per altra banda, l'autoconcepte emocional es relaciona positivament amb la inclusió social i l'autocontrol. Per tant, un autoconcepte emocional negatiu correlaciona amb símptomes de depressió i ansietat, i amb una manca d'integració social a l'escola (García i Musitu, 2009; Kozina, 2017). Amb això, per tal de prevenir i/o reduir aquestes dificultats, realment es fa necessari l'ús d'una intervenció socio-emocional en aquesta mostra. A més, tenint en compte que l'autoconcepte dels alumnes es veu influenciat pel tipus de convivència que s'estableix a l'aula, es creu que l'aplicació d'aquest tipus d'intervenció també millorarà el clima socio-emocional a l'aula, establint relacions més positives entre els companys i desenvolupant una millor intel·ligència emocional que permeti fer front a les dificultats o conflictes que puguin anar sorgint.

Com a limitacions d'aquest estudi, primerament cal tenir en compte que els resultats obtinguts pel que fa a l'autoconcepte i la seva relació amb les conductes d'assetjament no es poden generalitzar a la resta de la població, donades les dimensions de la mostra. En aquest, s'ha optat per una mostra reduïda per tal de poder dur a terme una intervenció contextualitzada, és a dir, exclusivament dissenyada per al grup-classe objecte d'aquest estudi. Així doncs, els resultats han servit com a punt de partida per al disseny d'aquesta intervenció, però no per a ser extrapolats a la resta de la població.

A més, s'ha observat que l'administració dels qüestionaris, tot i tenir la finalitat de ser el més objectiva possible, pot haver resultat esbiaixada en alguns aspectes. Per una banda, algunes preguntes d'ambdós qüestionaris han suscitat dubtes entre els participants i, tot i que se'ls ha explicat el significat dels ítems en alguns casos, és possible que no s'hagi pogut resoldre els dubtes de la totalitat de la mostra. Per altra banda, el fet d'haver administrat els qüestionaris a tots els participants alhora, es poden haver donat situacions en què alguns individus hagin copiat respostes dels companys o bé que hagin exagerat respostes al sentir-se observats pels altres participants. A més, amb això trobem que alguns participants poden haver negat la situació, tant com a víctimes com a agressors.

Una altra de les limitacions que s'han observat en aquest estudi és la manca de variables d'estatus social i popularitat que hagués pogut aportar l'ús del sociograma. En aquest cas, donada l'anonimitat dels participants de la mostra, hauria estat impossible fer una correlació dels qüestionaris amb un sociograma. No obstant, aquest hagués pogut aportar més dades pel que fa a les conductes de rebuig i exclusió que pateixen alguns dels participants i que poden haver estat ignorades. És a dir, donat que el rebuig i l'exclusió són una forma d'assetjament indirecta i menys evident, alguns dels participants poden no haver-la tingut present com a conducta d'assetjament en sí.

En relació a futures investigacions, i tal i com s'ha esmentat amb anterioritat, es podria considerar realitzar un estudi de l'autoconcepte familiar en la mateixa mostra, ja que tot i no haver estat d'utilitat per al disseny de la intervenció, sí que hagués pogut aportar dades interessants sobre l'autoconcepte dels participants i la seva relació amb les conductes observades. A més, per tal d'analitzar l'evolució de l'autoconcepte al llarg de l'adolescència, aquest estudi pot servir de punt de partida per a poder realitzar una segona avaluació de l'autoconcepte en aquesta mostra durant l'etapa de secundària, ja que són diversos els autors que indiquen que l'autoconcepte es torna més positiu i estable (Cole et al., 2001; García i Musitu, 2009; Schaffhuser et al., 2017).

I per últim, cal tenir en compte que, en aquest cas, es desconeix si l'autoconcepte de les víctimes i víctimes-agressors és negatiu degut a l'assetjament, o és aquesta pobra percepció de sí mateixes el que ha propiciat que esdevinguin objecte d'assetjament. Per això, en cas d'haver disposat de més temps, la realització d'un estudi longitudinal amb una avaluació a l'inici del curs hagués aportat moltes més dades al respecte. D'aquesta manera, també seria interessant realitzar una avaluació post-test per determinar si, un cop aplicada la intervenció, millora la percepció que tenen els participants de sí mateixos i si es redueixen les conductes violentes a l'aula.

