



Bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales y su relación con el autoconcepto social en adolescentes¹

Mercedes Álamo

Universidad de Córdoba (España) ✉ 

Vicente J. Lorent

Universidad de Córdoba (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.90342>

Recibido: Enero 2023 • Evaluado: Marzo 2024 • Aceptado: Abril 2024

ES Resumen: INTRODUCCIÓN. El autoconcepto social es un factor relevante para el desarrollo psicosocial del individuo que se construye a partir de características individuales y de relaciones interpersonales. Hay fenómenos como el bullying o cyberbullying que pueden deteriorar el autoconcepto. En este sentido, es necesario profundizar en el estudio del autoconcepto sobre la dimensión social para analizar los factores que pueden afectar de manera positiva o negativa. Así mismo, el objetivo de este estudio fue identificar si el bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales pueden incidir en el autoconcepto social. MÉTODO. Se ha realizado un estudio cuantitativo *ex post facto* contando con una muestra representativa del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España), de 2,139 adolescentes (51.5% chicas), con una edad media de 13.79 (DT = 1.40). Los RESULTADOS apuntan que puntuaciones elevadas en la gestión emocional, la comprensión de las emociones de los demás y las conductas prosociales se relacionan positivamente con el autoconcepto social. Si bien, también se relaciona positivamente con la agresión en bullying. En contraposición el autoconcepto social se relaciona negativamente con victimización por bullying y con puntuaciones bajas en toma de decisiones responsables. DISCUSIÓN. Los resultados animan a poner atención al desarrollo del autoconcepto social en personas, especialmente vulnerables, ya que un autoconcepto positivo permite un desarrollo social adecuado del individuo. Esta investigación tiene implicaciones en el avance del estudio sobre el autoconcepto social ampliando el conocimiento de los factores que pueden relacionarse con su desarrollo y de la importancia de la mejora de la convivencia escolar y de sus implicaciones en la práctica escolar.

Palabras clave: autoconcepto; bullying; cyberbullying; inteligencia emocional; competencias socioemocionales

ENG Bullying, cyberbullying, emotional intelligence and socioemotional competences as predictors of social self-concept in adolescents

Abstract: INTRODUCTION. Social self-concept is a relevant factor for the psychosocial development of an individual, constructed from individual characteristics and interpersonal relationships. Phenomena such as bullying or cyberbullying can impair self-concept. In this sense, it is necessary to delve into the study of self-concept in the social dimension to analyze factors that can affect it positively or negatively. The aim of this study was to identify whether bullying, cyberbullying, emotional intelligence, and socio-emotional skills can influence social self-concept. METHOD. A quantitative *ex post facto* study was conducted with a representative sample of Secondary Education students in Andalusia, Spain, consisting of 2,139 adolescents (51.5% girls), with an average age of 13.79 (SD = 1.40). RESULTS indicate that high scores in emotional management, understanding others' emotions, and prosocial behaviors are positively related to social self-concept. However, it is also positively related to aggression in bullying. In contrast, social self-concept is negatively related to bullying victimization and low scores in responsible decision-making. DISCUSSION. The results highlight the importance of paying attention to the development of social self-concept in individuals, especially vulnerable ones, as a positive self-concept enables appropriate social development. This research has implications for advancing the study of social self-concept by expanding knowledge of factors related to

¹ Fuente de financiación. Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del Proyecto de competitividad dentro del Programa Nacional de Investigación I+D+I 2015 "E-inteligencia: riesgos y oportunidades de las competencias emocionales expresadas en la red" (PSI2015-64114-R) otorgado a la Dra. Izabela Zych

its development and the importance of improving school coexistence and its implications in educational practice.

Keywords: self-concept; bullying; cyberbullying; emotional intelligence; socioemotional competencies

Sumario: 1. Introducción. 1.1. El autoconcepto social y su relación con el bullying y cyberbullying. 1.2. La inteligencia emocional y las competencias socioemocionales como variables predictoras del autoconcepto. 2. Método. 2.1. Participante. 2.2. Instrumentos. 2.3. Procedimiento. 2.4. Análisis de datos. 3. Resultados. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Álamo, M.; Llorent, V. J. (2024). Bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales y su relación con el autoconcepto social en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 887-897.

1. Introducción

El estudio del autoconcepto en la etapa adolescente es de suma importancia, debido a los cambios que se producen en ella y cuyas implicaciones pueden afectar al individuo a lo largo de la vida (Zurita-Ortega et al., 2023). El desarrollo adecuado del autoconcepto permitirá afrontar situaciones cambiantes durante la adolescencia, así como una correcta interacción con su contexto, en esa etapa y las posteriores (Herrera et al., 2020). Un autoconcepto positivo ayuda a gestionar de manera adecuada situaciones o problemas que se presenten en su día a día, influyendo de manera positiva en el ajuste individual y social de la persona (García et al., 2019).

La teoría de Marsh y Shavelson (1985) propone un modelo jerárquico de autoconcepto, apareciendo en primer lugar un autoconcepto general, para subdividirse en un autoconcepto académico (verbal, matemáticas y académico general) y no académico (social, familiar, físico y emocional). Concretamente la dimensión social del modelo jerárquico mide las relaciones interpersonales entre personas del mismo sexo y con respecto a personas de diferente sexo. Así mismo, el autoconcepto social se puede definir como la percepción que tiene la persona ante sus relaciones sociales. El autoconcepto social influye en el establecimiento y mantenimiento de las relaciones personales, como puede ser la amistad, incluyendo características deseables de la persona a la hora de relacionarse con los demás tales como la amabilidad, sociabilidad y ayuda, junto con la popularidad, alegría y el respeto (Kozina, 2019).

