



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092 AJUSCO

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

T E S I S

RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES

INFORME DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA BAJO MÉTODOS CUANTITATIVOS

PARA OBTENER EL TÍTULO:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

P R E S E N T A:

VARGAS TORRES JESSICA ANDREA

A S E S O R A:

DRA. YOLANDA ROSAS RIVERA

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO DE 2026.



Ciudad de México, a 17 de febrero de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **VARGAS TORRES JESSICA ANDREA** con matrícula **180920790**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. JOAQUIN HERNANDEZ GONZALEZ
Secretario	DRA. CLAUDIA LOPEZ BECERRA
Vocal	DRA. YOLANDA ROSAS RIVERA
Suplente 1	DRA. DULCE MARIA LOPEZ VALENTIN
Suplente 2	_____

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el lunes 09 de marzo de 2026 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

CUITLAHUAC ISAAC PEREZ LOPEZ
RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cadena Original:

||1977|2026-02-17 14:54:17|092|180920790|VARGAS TORRES JESSICA ANDREA|P|LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA|1|F|3|13|RELACIÓN ENTRE ACOSO ESCOLAR Y AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES|DR.||JOAQUIN HERNANDEZ GONZALEZ|DRA.||CLAUDIA LOPEZ BECERRA|DRA.||YOLANDA ROSAS RIVERA|DRA.||DULCE MARIA LOPEZ VALENTIN||2026-03-09|13:00|1290|0|vOS7c8tNCz||

Firma Electrónica:

Ap4JeO9len+T9jggz3ZfLWibZPUfjE/n0VLP+2HoPIUmHQ10ZNWM009ZYOp2ZXGwWA/ooGB/oTI1gyI8gWvCRD13yy0cXD/fDx8KfG nmYkm20ZtCQXdJLMF0JgXG7Vc02m3aH9EQWStNMfJTsXHy2pmrAk7yoxGVIs2lptyXSOTQDqavOvCtcfkCzE53KWFQ4uF1tYzvo79 /eqRnofUV+hEIdmVey7kwKWG4gFvk7V1DKfz3QcsGoqiko4GQ1jQaTGFdDg0oMzFye/FcJdVcmCV3XMGRI5IvgdHzCjwN3RQq3fnD hlfD5gAOwllhEsMeVFE/y0ir2kqB6kYsW+g7VlcQ6qrr+thZ5+gaRJEkZSpC+s6mTYbER1z6dYHFeTwddp980lrRrdVhXzTUN3hOXW+apj hlkFQVknTsgelSllDDU3d52/OP3tSrZKMQeikA0BkMu4vcmx0MmXyy1nx8n5ZsnZqlc4HpjHTT1YBR9yAHfJfuO+WlkaA335sD7scaeOT CBvs+FGebHhITGbxdbJANqRh2ock5QAKFseFb11LZ4GrcBGnULeXWH6ryC8ZnNB8SAQjbFN1ly7MMO5e+D409h1NlIpGSt0mWtA3 izJFLmMDy6UpMfCzqXDa4nly5FvIGtDzQ7/urN5CRq3D2EWaAoWSS9EA=

Fecha Sello:

2026-02-17 14:54:18



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del





Educación
Secretaría de Educación Pública



Código Fiscal de la Federación."

Fin del Documento



2026
año de
Margarita
Maza

Carretera al Ajusco, número 24, Colonia Héroes de Padierna, C.P. 14200, alcaldía Tlalpan, CDMX
Tel: 55 56 30 97 00 www.upn.mx

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo y sincero agradecimiento a mi asesora de tesis, quien además tuvo un papel muy importante en mi formación al ser también mi maestra durante la carrera. Gracias por su acompañamiento constante, su paciencia, su disposición y por cada una de sus observaciones, las cuales enriquecieron enormemente este trabajo. Su apoyo y guía fueron fundamentales no solo para la realización de esta tesis, sino también para mi crecimiento académico y personal. Aprecio profundamente el tiempo, la dedicación y la confianza que depositó en mí a lo largo de este proceso, así como las enseñanzas que me llevaré más allá de este proyecto.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por brindarme los recursos, el espacio y la formación necesarios para llevar a cabo esta investigación.

También quiero agradecer a mi pareja, Iván, por su amor, paciencia y apoyo incondicional durante todo este camino.

Finalmente, doy gracias a mi familia por su amor incondicional y respaldo, que me impulsaron a seguir adelante hasta alcanzar esta meta.

Jessica. ✨

Dedicatoria

Queridos papá y mamá,

A lo largo de este arduo camino hacia la culminación de mi tesis, su apoyo incondicional ha sido mi mayor fortaleza. Desde el primer día, ustedes creyeron en mí y me alentaron a seguir adelante, incluso cuando yo misma dudaba de mis capacidades. Sus palabras de ánimo, sus consejos sabios y su amor incondicional han sido el motor que me impulsó a superar cada obstáculo.

Papá, gracias por ser mi ejemplo de perseverancia y dedicación. Tus sabias palabras y tu constante aliento me han guiado en los momentos más difíciles, recordando que la persistencia siempre lleva a la victoria. Cada palabra escrita lleva impreso tu legado, tu influencia y tu profundo amor.

Mamá, tu amor incondicional y tu infinita paciencia han sido mi refugio en las tormentas. Tu apoyo constante y tus palabras de aliento han sido el bálsamo que calmó mis preocupaciones y temores. Que esta obra sea un modesto homenaje a todo lo que eres y representas para mí. Te amo más allá de las palabras y siempre estaré agradecida por tu presencia constante en mi vida

A mi abuelita hermosa,

Desde mi más tierna infancia, tus palabras de aliento y tus enseñanzas han moldeado mi carácter y mi determinación.

Abuelita, tu presencia en mi vida es un regalo preciado que atesoro más allá de las palabras. Tu bondad infinita, tu sonrisa siempre reconfortante y tu inquebrantable fe en mí han sido una inspiración.

Este trabajo está dedicado a ti, como un testimonio de mi profundo amor y gratitud.

A mi increíble novio,

Tu amor y apoyo incondicional han sido mi mayor bendición durante este proceso. Tu presencia constante, tu comprensión y tu ánimo han sido un faro de luz en los momentos más oscuros. Gracias por ser mi roca, mi confidente y mi compañero de vida. Desde el momento en que te conocí, has sido mi mayor fuente de inspiración y fortaleza. Este logro también es tuyo, pues cada página de esta tesis lleva impreso tu amor y tu influencia positiva.

A mi abuelito Nicolás,

Aunque ya no estés físicamente con nosotros, tu espíritu vive en cada logro y en cada paso que doy. Esta tesis es también un tributo a ti, a tu legado de amor, perseverancia y sabiduría. Ya no tienes que preocuparte por nada, aquí está lo que nos prometimos.

A mis suegros.

Papá y mamá del corazón.

Desde el primer día me recibieron con cariño, respeto y un amor que sólo puede compararse con el de unos verdaderos padres. Gracias por brindarme un lugar en su vida, por hacerme sentir parte de la familia, por sus palabras de aliento en los días difíciles y por celebrar conmigo cada pequeño logro como si fuera propio. Esta tesis, más que un documento académico, es también una prueba del amor, el respaldo y la confianza que he recibido de ustedes. Gracias por acompañarme en esta etapa, por creer en mí, y por hacerme sentir parte de algo tan valioso como su familia.

A todos ustedes, mi más profundo agradecimiento. Sin su amor, apoyo y sacrificio, este logro no habría sido posible. Que este trabajo sea una pequeña muestra de mi gratitud y amor hacia cada uno de ustedes.

Con todo mi amor y gratitud,

Jessica. ✨

ÍNDICE

<u>Introducción</u>	8
---------------------------	---

Capítulo 1. Marco Teórico

1. Acoso escolar.....	10
1.1.Concepto.....	10
1.2.Teorías explicativas de la conducta agresiva en adolescentes.....	11
1.2.1. Teorías activas o innatistas.....	11
1.2.2. Teorías reactivas o ambientales.....	11
1.2.3. Factores contextuales y manifestaciones de la violencia escolar.....	13
1.3.Normalización de la violencia.....	14
1.4.Tipos de Acoso Escolar.....	15
1.4.1. Modo de concretar el acoso escolar.....	17
1.4.2. Actores del acoso escolar.....	18
1.4.3. Medios en los que se propaga el acoso escolar.....	18
1.5.Actores del acoso escolar.....	19
1.6.Antecedentes.....	21
2. Autoestima.....	24
2.1.Concepto.....	24
2.2.Diferencias entre autoestima y autoconcepto.....	24
2.3.Teorías sobre la autoestima.....	27
2.4.Autoestima y adolescencia.....	29
2.5.Antecedentes de autoestima.....	32
3. Planteamiento del problema.....	34
3.1.Justificación.....	34
3.2.Objetivos.....	35
3.2.1. Pregunta de Investigación.....	35
3.2.2. Objetivo general.....	36
3.2.3. Objetivos específicos.....	36

Capítulo 2. Método

2.1 Participantes y muestro.....	37
2.2 Tipo de estudio y diseño.....	37
2.3 Variables.....	37

2.4 Instrumentos-----	40
2.4.1 Escala de Autoestima de Rosenberg-----	40
2.4.2 Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU)-----	41
2.5 Procedimiento-----	41
<u>Capítulo 3. Análisis y discusión de los resultados</u>	
3.1 Discusión de los resultados-----	47
3.2 Conclusiones-----	52
<u>Referencias</u> -----	54
<u>Anexos</u>	
<u>Anexo1</u> -----	59
<u>Anexo2</u> -----	62

Resumen:

El objetivo general de esta investigación fue describir las características de autoestima y el acoso escolar en adolescentes de nivel medio superior. Se trabajó con una muestra de 45 estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 “Justo Sierra”, seleccionados aleatoriamente considerando diversidad de género y edad. El estudio utilizó un enfoque cuantitativo, descriptivo y transversal. Se aplicaron dos instrumentos: la Escala de Autoestima de Rosenberg y la subescala de víctima del Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU).

El procedimiento consistió en obtener la aprobación ética del colegio, seleccionar el lugar adecuado para la aplicación, informar a los participantes sobre los objetivos y confidencialidad del estudio, y aplicar ambos cuestionarios impresos en sesiones individuales. Los datos fueron posteriormente codificados y analizados con software estadístico.

Los resultados mostraron una baja prevalencia de acoso escolar: solo una mujer fue identificada como víctima, mientras que ningún hombre reportó victimización frecuente. En cuanto a los niveles de autoestima, se observaron variaciones: las mujeres se distribuyeron entre autoestima alta y baja, y los hombres mayormente en autoestima media. La única víctima identificada presentó autoestima baja.

En conclusión, si bien se encontró una posible relación entre acoso escolar y baja autoestima, la incidencia de acoso fue mínima en esta muestra. Se destaca la necesidad de implementar programas preventivos enfocados en el fortalecimiento de la autoestima, así como estrategias de detección temprana y apoyo emocional en el contexto escolar.

Introducción

El acoso escolar o bullying, es una problemática que tiene gran relevancia en el ámbito de la psicología educativa dada sus implicaciones en el correcto desarrollo emocional, social y académico de los y las adolescentes.

En particular, sus efectos en la autoestima de las víctimas constituyen un aspecto crítico que requiere atención, ya que esta variable psicológica influye significativamente en la forma en que los jóvenes se perciben, se relacionan y enfrentan los desafíos propios de su etapa evolutiva. Comprender las características de la autoestima en adolescentes que han sido víctimas de acoso escolar permite no solo profundizar en el impacto psicosocial del fenómeno, sino también diseñar intervenciones más eficaces desde el ámbito educativo y clínico, por lo que, el objetivo general de este trabajo es identificar las características de la autoestima y del acoso escolar en los adolescentes. (Papalia, Duskin & Martorell, 2012).

La presente investigación se estructurará en siete apartados. El primero corresponde al marco teórico, en el cual se abordará el tema del acoso escolar (AE). En este apartado se explica el concepto de acoso, se establecen las diferencias entre acoso y violencia, se describen los distintos tipos de acoso, se identifican los actores involucrados y se presentan antecedentes relevantes. Posteriormente, se analiza el tema de la autoestima, dividido en cinco secciones: definición del concepto, distinción entre autoestima y autoconcepto, principales teorías sobre la autoestima, su relación con la adolescencia y antecedentes relacionados.

Esta investigación se organiza en diversos apartados que permiten comprender de manera integral el proceso seguido y los hallazgos obtenidos. En el planteamiento del problema, se delimita la situación de interés, contextualizando el fenómeno del acoso escolar en el nivel medio superior y su relación con variables psicológicas como la autoestima. A partir de ello, se establecen los objetivos que orientan el estudio, así como el tipo de estudio y diseño metodológico empleado para alcanzar dichos fines.

Se describen también las características de los participantes y el muestreo utilizado, detallando el escenario donde se llevó a cabo la investigación y los instrumentos y aparatos aplicados, entre ellos la Escala de Autoestima de Rosenberg y el Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU). El procedimiento explica las fases de recolección y análisis de datos. Seguido por los

resultados obtenidos, los cuales se discuten en relación con estudios previos y fundamentos teóricos en el apartado de discusión. Finalmente, se presentan las conclusiones, donde se retoman los hallazgos más relevantes y se sugieren posibles líneas de intervención o futuras investigaciones.

Para comprender en profundidad el fenómeno estudiado, el documento incluye un marco teórico que sustenta conceptualmente la investigación. En este apartado se abordan las definiciones, características y consecuencias del acoso escolar, así como los principales enfoques sobre la autoestima en la adolescencia. La revisión de la literatura permite establecer una base sólida para interpretar los resultados y entender las implicaciones del estudio.

Capítulo 1. MARCO TEÓRICO

1. ACOSO ESCOLAR

1.1 concepto

El estudio del acoso escolar ha adquirido gran relevancia en el campo de la psicología educativa, especialmente por las implicaciones que tiene en el desarrollo integral del alumno. Diversos autores, como Olweus (1996) y Cerezo (2008), han destacado que el “bullying” constituye una forma específica de agresión entre iguales caracterizada por la intencionalidad, la persistencia y el desequilibrio de poder entre víctima y agresor. Analizar este fenómeno permite comprender las dinámicas relacionales que afectan la convivencia escolar y el bienestar estudiantil.

Dentro de las instituciones es fácil que se susciten peleas, insultos entre los compañeros. En ciertas ocasiones, estas demostraciones agresivas se manifiestan como un claro ejercicio de poder desmedido, donde alguien se convierte en el objetivo constante de los ataques.

La agresividad entre iguales dentro del centro educativo se abordó por primera vez en 1969 en Escandinavia por el suicidio de un estudiante que era sometido por sus compañeros (Olweus, 1996).