Referències bibliogràfiques

- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to-12-Year-Old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26(1), 49-56.
- Austin, S. i Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66(4), 447-456.
- Avilés, J.M. i Monjas, I. (2005). Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999)-Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Boulton, M.J. i Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 315-329.
- Boulton, M.J., Smith, P.K. i Cowie, H. (2010). Short-Term Longitudinal Relationships Between Children's Peer Victimization/Bullying Experiences and Self-Perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International*, 31(3), 296-311.
- Cava, M.J. i Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cava, M.J. i Musitu, G. (2003). Dificultades de integración social en el aula: Relación con la autoestima y propuestas de intervención. *Informació Psicològica*, 83, 60-68.
- Cole, D.A., Maxwell, S.E., Martin, J.M., Peeke, L. G., Seroczynski, A.D., Tram, J.M., Hoffman, K.B., Ruiz, M.D., Jacquez, F., i Maschman, T. (2001). The development of multiple domains of child and adolescent self-concept: A cohort sequential longitudinal design. *Child Development*, 72(6), 1723-1746.
- De la Torre, M.J., García, M.C., Carpio, M.V. i Casanova, P.F. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Esnaola, I., Goñi, A. i Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Estévez, E., Martínez, B. i Musitu, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2), 223-232.
- Garaigordobil, M. (2012). Intervención con adolescentes: una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 5(2), 205-218.
- García, F. i Musitu, G. (2009). AF5: Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA Ediciones.

- García, J. F., Musitu, G. i Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- González, M.T. (1999). Algo sobre autoestima: qué es y cómo se expresa. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 11, 217-232.
- Kozina, A. (2017). The Development of Multiple Domains of Self-Concept in Late Childhood and in Early Adolescence. *Current Psychology*, 2017, 1-8.
- Catalunya. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 16 de juliol de 2009, núm. 5422, pp. 56589-56682.
- O'Mara, A.J., Marsh, H.W., Craven, R.G. i Debus, R.L. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- O'Moore, M. i Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. i Mora, J. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla. *Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Universidad de Sevilla.
- Pertegal, M.A., Oliva, A. i Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- Rodríguez, C. i Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Salmivalli, C. i Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions. *Child development*, 76(6), 1161-1171.
- Schaffhuser, K., Allemann, M. i Schwarz, B. (2017). The development of self-representations during the transition to early adolescence: The role of gender, puberty, and school transition. *The Journal of Early Adolescence*, 37(6), 774-804.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. i Stanton, G.C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sureda, I. (1999). Programa de intervención para la mejora del autoconcepto en la ESO. *Revista de ciencias de la educación*, 180, 511-520.
- Taylor, L.D., Davis-Kean, P. i Malanchuk, O. (2007). Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggressive Behavior*, 33(2), 130-136.
- Troop-Gordon, W. i Ladd, G.W. (2005). Trajectories of peer victimization and perceptions of the self and schoolmates: Precursors to internalizing and externalizing problems. *Child development*, 76(5), 1072-1091.
- Watkins, D. i Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-561.

Annexos

Annex 1. Escala Autoconcepte Forma-5

AF-5

Contesteu de 0 a 10 en les caselles corresponents a cada pregunta.

En total
desacord 0

10 Totalment
d'acord

1	Faig bé els treballs de l'escola (professionals).			
2	Aconsegueixo amics fàcilment.			
3	Tinc por d'algunes coses.			
4	Sóc molt criticat a casa.			
5	Cuido el meu cos.			
6	Els meus superiors (mestres) em consideren bon treballador.			
7	Sóc una persona amigable.			
8	Moltes coses em posen nerviós.			
9	Em sento feliç a casa.			
10	Em demanen per fer activitats esportives.			
11	Treball molt a classe (a la feina).			
12	M'és difícil fer amics.			
13	M'espanto amb facilitat.			
14	La meva família està decebuda de mi.			
15	Em considero elegant.			
16	Els meus superiors (mestres) m'aprecien.			
17	Sóc una persona alegre.			
18	Quan els grans em diuen alguna cosa em poso nerviós.			
19	La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema.			
20	M'agrada com sóc físicament.			
21	Sóc un bon treballador (estudiant).			
22	Em costa parlar amb desconeguts.			
23	Em poso nerviós quan em pregunta el mestre (superior).			
24	Els meus pares em donen confiança.			
25	Sóc bo fent esport.			
26	Els meus mestres (superiors) em consideren intel·ligent i treballador.			
27	Tinc molts amics.			
28	Em sento nerviós.			
29	Em sento estimat pels meus pares.			
30	Sóc una persona atractiva.			