El autoconcepto social se ha investigado en profundidad en relación con las características del individuo. Con respecto al sexo, hay estudios que muestran que no existen diferencias significativas entre chicas y chicos (Cañas, Estévez, Martínez-Monteagudo et al., 2020). A su vez, hay investigaciones que contradicen los resultados anteriores, encontrando en las chicas unas puntuaciones más altas en autoconcepto social en comparación con los chicos (Castro-Sánchez et al., 2019; Haugan et al., 2021).

Los estudios sobre el autoconcepto social y la edad también muestran resultados contradictorios. Por un lado, los adolescentes con 16 y 17 años presentan unas puntuaciones más bajas en su autoconcepto (Esnaola et al., 2011). Mientras otros trabajos hallaron una relación positiva entre la edad y el autoconcepto social (Kozina, 2019). En cambio, hay estudios que no han encontrado diferencias significativas entre la edad y el autoconcepto social (Fernández et al., 2017).

Todavía es necesario analizar si existen diferencias en el autoconcepto social entre diferentes grupos étnico-culturales. Con respecto a otras dimensiones del autoconcepto, los estudios evidencian que pertenecer a una minoría étnico-cultural se relaciona con peores resultados en el autoconcepto general en comparación con el grupo mayoritario (Cvencek et al., 2018). Mientras, el estudio de Herrera et al. (2020) realizado en escuelas de Melilla (España) no encontró diferencias significativas en relación al autoconcepto académico; sin embargo, en el autoconcepto físico hubo puntuaciones más altas en los escolares de origen cultural africano.

La orientación sexual también es una variable de importancia, especialmente en la adolescencia. En este sentido, se evidencian que las minorías sexuales pueden ser un grupo vulnerable debido a los problemas que deben de afrontar durante la adolescencia (Amos et al., 2020, Llorent et al., 2016). Si bien, el autoconcepto puede ser un factor protector (Alonso-Sánchez & Muyor-Rodríguez, 2020). El estudio de Espada et al. (2012) no muestra diferencias en relación al autoconcepto social entre heterosexuales y no heterosexuales (homosexuales y bisexuales). Al contrario del estudio de Mcardle y Hill (2009), donde los hombres homosexuales obtienen puntuaciones más altas en el autoconcepto que los hombres heterosexuales. Los datos siguen siendo escasos y descontextualizados, siendo esto una brecha de conocimiento de la cuál debe ser estudiada.

La literatura revisada hasta el momento no muestra una evidencia clara y actualizada; razón por la cual es necesario seguir profundizando en el conocimiento del autoconcepto social (teniendo en cuenta las características sociodemográficas de los adolescentes), y su vínculo con las relaciones interpersonales en la adolescencia (poniendo atención en bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales).

1.1. El autoconcepto social y su relación con el bullying y cyberbullying

El bullying es un acto de violencia que ocurre de manera intencional y prolongada en el tiempo, donde existe un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, que tiene origen dentro del grupo de compañeros en el ámbito escolar (Llorent et al., 2021). Si bien el acoso ha llegado al entorno cibernético, denominado cyberbullying (Zych & Llorent, 2023).

Ambos fenómenos afectan al autoconcepto de la persona (Cañas et al., 2019) que, durante la adolescencia, puede ocasionar un mayor impacto y repercusión al individuo de cara a su futuro (Zych et al., 2018). Los estudios realizados determinan que el autoconcepto de las víctimas que sufren acoso puede verse afectado (Norrington, 2020; Penado & Rodicio-García, 2017). Más concretamente, el autoconcepto social sufre un mayor deterioro en las víctimas que están sufriendo tanto bullying como cyberbullying (Cañas, Estévez, Estévez et al., 2020). Los datos muestran como el autoconcepto social se relaciona de manera negativa con haber sido víctima en bullying como de cyberbullying (Delgado et al., 2019; Escortell et al., 2020). Varios estudios ponen de manifiesto la relación negativa de la agresividad y victimización con el autoconcepto social (Cui et al., 2022; Delgado et al., 2019; Zafra et al. 2019). Si bien, Valdés y Carlos Martínez (2014) llegan a la conclusión de que los agresores tienen un alto autoconcepto social al contar con la aprobación y el respaldo de sus iguales.

1.2. La inteligencia emocional y las competencias socioemocionales como variables relacionadas con el autoconcepto

Entendiendo la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar los estados de ánimo (Salovey y Grewal, 2005), se puede estructurar en tres dimensiones (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004): atención emocional, claridad emocional y la reparación o regulación emocional. La atención emocional permite percibir y expresar sentimientos de forma correcta. La claridad emocional es la habilidad de entender adecuadamente los estados emocionales. Por último, la regulación emocional se centra en la habilidad de gestionar de forma correcta los estados de ánimo. La inteligencia emocional evidencia una estrecha relación entre la inteligencia emocional y el autoconcepto (Nusaibah, 2020) siendo a su vez un predictor del propio autoconcepto (Antonio-Agirre et al., 2019). Un estudio sobre la inteligencia emocional realizado con adolescentes chilenos muestra que obteniendo puntuaciones altas en regulación emocional y bajas en atención emocional, presentan un autoconcepto más positivo que los adolescentes con puntuaciones altas en atención emocional y bajas en regulación emocional (Martínez-Monteagudo et al., 2019). En la misma línea, otros estudios evidencian la relación negativa entre el autoconcepto social con la atención emocional (Antonio-Agirre et al., 2019), como también la relación positiva entre diversas dimensiones del autoconcepto con la claridad emocional y reparación emocional (Calero et al., 2016). Por tanto, se puede entender que los adolescentes con puntuaciones altas en inteligencia emocional presentan un autoconcepto positivo (Cañas, Estévez, Martínez-Monteagudo et al., 2020; Nusaibah, 2020). Por lo que se parte de la premisa de que el autoconcepto se relaciona con la inteligencia emocional de forma positiva (Guerrero-Barona, et al. 2019). En definitiva, los adolescentes con puntuaciones altas en inteligencia emocional tendrán niveles altos en el autoconcepto.