El "bullying" se describe como un tipo de acoso intencional y perjudicial realizado por un estudiante o grupo de estudiantes contra otro compañero, generalmente más vulnerable, al que convierten en su blanco habitual. Es persistente, extendiéndose durante semanas, meses e incluso años, y la víctima se encuentra desamparada. La mayoría de los agresores actúan de esta manera sin una provocación evidente, sino impulsados por un abuso de poder, un deseo de intimidar y dominar, e incluso por el mero entretenimiento. Este fenómeno ocurre exclusivamente en entornos escolares, donde tanto el agresor como la víctima coinciden, y surge como resultado de relaciones negativas dentro del grupo (Cerezo, 2008).

El término "bullying" (del inglés bull, toro) se utiliza para describir un patrón de abuso e intimidación sistemática perpetrado por un individuo hacia otro que carece de la capacidad para defenderse. La incapacidad de la víctima puede originarse en su experiencia previa de ocupar

una posición de desventaja en su entorno familiar, o también puede ser debido a su sensación de incapacidad para hacer frente al poder del agresor (Olweus, 1996).

La persistencia de comportamientos violentos en jóvenes conlleva principalmente efectos adversos en las víctimas, como la disminución de la autoestima, la manifestación de cuadros depresivos o ansiosos, dificultades académicas y, en casos extremos, incluso la pérdida de la vida. Estos efectos dificultan la integración de los afectados en el entorno escolar y obstaculizan su desarrollo normal de aprendizaje (Escobar, 2016).

1.2 Teorías explicativas de la conducta agresiva en adolescentes

Existen diferentes teorías que intentan explicar la conducta agresiva o violenta del ser humano, las cuales resultan útiles para comprender los comportamientos violentos de los y las adolescentes en el ámbito escolar. Estas teorías se pueden agrupar en dos grandes líneas: teorías activas o innatistas y teorías reactivas o ambientales.

1.2.1 Teorías activas o innatistas

Las teorías activas o innatistas sostienen que la agresividad es un componente innato del ser humano y que cumple una función adaptativa. Desde esta perspectiva, la agresividad puede considerarse positiva para la supervivencia y el desarrollo del individuo. Entre las principales teorías activas se encuentran: la teoría genética, la teoría etológica, la teoría psicoanalítica, la teoría de la personalidad, la teoría de la frustración y la teoría de la señal-activación (Ramos, 2007).

- **Teoría genética:** Las manifestaciones agresivas se explican como resultado de síndromes patológicos orgánicos o de procesos bioquímicos y hormonales.
- **Teoría etológica:** La agresión se considera una reacción innata basada en impulsos inconscientes que, a lo largo de la evolución, se han desarrollado para favorecer la supervivencia.
- **Teoría psicoanalítica:** La agresividad es un instinto básico que se desencadena cuando se bloquea la libido. Si la persona no puede liberar la tensión acumulada, esta se manifiesta como agresión, producto de efectos negativos internos que no logra exteriorizar.

Estas teorías explican, desde la perspectiva innata, por qué los individuos pueden manifestar conductas agresivas.

1.2.2 Teorías reactivas o ambientales

Las teorías reactivas o ambientales enfatizan cómo el entorno y los procesos de aprendizaje influyen directamente en el comportamiento agresivo. Entre las principales teorías reactivas se encuentran la teoría del aprendizaje social, la teoría de la interacción social, la teoría sociológica y la teoría ecológica.

- **Teoría del aprendizaje social (Bandura, 1976):** La conducta agresiva puede aprenderse mediante la observación e imitación de modelos. La probabilidad de imitar conductas agresivas aumenta si el modelo es recompensado y disminuye si es castigado. Los padres, amigos y compañeros actúan como modelos significativos en este proceso. En el contexto escolar, la aprobación de los pares puede reforzar la agresividad.
- **Teoría de la interacción social:** La agresión surge de la interacción entre las características individuales de la persona y el contexto social en el que se desarrolla. Destaca la bidireccionalidad: el ambiente influye en la persona y la persona influye en el ambiente. Factores como la socialización familiar deficiente, relaciones de baja calidad con los padres, rechazo social y asociación con compañeros desviados aumentan la probabilidad de conductas violentas.
- **Teoría sociológica:** La violencia se interpreta como resultado de las características culturales, políticas y económicas de la sociedad. Factores como pobreza, marginalización, presión de sistemas competitivos y valores sociales que normalizan la agresión contribuyen a la aparición de conductas violentas. La influencia de los medios de comunicación también refuerza la tolerancia hacia la agresión.
- **Teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979):** El comportamiento se entiende como resultado de la interacción entre la persona y distintos niveles de su entorno:
 1. **Microsistema:** Entornos cercanos como familia y escuela.

2. **Mesosistema:** Interacciones entre contextos del microsistema, por ejemplo, familia y escuela.
3. **Exosistema:** Entornos en los que la persona no participa directamente pero que influyen en su vida, como el círculo social de los padres o los medios de comunicación.
4. **Macrosistema:** Cultura, valores predominantes y contexto histórico-social.

Figura 1. Representación Gráfica del Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.



El enfoque ecológico permite analizar los problemas de conducta considerando la interacción entre individuo y entorno, especialmente en la adolescencia. La solución a la violencia escolar, desde esta perspectiva, radica en promover cambios en el entorno social más que en el comportamiento individual (Díaz-Aguado, 2002).

1.2.3 Factores contextuales y manifestaciones de la violencia escolar

García y Ascensio (2015) destacan que la violencia se manifiesta de forma particular en el ámbito escolar, incluyendo agresiones físicas, verbales, exclusión social y abusos sexuales. Por su parte, Serrano e Iborra (2005) diferencian la **violencia escolar** del **acoso escolar (bullying)**:

- **Violencia escolar:** Abarca cualquier tipo de violencia en la escuela, dirigida a alumnos, docentes o infraestructura, pudiendo ser ocasional o puntual.
- **Acoso escolar (bullying):** Se presenta de manera repetida (una vez a la semana durante seis meses), con diferencia de poder entre agresor y víctima, y ocurre principalmente entre pares.

Rodríguez (2011) identifica cinco manifestaciones relevantes de la violencia escolar:

- **Vandalismo:** Daños a pertenencias de la escuela.
- **Disruptividad:** Interrupciones en las tareas escolares.
- **Indisciplina:** Oposición a las normas de convivencia escolar.
- **Criminalidad:** Actos con consecuencias penales.
- **Violencia interpersonal:** Conflictos entre estudiantes o con cualquier miembro de la comunidad escolar.

Estos estudios subrayan la complejidad de la violencia escolar y la necesidad de abordarla de manera integral, considerando tanto el bullying como otras formas de agresión presentes en el entorno educativo.

En conclusión, el comportamiento agresivo en adolescentes es un fenómeno multifacético que no puede explicarse desde una sola perspectiva. Las teorías innatistas destacan la presencia de predisposiciones biológicas e instintivas, mientras que las teorías ambientales subrayan la influencia del aprendizaje, las interacciones sociales y los contextos culturales y familiares. Entre estas últimas, el enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) ofrece una visión integral, al considerar la interacción entre el individuo y los distintos niveles de su entorno, desde la familia y la escuela hasta la cultura y la sociedad en general. La investigación evidencia que la violencia

escolar y el acoso entre pares son manifestaciones complejas que involucran factores individuales, relacionales y contextuales (García & Ascensio, 2015; Serrano & Iborra, 2005; Rodríguez, 2011). Por tanto, cualquier estrategia de prevención o intervención debe abordar simultáneamente las características del agresor, la vulnerabilidad de la víctima y las condiciones del entorno escolar y social, reconociendo la necesidad de enfoques integrales que promuevan entornos seguros y saludables para el desarrollo de los adolescentes.

1.3 Normalización de la violencia

La violencia constituye un fenómeno complejo y multidimensional en el que intervienen diversos factores que influyen en su transformación. Entre ellos, la cultura ocupa un lugar central, ya que ciertas expresiones simbólicas de la violencia se encuentran profundamente arraigadas en las prácticas culturales y, por ello, son interpretadas como conductas habituales o naturales por las personas que forman parte de un contexto social determinado (De Los Reyes, Jaureguizar, Bernaras y Redondo, 2021).

Este enfoque permite comprender la normalización de la violencia desde una perspectiva contextual, mostrando que, aunque la violencia es una problemática presente a nivel global, adquiere características particulares según el entorno sociocultural donde tiene lugar. En consonancia con esta idea, López (2017) describe la normalización de la violencia como un:

“proceso de acostumbrarse a aquellas acciones caracterizadas por la agresión, en sus diversas formas de expresión; esto permite que la violencia gane terreno en la cultura y se propague de manera silenciosa, es decir, que no solo nadie proteste, sino que se termine por justificar.” (p. 114)

Uno de los elementos que contribuyen a este proceso es la *invisibilización* de la violencia (Martínez, 2016). Bajo este mecanismo, las personas dejan de identificar ciertas conductas como violentas y comienzan a aceptarlas como parte natural del ambiente en el que interactúan, llegando incluso a reproducirlas de manera cotidiana.

Tal como señala López (2017), la tendencia a justificar actos violentos y emplearlos como estrategias para alcanzar determinados objetivos “lleva a relativizar el juicio sobre las acciones que, precisamente, se van ‘normalizando’ o institucionalizando como parte de la vida cotidiana” (p. 114). De este modo, la violencia adquiere un estatus de normalidad que influye en la legitimación de estas conductas y, en consecuencia, en su perpetuación.

En esta misma línea, el concepto de *habitación social* permite explicar cómo se desarrollan los procesos mediante los cuales diversas manifestaciones de la violencia se vuelven invisibles o adquieren nuevos significados dentro de un colectivo, constituyéndose como uno de los factores que favorecen la normalización de la violencia (Galán, 2018). No obstante, este autor identifica tres componentes centrales —la exposición, la desensibilización y la legitimación de la violencia— que se relacionan directamente con este fenómeno y que contribuyen a que las personas lleguen a percibir la violencia como un elemento cotidiano y natural dentro de las interacciones sociales (Galán, 2018).

1.4 Tipos de acoso

El acoso escolar, conocido también como bullying, puede tener consecuencias profundamente negativas en el desarrollo emocional y psicológico de quienes lo experimentan, especialmente en el contexto de su proceso de maduración.

Según Polaino-Lorente (2006), este fenómeno puede generar grietas emocionales difíciles de reparar en las personas acosadas. Tales grietas se manifiestan a través de una gama de emociones que van desde el resentimiento hasta la pérdida de autoestima, y desde la culpa hasta la agresividad social.

Polaino-Lorente (2006, p.261), señaló cinco criterios los cuales afirman o niegan si una personas está sufriendo de acoso, y debe cumplir con al menos tres:

Estos criterios incluyen:

1. la experiencia de intimidación por parte del acosador.
2. la sensación de exclusión que experimenta la víctima
3. la percepción de debilidad en comparación con el agresor
4. el aumento progresivo en la intensidad de las agresiones
5. la ocurrencia frecuente de estas agresiones en entornos donde los adultos no pueden intervenir, es decir, en privado.

Por lo tanto, el acoso escolar no solo se manifiesta a través de acciones concretas, sino también a través de un conjunto de dinámicas emocionales y psicológicas que pueden tener un impacto duradero en la vida de quienes lo padecen. Es fundamental abordar este problema de manera

integral, tanto desde el punto de vista preventivo como en la provisión de apoyo y recursos para las víctimas.

Garaigordobil y Oñederra (2010) distinguen cuatro formas de bullying:

Físico: se distingue por agresividad directa al individuo, esto puede ser la forma de golpes, empujones o conductas contra la propiedad como robo, destrucción de las pertenencias.

Verbal: el acoso verbal se da por el uso de palabras abusivas o denigrantes que provocan ansiedad y angustia en las víctimas lo que da al agresor sentimientos de poder sobre los demás.

El acoso verbal también puede manifestarse a través de llamadas telefónicas con contenido ofensivo, amenazas, demandas de dinero o bienes materiales, intimidaciones o advertencias de agresión física. Asimismo, incluye el uso de apodosos humillantes, burlas, comentarios racistas, lenguaje sexualmente inapropiado, expresiones crueles y la propagación de rumores que dañan la reputación e integridad de la persona (Sullivan, 2005).

Psicológico: En numerosos casos, resulta complicado identificarlo a simple vista; sin embargo, provoca consecuencias profundas en quienes lo padecen, ya que impacta su interior más personal. El agresor induce en la víctima estados emocionales como miedo, ansiedad, paranoia, inseguridad, conductas autodestructivas o un bajo desempeño escolar. En este tipo de violencia también puede incluirse la extorsión, ya que implica ejercer presión psicológica con el objetivo de obtener algún tipo de beneficio o ganancia adicional.

Social: Se trata de la acción de separar o dejar de lado a la persona afectada, con el propósito de disminuir su fuerza al apartarla de los grupos que se forman dentro del salón de clases (Valdéz, 2002).

Según Rodríguez, Lago y Pedreira (2006), consiste en difundir chismes destinados a desacreditar y avergonzar, además de excluir y apartar a la persona de los grupos. Es importante destacar que como resultado de este tipo de comportamiento agresivo, las víctimas enfrentan rechazo constante, son ignoradas o no se les toma en cuenta cuando contribuyen con ideas o soluciones, así como cuando se trabaja en equipo dentro del aula. Estas experiencias pueden tener repercusiones a largo plazo en sus habilidades y capacidades para relacionarse con sus compañeros.

1.4.1 Modo de concretar el acoso escolar

Según Rodicio e Iglesias (2011) y Villacís Copo (2019) el hostigamiento puede manifestarse de forma directa o indirecta. En su modalidad directa, se caracteriza por comportamientos como burlas, amenazas, miradas intimidantes, golpes y el uso de objetos como instrumentos de intimidación. También incluye acciones como el robo u ocultamiento de pertenencias. Este tipo de acoso, que conlleva violencia física, suele darse en contextos sin supervisión adulta y afecta con mayor frecuencia a los niños. Por otro lado, el hostigamiento indirecto es más común entre niñas y se expresa a través de conductas como la asignación de apodosos ofensivos, la difusión de rumores, la publicación de información falsa en redes sociales o el aislamiento intencional.

1.4.2 Actores del acoso escolar

Horizontalmente: Se refiere a las interacciones agresivas entre individuos que comparten un estatus o jerarquía similar, como ocurre entre compañeros de clase.

Verticalmente: Implica la relación de poder entre profesores y estudiantes. Este tipo de acoso puede tomar diversas formas: desde la conducta de un profesor hacia uno o varios alumnos, que puede incluir desde la ignorancia o autoritarismo hasta el maltrato físico o el acoso sexual, hasta la violencia ejercida por un estudiante hacia su profesor, que puede manifestarse a través de agresiones físicas o morales, rumores, amenazas o interrupciones en clase, entre otras conductas.

1.4.3 Medios en los que se propaga el acoso escolar

Ciberbullying: Belsey (2005) señala que es el uso de las TICS como el correo, mensajes de texto, entre otros; el comportamiento de difamación a un individuo o a un grupo de forma deliberada y repetitiva con la intención de dañar.