NO DESENGANXEU AQUEST EXEMPLAR O L'APLICACIÓ QUEDARIA INVALIDADA

Annex 2. Adaptació del “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales” d’Ortega, Mora-Merchán i Mora (1995)

- 1. ¿Cómo te llevas con la mayoría de compañeros y compañeras de este curso?**
 - a. Bien.
 - b. Ni bien ni mal.
 - c. Mal.

- 2. ¿Cuántos buenos amigos y/o amigas (amigos y/o amigas de verdad) tienes en tu clase?**
 - a. Ninguno.
 - b. 1.
 - c. Entre 2 y 5.
 - d. 6 o más.

- 3. Durante este curso, ¿cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos y/o amigas no han querido estar contigo?**
 - a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Muchas veces.

- 4. ¿Cuántas veces te han intimidado o maltratado algunos de tus compañeros o compañeras durante este curso?**
 - a. Nunca.
 - b. Pocas veces.
 - c. Muchas veces.

- 5. Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión durante este curso ¿desde cuándo se producen estas situaciones?**
 - a. Nadie me ha intimidado nunca.
 - b. Desde hace una semana.
 - c. Desde hace un mes.
 - d. Desde principios de curso.

- 6. ¿Hay alguien que te intimide o te maltrate con más frecuencia?**
 - a. No.
 - b. Sí.

- 7. Si te han intimidado en alguna ocasión durante este curso ¿por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta)**
 - a. Nadie me ha intimidado nunca.
 - b. No lo sé.
 - c. Porque los provoqué.
 - d. Porque soy diferente a ellos.
 - e. Porque soy más débil.
 - f. Por molestarme.
 - g. Por gastarme una broma.

- h. Porque me lo merezco.
- i. Otros:.....

8. ¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?

- a. No lo sé.
- b. Nadie.
- c. Algún profesor o profesora.
- d. Algún compañero o compañera.
- e. Otros adultos.

9. Si alguien te intimida ¿hablas con alguien de lo que te sucede? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. Nadie me intimida.
- b. No hablo con nadie.
- c. Con los profesores.
- d. Con mi familia.
- e. Con compañeros.

10. ¿Serías capaz de intimidar a alguno de tus compañeros en alguna ocasión?

- a. Nunca.
- b. No lo sé.
- c. Sí, si me provocan.
- d. Sí, si mis amigos lo hacen.
- e. Otras razones:.....

11. Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros durante este curso ¿Por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta).

- a. No he intimidado a nadie.
- b. Porque me provocaron.
- c. Porque a mí me lo hacen otros/as.
- d. Porque son diferentes.
- e. Porque eran más débiles.
- f. Por molestar.
- g. Por gastar una broma.
- h. Porque se lo merecían.
- h. Otros:.....

12. ¿Cuáles son a tu parecer las dos formas más frecuentes de intimidación o maltrato entre compañeros?

- a. Insultar, poner motes.
- b. Reírse de alguien, dejar en ridículo.
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).
- d. Robar o romper las cosas.
- e. Hablar mal de alguien.
- f. Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.

- g. Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.
- h. Otras:.....

13. ¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros durante este curso?

- a. Nunca.
- b. Pocas veces.
- c. Muchas veces.

14. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que intimidan a otros compañeros?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Me parece mal.
- c. Es normal que pase entre compañeros.
- d. Hacen bien, tendrán sus motivos.

15. ¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. Porque se meten con ellos.
- b. Por molestar.
- c. Porque son más fuertes.
- d. Por gastar una broma.
- e. Porque se lo merecen.
- e. Otras razones:

16. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?

- a. Nada, paso del tema.
- b. Nada, aunque creo que debería hacer algo.
- c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.
- d. Intento cortar la situación personalmente.
- e. Me sumo a la intimidación yo también.

Annex 3. Barems de l'escala Autoconcepte Forma-5

Centil	Acadèmic	Social	Emocional	Físic
99	9,59-9,90	9,90	9,39-9,90	9,90
97	--	9,70	9,02	9,56
95	9,25	9,52	8,56	9,35
93	9,02	--	--	--
90	8,80	9,12	8,13	9,03
85	8,42	8,78	7,67	8,67
80	8,17	8,52	7,21	8,45
75	--	8,33	6,83	8,13
70	7,64	8,15	6,49	7,83
65	7,35	7,98	--	7,58
60	6,99	7,80	5,83	7,33
55	--	7,58	--	--
50	6,48	7,40	5,44	6,83
45	--	7,22	5,17	--
40	6,01	7,00	4,83	6,38
35	--	6,75	4,50	--
30	5,45	6,50	4,25	5,98
25	5,15	6,25	4,03	5,66
20	4,59	6,00	3,56	5,32
15	4,00	5,67	3,19	4,81
10	3,50	5,20	2,50	4,30
7	3,21	4,83	--	3,83
5	2,72	4,62	1,84	3,33
3	2,17	4,15	1,39	2,70
1	0,99	3,17	0,87	1,23
N	372	741	372	372
Mitjana	6,31	7,24	5,33	6,71
D.t.	2,00	1,52	2,06	1,87
Etm	0,10	0,06	0,11	0,10