En la misma línea, las competencias socioemocionales, como aplicación del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el ámbito socioemocional para una adecuada gestión de las emociones y las relaciones sociales, se vienen estudiando en profundidad en la última década (Llorent et al., 2020). Estas competencias socioemocionales se estructuran en cuatro dimensiones como son autoconciencia, autogestión, conciencia social y toma de decisiones responsable (Zych et al., 2018). Teniendo de referencia el manual Durlak et al. (2015), la autoconciencia se basa en la capacidad de reconocer sus propias emociones y cómo puede repercutir en la conducta dependiendo del contexto en el que se desarrolle. La autogestión es la capacidad que presenta el individuo para manejar sus emociones y comportamientos ante diversas situaciones para permitir facilitar la motivación y el logro de los propios objetivos. La conciencia social es la capacidad de comprender las emociones de los demás en diferentes contextos, mientras que la conducta prosocial es la habilidad del individuo de mantener unas relaciones interpersonales dentro de las normas sociales y habilidades de comunicación. La toma de decisiones responsable permite al individuo hacer una elección dentro de múltiples opciones, teniendo en cuenta su bienestar propio y ajeno. Hay un número reducido de estudios sobre la relación entre las competencias socioemocionales y el autoconcepto. Los estudios sobre ambos constructos evidencian la relación entre la conducta prosocial con los niveles altos en las diferentes dimensiones del autoconcepto (Durlak et al., 2011; Suriá-Martínez, 2019). Otro estudio realizado sobre la implementación de un programa de desarrollo de competencias socioemocionales demuestra que con el desarrollo de estas competencias aumenta el autoconcepto (Coelho et al., 2014). De hecho, los datos aportan que los adolescentes con puntuaciones más bajas en autoconcepto son los más beneficiados con la intervención. En este sentido es necesario seguir con esta línea de investigación para profundizar en el conocimiento sobre la relación de ambas variables.

1.3. Objetivos e hipótesis

Tras la revisión de la literatura científica, se observa la necesidad de seguir ampliando los estudios sobre el autoconcepto, especialmente destacando su ámbito social. En este sentido se plantea como objetivo general conocer si bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales son factores que pueden afectar al autoconcepto social de los adolescentes andaluces, además de hacer un

análisis descriptivo del autoconcepto social y las características sociodemográficas. En base a la revisión teórica se plantean las siguientes hipótesis:

- H1. Existe una relación negativa entre victimización y cibervictimización con autoconcepto social.
- H2. Existe una relación positiva entre agresión y ciberagresión con autoconcepto social.
- H3. La inteligencia emocional se relaciona de manera positiva con el autoconcepto social.
- H4. Las competencias socioemocionales se relacionan positivamente con el autoconcepto social.

2. Método

2.1. Participantes

Se ha contado con 2,139 adolescentes, una muestra representativa de la población de la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (España). Para la selección de la muestra, se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, siendo la unidad de selección el centro escolar, con una estimación de 100 sujetos por centro escolar ($M_{\text{centro}} = 97.23$) y contando con 22 centros escolares. Además, de la representatividad de la muestra, se aumentó la diversificación estableciendo estratos en base a tres criterios: la presencia de las ocho provincias andaluzas, la tipología de centro (pública y privada) y el número de habitantes de los municipios donde se ubicaba el centro escolar (pequeño < 10,000; mediano entre 10,000 y 100,000; grande > 100,000).

Finalmente, la muestra estuvo compuesta por un 51.5% siendo chicas ($n = 1,088$) y el otro 48.5% chicos ($n = 1,026$). La edad de los participantes estuvo entre los 11 y 19 años ($M = 13.79$, $DT = 1.40$). En la Tabla 1 se muestra la distribución por los cuatro cursos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por grupos étnicos-culturales y por grupos de orientación sexual.

Tabla 1. Descriptivos de la muestra

Características	<i>n</i> = 2,139
Sexo	
Mujeres	51.5%
Hombres	48.5%
Edad media	($M = 13.79$; $DT = 1.40$)
Curso de ESO	
1°	25.3%
2°	26%
3°	24.8%
4°	23.8%
Grupos étnicos-culturales	
Grupo mayoritario (adolescentes con nacionalidad española, padres españoles y no gitano)	70.4%
Grupo minorías étnicas-culturales (Inmigrantes de 1° generación)*	5.1%
Grupo minorías étnicas-culturales (Inmigrantes de 2° generación)**	7.1%
Grupo minorías étnicas-culturales (Españoles y de etnia gitana)	3.8%
Grupos de orientación sexual	
Grupo de mayoría (heterosexuales)	86.4%
Grupo de minoría sexual (homosexuales, bisexuales, transexuales y los que tienen dudas)	3.4%
Doble minoría (grupo de minoría étnico-cultural como también en la minoría sexual)	1.4%
Sin asignación orientación sexual	8.9%

Nota. Inmigrantes de 1° generación: adolescentes con nacionalidad extranjera; Inmigrantes de 2° generación: adolescentes españoles con padre o madre con nacionalidad extranjera.