Grooming: Hace referencia explícita al acoso sexual experimentado por menores a través de internet. Este tipo de acoso implica la acción de un adulto hacia un menor, con el objetivo de ejercer dominio emocional y satisfacer deseos sexuales, a diferencia del ciberbullying. (Rodicio & Iglesias, 2011)

En resumen, el acoso escolar, o bullying, es un fenómeno que puede tener consecuencias devastadoras en el desarrollo emocional y psicológico de quienes lo experimentan, sobre todo durante su proceso de crecimiento y maduración. Las personas acosadas pueden enfrentarse a emociones variadas, desde la indignación hasta la pérdida de autoestima, lo que puede dejar grietas difíciles de reparar en su bienestar emocional, como señala Polaino-Lorente (2006).

Para identificar el acoso, es importante considerar criterios como la intimidación por parte del acosador, la sensación de exclusión y debilidad de la víctima, así como la frecuencia y la ocurrencia en entornos donde los adultos no pueden intervenir, según lo establecido por Polaino-Lorente (2006).

El acoso escolar no se limita a acciones específicas, sino que también involucra dinámicas emocionales y psicológicas que pueden tener un impacto duradero. Por tanto, abordar este problema de manera integral es fundamental, tanto en términos de prevención como de apoyo y recursos para las víctimas.

Además, el acoso puede manifestarse directamente, a través de acciones como burlas y golpes, o indirectamente, mediante comportamientos como el rumor y la exclusión social. También puede ocurrir tanto horizontalmente entre pares como verticalmente, involucrando a personas en diferentes niveles de autoridad dentro del entorno escolar.

Con el avance de la tecnología, han surgido nuevas formas de acoso, como el ciberbullying y el grooming, que requieren una atención específica y medidas adecuadas para proteger a los jóvenes de sus efectos dañinos. En conclusión, es esencial abordar todas estas formas de acoso con acciones preventivas y de intervención para salvaguardar la salud mental y emocional de los estudiantes.

1.5 Actores del acoso escolar

El acoso escolar según Kotliar (2006), tiene como base la convivencia familiar, si en este contexto hay conductas agresivas como, gritos, faltas de respeto entre otras, los hijos son más propensos a repetirlas.

Por otro lado, Mingote (2008) reafirma que el ejemplo de padres de familia o personas muy cercanas a ellos incidirán de manera significativa a acciones del adolescente en cuanto al aprendizaje y conductas sociales negativas o positivas.

Profundizando en lo que menciona el autor, señala que existen antecedentes que son importantes como la desorganización familiar, padres con comportamientos agresivos, conflictos continuos y actitudes que marcan el desarrollo del adolescente.

Se entiende al bullying como una modalidad de violencia escolar donde participan diferentes integrantes González y Patlán (2009).

Los actores que están involucrados en el acoso escolar son: la víctima, el agresor y el observador.

El acosador.

Olweus (1980, 1993) refiere que si un niño vive dentro de un grupo familiar violento este desarrollará un cierto grado de hostilidad; por lo que buscará provocar daño y sufrimientos en los otros.

Cuando el agresor presenta carencias afectivas por parte de padres o tutores ya sea por un lado dejando actuar al niño al libre albedrío, sin límites y apoyando o ignorando las conductas violentas o también cuando este se encuentra rodeado de fuertes castigos físicos o psicológicos por parte de los padres o tutores en el cual son víctimas de violencia. Actitudes como estas podrían generar sentimientos de inferioridad por lo que el niño podría buscar popularidad o reconocimiento de otros a través de actitudes humillantes, intimidaciones etc. Se puede decir que el niño replica lo que recibe en su casa a otros. (Olweus, 1993).

Para Ortega (2005), estos alumnos, por las características que tienen, son más propensos a tener un bajo rendimiento académico y dificultades en las tareas cognitivas. Así mismo, Polaino-Lorente (2006), señala que estos alumnos tienen dificultades en la resolución de conflictos de forma asertiva, como también presentan una baja autoestima, suponiendo que esto se debe a la exposición a conductas violentas dentro del círculo familiar.

La víctima

Para Delgado (2012), las víctimas suelen ser miedosas, sobreprotegidas y con ciertos problemas emocionales, lo cual desarrolla una autoestima y un autoconcepto bajo por lo que son presas fáciles para los acosadores. Suelen ser tímidos y esto dificulta la búsqueda de ayuda y sienten culpa por no salir de la victimización. Estas vivencias generan sentimientos de miedo y desconfianza hacia ellos mismos y hacia los demás lo que provoca un rechazo al contexto escolar.

- Víctimas típicas, pasivas o sumisas: estos alumnos suelen ser muy ansiosos e inseguros que el resto. también tienen actitudes cautelosas, sensibles y tranquilas. Cuando son atacados su primera reacción es alejarse del resto o llorar, de la misma forma padecen baja autoestima y tienen una opinión negativa de ellos mismos y de su situación. Frecuentemente se consideran fracasados, estúpidos, avergonzados y sin atractivos. Suelen estar solos en la escuela.

- Víctimas provocadoras: suelen tener una combinación de ansiedad y reacciones agresivas. Estos alumnos tienen problemas de concentración y causan irritación y tensión en su entorno. A algunos de ellos se les caracteriza como hiperactivos.

Dentro de los centros educativos, muchas de las víctimas son presas fáciles ya que los consideran diferentes por tener alguna característica física o psíquica en particular cómo usar lentes, su complexión corporal, entre otros. Esto alienta a los acosadores o lo toman como pretexto para que estos alumnos sean un blanco fácil de burlas o desprecios, ya sea físico o verbal (Angione 2016).

Ortega Ruiz (2002), menciona que el problema de la violencia entre pares no hace referencia a un conflicto sino a un acto de crueldad. Cualquier alumno puede ser víctima de acoso escolar por lo tanto los rasgos de personalidad o físicos no son justificación.

Los espectadores u observadores.

Así como los agresores y las víctimas participan en el acoso escolar hay un tercer actor que es fundamental, se trata de los observadores que son quienes presencian el acto del acoso, estos observadores no son solo estudiantes sino que pueden ser docentes, funcionarios administrativos o directivos, así como personas externas que tienen una relación con el colegio, una de las cosas importantes que hay que mencionar de los observadores es que su participación influye de manera directa al aumento o a la disminución del acoso escolar (AE) (Sentse, Veenstra, Kiuru & Salmivalli, 2015).

Hay tres tipos de observadores:

- El observador agresivo o provocador: este observador motiva al acoso escolar a que continúe. En algunas ocasiones el observador que incita al acoso se convierte en agresor; según algunos estudios, los hombres tienen mayor incidencia a ser espectadores agresivos mientras que las mujeres son más influenciadas que los hombres en la toma de decisiones a la hora de tomar decisiones de acosar a sus compañeros por la influencia de los observadores agresivos (Díaz, Martínez y Martín, 2004).
- El observador neutro o pasivo: este actor participa mirando el acto de violencia o agresión, pero no tiene una participación activa. Principalmente la pasividad suele ser por presión colectiva o miedo a convertirse en una víctima más.

En diferentes investigaciones se dice que los docentes asumen un papel como observadores pasivos. Como hemos visto los observadores pasivos se identifican por ser cómplices del acoso escolar ya que buscan aprobación de dos formas.

La primera se manifiesta como celebración o consentimiento al no mostrar rechazo a una situación violenta que no debería ser aceptada

La segunda es mostrar temor a rechazar directamente estos actos de violencia, esto no excusa a alumnos o docentes de la falta de ética y responsabilidad de actuar de alguna manera.

- El observador proactivo o asertivo: este actor busca ya sea con o sin éxito la manera de evitar que situaciones de acoso se manifiesten, en la mayoría de los casos son estudiantes que se enfrentan al agresor directamente o que denuncian los hechos. Investigaciones hechas en Finlandia arrojan que los observadores proactivos suelen ser compañeros con alta “popularidad” que no temen ser victimizados, una de las características del observador asertivo es conectar con otros compañeros o adultos con autoridad que intervengan en el conflicto. Las mujeres suelen tener mayor tendencia a ser observadoras proactivas ya que tienen mayor capacidad de sensibilización con las víctimas.

En conclusión, el acoso escolar es un problema multifacético que requiere una comprensión profunda de sus diferentes dimensiones. Abordar este fenómeno de manera efectiva implica trabajar en la prevención desde diversos frentes, incluida la promoción de valores positivos, el fomento de la empatía y la participación activa de toda la comunidad educativa.

1.6 Antecedentes

Los estudios sobre el acoso escolar son relativamente recientes, hay registros que el primer trabajo sistemático tienen fecha de inicio en 1970 y al día de hoy se sigue estudiando.

Dan Olweus (1973) fue quien lo creó, siendo de la Universidad de Bergen, y se ejecutó con una muestra de 900 individuos. En los dos estudios transversales realizados en Noruega y Suecia, se empleó el Cuestionario Abusón/Víctima (Olweus, 1983). Por otro lado, en las investigaciones longitudinales se han incorporado diversos instrumentos adicionales para obtener una mayor comprensión sobre distintos aspectos específicos de los agresores y las víctimas.

Para este informe, bastará con resumir los hallazgos del estudio nacional realizado en 715 escuelas de Noruega en 1983, que involucró aproximadamente 130,000 estudiantes de entre 7 y 16 años, según Olweus (1999).

- el 15% de los alumnos que participaban en el acoso escolar participaban tanto como víctimas como agresores;
- el 9% eran víctimas, el 7% agresores y el 1.6% habían participado como agresores y como víctimas;
- un 5% de los alumnos que ejercían maltrato grave lo hacían una vez a la semana;
- a medida que la edad y el grado escolar aumentaban los porcentajes de victimización disminuían;
- los más jóvenes y los más débiles son los más vulnerables a la victimización;
- el género masculino prevalecía más tanto en víctimas como agresores;
- en los grados inferiores había más agresión física en comparación con los grados más grandes;
- las agresiones solían ser por sus iguales o de años superiores.

En el Reino Unido, a finales de los años 80, se iniciaron varios estudios sobre la violencia escolar. Uno de los más destacados tuvo lugar en el área de Sheffield, donde se empleó el cuestionario de Olweus (1985), adaptado al inglés y a las edades de los participantes en la muestra; la investigación abarcó a un total de 6,758 estudiantes de 24 escuelas: 17 de primaria, con un total de 2,623 alumnos de entre 7 y 11 años, y 7 de secundaria, con 4,135 estudiantes de entre 12 y 16 años (Whitney y Smith, 1993).

Los resultados más significativos obtenidos en la muestra, enfocándonos en los niveles de educación secundaria que coinciden con las edades de interés de este informe, son los siguientes:

- Los resultados arrojan que el 10% de los alumnos manifestaron haber sido agredido algunas veces y el 4%, una vez a lo largo de la semana.
- En cuanto a los agresores, el 6% manifestó haber agredido algunas veces y el 1%, una vez a lo largo de la semana.

Por otro lado, en Escocia Mellor (1990) fue quien realizó el primer estudio sobre la incidencia del abuso, con el apoyo económico de Reino Unido. La muestra fue de 942 estudiantes de entre 12 y 16 años de 10 centros diferentes y de misma forma se utilizó el cuestionario Abusón/Víctima. Los resultados más relevantes fueron:

- el 3% de la población manifestó sufrir de maltrato al menos una vez a la semana.
- El 4% manifestó haber agredido a sus iguales "a veces o con una frecuencia mayor", un 2% manifestó hacerlo una vez por semana
- La frecuencia de victimización entre las chicas disminuye a partir de los 13-14 años, mientras que, entre los chicos, a los 14-15 años, se observa un aumento en el número de víctimas en comparación con años anteriores.
- Alrededor de la mitad de los chicos y aproximadamente un tercio de las chicas reconocían haber maltratado a otro compañero en algún momento. La disparidad entre chicos y chicas maltratadores era más evidente a los 15 años, donde un 12% de los chicos admitían haberlo hecho recientemente y un 5% afirma hacerlo a diario.
- El 48% identificó que los incidentes ocurrían durante el recreo, mientras que el 28% mencionó que tenían lugar en clase.
- Se observaron notables variaciones en la incidencia de incidentes entre diferentes escuelas: las cifras oscilaban desde un 2.4% de adolescentes que habían agredido a otro "a veces o con una frecuencia mayor" en una escuela, hasta un 15.4% de agresores en otra escuela.

El estudio de Cerezo Ramírez (2001) se centró en analizar las características de personalidad y socialización relacionadas con los distintos roles dentro del fenómeno del acoso escolar, tanto de los agresores como de las víctimas. Se examinó a un grupo de 315 estudiantes de entre 10 y 15 años, identificando a 36 estudiantes como acosadores y a 17 como víctimas. Los resultados mostraron diferencias significativas: los acosadores presentaban puntuaciones elevadas en Psicoticismo, sinceridad y liderazgo, mientras que las víctimas mostraban autocontrol, ansiedad y timidez.

2. AUTOESTIMA

2.1 concepto

Podemos definir la autoestima como el sentimiento de aceptación y valoración hacia uno mismo, esto se vincula al sentimiento de competencia y valor personal. La importancia de la autoestima se refleja en la motivación que tenemos para cumplir objetivos personales. (Resines, 2011).

Para Rogers (1968), uno de los núcleos básicos de la personalidad es la autoestima, esta forma parte de una serie de percepciones organizadas y cambiantes del sujeto.

Según Coopersmith (1981, como se citó en Branden, 1993), la autoestima se define como la valoración que el individuo realiza y generalmente mantiene sobre sí mismo. Esta evaluación

refleja una postura de aceptación o rechazo y señala en qué medida la persona se percibe capaz, significativa, merecedora y exitosa. En pocas palabras, la autoestima representa un juicio personal de valía, manifestado a través de las actitudes del individuo hacia sí mismo (p. 22).

Branden (1993) valoriza a la autoestima como un aspecto relevante en la vida de las personas ya que resalta que:

“La autoestima implica sentirnos capacitados para enfrentar la vida y sus demandas. Específicamente, implica confiar en nuestra habilidad para pensar, enfrentar los desafíos que surgen, así como también confiar en nuestro derecho a la felicidad. Además, implica sentirnos dignos, merecedores, y tener el derecho de afirmar nuestras necesidades y disfrutar de los resultados de nuestro esfuerzo. (p.33)”

En último término, Rosenberg (1973, como se citó en Hernando, 2015) sugiere que la autoestima implica la habilidad de mirarse a uno mismo, actuando tanto como el observador como el objeto observado. Por consiguiente, a partir de esta evaluación, define la autoestima como los hechos, opiniones, valores y orientaciones, positivas o negativas, sobre uno mismo”.