Taula 1. Puntuacions directes i centils. 5è i 6è de Primària. Homes

Centil	Acadèmic	Social	Emocional	Físic
99	9,77-9,90	9,90	9,52-9,90	9,59-9,90
97	--	9,70	8,50	9,27
95	9,42	9,52	8,06	8,83
93	--	--	7,83	8,55
90	9,00	9,12	7,32	8,34
85	8,74	8,78	6,88	7,97
80	8,50	8,52	6,50	7,73
75	--	8,33	6,17	7,47
70	8,00	8,15	5,80	7,15
65	--	7,98	5,57	--
60	7,50	7,80	5,35	6,67
55	7,19	7,58	--	--
50	6,92	7,40	4,83	6,25
45	6,58	7,22	4,60	5,96
40	6,26	7,00	4,36	5,65
35	--	6,75	4,03	5,36
30	5,83	6,50	3,67	5,03
25	5,33	6,25	3,37	4,58
20	4,99	6,00	3,00	4,35
15	4,67	5,67	2,52	3,97
10	3,90	5,20	2,08	3,45
7	3,48	4,83	--	2,99
5	3,11	4,62	1,53	2,71
3	2,67	4,15	1,23	2,50
1	1,26	3,17	0,33	1,44
N	369	741	369	369
Mitjana	6,66	7,24	4,78	6,01
D.t.	1,99	1,52	2,00	1,89
Etm	0,10	0,06	0,10	0,10

Taula 2. Puntuacions directes i centils. 5è i 6è de Primària. Dones

Annex 4. Altres resultats en relació a les conductes d'assetjament obtinguts en el Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals

Qui sol parar les situacions d'assetjament (ítem 8)	%
Professors/es	54
Companys/es	36
Altres adults	6
Ningú	4

Taula 3. *Freqüència de resposta en l'ítem 8 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

A qui expliquen la situació les víctimes/víctimes-agressors (ítem 9)	%
Companys/es	34
Família	31
Professors/es	23
No parlo amb ningú	11

Taula 4. *Freqüència de resposta en l'ítem 9 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

Formes més freqüents d'assetjament (ítem 12)	%
Insultar, posar sobrenoms	27
Rebutjar, aïllar, no ajuntar-se amb algú, no deixar participar	19
Riure's d'algú, deixar en ridícul	18
Parlar malament d'algú	14
Fer mal físic (pegar, donar puntades, empènyer)	9
Amenaçar, fer xantatge, obligar a fer coses	8
Robar o trencar coses	2
No ho sé	2

Taula 5. *Freqüència de resposta en l'ítem 12 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

Opinió davant l'assetjament (ítem 14)	%
No em sembla bé	95
Res, passo del tema	5

Taula 6. *Freqüència de resposta en l'ítem 14 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

Reacció davant l'assetjament (ítem 16)	%
Res, tot i que crec que hauria de fer quelcom	40
Intento tallar la situació personalment	30
Aviso a algú que pugui parar la situació	19
Res, passo del tema	9
Em sumo jo també a la intimidació	2

Taula 7. *Freqüència de resposta en l'ítem 16 del Qüestionari sobre intimidació i maltractament entre iguals.*

Annex 5. Intervenció psicoeducativa: Conèixer-te a tu mateix i als teus companys

Nivell: 6è de Primària

Àrea: Tutoria

Durada: 12 sessions d'1 hora

Aplicació: 3er trimestre

BLOC 1: AUTOCONeixEMENT

SESSIÓ 1: "Vals més del que creus"

Objectius:

- Treballar el propi autoconeixement de forma positiva i el coneixement dels demés.
- Desenvolupar una valoració positiva de sí mateix, reconeixent i valorant aquells aspectes, tant positius com negatius, que conformen la pròpia persona.
- Prendre consciència de la importància de reconèixer les qualitats de les persones.
- Potenciar relacions positives entre els companys.
- Crear un clima grupal positiu i de confiança que afavoreixi la convivència a l'aula.