2.2. Instrumentos

El instrumento está compuesto por una serie de preguntas sociodemográficas (sexo, edad, curso académico, etnia, nacionalidad, nacionalidad del padre y de la madre, y orientación sexual) y por las escalas que miden el autoconcepto social, bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales.

La Self-Description Questionnaire (SDQ-II; Ingles et al., 2012) permite evaluar el Autoconcepto de los adolescentes de 12 a 18 años. El SDQ-II es una medida de autoinforme que mide 11 dimensiones del autoconcepto, tres de ámbito académico (Verbal, Matemáticas y Académico general) y siete de ámbito no académico (Habilidades físicas, Apariencias física, Relaciones con el mismo sexo, Relaciones con otro sexo, Relación con los padres, Sinceridad-Veracidad y Estabilidad Emocional), y por último una escala de autoestima. Para este estudio, se han utilizado las dimensiones *Relaciones con el mismo sexo* y *Relaciones con otros sexos*. Los ítems fueron respondidos en una escala de tipo Likert con seis opciones de respuesta, donde 1 se considera completamente falso hasta 6 completamente verdadero. Esta escala permite conocer el autoconcepto social en las relaciones de amistad e interacciones con personas del mismo sexo con la dimensión *Relaciones con el mismo sexo* (RMS; $\alpha = .74$, $\Omega = .74$) compuesta por 10 ítems y la dimensión de *Relaciones con otros sexos* (ROS; $\alpha = .70$, $\Omega = .70$) que evalúa en 8 ítems las relaciones de amistad e interacciones con personas de distinto sexo.

Se empleó el European Bullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016). El cuestionario consiste en una escala que mide la *victimización* con siete ítems, y la *agresión* con otros siete ítems en los últimos meses. Los ítems fueron respondidos en una escala Likert de 0 (nunca) a 4 (más de una vez por semana). Las propiedades psicométricas de esta escala para este estudio son buenas, con excelentes índices de fiabilidad en el factor de *Victimización* ($\alpha = .85$, $\Omega = .86$) y *Agresión* ($\alpha = .83$, $\Omega = .84$).

Se ha empleado la escala European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (Ortega-Ruiz et al., 2016). La escala está compuesta por 22 ítems, 11 para medir la *Cibervictimización* ($\alpha = .86$, $\Omega = .85$) y 11 para describir la *Ciberagresión* ($\alpha = .88$, $\Omega = .87$) en los dos últimos meses. Esta escala de tipo Likert tiene cinco opciones de respuesta (0 = nunca y 4 = más de una vez por semana).

La Inteligencia Emocional se ha medido con la escala Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., 2004). Este cuestionario está compuesto por 24 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones (1 = nada de acuerdo a 5 = totalmente de acuerdo). El TMMS-24 obtuvo buenos índices de fiabilidad con la muestra de este estudio tanto para la escala global ($\alpha = .94$, $\Omega = .94$), como para sus tres dimensiones: *Atención emocional*, ($\alpha = .93$, $\Omega = .92$), *Comprensión emocional* ($\alpha = .93$, $\Omega = .92$) y *Regulación emocional* ($\alpha = .90$, $\Omega = .90$).

Se ha empleado Social and Emotional Competencies Questionnaire (SEC-Q) (Zych et al., 2018) para medir el nivel de Competencias Socioemocionales. Esta escala está compuesta por 16 ítems con buenos índices de fiabilidad a nivel global ($\alpha = .82$; $\Omega = .82$) como en sus cuatro dimensiones: *Autoconocimiento* ($\alpha = .82$; $\Omega = .71$), *Autogestión y motivación* ($\alpha = .65$; $\Omega = .67$), *Conciencia social y conducta prosocial* ($\alpha = .71$; $\Omega = .72$), y *Toma de decisiones responsable* ($\alpha = .76$; $\Omega = .76$). El SEC-Q tiene una escala de tipo Likert con cinco opciones que oscilan entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento

Esta investigación *ex post-facto* de corte cuantitativo se realizó a través de una encuesta aplicada a una muestra representativa del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía (España). En primer lugar, se solicitó el consentimiento informado de las familias a la dirección del centro para la participación al estudio. Una vez obtenidos todos los permisos necesarios, los propios investigadores fueron a los centros educativos para la aplicación y supervisión de la recogida de datos, garantizando en todo momento el anonimato de los participantes. La aplicación del instrumento se realizó de forma individual, en el aula habitual de los estudiantes y en horario escolar durante el curso académico 2018/19. La cumplimentación de la encuesta fue en formato papel con una duración aproximada de entre 45 minutos a 1 hora. La investigación se ha desarrollado cumpliendo con las normas éticas nacionales e internacionales en el marco de la Declaración de Helsinki y fue aprobada por el comité de ética de la Universidad de Córdoba.