2.2 Diferencias entre autoestima y autoconcepto

El autoconcepto y la autoestima están estrechamente vinculados, ya que ambos se centran en el mismo concepto: el "sí mismo", aunque hacen hincapié en distintos aspectos.

Para Shalvelson, Hubner y Stanton (1976, como se citó en Caso, 1999), el autoconcepto es la percepción que se tiene sobre uno mismo, esta se basa directamente en las experiencias en relación con los demás y en las atribuciones que él mismo realiza de su conducta.

En este modelo se proponen como integrantes de este los componentes emocionales, sociales, físicos y académicos.

Estos autores separan la autoestima académica de la no académica. Los cuatro niveles representan el nivel secundario, y se considera como una posible representación jerárquica del autoconcepto.

En primer lugar, encontramos el autoconcepto global, este depende de los componentes secundarios, que, a su vez, están determinados por componentes con un rango inferior que

representan competencias más específicas (Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M., 1991).

Según Shavelson (1976), son: organizado, multifacético, jerárquico, estable experimental, valorativo y diferenciable.

Para López (1988 como se citó en Jaime y Sau, 1996), considera al autoconcepto como una especie de teoría que cada individuo construye de sí misma en la que se integran dos aspectos: la conciencia de la propia individualidad y las categorías con las que el individuo o la persona se identifica y sirven de autodefinición (sexo y género= identidad categorial).

El autoconcepto se va conformando cada vez que el individuo recibe como los demás lo perciben y de esta manera internaliza los valores que están presentes en el ambiente social (Aberasturi y Knobel, 1988)

Rosenberg (1973) conceptualiza el autoconcepto como un componente vital en la psicología individual, influyendo significativamente en la configuración de las percepciones, emociones y acciones del sujeto. En su análisis, resalta:

- El sí mismo existente, que abarca la percepción actual del individuo sobre su propia imagen y su identidad
- El sí mismo deseado, que representa el ideal al que aspira el individuo y cómo le gustaría percibirse a sí mismo
- El sí mismo presentado, se refiere a la manera en que el individuo proyecta su autoconcepto hacia los demás, influenciado por normas sociales y valores morales que dictan lo que es aceptable o no en la sociedad.

Esta última dimensión está estrechamente ligada a la imagen moral que el individuo busca mantener ante los ojos de los demás, sujeta a las expectativas y juicios evaluativos del entorno social.

Para este autor, la autoestima es una actitud positiva o negativa hacia sí mismo, y tiene dos connotaciones diferentes: la autoestima alta y la autoestima baja.

Rodríguez, Pellicer y Dominguez. (1988) señalan la diferencia entre autoconcepto y autoestima:

En el contexto de este estudio, el autoconcepto se define como el conjunto de convicciones y percepciones que una persona tiene acerca de sí misma, las cuales se reflejan en sus acciones y comportamientos. Por otro lado, la autoestima se refiere al afecto y la evaluación emocional que acompaña al autoconcepto, y está intrínsecamente ligada a la influencia del entorno familiar y social en el individuo.

Castro y Ramírez (1997) señalan que los individuos desarrollan una serie de emociones y pensamientos respecto a su propia identidad, conformando lo que se conoce como el concepto personal o autoconcepto. Asimismo, destacan que la autoestima se define como el grado de satisfacción que una persona experimenta con respecto a su autoconcepto.

En conclusión, este análisis ha revelado la estrecha relación entre el autoconcepto y la autoestima, dos constructos psicológicos que se centran en la percepción y evaluación del "sí mismo". Shavelson, Hubner y Stanton (1976) proponen un modelo que desglosa el autoconcepto en varios componentes, destacando su naturaleza organizada, multifacética y jerárquica. Este autoconcepto se forma a partir de la interacción con el entorno social, como sugieren Aberasturi y Knobel (1988), quienes enfatizan el papel de la retroalimentación social en la formación del autoconcepto.

Por otro lado, Rosenberg (1973) destaca tres dimensiones del autoconcepto: el existente, el deseado y el presentado, cada uno influido por normas sociales y valores morales. Asimismo, la autoestima, según Castro y Ramírez (1997), se relaciona estrechamente con el grado de satisfacción con el autoconcepto.

Es crucial reconocer que el autoconcepto y la autoestima son conceptos interdependientes pero distintos. Mientras que el autoconcepto se refiere a las percepciones y cogniciones sobre uno mismo, la autoestima se relaciona con el sentimiento de valía personal y satisfacción emocional asociada a esas percepciones. Esta comprensión profunda de la relación entre el autoconcepto y la autoestima es fundamental para entender el desarrollo personal y psicológico de los individuos.

2.3 Teorías sobre la autoestima

Para situar temporalmente el concepto de autoestima, es fundamental referirse a la teoría de la motivación desarrollada por Abraham Maslow.

Teoría de la motivación Humana de Abraham Maslow (1945)

Toda conducta humana está influenciada por uno o varios motivos, los cuales a su vez generan impulsos para satisfacer necesidades biológicas o psicológicas del individuo. Estas necesidades se representan gráficamente con una pirámide por Maslow; con la finalidad de satisfacerlas, que el individuo logre su autorrealización. Dado que la autoestima de un individuo se basa en las necesidades que ha logrado satisfacer de manera efectiva, esto facilita su madurez y crecimiento personal, permitiéndole desenvolverse de manera satisfactoria en su entorno social específico.

Para Maslow, que es uno de los principales impulsores de la psicología humanista, la autoestima es una teoría sobre la autorrealización, este afirma que cada uno de nosotros poseemos una naturaleza y necesidades humanas que son:

- Necesidades fisiológicas
- Necesidad de seguridad
- Necesidad de aceptación social
- Necesidad de autoestima
- Necesidad de autorrealización

Abraham Maslow (1943, citado por Valencia C. 2007) postula que cada persona tiene necesidades jerárquicas que se deben satisfacer para obtener la integración del ser. Maslow presenta una teoría sobre el crecimiento y el desarrollo humano, partiendo de la premisa del individuo sano. En su enfoque, destaca el concepto central de necesidad como motor de la motivación. En su jerarquía de necesidades humanas, destaca la necesidad de aprecio, que se desglosa en dos aspectos fundamentales: el aprecio hacia uno mismo (que incluye amor propio, confianza, habilidades, autoestima, entre otros), y el reconocimiento y la valoración que se recibe de los demás (como el reconocimiento y la aceptación). Para Maslow, la expresión más saludable de aprecio se manifiesta en el respeto que se otorga a los demás, en contraposición al deseo de renombre, celebridad o adulación.

A través de esta teoría se determina que la autoestima es una necesidad del hombre, la cual se divide en el aprecio hacia sí mismo como la confianza de que se posee la seguridad de que podrás lograr las cosas por ti mismo y la segunda el aprecio a los demás por ser admirado y realizar cosas en las que puedas sobresalir.

La teoría de Harter (1983), se basa en un enfoque del desarrollo y su objetivo se encamina hacia el estudio del análisis de la autoestima en los periodos de niñez y adolescencia. Menciona la existencia de dominios ordenados con una jerarquía en la que la autoestima global se posiciona en la parte más alta, en un nivel más bajo se encuentran las competencias como la escolar y atlética, la aceptación social, apariencia física y un comportamiento socialmente aceptado.

En la teoría de Pope, McHale y Craighead (1988), se caracteriza la autoestima como la valoración que realiza una persona sobre la información que conforma su autoconcepto, la cual surge de los sentimientos que el individuo alberga acerca de sí mismo y sus circunstancias.

En resumen, la autoestima se origina en la diferencia entre la percepción del yo, o autoconcepto, una evaluación realista de uno mismo, y el yo ideal, lo que la persona valora o aspira a ser. Este tipo de evaluación se manifiesta en diversas áreas de la vida, dependiendo de las actividades e intereses en las que se involucre la persona y la etapa específica de su desarrollo. Se considera que en niños y preadolescentes, la autoestima está compuesta por varios elementos que reflejan áreas importantes en la vida de todo individuo: lo social, lo académico, lo familiar, lo corporal y lo global.

- La autoestima académica se enfoca en la valoración personal como estudiante.
- La autoestima familiar refleja los sentimientos individuales como integrante de la familia.
- La autoestima física se centra en la satisfacción con la imagen corporal y el comportamiento del propio cuerpo.
- La autoestima global se relaciona con la evaluación general del yo en todas las áreas de la vida.

Otras aportaciones de Pope y sus colaboradores (1988), se encuentran estrategias para fortalecer la autoestima. Propone atender las áreas en las que se perciban problemas (académica, familiar, entre otras), se enseñan habilidades a los individuos para mejorar su rendimiento y examinar la discrepancia entre la percepción y el ideal de sí mismo, ayudando a la persona a modificar su ideal, para conseguir sus objetivos, y a cambiar la percepción de sí mismas para que se vean de forma más positiva.

La teoría cognoscitiva de Coopersmith (1967), según Brinkmann y Sehure (1998), propuso un enfoque sobre la autoestima que destaca el papel crucial de la familia en su formación. Se sostiene que los niños desarrollan su autoevaluación al observar a sus padres, identificando tanto

aspectos positivos como deficiencias, y al enfrentarse a críticas. Además, sugiere que las expectativas positivas que tenemos sobre nosotros mismos tienen más probabilidades de ser alcanzadas si desde la infancia aprendemos de nuestros padres cómo manejar esos atributos.

Uno de los estudios más importantes sobre la autoestima fue realizado por Coopersmith en 1967, donde se trabajó con una muestra de 1947 niños de diez años a los que se les administró el Coopersmith Self-Esteem Inventory (S.E.I) y un cuestionario de comportamiento social.

En este estudio se aislaron cuatro factores que son altamente importantes para la autoestima.

Se clasifican en:

- La forma en que las personas son aceptadas, apreciadas y respetadas, así como el impacto que esto tiene en sus vidas.
- El historial de logros y el estatus social que una persona alcanza dentro de su comunidad.
- Cómo las personas comprenden sus vivencias y cómo estas se ven influenciadas por sus metas y principios personales.
- La manera en que las personas responden a ser evaluadas.

(Haeussler y Milicic 1995, p. 19).

En resumen, al contextualizar el concepto de autoestima temporalmente, es imperativo hacer referencia a la teoría de la motivación desarrollada por Abraham Maslow. Según esta teoría, todas las conductas humanas son impulsadas por necesidades biológicas y psicológicas, representadas en la jerarquía de necesidades de Maslow, cuyo objetivo es la autorrealización del individuo. La autoestima, influenciada por la satisfacción de estas necesidades, desempeña un papel crucial en el desarrollo personal y social, abarcando aspectos como la aceptación social, la confianza en sí mismo y el logro de metas personales. Diversos enfoques teóricos y estudios subrayan la importancia de la autoestima en diversos contextos de la vida humana, enfatizando su impacto en áreas como lo académico, lo familiar, lo físico y la evaluación global del individuo.

2.4 Autoestima y adolescencia

La adolescencia se define como una etapa de crecimiento que involucra aspectos biológicos, psicológicos, sexuales y sociales. Este período sigue a la infancia y coincide con la pubertad,

comenzando típicamente entre los 10 y 12 años, y finalizando en algún momento entre los 19 y 24 años.

Para Erikson (1951, citado por Mejía, Pastrana y Mejía. 2011) en la adolescencia representa un periodo de crisis en la identidad y esto tiene que ver con los roles que se desarrollan en lo sexual, social, físico, psicológico, moral, ideológico y vocacional.

Corbella J. (1985, citado por Rodríguez. 2015) menciona que la llegada de la adolescencia significa, en el aspecto emocional, nace una nueva capacidad afectiva que desarrolla emociones que están relacionadas con el amor. Esto no refiere a que el adolescente puede ahora hacer elecciones propias sobre amigo y pareja; antes de esto no ha elegido a sus seres amados ya que, desde el momento del nacimiento, de alguna manera, sus padres fueron quienes elegían a estos.

Durante la etapa de la adolescencia se presentan ciertos cambios a nivel fisiológico y emocional. Según Infogen (2015), estos cambios incluyen aspectos tales como:

- Cambios físicos: En las mujeres, se observa el desarrollo del aparato reproductor, el aumento en la producción de hormonas, el crecimiento de las mamas y la aparición de vello púbico. Mientras que, en los hombres, se evidencia el crecimiento del pene, un aumento en la producción de hormonas, y la aparición de vello púbico y corporal.
- Cambios sexuales: En las niñas, la pubertad comienza con la menstruación, marcando el inicio de la capacidad de reproducción sexual. Además, se destaca el surgimiento de la atracción hacia el sexo opuesto y la exploración de la identidad de género.
- Cambios psicológicos: La adolescencia se caracteriza por una serie de cambios hormonales que afectan tanto el cuerpo como las emociones. Estos cambios hormonales no solo provocan transformaciones físicas, sino también fluctuaciones emocionales, con los adolescentes pasando rápidamente de la alegría a la melancolía. Además, se observa un desarrollo en el pensamiento, desde un enfoque concreto hacia uno más abstracto.
- Cambios sociales: La adolescencia es un período en el cual el individuo busca activamente formar parte de un grupo y ser aceptado dentro de él. Esta búsqueda de pertenencia y aceptación es fundamental para la construcción de la identidad del adolescente, ya que refuerza su sentido de pertenencia y autoconcepto.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Sigmund Freud establece una relación entre la autoestima y el desarrollo del ego, entendido como el sentido de pertenencia, amor propio y respeto hacia uno mismo.

Por otro lado, Carl Rogers, pionero del enfoque humanista, conceptualiza la autoestima como el aprecio y la aceptación de uno mismo, junto con la convicción de merecer la felicidad en condiciones que promuevan la armonía personal. Esta definición, ampliamente reconocida, resalta la importancia de la autoaceptación y el amor propio, aspectos que también fueron explorados por Freud en su obra. (Monbourquette, 2003)

En contraste, James (1890) sugiere que las personas nacen con roles e identidades predefinidos, los cuales se ven moldeados por diversos factores como la historia personal, la cultura y los patrones familiares a lo largo de la vida. Conforme la persona evoluciona, integra nuevos roles a su identidad, los cuales se amalgaman con su personalidad. Posteriormente, se evalúa a sí misma en función de si ha cumplido sus expectativas, generando así un proceso de autorreflexión que puede influir en la autoestima, entendida como la percepción de uno mismo basada en sus habilidades y personalidad.

Los niveles de autoestima dependerán de la percepción que tenga la persona sobre sí misma.

Rosemberg (1965), citado por Charles Kimble, (2002), en su teoría sobre la autoestima, el creador de la escala de autoestima argumenta que el grado de conexión con la realidad ejerce una influencia notable en el desarrollo de la autoestima. Este planteamiento sugiere que cuanto más cercana sea la relación con el entorno, mayor será la autoestima, mientras que mantenerse distante, es decir, aislarse del medio social, podría resultar en una autoestima más baja.