Descripció de l'activitat:

Es comença la sessió exposant la metàfora de la ceba: les persones estem formades per moltes capes, algunes més exteriors i altres més interiors. En les capes exteriors hi ha aquelles qualitats que mostrem als demés i que els demés coneixen de nosaltres. I en les capes interiors, tenim aquelles qualitats o defectes que tendim a amagar, per vergonya o perquè no les valorem prou.

Aleshores, es divideix la classe en grups de 4-5 alumnes. A cada alumne se li reparteixen 5-6 etiquetes i se'ls demana que en una de les etiquetes escriguin aquelles qualitats/defectes que tenim amagats però que volem que els altres coneguin. Un cop cadascú tingui la primera etiqueta acabada, es demana que cadascú escrigui en les etiquetes restants diferents qualitats (tant físiques com de personalitat) de cadascun dels companys del grup (una etiqueta per a cada company).

Quan tots els components del grup han acabat, es llegeixen en veu alta, primer, les qualitats escrites dels companys. I finalment, cadascú exposa en el grup les qualitats personals. Aleshores, s'entreguen les etiquetes que corresponen a cada company, de manera que tots tindran un mínim de 4 etiquetes amb qualitats que els altres creuen que tenen, juntament amb aquella etiqueta d'aspectes que ha volgut compartir amb els altres.

Un cop acabada la dinàmica, es reflexiona sobre l'acceptació d'un mateix, tant d'aquelles coses positives com de les negatives. I també es posa èmfasi en l'acceptació dels altres i en la percepció que tenim d'aquesta acceptació.

BLOC 2: REGULACIÓ EMOCIONAL

SESSIÓ 2: “Confia en tu mateix”

Objectius:

- Prendre consciència d'aquelles coses que es deixen d'intentar per por a equivocar-se.
- Aprendre a no perdre l'esperança, a perseverar i a seguir intentant allò que ens costa.
- Treballar l'autoconfiança.
- Aprendre a reconèixer aquelles situacions que ens fan sentir insegurs i reflexionar sobre quines conductes duem o no a terme.
- Aprendre a parar els pensaments negatius i potenciar conductes alternatives per tal de superar els obstacles.
- Treballar el desenvolupament d'objectius i metes assequibles.

Descripció de l'activitat:

S'inicia la sessió amb el visionat del vídeo “El elefante encadenado” de Jorge Bucay. Aleshores, es plantegen una sèrie de preguntes als alumnes per tal que s'iniciï un debat entre els companys:

- Què és el que ens lliga a nosaltres? Què ens impedeix fer allò que volem?
- Quines coses hem deixat d'intentar per por?
- Com solem actuar davant les nostres pors o inseguretats? I com podem actuar per tal de superar-les?

Es dediquen uns 20 minuts al debat, reconduint-lo si cal, i un cop s'extreuen les conclusions esperades es demana als alumnes que dibuixin en un paper l'elefant amb l'estaca. Aleshores, se'ls demana que al costat de l'estaca escriguin tot allò que no fan per por a equivocar-se, a fer el ridícul, etc. I dins de l'elefant, cal que escriguin aquells recursos propis que creuen que els poden ajudar a superar aquests obstacles, com poden ser la constància, la fortalesa o la sinceritat, entre d'altres.

Aquest dibuix se'l poden guardar i se'ls explica que el poden tenir present sempre que es trobin en situacions similars per poder recordar que tenen prou recursos per confiar en ells mateixos i superar les seves pors.

BLOC 3: HABILITATS SOCIALS

SESSIÓ 3: “No fiquis excuses”

Objectius:

- Treballar l'expressió de l'opinió pròpia de forma clara, sense coaccionar ni humiliar als altres.
- Desenvolupar una conducta assertiva vers als companys/es i vers les altres persones.
- Treballar el control dels pensaments negatius i aprendre a expressar-los adequadament, sense ferir els sentiments de les altres persones.
- Aprendre a acceptar les observacions crítiques, entenent-les de forma constructiva per tal de millorar.
- Aprendre a reconèixer que les altres persones tenen dret a rebutjar les nostres opinions.

Descripció de l'activitat:

Es comença la classe presentant una breu descripció del que s'entén per conducta assertiva, descrivint situacions quotidianes per tal d'exemplificar-ho. En aquest cas, es procura implicar als alumnes per a que proposin nous exemples fins que s'observi que tots/es ho han entès.