2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se llevaron a cabo los análisis de la fiabilidad calculando el alfa de Cronbach y la omega de McDonald para todas las escalas utilizadas con el programa Factor 10.0. Posteriormente, los demás análisis se han llevado a cabo con el paquete estadístico SPSS en su versión 23. Las variables sociodemográficas se utilizaron como variables control en este estudio. En relación a la variable étnico-cultural, se ha clasificado la muestra en mayoría (adolescentes heterosexuales, no gitanos, con nacionalidad española y con padres/madres nacidos en España) y varios grupos minoritarios de adolescentes inmigrantes de primera generación, de segunda generación, de etnia gitana, minoría sexual (homosexuales, bisexuales, transexual y los que tienen dudas), y una doble minoría. Se han realizado los análisis descriptivos e inferenciales empleando la prueba *t*-Student, ANOVA de un factor y ANOVA de Welch, cuyas comparaciones Post-Hoc se realizaron con la prueba Bonferroni o Games-Howell, tras comprobar la homogeneidad de las varianzas con la prueba de Levene. Además, se ha calculado el tamaño del efecto con la prueba *d* de Cohen utilizando la calculadora del tamaño del efecto Campbell Collaboration. Finalmente, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas y la regresión lineal múltiple donde la variable dependiente son las dos dimensiones del autoconcepto social (RMS y ROS) se incluyeron las variables sexo, edad, victimización y agresión de bullying y de cyberbullying, las tres dimensiones que miden la inteligencia emocional y las cuatro dimensiones que miden las competencias socioemocionales. La regresión lineal múltiple se realizó por el método de introducir, y se han generado variables dummy para la variable de grupo de étnicos-culturales (mayoría/minorías) y orientaciones sexuales (heterosexual y otras). En la regresión lineal se incluyó el índice de Durbin-Watson y para garantizar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
5. Cibervictimización	-.23***	-.09***	.55***	.47***	1										
6. Ciberagresión	-.15***	-.05*	.28***	.56***	.67***	1									
7. Atención emocional	.01	.07**	.20***	.08*	.18**	.07**	1								
8. Comprensión emocional	.17***	.16***	.03	.01	.02	-.01	.48***	1							
9. Regulación emocional	.20***	.18***	.01	-.03	-.04	-.06*	.34***	.62***	1						
10. TOTAL IE	.15***	.17***	.12***	.03	.08**	.01	.76***	.86***	.80***	1					
11. Autoconocimiento	.18***	.11***	-.00	-.04	-.04	-.07**	.18***	.47***	.32***	.40***	1				
12. Autogestión y motivación	.19***	.17***	-.02	-.07**	-.07**	-.09***	.05*	.27***	.33***	.27***	.35***	1			
13. Conciencia social y conducta prosocial	.23***	.18***	-.07**	-.16***	-.09***	-.11***	.20***	.31***	.32***	.34***	.36***	.30***	1		
14. Toma de decisiones responsable	.01	.02	.00	-.12***	-.08**	-.12***	.12***	.22***	.23***	.23***	.28***	.29***	.31***	1	
15. TOTAL CSE	.22***	.17***	-.04	-.16***	-.10***	-.14***	.21***	.46***	.44***	.46***	.71***	.65***	.75***	.67***	1

Nota. RMS: Relaciones con el mismo sexo; ROS: Relaciones con otro sexo; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los datos de la Tabla 4 muestran que existen una asociación moderada y positiva entre RMS y ROS ($r = .54$; $p < .001$). Concretamente RMS presenta una relación negativa y baja con la victimización y agresión tanto en bullying como en cyberbullying. Además, la RMS presenta una asociación positiva y baja con comprensión emocional, regulación emocional, el total de inteligencia emocional, autoconocimiento, autogestión y motivación, conciencia social y conducta prosocial, y el total de las competencias socioemocionales. Estos mismos resultados se evidencian también en las ROS, añadiendo la atención emocional, que también presenta una correlación baja y significativa.

La tabla 5 muestra el modelo sobre las RMS donde los predictores introducidos explicaron el 19.0% de la varianza del modelo ($F_{18,1223} = 17.18$, $p < .001$). Las variables relacionadas positivamente con RMS han sido agresión, regulación emocional autogestión y motivación, y conciencia social y conducta prosocial. Al mismo tiempo, están relacionadas de manera negativa la edad, los grupos de doble minoría (pertenencia simultánea a las minorías étnico-cultural y sexual), toma de decisiones responsable y la victimización como variables que más explica el modelo. La prueba de Durbin Watson para este modelo obtuvo un valor de 1.956.

En cuanto al autoconcepto social para la dimensión de ROS, el modelo que se muestra en la Tabla 5 explica el 12.9% de la varianza ($F_{18,1223} = 11.27$, $p < .001$). En este modelo, las variables predictoras del autoconcepto social fueron la edad, agresión, autogestión y motivación, y la conciencia social y conducta prosocial. Por otro lado, hubo relaciones negativas con las dimensiones victimización y toma de decisiones responsable. Igual que el modelo anterior, la variable victimización es la que más influencia tiene en el modelo. Por último, la prueba Durbin Watson obtuvo un valor de 1.920 para este modelo.

Tabla 5. Modelos de regresión del autoconcepto social

Modelos de predicción del autoconcepto social	Relaciones con el mismo sexo						Relaciones con otro sexo					
	B	E.E.	Beta	t	T	VIF	B	E.E.	Beta	t	T	VIF
Sexo (Mujer)	.63	.46	.04	1.39	.88	1.13	.36	.41	.02	.87	.89	1.13
Edad	-.34	.16	-.06	-2.06*	.92	1.08	.50	.15	.09	3.39**	.92	1.08
Grupo étnico-cultural (Inmigrantes 1º generación)	-.44	1.11	-.01	-.39	.97	1.03	-1.42	1.00	-.04	-1.43	.96	1.04
Grupo étnico-cultural (Inmigrantes 2º generación)	-.36	.80	-.01	-.45	.98	1.02	-.04	.74	.00	-.05	.98	1.02
Grupo étnico-cultural (Etnia gitana)	.11	1.14	.00	.09	.96	1.04	1.40	1.02	.04	1.37	.96	1.05
Minoría Sexual	-1.84	1.10	-.04	-1.67	.95	1.05	.13	.99	.00	.13	.95	1.05
Doble minoría (Grupo étnico-cultural y sexual)	-3.64	1.76	-.05	-2.07	.97	1.03	-.77	1.60	-.01	-.48	.97	1.03
Victimización	-.43	.06	-.26	-7.45***	.70	1.43	-.41	.05	-.28	-7.82***	.70	1.43
Agresión	.40	.09	.17	4.73***	.75	1.34	.26	.08	.12	3.38**	.74	1.35
Cibervictimización	-.13	.08	-.07	-1.74	.75	1.33	.08	.07	.05	1.14	.75	1.33