Para Maslow (1991), desde una perspectiva de la psicología humanista, menciona que existen dos niveles de necesidad de estima propia:

- La baja autoestima se interpreta como una necesidad de reconocimiento externo, caracterizada por un fuerte anhelo de aprobación, aceptación, reputación, atención, prestigio, fama e incluso dominio sobre los demás. Estos elementos son impulsados por la influencia y estímulo provenientes del entorno social.
- En contraste, la alta autoestima se refiere a un sentido de respeto interno, que se manifiesta a través de la competencia, los logros, la confianza, la independencia y la libertad. Esta

forma de autoestima refleja el nivel de valoración personal que el individuo construye desde su propia percepción y no depende del reconocimiento externo de los demás.

La autoestima también es un factor protector en la adolescencia ya que, durante la adolescencia, la autoestima fluctúa, y un adolescente con una autoestima saludable tomará decisiones autónomas sobre sus actividades diarias, la gestión de su tiempo y la elección de amistades. Además, se sentirá capacitado para asumir responsabilidades en nuevas actividades como resultado de la confianza en sí mismo. (Machuca & Meléndez, 2018)

Amaro (2016) menciona que, durante la infancia, los niños absorben diversos estímulos que luego internalizan y que se reflejan en la adolescencia. Además, señala que los adolescentes creen que su apariencia física es crucial para alcanzar la felicidad, considerando que ser aceptados por su entorno es uno de sus principales objetivos. Esto se debe a que las personas con alta autoestima tienen un rendimiento académico y laboral superior, así como menos dificultades para relacionarse con sus pares. En resumen, los adolescentes con buena autoestima logran desarrollarse plenamente y aceptarse a sí mismos.

Gragera (2017) afirma que la adolescencia es crucial para la formación de la autoestima, ya que implica cambios constantes tanto físicos, psicológicos como sociales. Durante este periodo, la autoestima se define por la valoración personal del autoconcepto, lo cual puede llevar a una disminución debido a los cambios físicos que experimenta el adolescente. Además, en esta etapa cobra gran importancia la percepción del aspecto físico y la necesidad de ser aceptado por el grupo de pares. Se destaca que un adolescente con una autoestima alta tendrá una vida adulta más independiente, responsable y productiva.

En palabras de Branden (1993) un adolescente con una autoestima saludable muestra naturalmente estados de ánimo como risas, sonrisas, gritos, llantos y expresa sus afectos y emociones sin inhibiciones. Además, será capaz de manejar las frustraciones de diversas maneras y hablar de lo que le incomoda de manera asertiva.

En contraste, un adolescente con baja autoestima podría expresar afirmaciones como "no puedo hacer esto o aquello", "no sé cómo hacerlo", o "nunca podré aprenderlo". También podría experimentar inseguridad y evitar situaciones por miedo a parecer ridículo frente a los demás.

2.5 Antecedentes de Autoestima

Ojeda Z. y Cárdenas M. (2017) realizaron un estudio titulado "El nivel de autoestima en adolescentes entre 15 y 18 años" en la ciudad de Cuenca, Ecuador. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y fue de tipo exploratoria-descriptiva. El grupo de participantes estuvo compuesto por 246 adolescentes, tanto hombres como mujeres, que asistían a la escuela en Cuenca, y se les evaluó utilizando la Escala de Autoestima de Rosenberg. Los resultados mostraron que el 59% de los adolescentes presentaron niveles elevados de autoestima, sin que existieran diferencias significativas en los niveles de autoestima según la edad o el género.

Ávila y Cañas (2022) estudiaron la relación entre niveles de satisfacción de vida y la autoestima en adolescentes de 14 a 17 años de Ecuador. Se realizó una investigación correlacional y transversal. Se aplicaron dos escalas, la de Rosenberg para medir la autoestima y la de Satisfacción con la vida (SWLV). Los resultados mostraron una relación significativa entre la satisfacción de la vida y la autoestima, es decir, a mayor satisfacción mayor nivel de autoestima, sin embargo, en los participantes se observó que tenían bajos niveles en ambas variables. Los autores refieren que sus resultados son similares a los encontrados en países como Chile y España.

Ticona (2021) investigó la relación que existe entre el bullying y la autoestima de los adolescentes. Igualmente utilizó un diseño correlacional de tipo cuantitativo. Aplicó dos instrumentos, el Cuestionario de Intimidación Escolar y el Test de Rosenberg. Los resultados que obtuvo mostraron que más de la mitad de los estudiantes están en riesgo de vivir bullying, ya sea como agresor, víctima u observador. El nivel de autoestima que más se encontró fue el alto. También se encontró que los adolescentes que tienen baja autoestima tienen mayor riesgo de padecer de bullying.

3. Planteamiento del problema

El acoso escolar en México representa una problemática socioeducativa de gran complejidad que, a pesar de su persistencia desde hace décadas, ha recibido poca atención investigativa (Santoyo y Frías, 2014). Una revisión bibliométrica realizada por Herrera, Romera y Ortega (2018) sobre publicaciones latinoamericanas relacionadas con el bullying reveló que México aportó únicamente el 14.5% de los 234 artículos analizados, esto no significa que no sea una problemática importante, sino que no se ha estudiado con mayor profundidad desde el ámbito educativo. Esta baja producción científica evidencia un rezago en el abordaje académico de esta forma de violencia, especialmente al compararse con países como Brasil.

Esta falta de atención investigativa también se refleja en la escasez de datos estadísticos oficiales que respalden de forma consistente la magnitud del acoso escolar en México. Uno de los pocos estudios a nivel nacional proviene del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2014), el cual estimó que el 28.4% de los 4.22 millones de adolescentes de entre 12 y 18 años que asistían a secundaria o preparatoria —aproximadamente 1.36 millones— había sido víctima de acoso escolar. De manera similar, la OCDE (2018) reportó porcentajes comparables, aunque abordó el bullying como un componente dentro de un análisis más amplio sobre los retos educativos del país.

El acoso escolar tiene un impacto en la autoestima de los adolescentes, en los centros educativos es donde mayormente se manifiestan diferentes tipos de acoso escolar que van desde agresiones directas e indirectas entre los adolescentes.

Este estudio tiene como objetivo describir las características de la autoestima y del acoso escolar en adolescentes; esto tiene como objetivo paralelo informar a los profesionales de la educación y así crear actividades de aprendizaje que ayuden al desarrollo de la autoestima y a prevenir el acoso escolar.

3.1 Justificación

Comprender la relación entre el acoso escolar y variables psicosociales resulta esencial, pues sus efectos repercuten en el bienestar emocional, el rendimiento académico y la adaptación social de los adolescentes (Ortega-Ruiz & Núñez, 2012), aunque en México persiste un rezago en estudios que analicen su relación con variables psicosociales específicas, como la autoestima. Comprender cómo se manifiesta esta relación en adolescentes resulta relevante no solo desde el ámbito académico, sino también desde la práctica educativa y psicológica.

El acoso escolar es un fenómeno que, con base en las investigaciones realizadas, se ha convertido en un comportamiento habitual de los niños y adolescentes; este fenómeno se presenta mayormente en las escuelas, por lo que este escenario debe ser atendido por especialistas y todas las partes involucradas. La violencia escolar ocasiona conflictos internos y externos entre los estudiantes, docentes y padres de familia. Estrada (2015) manifiesta que existen diferentes tipos de violencia escolar; por ejemplo, violencia contra bienes, que se refiere a daños a la infraestructura del centro educativo, como robo o vandalismo, y violencia en contra de la institución, como ausentismo o desprestigio.

En la actualidad, el acoso escolar constituye un problema cotidiano dentro de las instituciones educativas y es uno de los temas más recurrentes abordados por los adolescentes en los departamentos de orientación. Esta situación evidencia que el acoso escolar tiene un alto impacto, ya que afecta de manera directa la salud mental y emocional de quienes lo padecen (Escobar y Tipán, 2018).

Durante 2022, según el INEGI (Violencia escolar en México, 2019-2022), de los 11.7 millones de adolescentes de entre 12 y 17 años que asisten a la escuela en México, el 28% reportó haber sufrido acoso escolar, lo que equivale aproximadamente a 3.3 millones de adolescentes.

Por otro lado, el Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia de la Ciudad de México reportó que en 2024 aumentaron 205% los reportes de bullying en comparación con el 2019.

El bullying interfiere con el desarrollo normal y puede impedir que los adolescentes experimenten un sentido de pertenencia social (Sullivan et al., 2005). La adolescencia es un periodo de cambios físicos, psicológicos y sociales en el que los jóvenes buscan definir su identidad e integrarse al mundo social sin la intervención de la familia (Griffa y Moreno, 2005). En esta etapa, desarrollar una buena autoestima y un sólido autoconcepto es fundamental para un desarrollo sano (Coronel y Tapia, 2019; Coronel, 2019; Rosenberg et al., 1995; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, p. 411).

Tanto docentes como psicólogos educativos deben contar con herramientas e información actualizada para atender situaciones de violencia y acoso escolar, garantizando que los centros educativos sean espacios seguros donde se fortalezcan valores sociales y de convivencia (Delgado, 2007). De esta investigación se pueden beneficiar profesionales de la educación y la psicología al conocer cifras actualizadas sobre adolescentes víctimas de acoso escolar, promoviendo además conciencia social sobre un problema de salud pública que afecta de manera directa la vida escolar y cotidiana de los jóvenes.

3.2 Objetivos y Pregunta de investigación

3.2.1 Pregunta de Investigación

¿Cuál es la relación entre autoestima y acoso escolar de adolescentes de medio superior de la preparatoria no. 3 “Justo Sierra”?

3.2.2 Objetivo general

- Describir la relación entre autoestima y acoso escolar de adolescentes de medio superior de la preparatoria no. 3 “Justo Sierra”.

3.2.3 Objetivos específicos

- Caracterizar los niveles de autoestima en adolescentes, diferenciando por sexo (hombres y mujeres).
- Identificar los niveles de acoso escolar en adolescentes, diferenciando por sexo (hombres y mujeres).
- Relacionar la autoestima y el acoso escolar en los adolescentes.

Capítulo 2. MÉTODO

2.1 Participantes y muestreo.

En el presente estudio participaron 45 alumnos de la Preparatoria no. 3 “Justo Sierra”, de las cuales el 60% fueron mujeres y 40% hombres, el intervalo de edades iba de los 15 a los 19 años. 20 mujeres pertenecían al sexto grado, 3 eran del cuarto grado y 4 del quinto grado; respecto a los hombres, 13 hombres pertenecían al sexto grado, 2 al quinto grado y 3 al cuarto grado.

Criterio de selección:

Inclusión: pertenecer a un grupo de nivel media superior, cursar actualmente un semestre y estar inscrito.

Exclusión: respuestas incompletas en los cuestionarios,

Tipo de muestreo: no probabilístico por conveniencia.

2.2 Tipo de estudio y diseño.

El estudio es descriptivo, ya que se centra en observar y detallar las características de las variables tal como se presentan en la población, sin manipularlas. Asimismo, corresponde a un diseño no experimental correlativo, porque no se interviene en las variables y se busca identificar el grado de relación que existe entre ellas dentro de su contexto natural.

2.3 Variables.

Variable 1: Niveles de autoestima

Variable 2: Acoso escolar (bullying)

Definición conceptual:

Acoso escolar: El acoso escolar (AE) es un fenómeno psicosocial que se caracteriza por la intencionalidad de perjudicar o causar daño, por medio del hostigamiento, la opresión y el amedrentamiento repetido hasta el punto de convertirlo en una víctima habitual (Cerezo, 2001).

Autoestima: Este concepto se compone de factores internos (creencias, prácticas o conductas) y de factores externos (verbalizaciones, gestos, experiencias, organizaciones, cultura, padres), que en su conjunto forman la autovaloración de las personas, las cuales limitan o potencializan a un individuo a realizar una actividad y a creer en su potencial (Mézerville, 2005).

Definición operacional:

Acoso escolar: El Cuestionario CEBU es un instrumento psicométrico compuesto por una serie de preguntas que miden el bienestar subjetivo de los estudiantes de bachillerato en distintas áreas de su vida. Está diseñado para ser administrado a estudiantes universitarios mayores de edad, y consta de escalas que valoran factores como la salud emocional, las relaciones interpersonales, la satisfacción con los estudios y la adaptación al entorno académico y social.

La respuesta a las preguntas se mide en una escala de tipo Likert (por ejemplo, de 1 a 5, donde 1 podría ser "totalmente en desacuerdo" y 5 "totalmente de acuerdo"), permitiendo obtener un índice de bienestar que luego se interpreta para evaluar el estado general de los estudiantes en cuanto a su bienestar psicológico.

Autoestima: Se define operacionalmente como el puntaje obtenido en un cuestionario de autoevaluación de autoestima, como el Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Este cuestionario consta de una serie de afirmaciones sobre sentimientos y actitudes hacia uno mismo, a las cuales los participantes responden en una escala de Likert que va desde "totalmente en desacuerdo" hasta "totalmente de acuerdo". El puntaje total obtenido en el cuestionario proporciona una medida cuantitativa de la autoestima del individuo, donde puntajes más altos indican una mayor autoestima y puntajes más bajos indican una menor autoestima.

2.4 Instrumentos.

2.4.1 Nombre: Escala de Autoestima de Rosenberg.

La escala de autoestima de Rosenberg, desarrollada por el sociólogo Morris Rosenberg en 1965, es uno de los instrumentos más comúnmente empleados para evaluar la autoestima, especialmente en adolescentes. Originalmente diseñada para este grupo demográfico, ha demostrado ser una herramienta breve y confiable, con sólidas propiedades psicométricas. A lo largo del tiempo, esta escala ha sido adaptada para su uso en adultos y ha sido aplicada en una amplia variedad de grupos, poblaciones y culturas. Su popularidad radica en su fácil aplicación y en los altos niveles de confiabilidad que ofrece. Además, ha sido traducida y validada en múltiples idiomas, incluyendo francés, alemán, japonés, portugués y español.

La versión en español de la escala de autoestima de Rosenberg fue validada por Zegers, Rojas-Barahona y Förster en Chile, quienes contaron con la evaluación de siete expertos en idioma y contenido. Para asegurar la fidelidad de la traducción, se consideraron criterios como mantener el significado y la intención de las afirmaciones, así como emplear un lenguaje adecuado al contexto y revisar aspectos formales del instrumento. Antes de su aplicación definitiva, se llevó a cabo un estudio piloto con 45 participantes para evaluar la comprensión del instrumento. En este proceso, se comparó la traducción realizada con la versión original de la encuesta y con la traducción propuesta por Vázquez y colaboradores, manteniendo el sentido y el orden de las afirmaciones propuesto por Rosenberg. La versión en español del instrumento, validada y traducida por Rojas-Barahona, Zegers y Förster, incluye los siguientes ítems:

1. Tengo una actitud positiva hacia mí misma/o.
2. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.
3. A veces creo que no soy buena persona.
4. Me gustaría poder sentir más respeto por mí misma/o.
5. Estoy convencida/o que tengo cualidades buenas.
6. En general estoy satisfecha/o de mí misma/o.
7. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil.
8. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a.
9. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgullosa/o.
10. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.