Tot seguit, es formen grups de 4-5 persones. A cada grup se li entrega el guió d'una situació que hauran de representar en forma de role-playing, deixant lloc a certa improvisació. En total hi haurà 5 tipus de situacions diferents de manera que, de cadascuna de les situacions, un grup representarà la forma no assertiva de resoldre-la, la forma agressiva, i la forma assertiva i adequada. Es deixen entre 5-10 minuts a cada grup per a que es prepari la representació de forma que tots els membres del grup hi puguin participar.

Aleshores, es comencen a representar les tres opcions de cada situació. Al final de cada bloc de tres, es preguntarà als alumnes sobre quina representació els ha semblat més adequada i per què, tenint en compte el que s'ha explicat a l'inici de la sessió. En acabat, es seguirà amb les representacions de la resta de situacions seguint el mateix esquema de passos.

Les situacions a representar es mostren a continuació:

Situació 1: un/a de vosaltres estàs estudiant el vocabulari de la Seqüència Didàctica de *Science* i no se'n surt. Aleshores li demana ajuda als companys i ells/es li diuen que és molt senzill i que ell/a sol/a ho pot estudiar. Però ell/a els hi diu:

- a) “No m'esteu ajudant, que us bombin!”
- b) “Doncs res, ja m'espavilaré...”

- c) “Sí, ho podria fer sol/a però m’agradaria que em donéssiu un cop de mà.”

Situació 2: esteu tots/es a casa del vostre amic/ga jugant al *Fortnite*. Primer jugueu dos de vosaltres i quan és el moment de canviar els comandaments i deixar jugar als altres dos, un/a de vosaltres no vol deixar de jugar. Aleshores, li responeu:

- a) “De què vas, aquí volem jugar tots i tu no pots anar al teu rotllo!”
b) “D’acord, però no tardis massa que els demés també volem jugar.”
c) “Has estat mitja hora i ara és just que ens toqui a nosaltres, tal i com havíem quedat.”

Situació 3: esteu al pati i apareix aquell/a company/a que no us cau bé. Aleshores, comenceu a criticar-lo/la i a dir-li coses per molestar-lo/la. I aquest/a company/a us respon:

- a) “Sou uns estúpids! No critiqueu tant i mireu-vos al mirall!”
b) “Deixeu-me estar!” (i se’n va corrents)
c) “Escolteu, no sé perquè em dieu aquestes coses, però no m’agraden. Us agrairia que no me les diguéssiu més perquè no em fan sentir bé.”

Situació 4: esteu tots/es treballant en un repte i un/a de vosaltres està mirant vídeos i no us ajuda. El repte s’ha d’entregar aquesta tarda i no aneu massa bé de temps. Us poseu a discutir i aleshores li dieu:

- a) “Però vols fer el favor de fer algo? Ets un/a inútil!”
b) “Bueno si no ens vols ajudar, ho entregarem i li direm a les mestres que no has fet res.”
c) “Això és un treball en equip i perquè ens surti bé voldríem que col·laboressis amb nosaltres. Així que, si us plau, deixa de mirar vídeos i ajuda’ns.”

Situació 5: esteu parlant de la festa d’aniversari d’un/a de vosaltres, i un/a dels vostres companys/es s’adona que no ha estat invitat. Aleshores, ell/a us diu:

- a) “En serio que no m’has invitat? De què vas! Pensava que érem amics”
b) “Ostres, a mi no em vas invitar....Però, igualment, com va anar la festa?”
c) “Com és que a mi no em vas invitar? Sincerament, això m’ha fet mal. M’agradaria que m’expliquéssis perquè no m’has volgut invitar.”

Proposta d’avaluació de la intervenció

Aquesta intervenció s’avaluarà partint dels qüestionaris administrats en el present estudi durant el mes de març. Aquests, per una banda, indiquen les puntuacions de l’autoconcepte de les quals partim, que són força baixes pel que fa a l’autoconcepte social i emocional i que, per tant, s’espera que millorin amb aquesta proposta d’intervenció. Per altra banda, els qüestionaris també indiquen el nombre d’alumnes

implicats en conductes d'assetjament en el moment que s'administren, que s'espera que també en siguin menys al finalitzar la intervenció.

Aleshores, prenent com a base aquests resultats i un cop finalitzada la intervenció, caldria tornar a administrar ambdós qüestionaris per tal de veure si les dimensions social i emocional de l'autoconcepte han millorat, i si han disminuït les conductes d'assetjament. D'aquesta manera, si realment milloressin tant l'autoconcepte com les conductes d'assetjament, trobaríem que la intervenció proposada ha estat eficaç en el grup-classe analitzat.