Modelos de predicción del autoconcepto social	Relaciones con el mismo sexo						Relaciones con otro sexo					
	B	E.E.	Beta	t	T	VIF	B	E.E.	Beta	t	T	VIF
<i>Ciberagresión</i>	-.14	.09	-.06	-1.54	.84	1.18	-.10	.09	-.05	-1.14	.84	1.19
<i>Atención emocional</i>	-.01	.03	-.01	-.41	.53	1.88	.05	.03	.05	1.72	.53	1.89
<i>Comprensión emocional</i>	.08	.04	.07	1.92	.53	1.90	.04	.04	.05	1.18	.52	1.91
<i>Regulación emocional</i>	.09	.04	.08	2.47*	.40	2.48	.06	.03	.07	1.94	.39	2.57
<i>Autoconocimiento</i>	.18	.10	.06	1.84	.43	2.31	-.07	.09	-.02	-.76	.42	2.39
<i>Autogestión y motivación</i>	.36	.11	.10	3.46**	.70	1.42	.52	.10	.17	5.37***	.71	1.41
<i>Conciencia social y conducta prosocial</i>	.45	.08	.17	5.90***	.47	2.13	.26	.07	.11	3.75***	.48	2.08
<i>Toma de decisiones responsable</i>	-.44	.08	-.14	-5.19***	.58	1.73	-.18	.08	-.07	-2.29*	.58	1.71

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de este estudio ha sido conocer la relación del autoconcepto social en los adolescentes con bullying, cyberbullying, inteligencia emocional y competencias socioemocionales.

Los resultados de este estudio han mostrado que los participantes han obtenido unas puntuaciones altas del autoconcepto social. Esto puede suponer que estos adolescentes pueden tener una buena percepción de sí mismo y aceptable ante sus relaciones interpersonales (Kozina, 2019). Sin embargo, se debe ser cauteloso con estos resultados dado que las relaciones que se están midiendo se encuentra entre su grupo de iguales, no se hace alusión a otras. Esto puede ser en sí un sesgo de estudio, ya que no se tiene en cuenta figuras de referencia como podrían ser la propia familia o sus docentes.

Otro de los resultados de este estudio es el análisis de las características personales como el sexo, la edad, el origen étnico-cultural y la orientación sexual pueden incidir en el autoconcepto social. En este estudio se ha ratificado que el sexo no presenta diferencias significativas en cuanto al sexo, tal y como se mencionaban en estudios previos (Cañas, Estévez, Martínez-Monteagudo et al., 2020; Zafra et al., 2019). Por consiguiente, el sexo no es una característica que infiera en el autoconcepto social. por tanto, se rechaza parcialmente la hipótesis dos. Esto podría deberse a que los adolescentes pueden mantener unas relaciones de alta calidad con compañeros independientemente del sexo que se tenga (Schulz et al., 2023). En relación a la edad, los datos pueden sugerir que a mayor edad menor autoconcepto social en las relaciones con el mismo sexo (Kozina, 2019). Estos resultados están en sintonía con los obtenidos del estudio Esnaola et al. (2011), donde a partir de los 16 años se observa un descenso del autoconcepto. Por el contrario, las relaciones con distinto sexo tienen una relación positiva con la edad. Este resultado evidencia que las relaciones con otro sexo se intensifican a medida que se va creciendo (Inglés, 2007).

El autoconcepto social tiene una valoración distinta según el grupo étnico-cultural y las diferentes orientaciones sexuales. Coincide con el estudio de Cvencek et al. (2018), donde los adolescentes que pertenecen a los grupos mayoritarios en los ámbitos étnico-culturales y de orientaciones sexuales obtienen mejores puntuaciones en el autoconcepto social que los adolescentes que se encuentran en los grupos minoritarios. Además, se evidencia que los adolescentes con pertenencia simultánea a la doble minoría (étnico-culturales y de orientación sexual) obtuvieron menos puntuación en la dimensión de relaciones sociales con el mismo sexo. Esto puede ocurrir debido a que estos grupos son más vulnerables y pueden verse afectadas sus propias relaciones sociales (Llorent, et al., 2016).

En cuanto a los resultados sobre victimización en bullying y cyberbullying se evidencia una relación con el autoconcepto social de manera negativa, validando la H1, en línea con estudios anteriores (Delgado et al., 2019; Escortell et al., 2020; Norrington, 2020; Penado & Rodicio-García, 2017). Si bien hay que señalar que la relación de la cibervictimización con el autoconcepto social, no aparece como factor predictor. Así mismo, se podría concluir que el autoconcepto puede verse más afectado cuando las relaciones personales se realizan de manera directa con las personas y no por medios tecnológicos. Pero quizá se deba más a la falta de retroalimentación y de valoración pública, colectiva y directa de agresión. Son argumentos que podrían servir para el desarrollo de futuras investigaciones en el tema.