Interpretación

Este instrumento es unidimensional, lo que significa que las opciones de respuesta están asociadas a un rango de números.

Los ítems se responden mediante una escala de cuatro opciones que van desde:

A= Muy de acuerdo

B= De acuerdo

C= En desacuerdo

D= Muy en desacuerdo

Las respuestas tienen un puntaje del uno al cuatro, en los ítems 1, 2, 5, 6 y 10 con afirmaciones positivas, se puntúan de mayor a menor valor (4 a 1), esto se refiere a que la respuesta A tiene el mayor valor (4) y la respuesta D, el menor valor (1). Los ítems 3, 4, 7, 8 y 9 se catalogan como afirmaciones negativas, se puntúan de menor a mayor, donde A es igual a 1 punto y D a 4 puntos.

Al sumar estos puntos se obtienen puntos que van desde los 10 hasta los 40 puntos, cada cantidad de puntos tiene un resultado diferente.

De 30 a 40 puntos: Autoestima elevada. Se considera como una autoestima normal.

De 26 a 29 puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves, pero es conveniente mejorarla.

25 puntos o menos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

2.4.2 Nombre: Cuestionario para la Exploración del Bullying (CEBU)

El cuestionario CEBU consta de 70 ítems, cada uno con una escala de respuesta tipo Likert que utiliza cinco valores numéricos del 1 al 5. Estos valores se corresponden con las siguientes opciones: 1 es "nunca", 2 es "casi nunca", 3 es "con frecuencia", 4 es "casi siempre" y 5 es "siempre".

Este cuestionario se estructura en tres partes en función a los actores del AE; la víctima que son de los ítems 1 al 24, el agresor que abarca de los ítems 25 al 48 y el observador que es del 49 al 70.

Este cuestionario tiene como objetivo explorar la frecuencia con la que se presenta el bullying en alumnos de nivel superior.

Propiedades Psicométricas:

a) **Validez:** Para garantizar la validez de contenido, se consultó a tres expertos a quienes se les proporcionó la información necesaria, con el fin de que pudieran emitir sus observaciones sobre el instrumento.

b) **Confiabilidad:** El instrumento fue sometido a una prueba piloto con 30 estudiantes que compartían características similares a las del grupo seleccionado para el estudio. La confiabilidad del instrumento se evaluó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual requiere solo una aplicación y permite medir la consistencia interna del instrumento (Hernández et al., 2006). El resultado obtenido fue un nivel de confiabilidad de .933, utilizando el programa SPSS V. 17.

Aplicación: El cuestionario es autoadministrado y puede aplicarse de manera individual o grupal. El tiempo máximo para su resolución es de 20 minutos.

Clave de corrección:

Los resultados de cada cuestionario serán válidos y aceptados si se cumple con la regla de obtener una puntuación mayor al 70%, es decir, si se responde al menos el 70% de los ítems. Para que el cuestionario sea considerado válido, debe estar completamente respondido con al menos 49 de los 70 ítems; en caso contrario, el cuestionario será anulado.

Para interpretar los resultados, es necesario calcular tanto el índice general como el índice por cada grupo de actores involucrados en el bullying. Se recomienda seguir los siguientes pasos:

- A cada respuesta de la escala se le asigna un valor numérico: 1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = con frecuencia, 4 = casi siempre, 5 = siempre.
- Se calcula el promedio de los puntos obtenidos en total y en cada una de las secciones.
- Con el promedio obtenido, se interpreta la frecuencia del bullying y la frecuencia de los actores involucrados con el siguiente rango: de 1 a 1.6: baja; de 1.7 a 3.3: media; de 3.4 a 5.0: alta.

Los instrumentos son presentados en anexos (1 y 2).

2.5 Procedimiento.

El estudio comenzó con la obtención de la aprobación ética por parte de los directivos y docentes, un paso esencial para garantizar que el proceso se realizará de acuerdo con las normativas éticas y de privacidad. Una vez aprobada, se procedió a la selección de una muestra de adolescentes de preparatoria, la cual fue elegida de manera aleatoria para asegurar que fuera representativa de la población general, fue importante que los participantes fueran diversos para que los resultados pudieran reflejar con precisión la realidad de todos los adolescentes la cual estuvo conformada por estudiantes de nivel medio superior que asistían a la clase de arte. Dichos alumnos pertenecían a distintos grados académicos, ya que la asignatura permite la participación de estudiantes de diversos niveles que acuden a completar actividades o trabajos pendientes.

El lugar donde se llevó a cabo el estudio fue seleccionado cuidadosamente para asegurar que fuera un espacio tranquilo y cómodo dentro de la escuela, que favoreciera la concentración de los participantes sin distracciones. Además, el ambiente fue diseñado para ser amigable y seguro, de modo que los adolescentes se sintieran cómodos y libres de expresar sus pensamientos de manera honesta durante el proceso de evaluación. Esto fue crucial para garantizar la validez de los datos obtenidos.

En cuanto a las instrucciones, se reunió a los adolescentes y se les explicó detalladamente el propósito del estudio. Se les informó que su participación era completamente voluntaria y que todas las respuestas serían confidenciales, lo que les permitió sentirse seguros y tranquilos al participar. Se les proporcionó una guía clara y detallada sobre cómo completar cada uno de los cuestionarios, asegurándose de que comprendieran el proceso y el propósito de cada herramienta.

El primer instrumento que se aplicó fue el CEBU, el cual se distribuyó en formato impreso entre los participantes. A cada adolescente se le pidió que lo completara de manera sincera y sin presiones, con un tiempo estimado de entre 15 y 20 minutos para finalizarlo. Fue importante recalcar que debían responder con honestidad para que los resultados fueran representativos de su bienestar real.

Una vez completado el CEBU, se procedió a la distribución de la Escala de Autoestima de Rosenberg, también en formato impreso. Este cuestionario evaluó el nivel de autoestima de los participantes, y se les pidió que eligieran una opción en una escala de 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo) para cada afirmación. El tiempo estimado para completar esta escala fue de entre 10 y 15 minutos.

Al finalizar ambos cuestionarios, se agradeció a los adolescentes por su participación y se les explicó de forma breve cómo se utilizarían los resultados, asegurándoles una vez más que sus respuestas serían confidenciales. Se les ofreció también la oportunidad de hacer preguntas o expresar cualquier inquietud relacionada con el proceso, para que se sintieran cómodos y comprendieran completamente cómo se manejaría la información.

Finalmente, una vez recopilados todos los cuestionarios, se procedió a codificar los datos y analizarlos utilizando software estadístico especializado. Este análisis permitió interpretar los resultados y extraer conclusiones sobre el bienestar y la autoestima de los adolescentes participantes, contribuyendo a una mejor comprensión de estos aspectos en el contexto de la población estudiada.

Capítulo 3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

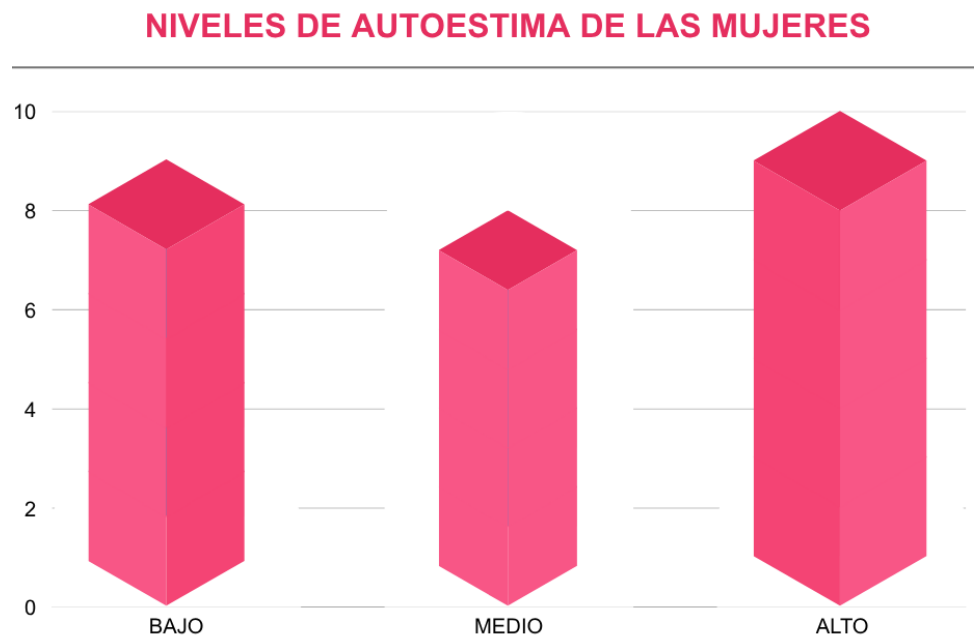
En la presente investigación participaron 45 adolescentes de los cuales 27 eran mujeres y 18 hombres. Los datos obtenidos de la encuesta fueron descargados a un documento Excel; para su procesamiento se realizó un análisis estadístico descriptivo.

Como ya se mencionó hay cuatro opciones de respuesta, cada una tiene un valor que va de 1 a 4 puntos; el valor de cada respuesta depende de la afirmación. Al ser positiva se puntúa de 4 a 1 y al ser negativa se puntúa de 1 a 4.

De acuerdo con la Escala de autoestima de Rosenberg se describen los resultados obtenidos de las participantes mujeres (figura 2):

- 9 mujeres obtuvieron puntajes correspondientes a un nivel bajo de autoestima, lo que representa aproximadamente el 33.3% del total de participantes. Este nivel, según Rosenberg, se caracteriza por una percepción negativa de sí mismas, con tendencia a la insatisfacción personal, dudas sobre sus capacidades y sentimientos de poca valía. Las personas con baja autoestima suelen mostrar inseguridad, autocrítica elevada y mayor sensibilidad ante la evaluación social.
- 8 mujeres se ubicaron en el nivel medio de autoestima, equivalente al 29.6% de la muestra. Este nivel indica, según la interpretación del instrumento, una valoración moderada del yo que, si bien no es marcadamente negativa, puede resultar inestable o depender de factores externos, como el rendimiento académico o la aprobación social. Aunque no se identifican problemas graves, se considera un nivel en el que es recomendable trabajar para fortalecer la percepción de sí mismas y prevenir posibles vulnerabilidades emocionales.
- Finalmente, 10 mujeres alcanzaron puntajes asociados a un nivel alto de autoestima, lo que corresponde al 37% de la muestra. De acuerdo con Rosenberg, este nivel refleja una percepción positiva y saludable de la propia valía. Las personas con autoestima alta suelen sentirse competentes, seguras de sus habilidades y satisfechas consigo mismas, lo que favorece un mayor bienestar psicológico, una actitud más extrovertida y un mejor manejo del estrés.

Figura 2. Niveles de autoestima de las mujeres

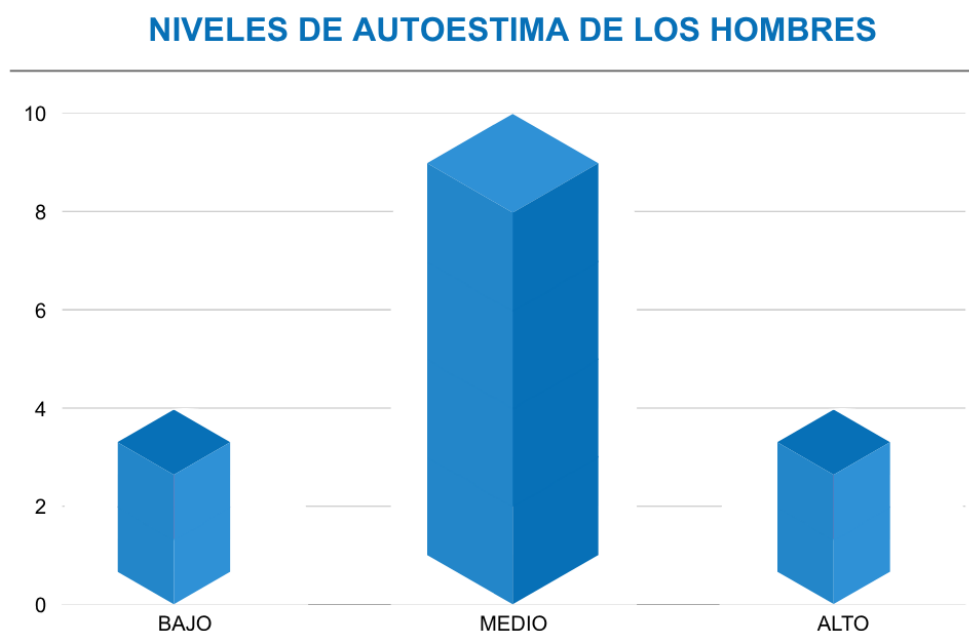


Los resultados del nivel de autoestima de los participantes hombres, se describen a continuación (figura 3)

- 4 hombres obtuvieron puntajes correspondientes a un nivel bajo de autoestima, lo que representa aproximadamente el 22.2% del total de participantes. Este nivel, según Rosenberg, se caracteriza por una valoración negativa de sí mismos, acompañada de sentimientos de insatisfacción personal, dudas sobre las propias capacidades y una tendencia a percibirse como menos valiosos o competentes. Las personas con baja autoestima suelen mostrar inseguridad, autocrítica excesiva y mayor sensibilidad ante la opinión de los demás.
- 10 hombres se ubicaron en el nivel medio de autoestima, equivalente al 55.6% de la muestra. Este nivel refleja una percepción moderada y relativamente equilibrada del yo. De acuerdo con la interpretación de la escala de Rosenberg, quienes presentan autoestima media reconocen tanto fortalezas como debilidades y mantienen una autovaloración estable, sin tendencias marcadamente positivas ni negativas.
- Finalmente, 4 hombres alcanzaron puntajes asociados a un nivel alto de autoestima, lo que corresponde al 22.2% de los participantes. Según Rosenberg, este nivel se relaciona con una percepción positiva y estable de la propia valía. Las personas con autoestima alta suelen sentirse satisfechas consigo mismas, confiar en sus capacidades y mostrar una actitud

afirmativa hacia sus cualidades personales, lo que contribuye a un adecuado bienestar psicológico y social.

Figura 3. Niveles de autoestima de los hombres



De acuerdo al Cuestionario para la exploración de Bullying (CEBU), se describen los resultados obtenidos de las participantes mujeres (figura 4):

- **Víctimas:** Solo 1 mujer (aproximadamente el 3.7% del total de participantes) presentó un puntaje promedio superior a 2.5 en los ítems de la subescala de víctimas, lo que indica una experiencia frecuente de acoso escolar.
- **No víctimas:** 26 mujeres (96.3%) obtuvieron promedios inferiores a 2.5, lo que sugiere que no experimentan acoso escolar de manera frecuente o significativa.