También se ha podido evidenciar la relación negativa entre la agresión en bullying y en cyberbullying con el autoconcepto social (Delgado et al., 2019; Zafra et al., 2019), aunque en el caso de la agresión es muy peculiar porque aparece como variable predictora en el autoconcepto social. En este sentido, los datos son contradictorios, ya que se rechaza la H2 parcialmente, al encontrar una correlación negativa, pero en la regresión lineal se ha observado una relación positiva con el autoconcepto social. Sería necesario seguir estudiando ambos fenómenos para determinar si los agresores entran en una dinámica social negativa, pero respaldada, que refuerzan su autoconcepto social (Valdés & Carlos Martínez, 2014).

La inteligencia emocional aparece relacionada con el autoconcepto social, en línea con el estudio de Nusaibah (2020). Concretamente, la regulación emocional parece influir en el autoconcepto social en la

dimensión de las relaciones con el mismo sexo (como en el estudio de Calero et al., 2016), por lo que se confirma la hipótesis tres parcialmente.

Las competencias socioemocionales tienen una relación positiva con el autoconcepto social (Coelho et al., 2014; Durlak et al., 2011), llegando a ser factores predictivos (Garaigordobil & Aliri, 2011; Suriá-Martínez, 2019) confirmando parcialmente la hipótesis cuatro del estudio. Si bien la dimensión de toma de decisiones responsable predice el autoconcepto social de manera negativa. Por tanto, se puede deducir que, al tener un nivel alto en la toma de decisiones responsable, la imagen que se tiene de uno mismo puede verse afectada. Estos resultados pueden tener implicaciones en las distintas intervenciones y programaciones didácticas que se pueden llevar a cabo en la escuela en el ámbito del desarrollo del autoconcepto.

En conclusión, este estudio permite tener una visión más amplia del autoconcepto social, ofreciendo una información más detallada de los factores que están relacionados y pueden influir en el autoconcepto de los adolescentes, factores susceptibles de ser integrados en la práctica escolar. El estudio cuenta con una muestra representativa, si bien el alcance de las conclusiones tiene unas limitaciones propias de las predicciones extraídas de un estudio trasversal. Como futura línea de investigación, sería interesante dar continuidad a este tipo de estudios para valorar las variables de forma longitudinal.

En definitiva, el autoconcepto social se ve afectado por diversos factores como puede ser el bullying o las competencias socioemocionales. En este sentido, se debe potenciar las competencias socioemocionales desde las instituciones educativas, ya que son un factor que se ofrece múltiples beneficios, como se ha demostrado en el caso del autoconcepto social en la investigación. A su vez el desarrollo de estas competencias también ayudaría a reducir el bullying (Llorent et al., 2021), que a su vez afecta al autoconcepto social. La adecuada integración de estas competencias en el currículum de la educación obligatoria favorecería el autoconcepto social, el ajuste psicosocial, la atención a la diversidad educativa y social de todo el alumnado.

5. Referencias bibliográficas²

Aguirre Chávez, J. F., Blanco Vega, H., Peinado Pérez, J. E., Mondaca Fernández, F., & Rangel Ledezma, Y. (2017). Factorial composition of the Dimensional Self-Concept Questionnaire AUDIM-M in Mexican university students. *Revista Electrónica Nova Scientia*, 9(1), 627-645. <https://doi.org/10.21640/ns.v9i1.8.830>

Alonso-Sánchez, J. F., & Muyor-Rodríguez, J. (2020). La homosexualidad en las personas mayores: vivenciando narrativas en torno a las discriminaciones y prácticas resilientes. *Trabajo Social Global-Global Social Work*, 10(18), 46-71. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v10i1.8.8654>

Amos, R., Manalastas, E. J., White, R., Bos, H., & Patalay, P. (2020). Mental health, social adversity, and health-related outcomes in sexual minority adolescents: a contemporary national cohort study. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4(1), 36-45. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30339-6](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30339-6)

Antonio-Agirre, I., Axpe Sáez, I., & Septien Santos, A. (2019). La influencia del estatus socioeconómico y cultural en la relación entre el autoconcepto y la inteligencia emocional percibida en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 13(1), 235. <https://doi.org/10.30552/ejep.v13i1.291>

Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., & Injoke-Ricle, I. (2016). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia Emotonal. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 20(2), 216-234.

Cañas, E., Estévez, E., Martínez-Monteagudo, M. C., & Delgado, B. (2020). Emotional adjustment in victims and perpetrators of cyberbullying and traditional bullying. *Social Psychology of Education*, 23(4), 917-942. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09565-z>

Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., & Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología*, 35(3), 434-443. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>

Cañas, E., Estévez, J. F., Estévez, E., & Aparisi, D. (2020). The Role of Emotional Intelligence on Psychological Adjustment and Peer Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11(December), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.600972>

Coelho, V., Sousa, V., & Figueira, A. P. (2014). O impacto de um programa escolar de Aprendizagem Socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-366. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>

Cui, K., Xie, H., & Peng, H. (2023). How Past Cyber Victimization Affects Bystanders' Position Taking in Offline Bullying Situations: A Moderated Mediation Model of Self-concept and Social Support. *School Mental Health*, 15, 416-430. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09557-8>

Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Development*, 89(4), 1099-1109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12802>

Delgado, B., Escortell, R., Martínez-Monteagudo, M. C., Ferrández-Ferrer, A., & Sanmartín, R. (2019). Cyberbullying, Self-concept and Academic Goals in Childhood. *The Spanish journal of psychology*, 22, E46. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.46>

Durlak, JA, Domitrovich, CE, Weissberg, RP & Gullotta, TP (Eds.). (2015). *Manual de investigación y práctica del aprendizaje social y emocional*. Guilford Press.

² Sánchez, C. (02 de abril de 2019). *Normas APA en español. Normas APA (7ma edición)*. <https://normas-apa.org/introduccion/normas-apa-en-espanol/>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Escortell, R., Delgado, B., & Martínez-Monteagudo, M. C. (2020). Cybervictimization, self-concept, aggressiveness, and school anxiety in school children: A structural equations analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197000>

Esnaola, I., Infante, G., & Zulaika, L. (2011). The Multidimensional Structure of Physical Self-Concept «Self-concept (Multidimensionality and Hierarchical Structure) and Psychosocial Adjustment» subsidized by the Spanish Ministerio de Ciencia e Innovación. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 304-312. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.27

Espada, J. P., Morales, A., Orgilés, M., Ballester, R., & Miguel Hernández, U. (2012). Autoconcepto, ansiedad social y sintomatología depresiva en adolescentes españoles según su orientación sexual. *Ansiedad y Estrés*, 18(1), 31-41. <https://acortar.link/sBjzDt>

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>

Fernández, A., Goñi, E., Rodríguez, A., & Goñi, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas Psychologica*, 16(2). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.d sea>

Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350. www.ehu.es/revista-psicodidactica

García, F., Serra, E., García, O. F., Martínez, I., & Cruise, E. (2019). A third emerging stage for the current digital society? Optimal parenting styles in Spain, the United States, Germany, and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13). <https://doi.org/10.3390/ijerph16132333>

Guerrero-Barona, E., Sanchez-Herrera, S., Manuel Moreno-Manso, J., Sosa-Baltasar, D., & Angel Duran-Vinagre, M. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología conductual*, 27(3), 455-476.

Haugan, J. A., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2021). Girls suffer: the prevalence and predicting factors of emotional problems among adolescents during upper secondary school in Norway. *Social Psychology of Education*, 24, 609-634. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09626-x>

Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. *Analysis by Gender and Cultural Group. Frontiers in Psychology*, 10, 3075. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03075>

Inglés, C. (2007). Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes. Piramide.

Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Hidalgo, M. D., Nuñez, J. C., Castejón, J. L., García-Fernández, J. M., & Valle, A. (2012). Validity Evidence based on Internal Structure of Scores on the Spanish Version of the Self-Description Questionnaire-II. *The Spanish journal of psychology*, 15(1), 388-398. https://doi.org/10.5209/rev_sjop.2012.v15.n1.37345

Kozina, A. (2019). The Development of Multiple Domains of Self-Concept in Late Childhood and in Early Adolescence. *Current Psychology*, 38(6), 1435-1442. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9690-9>

Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021) Bullying and Cyberbullying in Spain and Poland, and Their Relation to Social, Emotional and Moral Competencies. *School Mental Health* 13, 535-547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>

Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R., & Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers in Psychology*, 7(OCT), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>

Llorent, V. J., González-Gómez, A. L., Farrington, D. P., & Zych, I. (2020). Social and emotional competencies and empathy as predictors of literacy competence. *Psicothema*, 32(1), 47-53. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.106>

Marsh, Herbert W, & Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2003_1

Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos, N., Delgado, B., & García-Fernández, J. M. (2019). Emotional intelligence profiles and self-concept in Chilean adolescents. *Current Psychology*, 40(8). <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00350-6>

McArdle, K. A., & Hill, M. S. (2009). Understanding body dissatisfaction in gay and heterosexual men: The roles of self-esteem, media, and peer influence. *Men and Masculinities*, 11(5), 511-532. <https://doi.org/10.1177/1097184X073037>

Norrington, J. (2020). Adolescent Peer Victimization, Self-Concept, and Psychological Distress in Emerging Adulthood. *Youth and Society*, 53(2). <https://doi.org/10.1177/0044118X20910938>

Nusaibah, Z. (2020). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent Development. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 395(Acpch 2019), 277-280. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.058>

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

Penado Abilleira, M., & Rodicio-García, M. L. (2017). Análisis del autoconcepto en las víctimas de violencia de género entre adolescentes. *Suma Psicológica*, 24(2), 107-114. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2017.08.001>

Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 281–285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>

Suriá-Martínez, R. (2019). Prosocial behavior profiles and its relationship with the and self-concept in students with disability. *Profesorado*, 23(1), 141-160. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9148>

Valdés Cuervo, Á. A., & Carlos Martínez, E. A. (2014). Relación entre el autoconcepto social, El clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>

Zafra, M. S., Zagalaz, J. C., Moreno, D. S., & Sánchez, M. L. Z. (2019). Analysis of the relationship between self-concept and school violence in the last school years of Primary Education. *Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(5), 39-51. <https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V49I5.15113>

Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.12.001>

Zych, I., & Llorent, V. J. (2023). Bias-based cyberbullying in spanish adolescents and its relation to social and emotional competencies and technology abuse. *The Journal of Early Adolescence*, 43(1), 37-58. <https://doi.org/10.1177/02724316211020365>

Zurita-Ortega, F., Alonso-Vargas, J. M., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Ubago-Jiménez, J. L., & Melguizo-Ibáñez, E. (2023). Levels of Physical Activity, Family Functioning and Self-Concept in Elementary and High School Education Students: A Structural Equation Model. *Children*, 10(1), 163. <https://doi.org/10.3390/children10010163>