Figura 4. Número de adolescentes mujeres víctimas y no víctimas de acoso escolar

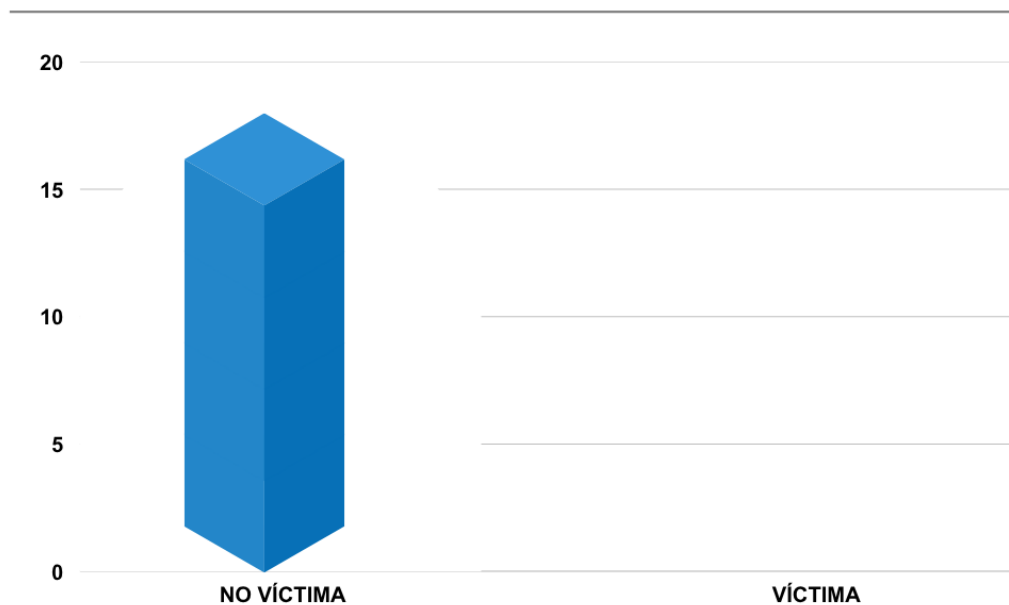


Así mismo, observaremos los niveles de bullying en los participantes hombres (figura 5):

- Víctimas: Ningún hombre presentó un puntaje promedio superior a 2.5 en los ítems de la subescala de víctimas, lo que indica que no experimentan acoso escolar de manera significativa.
- No víctimas: Todos los hombres (100%) obtuvieron promedios inferiores a 2.5, lo que sugiere que no experimentan acoso escolar frecuentemente.

Figura 5. Número de adolescentes hombres víctimas y no víctimas de acoso escolar

Número de adolescentes hombres víctimas y no víctimas de acoso escolar



Por último, para identificar si existía una relación entre la autoestima y el acoso escolar, se utilizó el programa estadístico SPSS versión 31.0 para calcular la prueba de correlación Rho de Spearman. Los resultados del análisis mostraron que no existe una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables, ya que el valor de significancia fue mayor a .05 ($r = .119$, $p = .435$).

3.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente estudio tuvo como objetivo principal describir la relación entre las características de los adolescentes víctimas de acoso escolar respecto a su autoestima, tomando como muestra a 45 estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 3 "Justo Sierra", divididos por género y edad. La muestra estuvo compuesta por 27 mujeres (60%) y 18 hombres (40%), cuyas edades oscilaron entre los 14 y 19 años.

Uno de los objetivos específicos fue: caracterizar los niveles de autoestima de los adolescentes, diferenciándolos entre hombres y mujeres.

La organización de este apartado corresponde directamente con los objetivos planteados, específicamente, el de conocer los niveles de autoestima en los y las adolescentes víctimas de

acoso escolar. Al analizar los hallazgos obtenidos mediante la Escala de Autoestima de Rosenberg, se observa que tanto hombres como mujeres muestran una amplia variabilidad en sus niveles de autoestima, lo que permite establecer relaciones significativas con el marco referencial propuesto.

En el caso de los hombres, la mayoría se agrupa en el rango de autoestima media (55.6%), mientras que los rangos bajo y alto se distribuyen de forma equitativa (22.2% cada uno). Este hallazgo sugiere que, aunque ninguno de los participantes haya sido víctima de acoso escolar, todos experimentan el mismo impacto en su autoestima. La mayoría conservan niveles promedio o incluso altos, lo que puede atribuirse a factores individuales como la resiliencia, el entorno familiar o social, o la percepción subjetiva del acoso recibido (Garaigordobil y Durá, 2006).

Entre las mujeres, la mayoría se concentra en los niveles altos de autoestima (37%), aunque también hay una proporción considerable en el rango bajo (33.3%). Esta distribución indica que, a pesar de haber vivido experiencias de acoso, un número significativo de ellas mantiene una autoestima elevada. Este resultado puede estar relacionado con los recursos personales, la red de apoyo emocional o la etapa del desarrollo en la que se encuentran (Cava, Musitu y Murgui, 2007).

Desde la teoría de la motivación humana de Maslow (1943, citado por Valencia C., 2007), estos hallazgos pueden explicarse a partir del cumplimiento parcial o total de las necesidades básicas y psicológicas del individuo. La autoestima según esta teoría, forma parte de las necesidades superiores y se nutre del aprecio propio y del reconocimiento externo. En este sentido, los adolescentes que muestran niveles medios o altos de autoestima podrían estar experimentando cierto grado de satisfacción en otras necesidades jerárquicas, como la aceptación social o la seguridad emocional, lo cual amortigua los efectos negativos del acoso escolar.

Asimismo, el hecho de que un grupo considerable presente niveles bajos de autoestima refuerza la postura de Maslow respecto a la fragilidad de esta necesidad cuando otras más básicas no han sido satisfechas. Es posible que los adolescentes con autoestima baja enfrenten carencias en cuanto a apoyo familiar, seguridad o aceptación social, factores que los dejan más expuestos a los efectos destructivos del acoso.

Con base en estos resultados y referentes teóricos, se puede argumentar que el supuesto no se confirma: aunque se esperaba que los adolescentes víctimas de acoso escolar presentaran predominantemente baja autoestima, los datos muestran una distribución diversa, lo que sugiere

que el impacto del acoso no es uniforme y puede verse moderado por otras variables personales o contextuales. Estos hallazgos invitan a una reflexión más amplia sobre los factores protectores que pueden ayudar a mantener o fortalecer la autoestima, incluso en contextos adversos.

Otro de los objetivos específicos de la investigación fue: Identificar la presencia de acoso escolar en hombres y mujeres

Los resultados obtenidos mediante la subescala de víctimas del CEBU revelaron una baja prevalencia de acoso escolar en la muestra analizada, especialmente entre los hombres.

En el caso de las adolescentes mujeres, solo una de las 27 participantes (3.7%) obtuvo un puntaje promedio superior a 2.5, lo que sugiere una experiencia frecuente de victimización por acoso escolar. Los 26 restantes (96.3%) fueron clasificadas como no víctimas. Por otro lado, la totalidad de los 18 adolescentes hombres (100%) fueron clasificados como no víctimas. Estos hallazgos podrían reflejar no solo una nula incidencia de acoso escolar en esta muestra en particular, sino también diferencias en la forma en que se experimenta, percibe o reporta el acoso según el género.

Debe considerarse que la ausencia de casos significativos de acoso escolar en la muestra podría estar influida por la percepción que las adolescentes tienen sobre la violencia. En contextos donde ciertas conductas agresivas son vistas como “naturales” o “parte del trato entre compañeros”, es menos probable que las estudiantes identifiquen o reporten estas experiencias como bullying.

Desde el marco referencial, estos resultados pueden interpretarse a partir de la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1976), la cual sostiene que el comportamiento agresivo puede adquirirse por medio de la observación e imitación de modelos significativos, especialmente si estos reciben recompensas por sus actos. En contextos escolares, la normalización del comportamiento agresivo puede estar influida por los pares, quienes alientan o refuerzan estas conductas. En el caso de esta muestra, la baja presencia de víctimas podría reflejar una ausencia de modelos reforzados positivamente por la agresión, o bien, la presencia de un entorno en el que dicho comportamiento no se tolera ni es socialmente aceptado.

Asimismo, la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979) aporta una comprensión más amplia del fenómeno, al considerar cómo los distintos sistemas que rodean al individuo influyen en su conducta. Por ejemplo, la interacción entre familia y escuela (mesosistema), así como los valores

culturales (macrosistema), podrían estar generando un entorno en el que el acoso escolar se manifiesta con menor frecuencia.

Esto sugiere que los contextos inmediatos e intermedios de los adolescentes participantes podrían estar operando como factores protectores, disminuyendo las posibilidades de que se conviertan en víctimas de acoso.

Con base en los resultados y en el sustento teórico, se rechaza el supuesto de que existe una alta incidencia de acoso escolar entre los adolescentes participantes, al menos dentro de esta muestra específica. No obstante, es importante considerar que factores como el tipo de acoso (verbal, físico, cibernético) o la disposición de los participantes para reconocer o reportar estas experiencias, pueden estar influyendo en los resultados obtenidos.

En relación con el último objetivo que consiste en relacionar autoestima y acoso escolar en los adolescentes, los resultados muestran que sólo una participante femenina (3.7% de la muestra) se identificó como víctima, al obtener un puntaje promedio superior a 2.5 en la subescala de víctima del CEBU.

En cuanto a los niveles de autoestima, se observó que la única víctima pertenece al rango de autoestima baja, de acuerdo con los resultados de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Esto lo podemos interpretar como que, aunque el número de víctimas es reducido, existe una correlación entre la experiencia de acoso y la valoración negativa del yo. Tomando como referencia la perspectiva de Pope, McHale y Craighead (1988), la autoestima se concibe como la evaluación que una persona hace sobre la información que conforma su autoconcepto, derivada de los sentimientos que tiene hacia sí misma y sus circunstancias. Esta evaluación se ve influida por el contraste entre el yo real y el yo ideal, y se manifiesta en distintas áreas de la vida: académica, familiar, social, corporal y global.

En este sentido, la vivencia de acoso escolar podría estar afectando varias dimensiones de la autoestima de la víctima, particularmente la autoestima social y global, al empeorar su autovaloración frente a sus pares y en su vida cotidiana. La falta de aceptación o rechazo por parte del grupo puede impactar la percepción del individuo sobre sí mismo, especialmente en etapas como la adolescencia, en la que la identidad y la imagen personal son altamente sensibles a la retroalimentación del entorno.

Por otro lado, se identificó que 9 mujeres (33.3% de la muestra total) presentaron puntajes que reflejan baja autoestima, aunque no todas fueron clasificadas como víctimas de acoso escolar. Este dato resulta significativo, ya que indica que una parte considerable de las adolescentes evaluadas enfrenta desafíos en su autopercepción, lo que podría representar un riesgo latente para ser víctimas en el futuro. La teoría de Pope et al. (1988) subraya que estas dimensiones de la autoestima —como la académica, familiar y física— influyen en cómo el adolescente se posiciona en su entorno, lo que a su vez puede afectar su vulnerabilidad frente al acoso escolar.

Con base en estos resultados y en el sustento teórico, se acepta el supuesto planteado en torno a este objetivo: que los adolescentes víctimas de acoso escolar presentan niveles bajos de autoestima. Aunque la muestra de víctimas fue muy reducida, la única participante que experimentó acoso escolar evidenció una autoestima baja, lo cual respalda la relación entre ambos factores. Esto refuerza la importancia de promover el desarrollo de una autoestima saludable en diversas áreas como estrategia preventiva ante posibles situaciones de violencia escolar.

No obstante, la investigación presenta algunas limitaciones. La muestra fue reducida y no representativa de una población más amplia, lo cual restringe la generalización de los resultados, aunque no es el principal interés de esta tesis. Además, la identificación de víctimas dependió de la autopercepción y la honestidad en las respuestas, lo que puede haber afectado la detección de casos reales de acoso escolar. Tampoco se consideraron las distintas modalidades de acoso (verbal, físico, psicológico o cibernético), lo cual podría haber brindado una visión más completa del fenómeno.

A partir de estos hallazgos, se sugieren varias líneas de continuidad para futuras investigaciones. Sería valioso realizar estudios con muestras más amplias y diversas que incluyan variables como el tipo de acoso, la frecuencia de los episodios y los recursos personales y familiares de los adolescentes. Asimismo, se recomienda incorporar metodologías mixtas que combinen cuestionarios con entrevistas o grupos focales, a fin de captar de manera más profunda las experiencias subjetivas y las dinámicas sociales asociadas al acoso escolar y la autoestima.

Para concluir este trabajo de investigación es importante hacer recomendaciones a las y los futuros psicólogos educativos; relacionados con la implementación de programas preventivos enfocados en el fortalecimiento de la autoestima desde etapas tempranas. Estos programas deben abordar diversas dimensiones del autoconcepto, incluyendo aspectos sociales, familiares

y físicos. La promoción de una autoestima saludable puede actuar como un factor protector contra los efectos negativos del acoso escolar.

Además, es prioritario que los psicólogos establezcan mecanismos para la detección oportuna de casos de acoso escolar. Dado que muchos adolescentes pueden no reconocer o reportar directamente estas experiencias, es necesario crear espacios de confianza y seguridad que faciliten la expresión y el reconocimiento de situaciones de victimización. La intervención temprana contribuye a prevenir un mayor deterioro emocional y a preservar el bienestar psicológico de los estudiantes.

La intervención en casos de acoso debe ser integral, no solo centrada en la atención a la víctima, sino también considerando al agresor, los testigos y el contexto escolar en su conjunto. Este enfoque permite abordar los factores emocionales, familiares y sociales que influyen en la dinámica del acoso, favoreciendo soluciones más efectivas y duraderas. Asimismo, realizar evaluaciones periódicas del bienestar emocional de los estudiantes mediante herramientas como escalas de autoestima y cuestionarios de bullying es esencial para monitorear el impacto y ajustar las estrategias de apoyo según las necesidades individuales.

Es indispensable fomentar redes de apoyo sólidas dentro y fuera del ámbito escolar. El acompañamiento de amigos, docentes y familiares contribuye a fortalecer la autoestima y brinda un entorno seguro para los adolescentes. En este sentido, los psicólogos deben promover ambientes empáticos, inclusivos y respetuosos que favorezcan la sana convivencia.

Finalmente, la capacitación continua del personal docente y la inclusión de las familias en los procesos de intervención son aspectos clave. Sensibilizar y formar a los docentes para detectar y manejar conductas de acoso, así como involucrar a padres y madres en el fortalecimiento de la autoestima y los lazos afectivos en el hogar, amplía el impacto positivo de las acciones preventivas y terapéuticas.

3.2 CONCLUSIONES

Para concluir el presente estudio que tuvo como propósito analizar la relación entre los niveles de autoestima y la presencia de acoso escolar en adolescentes, con el fin de comprender cómo interactúan estas variables dentro del contexto educativo. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la Escala de Autoestima de Rosenberg y del Cuestionario para la Exploración del

Bullying (CEBU) permitieron identificar los niveles de ambas variables y establecer asociaciones relevantes entre ellas.

El análisis de los datos evidenció que la autoestima constituye un constructo complejo, influido por factores individuales, sociales y familiares, y que no se ve afectada de manera uniforme por el acoso escolar. Asimismo, los instrumentos utilizados demostraron ser adecuados para el abordaje del fenómeno, ofreciendo información valiosa para futuras investigaciones e intervenciones preventivas.

A partir de los hallazgos obtenidos, se plantean las siguientes conclusiones, las cuales permiten comprender de manera más amplia la dinámica entre la autoestima y el acoso escolar, así como sus implicaciones en el desarrollo personal y social de los adolescentes

1. Los instrumentos utilizados permiten identificar los niveles de autoestima y de acoso, son oportunos para continuar el estudio con adolescentes.
2. En términos generales, la autoestima es un constructo complejo que no se ve afectado de manera uniforme por el acoso escolar, sino que depende de la interacción entre variables individuales y sociales.
3. Los niveles de autoestima se vinculan con factores personales y contextuales que, según el modelo ecológico de Bronfenbrenner, abarcan desde las relaciones inmediatas del adolescente hasta los valores y condiciones del entorno social más amplio.
4. La medición de la autoestima y del bullying tiene una relación positiva, por lo incluir actividades educativas enfocadas al desarrollo de la autoestima pueden prevenir el bullying.
5. Los resultados obtenidos permiten comprender la relación existente entre el acoso escolar y la autoestima, destacando la influencia del contexto social, familiar y escolar en la construcción del autoconcepto de los adolescentes.
6. Los instrumentos aplicados ofrecen una visión integral del fenómeno del bullying y su impacto en la autoestima, lo que contribuye a la detección temprana y al diseño de estrategias preventivas.
7. Se confirma que la autoestima puede actuar como un factor protector frente al acoso escolar, ya que los adolescentes con una percepción positiva de sí mismos tienden a ser menos vulnerables a las conductas de victimización. Los niveles de autoestima se relacionan con factores como la percepción del apoyo social, la autovaloración, la

aceptación personal y la estabilidad emocional.

8. Los niveles de acoso escolar se asocian con variables como el clima escolar, la supervisión docente, el apoyo entre pares y la comunicación familiar. La presencia de acoso escolar afecta de forma diferenciada a los estudiantes, dependiendo de sus recursos personales y del entorno de apoyo con el que cuentan.
9. La aplicación conjunta de la Escala de Autoestima de Rosenberg y el CEBU demuestra ser una herramienta adecuada para explorar la relación entre variables psicosociales en contextos educativos.
10. Se observa que el fortalecimiento de la autoestima puede ser un elemento clave en programas de prevención e intervención ante el acoso escolar.
11. Promover espacios escolares seguros y de convivencia positiva contribuye al desarrollo de una autoestima saludable y a la disminución de conductas agresivas entre los adolescentes.
12. Las intervenciones educativas centradas en la autoestima no solo reducen la incidencia del bullying, sino que también fomentan habilidades socioemocionales como la empatía, la resiliencia y la comunicación asertiva.

Referencias.

- Ávila, M., & Cañas, M. (2022). Niveles de satisfacción con la vida y su relación con la autoestima en adolescentes. *Revista Psicología UNEMI*, 7(12), 1–10.
<https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1459/1553>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. Harper & Row.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the always-on generation*.
<http://www.cyberbullying.ca>
- Branden, N. (1993). *El poder de la autoestima*. Paidós.
- Brinkmann, H., & Sehure, T. (1998). *Inventario de autoestima de Coopersmith*.
<https://docs.google.com/document/edit?id=1UBZU4d7M8lciTSsodWjw0WvVJLktNgMzuq8HHAIWJJo&hl=es>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Cao, M. (2013). *Desventuras de la autoestima adolescente: Hacia una clínica del enemigo íntimo*. Windú.

- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social factors associated with victimization among Spanish adolescents in secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 251–257. <https://doi.org/10.1017/S1138741600006539>
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17(1), 37–43.
- Coronel, G. P., & Tabia, B. (2019). *Bullying: Victimización y autoestima en adolescentes de 14 y 15 años de edad de escuela media* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica Argentina]. Repositorio UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9773>
- De Los Reyes, V., Jaureguizar, J., Bernaras, E., & Redondo, I. (2021). Violencia de control en las redes sociales y en el móvil en jóvenes universitarios. *Aloma*, 39(1), 27-35. <https://doi.org/10.51698/aloma.2021.39.1.27-35>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Delgado, G. (2007). La violencia escolar: Una perspectiva del docente venezolano. En J. Gázquez, M. Pérez, A. Cangas, & N. Yuste (Eds.), *Situación actual y características de la violencia escolar* (pp. 59–62). Grupo Editorial Universitario.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: Actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53–65.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R., & Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen 1: La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Instituto de la Juventud.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Lyle Stuart.

- Escobar Laje, Y. A., Tipan Cadena, G. G. (2018). *El acoso escolar y su repercusión en la autoestima de los adolescentes de 12 a 16 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec>
- Escobar, D. (2016). *Rasgos de personalidad predominantes en niños víctimas, victimarios y observadores de acoso infantil en una escuela pública de la ciudad de Guatemala* [Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar].
- Estrada, M. Á. (2015). *Acoso escolar: Modelos agresivos originan acosadores*. Sb Editori.
- Freud, S. (1914). *On narcissism: An introduction*. International Psycho-Analytical Press.
- Galán, J. S. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 14(1), 55-67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- García Montañez, M. V., & Ascensio Martínez, C. A. (2015). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9–38.
- Garaigordobil, M., & Durá, A. (2006). *Bullying: incidencia de la implicación en la autoestima, la empatía y la conducta social*. *Psicothema*, 18(3), 484–491.
- Gragera, T. (2017). *Autoestima en el adolescente*. https://www.onmeda.es/mi_hijo/autoestima-adolescente.html
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo* (Vol. II). Lugar.
- Haeussler, I., & Milicic, N. (2008). *Confiar en uno mismo: Programa de autoestima*. Santillana.
- Infogen. (2015). *Cambios físicos y psicológicos en la adolescencia*. <http://infogen.org.mx/cambios-fisicos-y-psicologicos-en-la-adolescencia/>
- López, D. (2017). De la naturalización de la violencia a la banalidad del mal. *Revista Ratio Juris*, 12(24), 111-126. <http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/380/403>

- Kimble, C. P. (2002). *Psicología social de las Américas*. Pearson.
- Kotliar, G. (2006). Una de las cuatro consultas a la unidad familiar es sobre menores que agreden a sus padres. En C. Kaplan (Ed.), *ABC*.
- Martínez, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, 46, 7-31. <https://polcul.xoc.uam.mx/index.php/polcul/article/view/1300/1275>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mézerville, G. (2005). *Ejes de salud mental: Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. Trillas.
- Mingote, C. (2008). El bienestar–malestar en los jóvenes. En C. Mingote & M. Requena (Eds.), *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias* (pp. 3–40). Díaz de Santos.
- Monbourquette, J. (2003). *Autoestima y cuidado del alma*. Bonum.
- Ojeda, Z., & Cárdenas, M. (2017). *El nivel de autoestima en adolescentes entre 15 a 18 años* [Trabajo de titulación, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/28093/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644–660. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (2ª ed.). Morata.

Ortega-Ruiz, R., & Núñez, J. C. (2012). *Bullying: Conceptos y estrategias de intervención*. Alianza Editorial.

Ortega Ruiz, R. (2002). Víctimas, agresores y espectadores: Alumnos implicados en situaciones de violencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 33–43.

Ortega Ruiz, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua: Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 849–872.

Papalia, D. E., Duskin, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12.^a ed.). McGraw-Hill.

Polaino-Lorente, A. (2006). Violencia juvenil y violencia familiar. En C. Mingote & M. Requena (Eds.), *El malestar de los jóvenes: Contextos, raíces y experiencias* (pp. 227–256). Díaz de Santos.

REDIM. (2023, 22 de junio). *Violencia escolar en México (2019–2022)*. Blog de datos e incidencia política. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/06/22/violencia-escolar-en-mexico-2019-2022/>

Resines Ortiz, R. (2011). *¿Qué es la autoestima?* http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/18/Unidad1/Tema3/Que_es_la_Autoestima.pdf

Rodicio, M. L., & Iglesias, M. J. (2011). *El acoso escolar: Diagnóstico y prevención*. Editorial.

Rodríguez Estrada Mauro, Pellicer de Flores Georgina, Domínguez

Eyssautier Magdalena, (1988), Autoestima clave del éxito personal, editorial El Manual Moderno, México, segunda edición.

Rodríguez, E. (2011). Jóvenes y violencias en América Latina: Aprendizajes y desafíos a priorizar para mejorar el impacto de las políticas públicas. *Foro Internacional Pensar el Futuro: La prevención que México necesita*.

Rodríguez, R., Lago, J., & Pedreira, M. (2006). Niños contra niños: El bullying como trastorno emergente. *Anales de Pediatría*, 64(2), 162–166. <https://doi.org/10.1157/13084147>

- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943–955. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>
- Serrano, A., & Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: El acoso escolar, cómo se presenta y cómo afrontarlo*. CEAC Educación.
- Ticona, E. (2021). Relación entre el bullying y la autoestima en adolescentes. *Investigación e Innovación: Revista Científica de Enfermería*, 1(1), 28–36. <https://doi.org/10.33326/27905543.2021.1.1136>
- Valdez, J. (2002). *Las redes semánticas naturales: Usos y aplicaciones en psicología social*. UAEM.
- Valencia, C. (2007). *Abraham Maslow – La autoestima*. La Autoestima: Consejos para mejorar la autoestima. <http://www.laautoestima.com/abraham-maslow.htm>
- Villacís Copo, P. M. (2019). *Estudio comparativo del nivel de acoso escolar en estudiantes de una institución pública y privada* [Informe de investigación de grado, Universidad Técnica de Ambato].
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

ANEXOS

Anexo 1. Escala de Autoestima

PROYECTO DE TESIS: AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD: 092 AJUSCO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

PAS. Jessica Andrea Vargas Torres

Instrucciones: A continuación, encontrará una lista de afirmaciones en torno a los sentimientos o pensamientos que tiene sobre usted. Marque con una X la respuesta que más lo identifica.

EDAD:

SEXO:

GRADO:

GRUPO:

MUY DE
ACUERDO

DE
ACUERDO

EN
DESACUERDO

MUY EN
DESACUERDO

1. Tengo una actitud positiva hacia mí misma/o				
2. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás				
3. A veces creo que no soy buena persona				
4. Me gustaría poder sentir más respeto por mí misma/o				
5. Estoy convencida/o que tengo cualidades buenas				
6. En general estoy satisfecha/o de mí misma/o				
7. Hay veces que realmente pienso que soy un/a inútil				

8. En general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a				
9. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgullosa/o				
10. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente				

PROYECTO DE TESIS: AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES VÍCTIMAS DE ACOSO ESCOLAR

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD: 092 AJUSCO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

CUESTIONARIO PARA LA EXPLORACIÓN DEL BULLYING

PAS. Jessica Andrea Vargas Torres

Instrucciones: Enseguida se presentan una serie de planteamientos, no existen respuestas correctas o incorrectas, todo es desde tu perspectiva, en cada caso marca con una X, la opción que corresponda a la respuesta de tu elección

EDAD:

SEXO:

GRADO:

GRUPO:

No.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1	Me han pateado					
2	Me han empujado					
3	Me han sapeado					
4	Me han dado puñetazos					
5	Me han golpeado con objetos					
6	Me han encerrado					
7	Me han criticado					
8	Me han escondido algo					
9	Ma han robado algo					
10	Me han dañado alguna pertenencia					
11	Esparcen rumores falsos sobre mi					
12	Me prohíbe integrarme en actividades grupales					
13	Me imita de manera burlesca					
NO.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
14	Me llaman por apodo					
15	Presentan una imagen falsa de mí a otros compañeros					
16	Me obliga a hacer cosas que no deseo					
17	Me excluyen de todo					
18	Me impide que opine sobre cualquier tema					
19	Me amenaza con dañar alguna de mis pertenencias					
20	Amenaza con golpear me					
21	Se dirige a mí por medio de insultos					
22	Me amenaza con esparcir un rumor falso sobre mi					
23	Me apoda de alguna forma por cumplir con las tareas					
24	Se burla cuando participo en clase					
NO.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia he realizado las siguientes acciones hacia alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
25	Patearlo					

26	Empujarlo					
27	Sapearlo					
NO.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia he realizado las siguientes acciones hacia alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
28	Darle puñetazos					
29	Golpearlo con objetos					
30	Encerrarlo					
31	Criticarlo					
32	Esconderle algo					
33	Robarle algo					
34	Dañarle alguna pertenencia					
35	Esparcir rumores falsos sobre él					
36	Prohibirle integrarse en actividades grupales					
37	Imitarlo de manera burlesca					
38	Lllamarlo por apodo					
39	Presentar una imagen falsa de él a mis otros compañeros					
40	obligarlo a hacer cosas que no desea					
41	Excluirlo del grupo					
42	Impedirle que opine sobre algún tema					
43	Amenazarlo con dañarle alguna pertenencia					
44	Amenazar con golpearlo					
45	Dirigirme a él por medio de insultos					
46	Amenazarlo con esparcir un rumor falso sobre él					
47	Lllamarlo por algún apodo por cumplir con las tareas					
48	Burlarme cuando participa en clase					
NO.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia he observado que alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
49	Es pateado					
50	Es empujado					
51	Es sapeado					
52	Es golpeado con puñetazos					
53	Es golpeado con objetos					
54	Es encerrado					
55	Es criticado					
NO.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia he observado que a alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
56	Le esconden algo					
57	Le roban algo					

58	Le dañan alguna pertenencia					
59	Esparcen rumores sobre él					
60	Le prohíben integrarse em actividades grupales					
61	Lo imitan de manera burlesca					
NO.	Durante mi estancia en la Escuela, con qué frecuencia he observado que a alguno de mis compañeros:	NUNCA	CASI NUNCA	CON FRECUENCIA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
62	Lo llaman por apodo					
63	Presentan una imagen falsa de él					
64	Es obligado a hacer cosas que no desea					
65	Es excluido del grupo					
66	Le impiden que opine sobre cualquier tema					
67	Es amenazado con dañarle alguna pertenencia					
68	Es amenazado por golpes					
69	Se dirigen a él por medio de insultos					
70	Lo amenazan con esparcir un rumor falso sobre él					